جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم الأرطوفونيا

أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين التعبير الكتابي باللغة العربية لدى تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس اللغوي المعرفي

إعداد الطالبة : رقاص صارة إشراف الأستاذ : علي تعوينات

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
ابراهيمي سعيدة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	رئيسا
تعوينات علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	مشرفا ومقررا
بدرينة محمد العربي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	مناقشا
بومعراف أسيا	مدير بحث	مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية	مناقشا
مغلاوي أحمد	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة	مناقشا
كحول سعاد	أستاذ محاضر - أ-	جامعة الجزائر 2	مناقشا

2022-2021

يقول القاضي عبد الرحيم البيساني

في رسالة إلى عماد الدين الأصفهاني:

إني رأيتُ أنه ما كَتَبَ أحَدُهُم في يَومِهِ كِتاباً إلا قالَ في غَدِهِ:

لو غُيرَ هذا لَكانَ أحَسن ولَو زيدَ ذاكَ

لَكانَ يُستَحسن

ولَو قُدِمَ هذا لكانَ أفضل

ولو تُرِكَ ذاكَ لَكانَ أجمل

وهذا مِن أعظَمِ العِبر وهو دَليلٌ على استيلاءِ النقْصِ

على جُملَةِ البَشر

شكر و تقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

وبعد أتوجه بالشكر الجزيل لكل من كانت له يد عون في إنجاز هذا العمل

من أهل وأصدقاء وزملاء...

وأخص بالشكر والعرفان الأستاذ المشرف على تعوينات

على صبره الطويل وحسن معاملته طيلة هذه الفترة

أشكر الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الموقرة على مناقشتهم لهذا العمل المتواضع

الإهداء

إلى روح أمي الطاهرة رحمها الله

إلى جدي وجدتي حفظهما الله وأطال في عمريهما

إلى زوجي العزيز

وإلى قرة عيني ضيـــــاء

إلى كل أفراد عائلتي صغيرا وكبيرا

إلى كل أفراد عائلة زوجي صغيرا وكبيرا

إلى صديقاتي العزيزات.

ملخص الدراسة

سعينا من خلال هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين التعبير الكتابي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (الرابعة والخامسة)، اعتمدنا في دراستنا هذه المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية وبتطبيقين قبلي وبعدي، وذلك بهدف معرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى التعبير الكتابي لدى تلاميذ العينة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، كما قمنا باختبار الفروق في نتائج التعبير الكتابي في التطبيق البعدي بين العينة التجريبية التي خضعت لتعلم التعبير الكتابي وفقا لاستراتيجية التعلم التعاوني والعينة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية تكونت عينة الدراسة من 80 تلميذا (إناثا وذكورا) 40 منهم تلاميذ في السنة الرابعة مقسمين إلى مجموعتين: 20 ضابطة و20 تجريبية، و40 تلميذا في السنة الخامسة، مقسمين كذلك إلى مجموعتين 20 ضابطة و20 تجريبية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استعملنا اختبارين للتعبير الكتابي أحدهما للسنة الرابعة والثاني للسنة الخامسة، واعتمدنا في تصحيح النتائج وفق شبكة خاصة بتقييم التعبير الكتابي. توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تعليم التعبير الكتابي ساهمت في تحسين مستوى التعبير الكتابي عند التلاميذ، حيث أظهرت النتائج الإحصائية وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة وذلك لصالح التطبيق البعدي، كما بينت النتائج أيضا وجود فروق إحصائية في نتائج التعبير الكتابي بين العينتين الضابطة والتجريبية وذلك لصالح العينة التجريبية عند كل من السنتين الرابعة والخامسة .

Abstract:

The present study aimed to test the effectiveness of applying cooperative learning strategy in developing written production skills, the study followed a quasi-experiment design, control and experimental groups, pretest-posttest design. In order to find out whether there are differences in the level of written production among the experimental sample students before and after applying the cooperative learning strategy we also tested the differences in the results of written production in the post application between the experimental sample that studied written expression according to the cooperative learning strategy and the control sample that learned in the traditional way, the study sample consisted of 80 students , 40 of whom were students in the fourth year, divided into two groups : 20 control and 20 experimental, and 40 students in the fifth year ; also divided into two groups : 20 control and 20 experimental.to achieve the objectives of this study, we used two written production tests, one for the fourth year and the second for the fifth year, the results were corrected according to the written production evaluation network (EVA).the results of this study concluded that the application of the cooperative learning strategy in teaching written production contributed to improving the level of written production among students . the statistical results showed that there were statistically significant differences between the results of the pre and post applications at each of the fourth and fifth years in favor of the post application.

فهرس المحتويات

مقدمة 1
الجانب النظري للدراسة 5
الفصل الأول: مدخل إلى للدراسة 6
1- إشكالية الدراسة:..... 7
2- أسباب اختيار موضوع الدراسة..... 13
3- أهمية وأهداف الدراسة..... 14
4- تحديد مفاهيم الدراسة 14
5 - الدراسات السابقة..... 18
الفصل الثاني: التعبير الكتابي..... 26
1 - ماهية التعبير الكتابي..... 27
2- أنواع التعبير الكتابي 28
3- أنماط التعبير الكتابي 29
4- الأسس التي يقوم عليها التعبير الكتابي 30
5 - مهارات التعبير الكتابي 32
6 - أهمية وأهداف تعليم التعبير الكتابي..... 33
7-الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي 34
8- تعليم التعبير الكتابي في المدرسة الجزائرية 35
9 - نماذج التعبير الكتابي 38
10- أسباب الضعف في التعبير الكتابي 43
11-علاج الضعف في التعبير الكتابي 44
الفصل الثالث: استراتيجية التعلم التعاوني 46
1: استراتيجيات التعلم 47
2- التعلم التعاوني 50
2-1 نشأة التعلم التعاوني 50
2-2 مفهوم التعلم التعاوني.....52
2-3 المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني: 53
2-4 أسس التعلم التعاوني 58

2-5 مزايا التعلم التعاوني 59
2-6 عيوب التعلم التعاوني..... 60
2-7 أنواع التعلم التعاوني.....61
2-8 استراتيجيات التعلم التعاوني..... 62
2-9 مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني..... 66
2-10 دور المعلم في التعلم التعاوني 67
2-11 دور المتعلم في التعلم التعاوني 68
الجانب التطبيقي..... 70
الفصل الرابع: الجانب المنهجي..... 71
1- الدراسة الاستطلاعية:..... 72
2- عينة الدراسة الأصلية..... 74
3- منهج الدراسة 75
4- أدوات الدراسة..... 75
4-1 اختبار التعبير الكتابي 75
4-2 شبكة تقييم التعبير الكتابي: 78
4-2-5 عتبة النجاح في اختبار التعبير الكتابي وفقا للشبكة المعدلة 81
4-2-6 شرح طريقة تصحيح التعبير الكتابي وفق شبكة تقييم التعبير الكتابي(EVA) 81
5- التصميم التجريبي للدراسة 84
6-استراتيجية التعلم التعاوني المعتمد عليها في الدراسة 85
6-6 طريقة سير حصص التعبير الكتابي:..... 91
7 - محتوى مواضيع التعبير الكتابي التي تم الاعتماد عليها في السنتين الرابعة والخامسة: 93
8 - الخطوات الإجرائية للدراسة الميدانية: 102
الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج ومناقشتها.....103
1- عرض نتائج الدراسة وتحليلها 104
1-1 التحقق من اعتدالية التوزيع 104
1-2 نتائج اختبار ليفين Levene لحساب التجانس بين العينتين الضابطة والتجريبية عند كل من السنتين الرابعة والخامسة 105
1-3 عرض النتائج الخاصة بالاختبار الكلي للتعبير الكتابي وتحليلها عند كل من السنتين الرابعة والخامسة 106

4-1 عرض النتائج الخاصة بمستويات التحليل اللغوي في التعبير الكتابي (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) وتحليلها 110

5-1 عرض النتائج الخاصة بتحليل بنية النص (النص في مجمله، الجملة، العلاقات بين الجمل) عند تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة.....160

2 مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها..... **169**

2-1 مناقشة نتائج الاختبار الكلي للتعبير الكتابي وتفسيرها..... **169**

2-2 مناقشة النتائج الخاصة بمستويات التحليل اللغوي (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) وتفسيرها **171**

2-3 مناقشة النتائج المتعلقة ببنية النص (النص في مجمله، الجمل، بين الجمل) وتفسيرها **176**

الاستنتاج العام **178**

خاتـــــــمة..... **180**

قائمة المراجع **184**

قائمة الملاحق..... **192**

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	عدد الحصص المخصصة لتعليم اللغة العربية والحجم الساعي المحدد في السنتين الرابعة والخامسة	36
2	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية	70
3	توزيع أفراد العينة الأصلية للدراسة	72
4	مؤشرات تقييم الانتاج الكتابي في شبكة EVA	77
5	نتائج معامل ألفا كرومباخ	79
6	التصميم التجريبي للدراسة	83
7	توزيع التوقيت الزمني الخاص بحصص التعبير الكتابي للسنتين الرابعة والخامسة	89
8	الطريقة المعتمدة في تصحيح التعبير الكتابي	90
9	برنامج التعبير الكتابي للسنة الخامسة	91
10	برنامج التعبير الكتابي للسنة الرابعة	96
11	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي kolmogorov-smirnov	103
12	نتائج معادلة ليفين levene لحساب التجانس بين العينتين الضابطة والتجريبية	104
13	الفروق في النتائج الكلية لاختبار التعبير الكتابي بين التطبيقين القبلي والبعدي للسنتين الرابعة والخامسة	105
14	الفروق في النتائج الكلية لاختبار التعبير الكتابي بين العينتين الضابطة والتجريبية للسنتين الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)	107
15	المتوسطات الحسابية لنتائج المستويات اللغوية (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) في التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة	109
16	نتائج اختبار ت للفروق في المستوى البراغماتي بين التطبيقين القبلي والبعدي للسنتين الرابعة والخامسة	110
17	نتائج المتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى البراغماتي في التطبيقين القبلي والبعدي	111

	للعينة التجريبية عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة	
18	نتائج اختبار ت للفروق في المستوى الدلالي بين التطبيقين القبلي والبعدي للسنتين الرابعة والخامسة	124
19	نتائج المتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى الدلالي بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة	125
20	المفردات المستخرجة من الانتاجات الكتابية للتلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي (العينة التجريبية)	127
21	نتائج اختبار ت للفروق في المستوى الصرفي التركيبي في التطبيقين القبلي والبعدي للسنتين الرابعة والخامسة	130
22	نتائج المتوسطات الحسابية في مؤشرات المستوى الصرفي التركيبي في التطبيقين القبلي والبعدي للعينة	131
23	نتائج اختبار ت للفروق في المستوى الخطي(المادي) في التطبيقين القبلي والبعدي عند السنتين الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)	134
24	نتائج المتوسطات الحسابية في مؤشرات المستوى الخطي(المادي) بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة.	135
25	متوسطات نتائج المستويات اللغوية (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) عند العينتين الضابطة	140
26	نتائج اختبار ت للفروق في المستوى البراغماتي بين العينتين الضابطة والتجريبية للسنتين الرابعة والخامسة	142
27	نتائج المتوسطات في مؤشرات المستوى البراغماتي للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة	142
28	نتائج اختبار ت للفروق في المستوى الدلالي بين العينتين الضابطة والتجريبية للسنتين الرابعة والخامسة	145
29	نتائج المتوسطات في مؤشرات المستوى الدلالي بين العينتين الضابطة والتجريبية عند	146

	كل من تلاميذ السنتين	
30	المفردات المستخرجة من الانتاجات الكتابية لتلاميذ العينتين الضابطة والتجريبية (التطبيق البعدي)	147
31	نتائج اختبار ت للفروق في المستوى الصرفي التركيبي بين العينتين الضابطة والتجريبية عند تلاميذ السنة الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)	150
32	نتائج المتوسطات الحسابية في مؤشرات المستوى الصرفي التركيبي بين العينتين الضابطة والتجريبية عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة. (التطبيق البعدي)	151
33	نتائج اختبار ت للفروق في المستوى الخطي(المادي) بين العينتين الضابطة والتجريبية عند تلاميذ السنة الرابعة (التطبيق البعدي)	154
34	نتائج المتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى الخطي للعينتين الضابطة والتجريبية عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة. (التطبيق البعدي)	155
35	نتائج اختبار ت للفروق في النتائج المتعلقة بالنص في مجمله (البنية الكبرى) بين التطبيقين القبلي والبعدي للسنتين الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)	158
36	نتائج اختبار ت للفروق المتعلقة بـ (العلاقات بين الجمل) بين التطبيقين القبلي والبعدي للسنتين الرابعة	159
37	نتائج اختبار ت للفروق المتعلقة بالجمل (البنية الصغرى) في التطبيقين القبلي والبعدي للسنتين الرابعة	160
38	نتائج اختبار ت للفروق في النتائج المتعلقة بالنص في مجمله (البنية الكبرى) بين العينتين الضابطة والتجريبية للسنتين الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)	163
39	النتائج المتعلقة بـ (العلاقات بين الجمل) بين العينتين الضابطة والتجريبية للسنتين الرابعة والخامسة	163
40	النتائج المتعلقة بالجمل (البنية الصغرى) بين العينتين الضابطة والتجريبية للسنتين الرابعة والخامسة	164

فهرس الرسومات البيانية

الرقم	عنوان الرسم البياني	الصفحة
1	الفروق في النتائج الكلية لاختبار التعبير الكتابي بين التطبيقين القبلي و البعدي لتلاميذ الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)	106
2	الفروق في النتائج الكلية للتعبير الكتابي بين العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لتلاميذ السنتين الرابعة والخامسة	107
3	الفروق في نتائج المتوسطات الحسابية للمستويات اللغوية (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) في التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة	109
4	نتائج المتوسطات الحسابية الخاصة بمؤشرات المستوى البراغماتي في التطبيقين القبلي والبعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)	111
5	نتائج المتوسطات الخاصة بمؤشرات المستوى الدلالي في التطبيقين القبلي والبعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)	125
6	نتائج التطبيقين القبلي والبعدي الخاصة بمؤشرات المستوى الصرفي التركيبي عند كل من السنة الرابعة	130
7	نتائج التطبيقين القبلي والبعدي الخاصة بمؤشرات المستوى الخطي(المادي) عند كل من السنة الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)	134
8	الفروق في المتوسطات الحسابية لنتائج المستويات اللغوية (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة	140
9	نتائج العينتين الضابطة والتجريبية الخاصة بمؤشرات المستوى البراغماتي عند تلاميذ السنة الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)	142
10	نتائج المتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى الدلالي الخاصة بالعينتين الضابطة والتجريبية عند تلاميذ السنة الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)	146

11	نتائج العينتين الضابطة والتجريبية الخاصة بمؤشرات المستوى الصرفي التركيبي عند كل من السنة الرابعة والخامسة(التطبيق البعدي)	151
12	نتائج العينتين الضابطة والتجريبية الخاصة بمؤشرات المستوى الخطي(المادي) عند كل من السنة الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)	155
13	نتائج الفروق في بنية تحليل النص (النص في مجمله، العلاقات بين الجمل، الجمل) بين التطبيقين القبلي والبعدي عند السنتين الرابعة والخامسة(العينة التجريبية)	161
14	الفروق في مستويات التحليل الخاصة ببنية النص (النص في مجمله، العلاقات بين الجمل، الجمل) للعينتين الضابطة والتجريبية (التطبيق البعدي)	165

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	نموذج هيز وفلاور (Hayes & Flower) للتعبير الكتابي	38
2	نموذج سوالز (swales) للتعبير الكتابي	40
3	مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني	65
4	استراتيجية التعلم التعاوني التي تم الاعتماد عليها في الدراسة التطبيقية	84

مقدمة

مقدمة

تعتبر اللغة وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع في شتى ميادين الحياة، فمن خلالها يعبر الانسان عن أفكاره واحتياجاته النفسية والاجتماعية ويفصح عما يختلجه من خواطر وأفكار وأحاسيس ورغبة في التواصل مع الأخرين.

وتعد الكتابة من أهم جوانب اللغة؛ فهي مهارة لغوية تحتل مكانة مهمّة من حيث تمكين الفرد من التواصل كتابيا مع غيره من البشر، كما أنها وسيلة من وسائل الاحتكاك غير المباشر بين أفراد المجتمع في مختلف المجالات؛ إذ تسمح للإنسان بالتعبير عن أفكاره واحتياجاته كتابيا وتعد هذه المتقدّمة عملية معقدة في ذاتها، فهي عملية عقلية تُعنى بتوليد الأفكار وصياغتها وتنظيمها ثم إخراجها في صورتها النهائية على شكل نص مكتوب.

فالكتابة الجيدة بمثابة تحدٍ معرفي كبير؛ لأنها اختبار في الوقت نفسه للذاكرة والقدرة على التفكير، إذ تتطلب الاسترجاع السريع للمعرفة الخاصة بالموضوع المراد كتابته من الذاكرة طويلة المدى. (Raulerson & Kellogg, 2007, p. 237) وذلك من أجل توظيفها وتنظيمها لاستخراج النص في صورته النهائية.

لقد دفعتنا أهمية تحقق كفاءة التعبير الكتابي لدى المتعلمين إلى اختيار موضوع دراستنا الموسوم بـ" أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" وقد اخترنا تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي باعتبار أنها المرحلة التي يكون فيها التلميذ قد ألم بمجمل القواعد اللغوية والكتابية التي تسمح له باكتساب القدرة على إنتاج نص مكتوب يعبر فيه عن ظاهرة معينة أو يصف به حدثا أو شخصا معينا ...الخ.

وقد وقع اختيارنا على هذا الموضوع لما رصدناه من ملاحظات مرتبطة بضعف الإنتاج الكتابي في الواقع التعليمي للتلاميذ، وذلك من خلال ما ورد في بعض البحوث التطبيقية التي تم الاطلاع عليها، كما اخترنا استراتيجية التعلم التعاوني لتعليم التعبير الكتابي للتلاميذ باعتبارها استراتيجية معرفية تستند في مبادئها إلى مجموعة من النظريات المعرفية، على رأسها نظرية

التفاعل الاجتماعي لفيجوتسكي vygotsky. ومن أهم خصائص استراتيجية التعلم التعاوني أنها تتيح للتلميذ أن يكون محور العملية التعلّمية فيتسنى له من جراء ذلك أن يشارك بصفة مباشرة وبناءة في عملية التعلم إضافة إلى تفاعله مع أقرانه وتبادل المعلومات معهم وهذا أهم مبدأ تقوم عليه هذه الاستراتيجية.

سنتبنى في دراستنا هذه مصطلح التعبير الكتابي، وفق ما هو متعارف عليه في الوسط التعليمي، ونقصد به قدرة التلميذ على الكتابة بعبارات سليمة من الأخطاء، حسب ما يتناسب مع قدراته اللغوية بغرض توصيل أفكاره كتابيا بطريقة متسلسلة ومترابطة.

فالتعبير الكتابي هو الغاية المنشودة من تعليم مهارات اللغة العربية للتلاميذ، فكل ما يدرسونه من المهارات وأنماط النشاط إنما هي وسائل تخدم غاية إتقان التعبير، حتى يصبح المتعلم قادرا على إيضاح ما يخالجه من أفكار، وحتى يستطيع التعبير عن موضوع معين مستخدما لغة سليمة تراعي قواعد اللغة العربية. (خصاونة، 2008، ص 34)

تعدّدت الأبحاث التي تناولت موضوع التعبير الكتابي، خاصة التحليلية منها، والتي اهتمت بتحليل جوانب الضعف في التعبير الكتابي واستقصاء الأخطاء اللغوية المرتكبة من قبل التلاميذ. ونظرا للنتائج التي توصلت إليها معظم تلك الدراسات، والتي تفصح عن وجود ضعف في مستوى التعبير الكتابي، فان الحاجة أصبحت تدعو إلى تفعيل استراتيجيات عملية معرفية تتيح الفرصة للتلميذ للمشاركة الإيجابية في الموقف التعلُّمي، وتجعل منه محورا لعملية التعلم بغرض الوصول به إلى تحسين القدرة الكتابية لديه، وعليه نسعى من خلال دراستنا هذه إلى علاج الضعف في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي بالاعتماد على استراتيجية التعلم التعاوني التي عُرِّفَت على أنّها استخدام تعليمي لمجموعات صغيرة؛ بحيث يعمل فيها التلاميذ معا لتحقيق أقصى قدر من التعلم الخاص بهم. (Johnson, Johnson, & Karl, 2013, p. 3)؛ كما تعتمد على التفاعل بين مجموعة من التلاميذ يعملون مع بعضهم بعض، من أجل تعلم نشاط معين أو مادة تعليمية معينة. والتعلم التعاوني كاستراتيجية تعليمية تعلمية، يستمد مبادئه من عدة نظريات معرفية أهمها النظرية التفاعلية الاجتماعية لـ "فيجوتسكي"(Vygotsky).

نهدف في هذه الدراسة إلى إبراز دور استراتيجية التعلم التعاوني في علاج الضعف في التعبير الكتابي وتصويب الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ وتدريبهم على الطريقة الجيدة للكتابة من خلال تفاعلهم مع أقرانهم، وذلك وفق برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني كما سنحاول أن نوضح منحى استراتيجية التعلم التعاوني وأهميتها في الجانب النظري وتبيين أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها.

ولتحقيق هذا المسعى، اعتمدنا المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية وبالقياسين القبلي والبعدي. وقد اخترنا عينة عشوائية من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي بمقاطعة الدار البيضاء.

وكأي دراسة من الدراسات الأخرى فإن السعي وراء إنجازها وتكملتها لم يخلُ من الصعوبات والعوائق، خاصة فيما يتعلق بالجانب التطبيقي وعلى وجه الخصوص مكان تطبيق الدراسة فنظرا لاختيارنا المنهج شبه التجريبي، تطلب الأمر إجراء دراسة ميدانية تدوم قرابة سنة دراسية كاملة إضافة إلى اقتراحنا أن تكون حصص التعبير الكتابي للعينة التجريبية التي سنختارها وفق استراتيجية التعلم التعاوني والتي تقدم من قِبل الباحثة، تتزامن مع نفس التوقيت المقرر في البرنامج المدرسي ، ولتحقيق هذه التجربة تطلب الأمر وجود قاعة فارغة ليتم استغلالها للعمل مع العينة التجريبية أثناء حصص التعبير الكتابي وهذا ما جعلنا نتردد على عدة مؤسسات حتى تم استقبالنا في مدرسة 18 فبراير بمقاطعة الدار البيضاء.

ومن الصعوبات التي واجهتنا أيضا، جهل التلاميذ بهذه الاستراتيجية تماما كونهم لم يصادفوها في مسارهم التعلّمي مما جعلنا نستغل قرابة الشهر ونصف من الفصل الأول (أواخر شهر سبتمبر حتى نهاية شهر أكتوبر) في تدريب عينة الدراسة على التعامل مع هذه الاستراتيجية ليتمكنوا من العمل الجماعي التعاوني. ونشير أيضا أن الظروف الفعلية للبحث لم تتح لنا الفرصة من التطرق لكل ما خططنا له في نقطة الانطلاق، إذ لم نتمكن من انجاز الجانب التطبيقي الخاص بشق التعبير الشفهي وذلك لعدة اعتبارات أهمهما عدم السماح لنا بإطالة الوقت مع التلاميذ في كل مرة فالأمر كان يستدعي منا تطبيق اختبار التعبير الشفهي مع كل

تلميذ بصفة فردية ولمدة أقلها نصف ساعة للتلميذ الواحد، مما جعلنا نقتصر على شق التعبير الكتابي.

اعتمدنا في تصحيح كتابات التلاميذ على شبكة (EVA) لتقييم كفاءات التعبير الكتابي في نسختها العربية والتي تم تكييفها للغة العربية من قِبَل الباحثة تازروتي حفيظة. واستعملنا حزمة spss لمعالجة النتائج إحصائيا.

قسمنا هذه الدراسة إلى جانبين نظري وتطبيقي، الجانب النظري تناولنا فيه فصلين: أولهما خصص للتعبير الكتابي ، وتناولنا فيه تعريفات التعبير الكتابي أهدافه، أنواعه، الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي لدى التلاميذ، وأهم النماذج المعرفية التي تناولت تفسير عملية التعبير الكتابي أما الفصل الثاني فتضمن استراتيجية التعلم التعاوني وقد تطرقنا فيه أولا إلى استراتيجيات التعليم والتعلم والتعريف بها بصفة عامة ثم تناولنا في الشق الثاني من هذا الفصل التعريف باستراتيجية التعلم التعاوني ونشأته، خصائصه، أهدافه، مبادئه وأنواعه . كذلك الجانب التطبيقي بدوره قُسم إلى فصلين أولهما يتعلق بالجانب المنهجي والذي يضم الدراسة الاستطلاعية، المنهج المتبع في الدراسة، عينة وأدوات الدراسة. أما الجزء الثاني من الجانب التطبيقي فتعلق بعرض نتائج الدراسة وذلك من خلال عرض النتائج الخام ثم نتائج المتوسطات الحسابية والاختبارات الإحصائية المناسبة لكل فرضية على حده وقد جاءت تلك الجداول مرفقة برسومات بيانية من أجل توضيح أكثر لنتائج الدراسة، وبعد ذلك قمنا بتحليل تلك النتائج ومناقشتها بناء على الدراسات السابقة والأدبيات النظرية الخاصة بموضوع دراستنا.

وفي الأخير ذيلنا هذه الرسالة باستنتاج عام لكل ما توصلنا إليه من نتائج، وبعدها بخاتمة شاملة لهذا العمل.

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: مدخل إلى للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- أسباب اختيار موضوع الدراسة

3- أهمية وأهداف الدراسة

4- تحديد مفاهيم الدراسة

5- الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة:

تعد الكتابة إحدى أهم وسائل التواصل الإنساني التي يلجأ إليها الفرد للتعبير عن أفكاره وأحاسيسه، ولتسجيل الأحداث والوقائع التي يمر بها في حياته اليومية، وهي عملية عقلية يقوم فيها الفرد بصياغة أفكاره وتنظيمها ثم وضعها في صورتها النهائية على شكل نص مكتوب.
كما تعتبر أيضا عملية معقدة تتمثل في كفاءة أو قدرة الفرد على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار والتراكيب في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق ثم عرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير. (عصر، 1994، ص 248)

نشير ههنا أننا اعتمدنا خلال دراستنا هذه على مصطلح "التعبير الكتابي" للدلالة على إنتاجات المتعلمين الكتابية، ذلك أنه المصطلح الأكثر شيوعا وتداولا في الوسط التعليمي الجزائري، للعلم يجد الباحث في المجال، مصطلحات أخرى مرادفة للتعبير الكتابي، وذلك حسب المراجع التي اعتمد عليها فهناك ما يقابل المصطلح الأجنبي "La production écrite" بـ "الإنتاج الكتابي" أو "الكتابة" أو "الوضعية الإدماجة" وحسب مدكور(2006) " يعد التعبير الكتابي الحصيلة النهائية والهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة العربية، فكل فنون اللغة وفروعها تصب في التعبير. (مدكور، 2006، ص 255) إضافة الى ذلك" فإن التقييمات المدرسية تعتمد إلى حد كبير على مهارات الكتابة عند التلاميذ... فالتمكن من الكتابة يسهل عملية التعلم كما يمكن أن يساهم أيضا في محو الاختلافات الاجتماعية والثقافية من خلال اندماج الأفراد في المجتمع المعرفي.

(Favart, 2005, p. 274)

ولقد أضحت ظاهرة الضعف في التعبير الكتابي عند التلاميذ أمرا شائعا جدا، حيث طرحت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التعبير الكتابي مشكلة الأخطاء الشائعة في إنتاجات التلاميذ الكتابية، وحاولت وصف جوانب الضعف من خلال تقديم دراسات تحليلية لعينات من إنتاجات التلاميذ المكتوبة، كما اهتمت دراسات أخرى بالبحث في طرق تحسين التعبير الكتابي. ومن بين أهم الدراسات العربية التي تناولت موضوع الأخطاء اللغوية في

كتابات التلاميذ نجد دراسة فهد خليل زايد(2006) الموسومة بـ: " الاخطاء اللغوية الشائعة النحوية والصرفية والإملائية" والتي قام فيها بدراسة تحليلية معمقة للأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات تلاميذ الصفوف(السابع والثامن والتاسع) وكان الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو حصر الأخطاء اللغوية الكتابية (الإملائية والنحوية والصرفية) المرتكبة من قبل التلاميذ، وفي الشق الثاني من الدراسة اقترح خطة علاجية مدروسة تقوم على استراتيجية التعلم التعاوني تهدف إلى علاج تلك الأخطاء عند التلاميذ. وتكونت عينة الدراسة من عينة استطلاعية بلغ حجمها 1200 تلميذا وتلميذة تم تحليل أخطائهم الكتابية وتحديد الصعوبات والأخطاء الشائعة في كتاباتهم، وعينة تجريبية تكونت من 720 تلميذا وتلميذة في الصفوف (السابع والثامن والتاسع) تم إخضاعها للبرنامج العلاجي. وأسفرت هذه الدراسة على جملة من النتائج أهمها ارتفاع نسبة الأخطاء في الإملاء والتي تمثل معظمها في أخطاء كتابة الهمزة، إبدال حروف المد بحروف قصار، أخطاء في كتابة التاء المربوطة والمفتوحة، وارتفاع نسبة الأخطاء الصرفية وتمثل أهمها في أخطاء الجمع والمفرد وأخطاء التذكير والتأنيث...الخ ، وقد أرجع الباحث الأسباب الكامنة وراء ظهور الأخطاء الكتابية إلى انخفاض كفاءة المنهجية المتبعة في بناء مناهج اللغة العربية وتأليف الكتب المدرسية، إضافة إلى قصور طرائق وأساليب التدريس المعتمدة في المدارس، أما بالنسبة للشق الثاني من الدراسة والذي قام فيه الباحث ببناء برنامج علاجي مبني على استراتيجية التعلم التعاوني والذي هدف من خلاله إلى علاج الأخطاء اللغوية الكتابية المرتكبة من قبل التلاميذ، فقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين نتائج الطريقة التقليدية التي طبقت على تلاميذ العينة الضابطة ونتائج استراتيجية التعلم التعاوني التي طبقت على العينة التجريبية وكانت الفروق لصالح العينة التجريبية وهذا ما أثبت أثر الطرائق الحديثة في التقليل من نسبة الأخطاء الكتابية المرتكبة من قبل التلاميذ. (زايد، 2006) وهو الشأن بالنسبة لدراسة رقية محمود أحمد علي(2008) المعنونة بـ " برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في اللغة المكتوبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" إذ انطلقت الباحثة في دراستها من مشكلة ضعف اللغة المكتوبة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية وشيوع الأخطاء في كتاباتهم، وهدفت من خلال دراستها إلى حصر الأخطاء الشائعة في الإنتاج

الكتابي لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، ومن ثم اقتراح برنامج علاجي للحد من تلك الأخطاء يعتمد على استراتيجية التعلم الإتقاني (استراتيجية بلوم)، والذي قامت بتطبيقه على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الابتدائي بمدينة الغردقة، كونه يمثل نهاية المرحلة الابتدائية، حيث أعدت الباحثة قائمة لمهارات اللغة المكتوبة طبقتها على عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي، وتوصلت في نتائج هذه الدراسة إلى الكشف عن قائمة من الأخطاء الشائعة في الإنتاج الكتابي لدى التلاميذ مما جعله متدنيا ضعيفا. وبعد تطبيقها للبرنامج المقترح أسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي في الإنتاج الكتابي للتلاميذ وذلك لصالح التطبيق البعدي. وهذا ما يشير إلى نجاعة البرنامج العلاجي المقترح في تقليل الأخطاء اللغوية في الإنتاج الكتابي لدى التلاميذ وبالتالي تحسينه. (على، 2008). ومن بين الدراسات التي اهتمت بالبحث في أسباب الضعف في التعبير الكتابي لدى التلاميذ نذكر أيضا دراسة نجم عبد الله الموسوي(2010) والتي هدف من خلالها إلى البحث عن أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير الكتابي من وجهة نظر المعلمين، حيث قام الباحث بتوجيه استبانة استطلاعية على مجموعة من معلمي الصفوف الابتدائية بغرض معرفة توجهاتهم حول أسباب ضعف التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن أهم الأسباب التي ذكرها المعلمون تمثلت في افتقار المدراس الابتدائية إلى المكتبات العلمية التي تخدم العملية التربوية وتسهم في توسيع أفق التلاميذ الفكري، كذلك عدم مناسبة بعض مواضيع التعبير الكتابي مع مستويات التلاميذ العقلية والعمرية ومن أهم الأسباب التي ذكرت أيضا هي عدم فاعلية طرق تعليم التعبير الكتابي إضافة إلى ضعف اطلاع المعلمين على مختلف طرائق تعليم التعبير الكتابي الحديثة. وأكد الباحث في نهاية دراسته على ضرورة إعطاء التعبير الكتابي منزلته الحقيقية كونه الغاية المنشودة من تعليم اللغة العربية للتلاميذ، والاهتمام بتعليمه بطرق معرفية حديثة تجذب اهتمام التلاميذ خاصة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية. (الموسوي،2010) بينت الدراسات المذكورة أهمية البحث في موضوع التعبير الكتابي سعيا إلى تحسين مستواه في مرحلة التعليم الابتدائي، وهذا الموضوع لم يغفل عليه الباحثون، فإضافة إلى الدراسات التحليلية الوصفية التي بحثت في

جوانب الضعف في التعبير الكتابي وأسبابه هناك بالمقابل دراسات أخرى اهتمت بالبحث في الطرائق والتقنيات الحديثة التي يمكن أن تساهم في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ وبالتالي الحد من تلك الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في انتاجاتهم الكتابية. فقد تناولت عدة أبحاث عربية وأجنبية موضوع تعليم التعبير الكتابي وفق استراتيجيات تقوم على مقاربات معرفية هدفها الأساسي هو تحسين مستوى الانتاج الكتابي عند التلاميذ. وفي هذا الصدد نشر سلافين و ستيفنس (Slavin& Stevens1995) مقالا بعنوان:" تأثير التعلم التعاوني على القراءة والكتابة عند الأطفال العاديين والأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة "وهي عبارة عن دراسة طولية دامت لمدة عامين هدف الباحثان من خلالها إلى تحديد الأثار طويلة المدى للتعلم التعاوني في تحسين مهارات القراءة واللغة والكتابة، مثّل التلاميذ المتمدرسون من الصف الثاني إلى السادس ابتدائي عينة هذه الدراسة، إذ تم تقسيمهم إلى فرق تعلم غير متجانسة وتم تعليمهم أنشطة القراءة والكتابة واللغة وفقا لاستراتيجية التعلم التعاوني وذلك من خلال قراءة القصص وإعادة كتابة فقرات قصيرة متعلقة بأحداث تلك القصص، إضافة إلى قيام المعلمين بتعليمهم استراتيجيات الفهم القرائي وتدريسهم فنون الكتابة واللغة، في المقابل تم إدراج فئة المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في الأقسام العادية ضمن هذه الدراسة، والذين كانت مشاركتهم فعالة ونشطة في فرق التعلم التعاوني .تم في هذه الدراسة مقارنة 635 تلميذا من 03 مدارس ابتدائية تعلموا وفق استراتيجية التعلم التعاوني مع 664 تلميذا موزعين على 4 مدارس ابتدائية تعلموا وفق الطريقة التقليدية، أما بالنسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فقد تمت مقارنة 72 تلميذا تعلموا وفق استراتيجية التعلم التعاوني بـ 65 آخرين من نفس الفئة تعلموا بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت نتائج التجربة أن التلاميذ الذين خضعوا إلى استراتيجية التعلم التعاوني حققوا إنجازا عاليا في المفردات والفهم والتعبير اللغوي والكتابي، ونفس الشيء بالنسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تم دمجهم في أقسام التعلم التعاوني فقد كان إنجازهم أحسن من أقرانهم الآخرين الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.(Slavin & Stevens, 1995)

لقد صبت نتائج الدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها في كون استراتيجيات التعلم التعاوني ذات أثر إيجابي في المجمل، إلا أننا وبالرغم من هذا الغنى والتنوع فقد سجلنا انطلاقا من قراءتنا لها

أن معظمها رُكز فيه على تقصي تحسن مستوى التعبير الكتابي بصفة عامة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني، دون التفصيل في جوانب أخرى متعلقة ببنية التعبير الكتابي كتحليل المستويات اللغوية المختلفة ومدى تحسنها من جراء تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، وهذا ما يعتبر فارقا جوهريا بين ما نروم القيام به من خلال دراستنا هذه وتلك الدراسات التي تطرقنا إليها سابقا، إضافة إلى ذلك فإنه في حدود بحثنا لم نجد دراسات جزائرية تناولت موضوع التعلم التعاوني وأثره على التعبير الكتابي عند تلاميذ الرابعة والخامسة ولا حتى الأطوار الأخرى، إذ أن معظم الدراسات الجزائرية التي تناولت موضوع التعلم التعاوني وعلاقته بالتحصيل المعرفي اهتمت بالفهم القرائي، الحساب و الرياضيات...الخ. وبما أن التعبير الكتابي يعد الغاية المنشودة من تعليم اللغة العربية كما أشرنا سابقا، فان البحث في الطرق التي ترفع بمستوى التعبير الكتابي لدى التلاميذ بات أمرا ضروريا، خاصة مع ظاهرة تفاقم الأخطاء اللغوية والتي أكدته لنا نتائج الدراسة الاستطلاعية، ولهذا فقد جاءت دراستنا هذه هادفة إلى اقتراح برنامج لتعليم التعبير الكتابي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني، نموذج **(لنتعلم معا)**. والذي نسعى من خلاله إلى تحسين المهارات الكتابية عند تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي من خلال تصويب الأخطاء اللغوية الكتابية وعلاجها، وذلك بالتطرق إلى جميع الجوانب اللغوية التي يقوم عليها التعبير الكتابي، ولهذه الأسباب تساءلنا عن مدى إمكانية تحسن مستوى التعبير الكتابي من خلال تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تعليم التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة.

وللتحقق من ذلك قمنا بطرح مجموعة من التساؤلات مجيبين عنها بمجموعة من الفرضيات كالآتي:

1-1 تساؤلات الدراسة

- ✓ **التساؤل الأول**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التعبير الكتابي (للعينة التجريبية) بين التطبيقين القبلي والبعدي عند كل من تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة؟

✓ **التساؤل الثاني**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التعبير الكتابي بين العينتين الضابطة والتجريبية (في التطبيق البعدي) عند كل من تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة؟

✓ **التساؤل الثالث:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج مستويات تحليل التعبير الكتابي: البراغماتي، الدلالي، الصرفي، الخطي. (للعينة التجريبية) بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى كل من تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة؟

✓ **التساؤل الرابع:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج مستويات تحليل التعبير الكتابي (البراغماتي، الدلالي، الصرفي، الخطي) بين العينتين الضابطة والتجريبية (في التطبيق البعدي) عند كل من السنة الرابعة والسنة الخامسة؟

✓ **التساؤل الخامس:**

هل توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج تحليل بنية النص (النص في مجمله، العلاقات بين الجمل والجمل) للعينة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي عند كل من تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة؟

✓ **التساؤل السادس:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج تحليل بنية النص (النص في مجمله، العلاقات بين الجمل والجمل) بين العينتين الضابطة والتجريبية (في التطبيق البعدي) عند كل من السنة الرابعة والسنة الخامسة؟

1-2 فرضيات الدراسة

✓ **الفرضية الأولى:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التعبير الكتابي للعينة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي عند كل من تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة.

✓ **الفرضية الثانية:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التعبير الكتابي بين العينتين الضابطة والتجريبية (في التطبيق البعدي) عند كل من تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة.

✓ **الفرضية الثالثة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج مستويات تحليل التعبير الكتابي: البراغماتي، الدلالي، الصرفي، الخطي. (للعينة التجريبية) بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى كل من تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة.

✓ **الفرضية الرابعة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج مستويات تحليل التعبير الكتابي (البراغماتي، الدلالي، الصرفي، الخطي) بين العينتين الضابطة والتجريبية (في التطبيق البعدي) عند كل من السنة الرابعة والسنة الخامسة.

✓ **الفرضية الخامسة:**

توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج تحليل النص بنية (النص في مجمله، العلاقات بين الجمل والجمل) للعينة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي عند كل من تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة.

✓ **الفرضية السادسة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج تحليل النص بنية (النص في مجمله، العلاقات بين الجمل والجمل) بين العينتين الضابطة والتجريبية (في التطبيق البعدي) عند كل من السنة الرابعة والسنة الخامسة.

2- أسباب اختيار موضوع الدراسة

تعددت الأسباب التي جعلتنا نختار تقصي أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين التعبير الكتابي ولعلّ من أبرزها:

– أننا أردنا تسليط الضوء على أهم الاستراتيجيات المعرفية التي من شأنها تحسين المستوى المعرفي عند المتعلمين في مختلف ميادين التعلم.

– أنّ التعلم التعاوني من بين أهم الاستراتيجيات التي أَثبتت نجاعتها عدة دراسات أكاديمية وبحوث كثيرة طبقت على تعلمات مختلفة، وهو ما حفزنا إلى تجريبه وتقصي أثر تطبيقه على تعليم التعبير الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي، خصوصا أنّ ضعف إنتاجات متعلمي الابتدائي الكتابية لطالما شغل بال المتخصصين والباحثين.

3- أهمية وأهداف الدراسة

تتجلى أهمية دراستنا هذه في كونها ستقدّم إحاطة نظرية للباحثين والمعلمين المهتمين بمجال تعليم التعبير الكتابي وباستراتيجية التعلم التعاوني على وجه الخصوص، وبكونها تتضمن خلاصة معطيات تجربه ميدانية مطبقة في الوسط التعليمي الجزائري، موضوعها أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين التعبير الكتابي، هذا إضافة إلى التفصيل في طريقة تطبيق هذه الاستراتيجية حتى تكون متوافقة مع خصوصية المستوى المعرفي لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

4- تحديد مفاهيم الدراسة

4-1 الاستراتيجية

" يقصد بالاستراتيجية المنحى والخطة والطريقة التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها، ما هو عقلي، معرفي، نفسي، اجتماعي أو حركي أو مجرد الحصول على المعلومات، وإن للاستراتيجية معنيين كل منهما يكمل الآخر، وهما:

المعنى الأول: ينظر فيه إلى الاستراتيجية على أنها فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى، لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنها طرائق لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة ما، أو أساليب علمية لتحقيق هدف معين.

المعنى الثاني: ينظر فيه إلى الاستراتيجية على أنها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة." (خفاف، 2013، ص83) ونقصد في هذه الدراسة بمصطلح استراتيجية: الطريقة أو الأسلوب الذي يتم الاعتماد عليه في تنفيذ العملية التعلُّمية باستخدام التعلم التعاوني.

4-2 التعلم التعاوني

يعرف سلافين Slavin 1980 التعلم التعاوني على أنه أحد تقنيات الفصل الدراسي التي يعمل فيها التلاميذ على أنشطة التعلم في مجموعات صغيرة ويحصلون على مكافآت أو تقدير بناء على أداء مجموعتهم.(Slavin , 1980,p315) ويعرف "جونسون وجونسون" Johnson and) (Johnson 2013 التعلم التعاوني على أنه استخدام تعليمي لمجموعات صغيرة بحيث يعمل التلاميذ معا لتحقيق أقصى قدر من التعلم الخاص بهم وتعلم بعضهم البعض، كما يريان أن التعلم التعاوني يعد الأساس الذي تبنى عليه أساليب التعلم النشط، فعند استخدامه يعمل الأفراد على تحقيق نتائج تفيد أنفسهم و أعضاء المجموعة الآخرين. (Johnson&Johnson,2013)
ونعرف التعلم التعاوني إجرائيا على أنه عملية جعل التلاميذ في وضعية تعلم جماعي مع أقرانهم وذلك من خلال تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، ويكون هذا التقسيم وفق خطة محكمة أي يخضع التقسيم لإحدى الاستراتيجيات التي يتم اختيارها من قبل المعلم وذلك وفق ما يتناسب والأهداف المنشودة.

4-3 استراتيجية لنتعلم معا: (learning together)

فيها يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات غير متجانسة تتكون من أربعة إلى ستة أفراد يتشاركون في إنجاز مهمة تعليمية معينة، وذلك من خلال تبادل الأفكار، فيساعد بعضهم بعضا، سواء داخل المجموعة الواحدة أو بين المجموعات، ويتعاون أعضاء المجموعة الواحدة لتحقيق الأهداف المشتركة، بينما يقوم المعلم بمراقبة أداء المجموعات أثناء العمل، ويتدخل عند الضرورة، كما يقوم بتقويم نتائج كل مجموعة. (الطنطاوي، 2013) ويقوم المعلم بمكافأة

المجموعة ككل، ويخضع التلاميذ فيها إلى اختبار فردي، فضلا عن تقويم المجموعة، ثم تجمع علامات تحصيل التلاميذ للحصول على إجمالي درجات كل مجموعة. (خفاف، 2013)

4-4 التعبير الكتابي

يعرف محمد الصويري التعبير الكتابي على أنه" امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الأخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية أخرى كفنون الكتابة، قواعد اللغة وعلامات الترقيم، والعبارات الصحيحة، ويلجأ إليه الانسان عندما يكون المخاطب بعيدا عنه مكانا وزمانا" (الصويركي ،2014، ص15) ونقصد بالتعبير الكتابي إجرائيا قدرة التلميذ على إنتاج نص متسق ومنسجم استجابة لتعليمة مقدمة مسبقا مع مراعاة سلامة اللغة والالتزام بوحدة الموضوع وتسلسل الأفكار.

4-5 مستويات التحليل اللغوي في التعبير الكتابي

المستوى البراغماتي

يعرفه البعلبكي على أنه المستوى اللغوي الذي يُعنى بدراسة الرموز التي يستخدمها المتكلم في عملية التواصل والعوامل المؤثرة في اختيار رموز معينة دون أخرى والعلاقة بين الكلام وسياق حاله، وأثر العلاقة بين المتكلم والمخاطب على الكلام (البعلبكي، 1990، ص 390)

المستوى الدلالي

وهو المستوى اللغوي الذي يهتم بدراسة المعنى، ويدرس مكونات المعنى اللغوي وعناصره واختلاف المعاني، وأهمية الكلمة ودورها في بناء المعنى اللغوي داخل التراكيب. (البدراوي،2008، ص 232)

المستوى الصرفي التركيبي

يعرفه قاموس الأرطوفونيا على أنه مستوى اللغة الذي يُعنى بدراسة التغييرات التي تطرأ على شكل الكلمات داخل الجملة باستعمال قواعد الربط وهو علم يجمع بين علم النحو والقواعد (Brin, Courrier, Lederlé, & Masy, 1997)

المستوى الخطي أو المادي

هو المستوى المتعلق بتكوين المعنى والذي يتعلق بتوظيف علامات الوقف وبتنظيم الورقة وتقسيم النص إلى فقرات، وتعتبر كلها وسائل مُوجِّهة للقارئ (Gadeau & Finet, 1991, p. 35)

5 – الدراسات السابقة

توجد العديد من الدراسات التي تناولت بالبحث موضوع التعبير الكتابي وتعلمه عند التلاميذ وكذا موضوع التعلم وفق استراتيجية التعلم التعاوني وأثره على التحصيل الدراسي في مختلف المواد التعليمية والمجالات المعرفية والاجتماعية، غير أننا ارتأينا عرض الدراسات التي تتقاطع مع عنوان دراستنا، فاخترنا منها تلك التي تناولت موضوع أثر التعلم التعاوني على الكتابة عامة أو التعبير الكتابي على وجه الخصوص. وسنعرض فيما يلي بعض الدراسات العربية وأخرى أجنبية، وقد يظهر بعض الاختلاف في عرضنا لهذه الدراسات وهذا يعود إلى طريقة عرضها في المراجع التي تم الاعتماد عليها.

5-1 الدراسات العربية

دراسة محمد المرسي (1995) بالإمارات تحت عنوان: فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي: استهدفت هذه الدراسة التحقق من مساهمة التعلم التعاوني في اكتساب طلاب مرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي، وتكونت عينة الدراسة من 235 طالبا وطالبة، حيث تم توزيع العينة على مجموعتين ضابطة وتجريبية وتم اختيار موضوعين للتعبير، ليكون أحدهما هو التطبيق القبلي للمجموعتين، والثاني هو التطبيق البعدي وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في نتائج التطبيق البعدي بين الإناث والذكور. (السعيد، 2007، ص 222)

دراسة عبيدات عبد الله محمد إبراهيم (2004) بالأردن تحت عنوان أثر استراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية: هدفت هذه الدراسة إلى اختبار أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني أثناء تدريس اللغة العربية في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصفين السادس والعاشر الأساسي، تكونت عينة الدراسة من 299 طالبا وطالبة، قام الباحث بإعداد قائمتين

بمهارات التعبير الكتابي الوظيفي والتعبير الكتابي الإبداعي لكل من الصفين السادس والعاشر، كما قام بإعداد اختبار لقياس الأداء في التعبير الكتابي الوظيفي والابداعي لكلا الصفين، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة: الأولى درست وفق استراتيجية التعلم التعاوني والثانية درست وفق الطريقة التقليدية، وذلك لمدة دامت ستة أسابيع، وقد طبق الاختبار قبل القيام بالتجربة وبعدها وذلك للمجموعتين التجريبية والضابطة وقد أسفرت النتائج عن ما يلي: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تحصيل الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي للتعبير الإبداعي والاختبار البعدي للتعبير الوظيفي وذلك لصالح المجموعة التجريبية عند الصفين السادس والعاشر. (إبراهيم، 2004)

دراسة صفاء عبد العزيز محمد سلطان (2008) بمصر تحت عنوان تطوير استراتيجية (فكر، زواج، شارك) وأثرها في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: هدفت هذه الدراسة إلى تطوير استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) وهي إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني المبنية على المناقشة التفاعلية والتعاونية بين المتعلمين، حيث قامت الباحثة بإدخال مراحل وإجراءات تعلم إضافية تجعلها أكثر ارتباطا بمهارات التعبير الكتابي(فكر، أكتب، زاوج شارك، أعد الكتابة) تضمنت عينة البحث 60 تلميذا، 30 منهم مثلوا العينة التجريبية والثلاثين الآخرين تمثلوا في العينة الضابطة، اختارت الباحثة كمادة تعليمية موضوعات التعبير الكتابي المنصوص عليها في منهاج السنة الخامسة ابتدائي وتمثلت أداة البحث في اختبار لقياس مهارات التعبير الكتابي، وقد توصلت الباحثة في نتائج دراستها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج التلاميذ الذين تلقوا حصص التعبير الكتابي وفق الاستراتيجية المطبقة وبين نتائج التلاميذ الذين تلقوا حصص التعبير الكتابي بالطريقة التقليدية وذلك لصالح الطريقة الجديدة وفسرت الباحثة تلك النتائج بأن المرحلتين اللتين تمت إضافتهما لاستراتيجية (فكر، زاوج، شارك) لهما تأثير مباشر وفعال على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ عينة البحث. (سلطان، 2008)

دراسة عبد الناصر قاسم علي الغباري (2009) **باليمن تحت عنوان أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية. وقد تم اعتماد التصميم التجريبي ذو الاختبار القبلي والبعدي الذي يعتمد على مجموعة تجريبية واحدة، حيث تكونت عينة البحث من 30 طالبا من طلاب الصف الثانوي العلمي، وقد اعتمد الباحث على قائمة تضمنت عشرين مهارة للتعبير الكتابي من أجل تحديد نتائج القياس القبلي والبعدي، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في 19 مهارة من مهارات التعبير الكتابي. (الغباري، 2009)

دراسة زيد بن عبد الله بن علي الرباح (2009) بالسعودية: تحت عنوان: أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي وذلك مقارنة بالطريقة التقليدية وقد تم اتباع المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعتين (ضابطة وتجريبية) تكونت عينة الدراسة من 48 طالبا وطالبة تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين، إحداهما تعلمت التعبير الكتابي بالطريقة التقليدية (الضابطة) والأخرى تعلمت وفقا لاستراتيجية التعلم التعاوني(التجريبية)، تم إعداد اختبار لقياس مهارات التعبير الكتابي، تم تطبيقه قبليا وبعديا على مجموعتي الدراسة. بينت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح العينة التجريبية مما يعني تفوق استراتيجية التعلم التعاوني على الطريقة التقليدية. إضافة إلى ذلك، بينت النتائج وجود ضعف عند الطلاب في مهارات استخدام علامات الترقيم والتنظيم الشكلي لكتابة الفقرة والتعبير عن الفكرة بلغة سليمة. (الرباح، 2009)

دراسة توفيق مرزوقي (2009) بإندونيسيا تحت عنوان: طريقة التعلم التعاوني وفعاليتها في تنمية مهارات الكتابة: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مدى فعالية استراتيجية التعلم التعاوني " طريقة تقسيم الطلبة إلى مجموعات " (STAD) في تنمية المهارات الكتابية في

اللغة العربية وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج التجريبي ذو العينتين الضابطة والتجريبية وذلك عند تلاميذ المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من 50 تلميذا مقسمين إلى عينتين: 25 منهم يمثلون العينة الضابطة، و25 أخرين يمثلون العينة التجريبية، بينت نتائج هذه الدراسة تفوق العينة التجريبية على العينة الضابطة في نتائج اختبار الكتابة في التطبيق البعدي، كما بينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، إضافة إلى ذلك، أظهرت نتائج الدراسة أيضا ظهور تحسن في التطبيق البعدي فيما يخص اختيار المفردات الصحيحة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي فيما يخص القدرات الإملائية وذلك لصالح التطبيق البعدي. (مرزوقي، 2009)

دراسة خالد سلامة عقيل بني عامر(2012) بالأردن بعنوان أثر استخدام استراتيجيتي الاستقصاء والتعلم التعاوني في تحسين مهارات التواصل اللغوي: التعبير الشفوي والكتابي لدى طلبة الصف العاشر بالأردن: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير استراتيجيتي الاستقصاء والتعلم التعاوني في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى طلبة الصف العاشر ولهذا الغرض تم تصميم اختبارين لتقييم التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، تكونت عينة الدراسة من 165 طالبا وطالبة، وتم استخدام التصميم شبه التجريبي القائم على اختبار قبلي و بعدي تم تطبيقه على عينيتين ضابطة وتجريبية، الأولى درست مهارات التعبير الشفوي والكتابي بالطريقة الاعتيادية والثانية درست وفق استراتيجيتي الاستقصاء والتعلم التعاوني، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة في كل مهارة من مهارات التعبير الشفوي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وكذا وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث. (عامر، 2012)

دراسة إيناس عبد العزيز (2019) بمصر تحت عنوان: فاعلية بعض استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي: هدفت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية كل من استراتيجية التعلم التعاوني (JIGSAW) أو ما يسمى بالمهام المجزأة، استراتيجية الذكاءات

المتعددة واستراتيجية التفصيلات الأربعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد اعتمدت المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من 90 تلميذا تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية الأولى خضعت إلى التعلم وفق استراتيجية التعلم التعاوني (JIGSAW) الثانية خضعت لاستراتيجية الذكاءات المتعددة والثالثة تم تعليمها وفق استراتيجية التفضيلات الأربعة. استخدمت الباحثة التصميم التجريبي القائم على ثلاث مجموعات تجريبية مع قياسين قبلي وبعدي. وقد توصلت الباحثة في نتائج دراستها المتعلقة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01 بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي وذلك لصالح النتائج البعدية، وقد أرجعت الباحثة هذا التفوق كون أن هذه الاستراتيجية تسمح للتلميذ باكتساب مهارات المناقشة والحوار من خلال التفاعل بين أفراد المجموعات ومناقشتهم للمهام التعليمية المكلفين بها ونقلها إلى مجموعاتهم الأصلية، وهذا ما ساهم في إثراء تفكيرهم وتنمية قدراتهم الإبداعية. (عبد العزيز، 2019)

دراسة عبد العزيز شفيق الرقب (2019) بالأردن تحت عنوان أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة الكتابة الإملائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى مساهمة استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مهارات الكتابة الإملائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وذلك من خلال المقارنة بين عينتين إحداهما تجريبية تم تدريسها وفق استراتيجية التعلم التعاوني، وأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، تكونت عينة البحث من 50 طالبة تم تقسيمها بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي بين العينتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح العينة التجريبية. مما يؤكد مساهمة استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. (الرقب، 2019)

2-5 الدراسات الأجنبية

دراسة هولي (Holley 1990) تحت عنوان: أثر استخدام التعلم مع الأقران كطريقة لتعليم مهارات الكتابة لبعض طلاب المدارس الثانوية: أجريت هذه الدراسة في أمريكا بهدف معرفة أثر التعلم التعاوني في تحسين القدرات الكتابية لدى طلبة المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من أربعة أفواج، في مدرستين مختلفتين، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست وفق استراتيجية التعلم التعاوني، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، قام الباحث بتطبيق اختبار كتابي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، والذي تمثل في كتابة مقالات في موضوعات يختارها الطلبة المشاركون في التجربة وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وأظهرت أيضا إيجابية مشاركتهم أثناء عملية الكتابة، مما يعكس فعالية التعلم التعاوني في تحسين الكتابة. (Holley, 1990)

دراسة هامر (Hammer 1995) تحت عنوان: دراسة في استخدام التعلم التعاوني لتدريس الكتابة لدى تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مهارات التعبير الكتابي واتجاهات التلاميذ نحوه، تكونت عينة الدراسة من (70) طالبا وطالبة في مرحلة الثانوية حيث تم تعليم الكتابة للطلبة باستخدام مجموعة من الأنشطة الكتابية بطريقة تعاونية ودامت مدة التجربة ستة أشهر، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج اختبار الكتابة، وذلك لصالح المجموعة التعاونية. (Hammer, 1995)

دراسة غيليس والغامدي (Elghamdi and Gillies 2013) تحت عنوان: أثر التعلم التعاوني مقارنة بالتعلم التقليدي على تحصيل متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي تأثير التعلم التعاوني على إنجازات متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وقد أجريت الدراسة في أربع مدارس ثانوية في المملكة العربية

السعودية واستغرقت الدراسة 12 أسبوعا. ساهمت هذه الدراسة في معرفة كيفية تعلم الطلاب لقواعد اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية عندما يعملون معا في مجموعات التعلم التعاوني بالمقارنة مع أقرانهم الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية، تكونت عينة الدراسة من 139 طالبا في الصف العاشر، وتم اتباع المنهج شبه التجريبي باستخدام العينتين التجريبية والضابطة. وأوضحت النتائج الإحصائية للدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الذين تعلموا اللغة الإنجليزية في بيئة التعلم التعاوني (المجموعة التجريبية) وبين أولئك الذين تعلموا اللغة الإنجليزية باستخدام الطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) في الاختبار البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.(Elghamdi & Gillies, 2013)

دراسة (Keshavarz 2014) تحت عنوان: تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على تعزيز مهارات الكتابة عند المتعلمين الإيرانيين: الغرض من هذه الدراسة هو معرفة مدى تأثير استراتيجية التعلم التعاوني في تعزيز مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية تكونت عينة الدراسة من 60 طالبا تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ثالثة ضابطة، حيث ضمت كل مجموعة 20 طالبا وتم تصنيفهم في المستوى المتوسط بعد إخضاعهم لاختبار نيلسون للغة الانجليزية NELP استمرت التجربة 16 أسبوعيا حيث تستغرق الحصة الواحدة 45د، المجموعة "أ" تعلمت وفق استراتيجية الاستقصاء الجماعي والمجموعة "ب" تعلمت وفق فرق التحصيل الطلابية. والمجموعة الثالثة "ج" تمثلت في العينة الضابطة. وقد بينت نتائج الاختبار الاحصائي ANOVA وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج الاختبار الكتابي للغة الانجليزية، حيث كان أداء المجموعتين "أ" و "ب" أحسن من أداء المجموعة الضابطة. وهذا ما يؤكد أن استراتيجية التعلم التعاوني تساهم في تعزيز مهارات الكتابة لدى الطلاب.(Keshavarz, Sharoki , & Talebi, 2014)

5-3 تعليق على الدراسات السابقة

يتجلى من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها من خلال هذا الفصل أن موضوع التعلم التعاوني نال قسطه من اهتمام الباحثين والمختصين والدارسين الأكاديميين، وهو ما يدل أكثر على أهمية استراتيجيات التعلم التعاوني وتأثيرها في تحسين التعبير الكتابي أو

اللغة بصفة عامة. نشير ههنا أن الدراسات السابقة التي انتقيناها وعرضناها قد تناولت الموضوع بطرق مختلفة سواء من ناحية عينة الدراسة أو من ناحية الأدوات المعتمد عليها أو الأهداف والفرضيات المطروحة، فمنها ما اختص بدراسة الموضوع عند فئة الثانوي مثل دراسة مرسي 1995 ودراسة الرباح 2009، ومنها التي تناولت موضوع أثر استراتيجية التعلم التعاوني عند تلاميذ التعليم الابتدائي، كما وقفنا على غير ذلك من الجوانب والمتغيرات التي كان يستهدفها أصحاب هذه الدراسات في كل مرة.

إضافة إلى ذلك فإن معظم الدراسات التي تناولت موضوع أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين التعبير الكتابي، لم تتطرق للتفصيل في جميع جوانب التعبير الكتابي، كالمستويات اللغوية مثلا، وإنما تمحورت جلها في دراسة الفروق القبلية والبعدية في نتائج التعبير الكتابي بصفة عامة، وعلى عكس ذلك فإننا في دراستنا هذه نسعى إلى التطرق إلى جميع الجوانب التي يقوم عليها التعبير الكتابي.

الفصل الثاني: التعبير الكتابي

1- ماهية التعبير الكتابي

2- أنواع التعبير الكتابي

3- أنماط التعبير الكتابي

4- الأسس التي يقوم عليها التعبير الكتابي

5- مهارات التعبير الكتابي

6- أهمية وأهداف تعليم التعبير الكتابي

7- الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي

8- تعليم التعبير الكتابي في المدرسة الجزائرية

9- نماذج التعبير الكتابي

10- أسباب الضعف في التعبير الكتابي

11- علاج الضعف في التعبير الكتابي

يعد التعبير الكتابي من أهم فروع اللغة العربية، فهو الوسيلة الوحيدة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه ويوثقها كتابيا، والتعبير ينقسم بدوره إلى تعبير شفهي وتعبير كتابي والذي يعد وسيلة تمكن الفرد من ترجمة أفكاره وأدائه ضمن سياق لغوي مكتوب.

1 – ماهية التعبير الكتابي

يعرف التعبير الكتابي على أنه قدرة الفرد على استخدام الرموز المصورة بأشكالها من حروف وعلامات ترقيم للتعبير عن مشاعره وأفكاره، ويقصد به تربويا قدرة التلميذ على الكتابة المترجمة لأفكاره بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء بقدر يتلاءم مع قدراته اللغوية ومن ثم تدربه على الكتابة بأسلوب فني مناسب وتعوده على اختيار الألفاظ الملائمة وكتابتها بطريقة متسلسلة ومترابطة. (فتاح، 2012) ومن وجهة نظر علم النفس المعرفي فان الإنتاج الكتابي يرتكز على تحويل المعلومات المخزنة إلى أثر لغوي خطي مع احترام الهدف التواصلي، حيث يتم استغلال ومعالجة تلك المعلومات من خلال مجموعة من العمليات (التخطيط، الصياغة المراجعة والتنفيذ) كما أن المعالجة التي تتم عن طريق هذه العمليات تعتمد دائما على مستوى خبرة كاتب النص.(Almargot & Chanquoy, 2005, p. 41)

يمكن القول إن التعبير الكتابي أو الإنتاج الكتابي عند الأطفال يتمثل في قدرتهم على انتاج نصوص مكتوبة يعبرون فيها عن أفكارهم وآرائهم ومشارعهم مع توفر السلاسة اللغوية ووضوح الأفكار وتسلسلها مع السلامة من الأخطاء اللغوية والاملائية التي قد تشوه جمالية التعبير الكتابي.

2- أنواع التعبير الكتابي

2-1 التعبير الكتابي الوظيفي

إن التعبير الكتابي الوظيفي هو المعتمد تعليمه في المدارس الابتدائية كونه يساهم في تمكين الطفل من استخدامه في مجالات حياته اليومية " فالكتابة الوظيفية هي ذلك النوع الذي يرتبط بمواقف اجتماعية معينة غرضها اتصال الناس بعضهم ببعض لقضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم، وهذ النوع من الكتابة لا يخضع للتجميل اللفظي والخيال، ولا التأليف الجمالي ...وإنما له غاية محددة يسعى لتحقيقها من أقصر الطرق، وهذا النوع من الكتابة له أنماطه المتعارف عليها كما أن له طريقته الخاصة ومهاراته النوعية المميزة له". (الباري، 2014، ص 15) أي أن التعبير الكتابي الوظيفي يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حاجة المتعلم في محيط تعليمه أو في محيطه الخارجي، أو في حياته المهنية بعد إكماله للمرحلة التعليمية، ويؤدي هذا التعبير إلى قضاء مصالحه وحوائجه المعيشية واتصاله بالأخرين ويتطلب هذا التعبير وضوح الفكرة في عبارات سليمة من الأخطاء اللغوية والنحوية. (الصويركي، 2014، ص 17)

2-2 التعبير الكتابي الإبداعي

ويسمى أيضا بالتعبير الابتكاري، وهو لون من ألوان التعبير الكتابي الذاتي الذي يعبر فيه المتعلم عما يدور في ذهنه من أفكار وخواطر ومشاعر وأحاسيس إلى أذهان الآخرين بأسلوب أدبي مميز ومشوق. فالهدف منه هو إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف، ويتسم هذا النوع من التعبير باختيار الألفاظ والعناية بالأسلوب أكثر من المضمون. (الصويركي ، 2014، ص 21)

3- أنماط التعبير الكتابي

يعد النمط الطريقة التي يعتمد عليها كاتب النص لتحقيق غاية ما يريد الوصول إليها ولكل نص نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة مثلا يتناسب معها النمط السردي، ووصف رحلة ما يناسبه النمط الوصفي والمسرحية تتطلب النمط الحواري... وهكذا، وسنعرض في هذا العنصر أهم الأنماط النصية التي يتلقاها المتعلمون في المرحلة الابتدائية.

3-1 النمط السردي

السرد كما يعرفه سعيد يقطين (1997) هو" فعل لا حدود له يتسع ليشمل الخطابات سواء كانت أدبية أو غير أدبية، يبدعه الانسان أينما وجد وحيثما كان" (يقطين، 1997، ص19)

ويصرح **رولان بارت** (Parthe Rollan) نقلا عن سعيد يقطين " يمكن أن يؤدي الحكي بواسطة اللغة المستعملة شفاهية كانت أو كتابية، وبواسطة الصورة ثابتة أو متحركة ...وهو حاضر في الحكاية والقصة ...والمحادثات.." ونقصد بالنص السردي ذلك النوع من أنواع الكتابة التي يتم من خلالها الإخبار عن أحداث ما باستخدام العديد من وسائل التعبير المختلفة كالعبارات التصويرية، كما يلجأ فيه كاتب النص إلى استخدام أنماط أخرى تتقاطع معه وذلك حسب موضوع النص، كالنمط الوصفي والنمط الحواري، ومن خصائص النمط السردي أنه يغلب فيه استعمال الزمن الماضي أثناء سرد الأحداث ويحدد فيه السارد الزمان والمكان في بداية النص.

3-2 النمط الوصفي

يعتبر النمط الوصفي فنا من فنون الكتابة التي نسعى من خلالها إلى نقل الوقائع بطريقة تأملية وصفية، تقوم على الملاحظة الدقيقة والوصف المفصل، ويحتاج هذا النمط قدرة عالية من التعبير والتمتع بالمهارة اللغوية، وتتطلب كتابة النص الوصفي استخدام كل من الفعل الماضي والمضارع لأنها الفعلان اللذان يمكن من خلالهما التأثير في القارئ، كما أن

استخدام الفعلين الماضي والمضارع يضفي على النص حركة واستمرارا، وتتمثل وظيفة النمط الوصفي في تشويق القارئ لمعرفة ما سيحدث.

3-3 النمط الحواري

نتحدث عن النمط الحواري عندما نكون بصدد محادثة بين شخصين أو أكثر، حيث يكون الحوار ثنائيا أو جماعيا، والغاية من هذا النمط هي توضيح الأفكار التي يدور حولها الحوار بين المتحاورين، حيث يسعى فيه كل طرف إلى إثبات أفكاره وميوله، ويمكننا هذا النمط من اكتشاف صفات الشخصيات المتحاورة، ومن مؤشرات النمط الحواري: استخدام الجمل الحوارية القصيرة واستخدام أفعال الحوار مثل "قال، أجاب..." بالإضافة إلى علامات الوقف الخاصة بالحوار مثل النقطتين والحاضنتين وعلامات الاستفهام والتعجب.

نشير ههنا إلى أننا تطرقنا في هذا العنصر أهم الأنماط التي يصادفها إليها المتعلم في هذه المرحلة من التعليم الابتدائي.

4- الأسس التي يقوم عليها التعبير الكتابي

توجد عدة أسس يستند إليها التعبير الكتابي نلخصها في النقاط التالية: (الباري، 2014، ص 46_47)

4-1 الأسس النفس معرفية: وتتضمن النقاط التالية

إن الذهن أثناء عملية التعبير يقوم بعمليات عقلية بالغة التعقيد، أهمها عمليتا التحليل والتركيب، ففي الأولى يرجع المتعلم إلى رصيده اللغوي، وفي الثانية يؤلف العبارة المطلوبة من هذا الرصيد. وبما أن اللغة تؤخذ محاكاة وتقليدا من الوسط الاجتماعي، فعلى المعلم أن يحرص على سلامة لغته أمام تلاميذه.

وتجدر بنا الإشارة أيضا إلى أن وجود الدوافع يعد أمرا مهما لتنشيط التلاميذ، والمعلم الناجح هو الذي يوجد المواقف التي تحفز التلميذ للتعبير عن موضوع ما.

4-2 الأسس اللغوية

وتتمثل في زيادة رصيد التلاميذ اللغوي عن طريق القراءة والاستماع وحفظ النصوص، حيث يقوم بعض المعلمين بإمداد طلبتهم بالمفردات والتراكيب التي تعوزهم للتعبير عن المعاني.

وكذلك إعطاء الأهمية للتعبير الشفهي كونه أسبق من التعبير الكتابي، فاقتدار التلميذ على التحدث بطلاقة يقوي لديه القدرة على الكتابة السليمة.

4 -3 الأسس التربوية

من حق التلميذ أن يتمتع بحريته عند التعبير عن أفكاره وما يريد كتابته، ولتعزيز ملكة التعبير الكتابي فمن الضروري ألا يقتصر التعبير الكتابي على حصة واحدة في الأسبوع فهو نشاط لغوي مستمر من الأحسن أن يخصص له نصيب في كل درس من دروس اللغة العربية.

يتطلب التعبير الكتابي قدرا كبيرا من التنظيم في تحديد الأفكار وتسلسلها وترابطها وحسن الابتداء وحسن الختام، وهذا يكتسبه التلميذ بتدرج. كما ينبغي أيضا اختيار المواضيع المتصلة بأذهان التلاميذ والتي لهم إلمام بها ليتمكنوا من التعبير عنها.

ينبغي تجاوز التقويم السطحي لكتابات التلاميذ.

من خلال ما تم ذكره في أسس التعبير الكتابي يمكن القول إن اكتساب التلاميذ لمهارات التعبير الكتابي وتمكنهم من الكتابة الجيدة والسليمة يتطلب إعطاء أهمية معتبرة لمادة التعبير الكتابي وتخصيص الوقت الكافي لتعليمه وعدم حصره في حصة واحدة، إضافة إلى اختيار المواضيع المناسبة لبيئة التلاميذ والتي تكون قريبة من خبرتهم اليومية مع تشجيع التلاميذ على القراءة والمطالعة وتعويدهم على مناقشة أفكارهم، ومن النقاط المهمة أيضا تفادي التقويم السطحي عند تصحيح تعابير التلاميذ والاهتمام بمختلف الجوانب المتعلقة بشروط

الكتابة الجيدة، سواء من حيث الجانب الشكلي أو اللغوي أو من ناحية الالتزام بالموضوع ليتمكن التلميذ من التعرف على أخطائه وتصويبها لاحقا.

5 – مهارات التعبير الكتابي

باعتبار أن الكتابة عملية تطورية مرنة، فإن تعلم كيفية كتابة نص متماسك وفعال يعد أمرا صعبا وطويل الأمد، وإنتاج نص مكتوب بمستوى عالٍ لا يتضمن فقط مستوى لغوي جيد بل يفرض إلى جانب ذلك تحديات كبيرة على مستوى النظام المعرفي للذاكرة والتفكير على حد السواء. في الواقع يكمن لكاتب النص(التلميذ) أن يكتب النص باستخدام ما تعلمه وقام بتخزينه في الذاكرة طويلة المدى لكن لا يمكن فعل ذلك إلا إذا كانت تلك المعرفة متاحة إما عن طريق استعادتها من الذاكرة طويلة المدى أو عن طريق الحفاظ عليها في الذاكرة العاملة. إضافة إلى عملية التفكير والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية الكتابة، كما تعد الكتابة أيضا شكلا من أشكال حل المشكلات حيث يجد التلميذ نفسه في مشكلة أثناء إنتاجه للنص المكتوب مفادها: ماذا أكتب؟ مشكلة البلاغة (الفصاحة أو التمكن من اللغة) وكيف أكتب؟

وهذا ما يتطلب منه توظيف الانتباه والذاكرة العاملة، فيتوجب عليه اتخاذ القرار بشأن النص الذي سيقوم بكتابته والذي يعد بمثابة شكل خارجي للذاكرة، حيث يمكن للأخرين قراءتها والتفكير فيها.(Kellog, 2008, p. 2)

وللكتابة مهارات عامة يجب توفرها لدى كاتب النص ويمكننا تلخيص مهارات التعبير الكتابي التي يجب أن يلم بها المتعلم حسب عاشور 2016 في النقاط التالية: القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية.

- ✓ القدرة على استخدام العلامات الشكلية للكتابة (علامات الترقيم، والفقرات والهوامش)
- ✓ القدرة على مراعاة القواعد الإملائية أثناء عملية الكتابة.
- ✓ القدرة على مراعاة القواعد النحوية واللغوية في النص المكتوب.
- ✓ القدرة على الإحاطة بالموضوع من جميع الجوانب.

القدرة على مراعاة مقتضى الحال من إيجاز أو تفصيل، أي يجب أن يكون النص المكتوب بالقدر الذي يفي بنقل الفكرة دون زيادة أو نقصان. (عاشور، 2016، ص 207)

ويمكننا أن نصيغ ملخصا لمهارات التعبير الكتابي في النقاط التالية:

- ✓ تمكن المتعلم من صياغة خطة موضوع ما، مع تحديد الهدف والأسلوب المناسب للكتابة.
- ✓ قدرة المتعلم على تحديد أفكاره، مع مراعاة ترتيبها بشكل متسلسل.
- ✓ قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة تأثر بها.
- ✓ القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد المخزنة في ذاكرته ووضعها في الموطن الملائم من التعبير الكتابي.
- ✓ القدرة على الكتابة السليمة من حيث الرسم ومن حيث تركيب الجملة وبناء العبارات السليمة.
- ✓ قدرة المتعلم على مراجعة عمله وإعادة تصحيحه من أجل إنتاج نص أفضل.

6 – أهمية وأهداف تعليم التعبير الكتابي

تكمن أهمية التعبير الكتابي في كونه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة، فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد، وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحا ودقيقا إذ يتوقف على جودة التعبير وصحته. فالوصول بالمتعلم إلى تحقيق جودة التعبير يعد أهم هدف يُبتغى الوصول إليه من خلال تعليم التعبير الكتابي، إضافة إلى أهداف أخرى متعددة بالنسبة للمتعلم سنذكر أهمها في النقاط التالية: (أبو عمشة، دون سنة)

- ✓تمكين التلاميذ من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارات سليمة وصحيحة.
- ✓تزويد التلاميذ بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية واستعماله في حديثهم وكتابتهم.

من خلال التعبير الكتابي يكتسب التلميذ مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات السليمة التي يمكنه توظيفها في حياته اليومية.

- ✓تعويد التلاميذ على التفكير المنطقي وترتيب الأفكار والتسلسل في طرحها والربط بينها مما يضفي عليها جمالا وقوة تأثير في القارئ.
- ✓تقوية لغة التلميذ وتنميتها وتمكينه من التعبير الجيد والصحيح للإفصاح عن خواطره النفسية وحاجياته.

7-الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي

أثبتت العديد من الدراسات التي بحثت في مجال التعبير الكتابي عند الطفل بروز مسألة الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي. وفيما يلي سنعرض أهم الأخطاء اللغوية التي نصادفها في الانتاجات الكتابية للمتعلمين.

7-1 الأخطاء الصرفية:

تتمثل في عدم معرفة التلميذ بالتغيرات التي قد تقع في الكلمة بناء على موقعها في الجملة أو التغيير في بنية الكلمة الأصلية. وأي خلل يمس بنية الكلمة يعتبر خطأ صرفيا ويعرف الخطأ الصرفي على أنه: " كل خطأ يرتكبه المتعلم في بناء الكلمة من حيث صياغة بنيتها الأولية أو ما يلحق هذه البنية من أجزاء صرفية". (نعجة،2012، ص، 12)

7-2 الأخطاء الاملائية:

ونقصد بالخطأ الإملائي قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصورة الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات المكتوبة عن طريق الإملاء ومن أمثلتها الشائعة أخطاء كتابة الهمزة وأخطاء التاء المربوطة والمفتوحة.

7-3 الأخطاء التركيبية:

تمس الأخطاء التركيبية الألفاظ المكونة للجملة والعلاقة بينها، وهناك عدة مظاهر للأخطاء التركيبية تتمثل أهمها في: أخطاء اختيار الألفاظ: وتتضمن بدورها، عدم اختيار العبارات المناسبة.

8- تعليم التعبير الكتابي في المدرسة الجزائرية

يعتبر التعبير الكتابي الكفاءة الختامية التي تصبو إليها عملية تعليم اللغة العربية في مختلف السنوات التعليمية بما في ذلك السنتين الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي الممثلتين لعينة الدراسة في دراستنا هذه، ولأنّنا اهتممنا بالسنتين سالفتي الذكر كان لزاما علينا الوقوف على واقع تعليم التعبير الكتابي فيهما انطلاقا من الوثائق التربوية الرسمية وباطلاعنا على مناهج التعليم الابتدائي الصادرة سنة2011 – بعد التخفيف– تبيّن لنا أنّ:

الكفاءة الختامية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي تصبو لأن " يكون المتعلم في نهاية السنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي قادرا على فهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابيّة متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي" (وزارة التربية الوطنية، 2011، ص 14)

ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يفترض " أن يكون المتعلم في بداية السّنة الرابعة قادرا على:

- القراءة المسترسلة والمعبرة بمراعاة ضوابطها.
- فهم المقروء والحكم عليه في حدود مستواه.
- توظيف المكتسبات اللغويّة في التعبير شفهيا عن مشاعره ومواقفه.
- كتابة نصوص متنوعة." (وزارة التربية الوطنية، 2011، ص 13)

ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يهدف لأن" يكون المتعلم قادرا على:

- القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام.

- تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسّه ويشاهده، وإدراك الصلة الرّابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديما منظّما.
- فهم التعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.
- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية، الصرفية، الإملائية، في تركيب الجملة وحسن استعمالها.
- استظهار جملة من القطع الشعرية والتعبير عن تمثله للمحفوظ تمثلا دالا على الفهم.
- تذوق الجانب الجمالي للنصوص وملاحظة الأساليب الأدبية للنّسج على منوالها وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية، وسردية، ووصفية." (وزارة التربية الوطنية،2011،ص 13)

أما فيما يخص السنة الخامسة من التعليم الابتدائي فنشير إلى أنّ:

الكفاءة الختامية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي فهي تتمثل في أن: " يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري والإخباري والسردي والوصفي"(وزارة التربية الوطنية،2011،ص 11)

ملمح الدخول إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي: ومن الطبيعي أن يكون هو نفسه ملمح الخروج من السنة الرابعة مع تعديل طفيف فيه ليكون حرفيا كما يلي:

- " القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام.
- تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسّه ويشاهده، وإدراك الصلة الرّابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديما منظّما.
- توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده.
- فهم التعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.

- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية، الصرفية، الإملائية، في تركيب الجملة وحسن استعمالها.
- استظهار جملة من القطع الشعرية والتعبير عن تمثله للمحفوظ تمثلا دالا على الفهم.
- تذوق الجانب الجمالي للنصوص وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنّسج على منوالها وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية، وسردية، ووصفية."

ملمح الخروج من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي: يسعى لأن يكون المتعلم في نهاية هذه السنة وفي نهاية مرحلة التعليم الابتدائي قادرا على:

" – قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه واحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف، وبأداء معبّر.

- فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء.
- فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة والتجاوب معه.
- التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة، والمناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة.
- كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات."

أما عن عدد الحصص المخصصة لتعليم اللغة العربية والحجم الساعي المحدد في السنتين الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي:

جدول رقم 1 يمثل عدد الحصص المخصصة لتعليم اللغة العربية والحجم الساعي المحدد في السنتين الرابعة والخامسة

السنة	الحجم الكلي		الحجم المخصص لكل نشاط لغوي									
	الحصص	الساعات	تعبير شفوي قراءة / كتابة		قراءة /كتابة		محفوظات		ألعاب قرائية وكتابية		تعبير كتابي	
			الحصص	الساعات	الحصص	الساعات	الحصص	الساعات	الحصص	الساعات	الحصص	الساعات
س 4	11	08سا و15د	مطالعة موجهة 01	45د	أداء فهم إثراء 02	01سا و30د	01	45د	/	/	01	45د
					قواعد نحوية 02	01سا و30د					نشاطات إدماجية خط 01	45د
					قواعد صرفية 01	01سا و30د						
الخامسة	11	08سا و15د	مطالعة موجهة 01	45د	أداء فهم إثراء 02	01سا 30د	01	45د	/	/	01	45د
					قواعد نحوية 02	01سا 30د					نشاطات إدماجية إنجاز مشاريع تصحيح التعبير 02	01سا و 30د
					قواعد صرفية وإملائية 02	01سا 30د						

9 – نماذج التعبير الكتابي

من الأفضل فهم الكتابة على أنها مجموعة من عمليات التفكير المميزة التي ينسقها كاتب النص أو يقوم بتنظيمها أثناء عملية الكتابة. (Hayes & Flower, 1981, p. 366) و توجد عدة نماذج للكتابة اهتمت الخطوات المعرفية التي يمر بها كاتب النص قبل إخراج نصه في صورته الأولية وسنذكر بعضا منها في هذا العنصر.

9-1 نموذج هيز وفلاور (Hayes et Flower 1981)

قبل ربع قرن من الزمن، ظهر المقال الأصلي من قِبل "هيز وفلاور" (Hayes et Flower 1980) واللذان قاما بوصف العمليات المعرفية المرتبطة بإنتاج النص. فوصف كل منهما التعبير الكتابي أو " الانتاج الكتابي" على أنه عملية حل للمشكلات، حيث يقوم كاتب النص بكتابة نصه اعتمادا على معارفه المخزنة في ذاكرته طويلة المدى، والتي تتعلق بتجاربه الواقعية والموضوعية والخطابية، فعملية انتاج النص المكتوب تحدث بناء على تنفيذ ثلاث عمليات: التخطيط، الترجمة والمراجعة.(Favart, 2005 p 275-276)

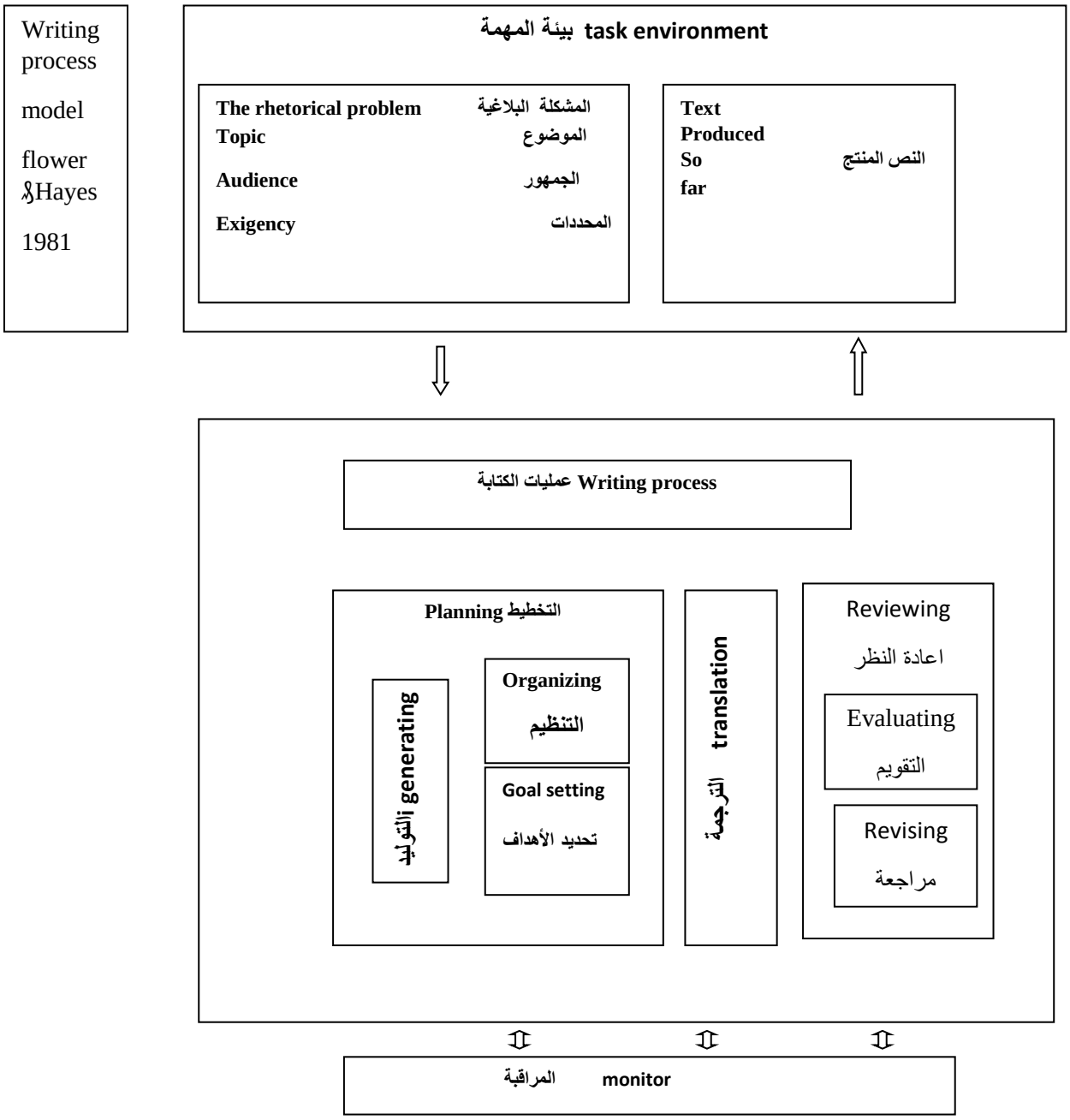
أ-التخطيط: هو أن يسترجع كاتب النص المعلومات والمعارف المخزنة في الذاكرة طويلة المدى وتنظيمها في خطة نصية هرمية تأخذ بعين الاعتبار الغرض من عملية انتاج النص المراد كتابته.

ب-الترجمة: " **ترجمة الأفكار إلى نص مكتوب**": وتتضمن عملية الترجمة صياغة الأفكار في شكل لغوي للمعلومات والمعارف المخزنة.

جـ-المراجعة: وتتعلق بتقييم جودة النص المكتوب وتحسين ما يجب تحسينه، وتتضمن هذه الخطوة التدقيق اللغوي مع عملية تصحيح النص الذي تم انتاجه.

إن هذا النموذج يؤكد على ضرورة تفاعل العمليات المذكورة سابقا: التخطيط، الترجمة والمراجعة، حيث يمكن لكل واحدة من هذه العمليات أن تتقاطع مع الأخرى أثناء عملية الكتابة. ويمكن توضيح هذا النموذج من خلال المخطط التالي:

الشكل رقم 1 نموذج هيز وفلاور (HAYES & FLAWER) للتعبير الكتابي



المصدر: (Hayes, 1981, p. 370)

2-9 نموذج وارن Warren

وقد قدم وارن ثلاثة نماذج للكتابة وهي:

أ- نموذج يوضح العلاقة بين الكاتب والقارئ

والشكل التالي يبين لنا العلاقة بين كاتب النص والقارئ والنص والمعنى والتي تمثل في مجموعها عملية التواصل ونقل المعلومات، فالمعنى إذا موجود في ذهن الكاتب، أما النص فهو الوسيلة التي يريد بها الكاتب إيصال المعنى لقارئ.

ويتم تطبيق هذا النموذج من قبل المعلمين، ففي هذا النموذج توظيف حقيقي لمهارات الاتصال وحيثياته وأدق تفاصيله.

ب_ نموذج المراحل والعمليات

ويتضمن هذا النموذج توضيح مراحل الكتابة الثلاثة:

- **مرحلة التحليل:** وتشمل الواجب الكتابي، والموقف الكتابي
- **مرحلة الكتابة:** وتشمل المسودة الأولى والثانية والثالثة والمراجعة والتحرير والنشر.
- **مرحلة ما بعد الكتابة(التقييم):** وتتعلق هذه المرحلة بالقارئ والمحتوى والمقاصد.

وتطبيق هذا النموذج يتطلب من المعلم تعليم عمليات الكتابة بحذافيرها لتلامذته وتتمثل في:

- التحليل: ويتمثل في تجزئة الموضوع إلى أفكار وتنظيم هذه الأفكار إلى فقرات.
- الموقف: تحديد الموقف المراد الكتابة فيه وتحديد موقف الكتابة أيضا.
- المحتوى: ويتضمن الأفكار المطروحة واللغة المستخدمة.

جـ _ نموذج ما قبل الكتابة:

ويتكون هذا النموذج من أربع عمليات سابقة لعملية الكتابة وهي: التحليل، جمع المعلومات التنظيم والمسودة. وتعتبر مرحلة التحليل من أصعب المراحل لأنها أكثر مرحلة تحتاج إلى الجهد والوقت.

3-9 نموذج سوالزSwales

ويتميز هذا النموذج بتحديد ستة خصائص لعملية الكتابة وتتمثل في:

- للكتابة أهداف خاصة.
- لها آليات للتواصل الذاتي والتواصل الاجتماعي.

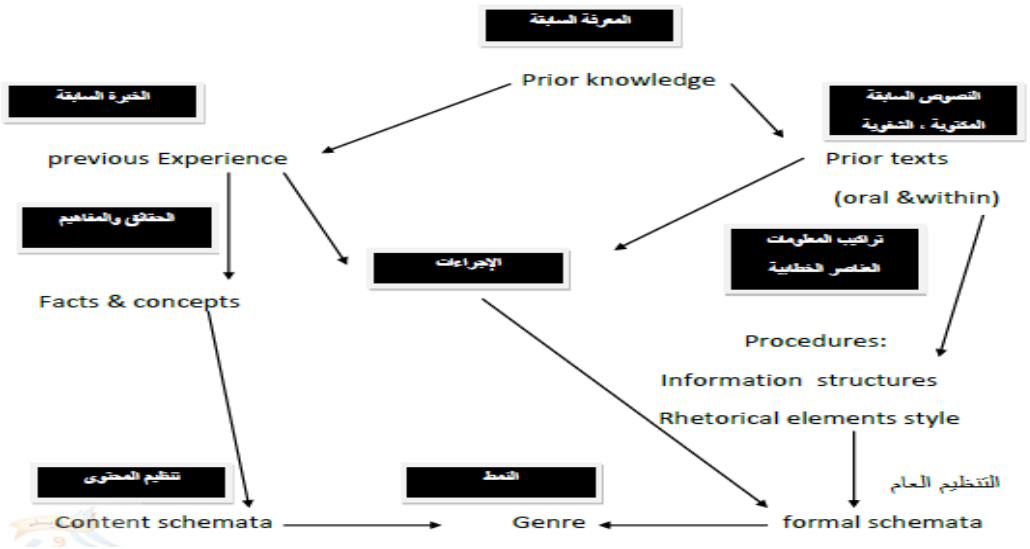
- تعمل على المشاركة بإعطاء المعلومات والتغذية الراجعة.
- يتم استغلال الخبرات الحياتية في التعبير الكتابي.
- تظهر نصوص كتابية تمتاز بالروعة والاتقان
- تكسب الخبرات الواسعة في مجال الكتابة

فالنص المنتج يكون ناتجا عن عدة قرارات تتمثل في: المعرفة السابقة بتنظيم المحتوى، الاطلاع السابق على عدة نصوص، الالمام بالطرق الإجرائية لكتابة النص، وهذا ما يجعل الكتابة المنتجة خبرة للمعارف السابقة الشفوية والكتابية.

ويمكننا توضيح هذا النموذج من خلال الرسم التخطيطي التالي:

الشكل رقم 2 يمثل نموذج سوالز (SWALES) للتعبير الكتابي

(swales,1990)



المصدر: (دباغة، دون سنة، ص 17)

يتضح من خلال المخطط أن عملية الكتابة بالنسبة لـ " سوالز" (Swales) هي كل متكامل يتطلب عدة مراحل ومعارف حيث يجدر بكاتب النص أن يكون صاحب معارف سابقة حول الموضوع الذي يرغب الكتابة فيه، وقد تكون هذه المعارف إما من نصوص مقروءة سابقا أو

من مصادر أخرى ليتمكن من توظيفها في النص المكتوب وعلى من يكتب النص أن يكون ملما بالخطوات الإجرائية لعملية الكتابة، مع مراعاة اختيار النمط الذي يناسب النص.

توجد عدة نماذج خاصة بعملية الكتابة غير أننا اخترنا أهمها وما هو معمول به في الوسط التعليمي.

ويمكننا القول في الأخير أن عملية إنتاج نص مكتوب تعد عملية معرفية معقدة تتطلب العديد من المكتسبات السابقة والخبرات، فصاحب النص بمجرد تفكيره في كتابة نص معين يجد نفسه أمام وضعية تتطلب منه استحضار خبراته السابقة من الذاكرة طويلة المدى وإعادة توظيفها مرة أخرى.

10- أسباب الضعف في التعبير الكتابي

هنالك عوامل كثيرة يمكن أن يعزى إليها ضعف الطلبة في التعبير ويمكن تلخيص هذه العوامل في:

✓ سيادة العامية، وقلة المحصول اللغوي لدى التلميذ فهو يتعامل باللهجة العامية فالتمع، فيشعر أن اللغة الفصحى ليست هي لغة الحياة، ومما يؤسف له أن الوسط الذي يتعامل معه التلميذ والمعلم هو وسط لا يستعمل غير العامية، وتبدو العامية فيه هي القاعدة وصاحبة السيطرة، أما الفصحى فاستعمالها محصور في حيز ضيق من المدرسة لا تتعداه إلى غيره، فيحول ذلك دون توظيفه للغة السليمة في حياته، واللغة لا يمكن أن يتعلمها بالمعنى الدقيق إلا إذا مارسها أو عاشها وتفاعل ويتعامل بها.

✓ عدم متابعة المعلمين لأعمال التلاميذ التعبيرية وبخاصة إهمال بعضهم لتقويم موضوعات التلاميذ الكتابية والاكتفاء بالنظر إليها أو وضع إشارة معينة على الموضوعات كأن يلجأ المعلم إلى كثرة الشطب والتصويب مما قد يؤدي إلى ضعف ثقة التلميذ بنفسه وكرهه للمادة.

✓ ولعل عدد الطلبة الكبير في الصف، وعدد الحصص الكثيرة الملقى على عاتق المعلم يحدّان من قدرة المعلم على القيام بواجبه في دروس التعبير وغيره.

✓ طرائق التدريس المتبعة في مدارسنا، والتي تجعل المعلم يستأثر بالحديث ولا يعطي الطالب حظ اً من المشاركة الأمر الذي ينعكس على الطالب وقدرته على المشاركة في المواقف المختلفة.

✓ قلة القراءة فمن الحقائق المقررة أن الصلة وثيقة بين القراءة والتعبير، وأن التعبير لا يجود إلا بكثرة القراءة.

✓ ضعف ربط التعبير بالأنشطة اللغوية التي تمارس خارج الفصل مثل الإذاعة والمسرح، ومسابقات الإلقاء والصحافة المدرسية، وكتابة الإعلانات وعدم الاهتمام بالتعبير الشفوي والتدريب الكافي عليه فالاهتمام بالإلقاء داخل القسم يكاد يكون معدوما داخل القسم. (أبو عمشة، دون سنة)

11-علاج الضعف في التعبير الكتابي

وصف عاشور 2016 مجموعة من الخطوات الممكن اتباعها من أجل علاج ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي، يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

✓ إعطاء الحرية للتلاميذ في اختيار الموضوعات عند الكتابة، وخلق الدوافع التي تدفع التلاميذ للكتابة.

✓ إفساح المجال أمام التلاميذ ومنذ السنة الأولى ابتدائي للتدرب على مواقف التعبير الشفوي المختلفة، مثل الحديث عن خبرات الأطفال ومشاهداتهم، والصور التي توجد في كتبهم، والاستماع إلى القصص، وغير ذلك من المواقف التي تفتح المجال للتعبير الشفوي، والذي يعتبر تهيئة للتعبير الكتابي.

✓ الرجوع بالتلاميذ إلى جو المطالعة والقراءة، حتى تتسع دائرة ثقافتهم، وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم في عملية الكتابة.

✓ كثرة التدريب على التحدث والكتابة، وإزالة الخوف والتردد في نفوس التلاميذ بشتى الطرق الممكنة.

✓ مراعاة المعلمين للأسس النفسية والتربوية واللغوية التي تؤثر إيجابا في تعبير الكتابي عند التلاميذ.

✓ تصحيح الأخطاء، ومحاولة تقويم أسلوب الكتابة والارتقاء به، من خلال العمل على تكوين الثروة اللغوية وإثرائها لدى التلاميذ. (عاشور، 2016، ص 228)

إن كل هذه النقاط المذكورة تعد مهمة جدا من أجل الرفع من مستوى التعبير الكتابي لدى التلاميذ، خاصة ما تعلق بالتهيئة للتعبير الشفوي منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي هناك نقطة مهمة أيضا وهي الحجم الساعي المخصص لحصص التعبير الكتابي، والمتمثل في حصتين، الأولى لإنجاز التعبير الكتابي والثانية للتصحيح، فمن خلال حضورنا لبعض حصص التعبير الكتابي في أقسام الرابعة والخامسة – اثناء قيامنا بالدراسة الاستطلاعية– التمسنا ضرورة التحضير والتخطيط الجيد لموضوع التعبير الكتابي المراد الكتابة فيه وذلك بهدف إكساب التلميذ المهارات التي تمكنه من استحضار رصيده المعرفي المتعلق بالوضعية التي يكون مطالبا بكتابة موضوع ما حولها، وتوظيفه أثناء عملية إنتاج النص المكتوب، ولذا فحسب رأينا والذي توصلنا إليه من خلال الاحتكاك الميداني، فإنه من الأجدر إضافة حصة ثالثة تسبق حصة إنجاز التعبير الكتابي والمتمثلة في حصة " التخطيط للكتابة" وهذا ما يندرج ضمن نموذج هيز وفلاور الذي ذكرناه سابقا، ومن الأنسب أن تكون هذه الحصة سابقة لحصة التعبير الكتابي مباشرة. إضافة إلى ذلك، يُستحسن التنويع في الطرق والاستراتيجيات المتبعة أثناء تعليم التعبير الكتابي للتلاميذ، والتي من أهمهما تلك الاستراتيجيات التي تجعل المتعلم محور العملية التعلمية، إذ يتشارك مع زملائه داخل الصف لتبادل الأفكار والمعارف وذلك من خلال التبادل الإيجابي، ولعل أهم تلك الاستراتيجيات هي استراتيجية التعلم التعاوني، والتي حاولنا من خلال دراستنا هذه تسليط الضوء على أهميتها ومدى مساهمتها في تحسين مستوى التعبير الكتابي لدى التلاميذ.

الفصل الثالث: استراتيجية التعلم التعاوني

1- استراتيجيات التعلم

2- التعلم التعاوني

1: استراتيجيات التعلم

1-1 مفهوم الاستراتيجية

"الاستراتيجية هي فن استخدام الامكانيات والوسائل المتاحة لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنها طريقة معينة لمعالجة مشكلة ما، أو تحقيق هدف معين" (شاهين، 2011، ص 22)

1-2 مفهوم استراتيجية التعلم

يقصد باستراتيجية التعلم تلك الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يلجأ إليها المتعلمون والتي تؤثر فيما يتعلمونه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات المعرفية الأخرى، هي أيضا تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة. (مركون، 2021، ص 13) وتعرف Bégin(2008) استراتيجية التعلم في المجال التربوي على أنها نوع من الاجراءات المعرفية وما وراء المعرفية المستعملة في وضعية تعلم معينة بغرض تنظيم مهمة أونشاط معرفي وفقا لأهداف محددة. (Bégin, 2008, p. 53)

1-3 أهمية استراتيجيات التعلم

يعتبر استخدام استراتيجيات التعلم أمرا فاعلا في عملية التعلم، فمن المتفق عليه بين الباحثين أن التعليم الجيد يتضمن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون؟ وكيف يتذكرون، وكيف يفكرون؟ ولذا يرغب المعلمون في استخدام استراتيجيات تعلم فاعلة، ويمكن تلخيص أهمية هذه الاستراتيجيات التعليمية في النقاط التالية: (أبو رياش، 2007، ص207)

- ✓ اتاحة الفرصة للتلاميذ الضعفاء في الانخراط مع زملائهم المتفوقين أثناء التعلم وبالتالي الاستفادة من خبراتهم المعرفية.
- ✓ مساعدة التلاميذ على استخدام مهارات تفكير عليا فيما يتعلق بما يتعلمون.
- ✓ تغيير الصورة النمطية للمعلم التقليدي في نظر المتعلم، والذي ينظر إليه على أنه المصدر الوحيد للمعرفة.
- ✓ تعزيز ثقة التلميذ بنفسه مما يجعل عملية الاكتساب عنده أحسن وأسهل.

1-4 مواصفات استراتيجية التعلم الجيدة

لكي يضمن المعلم نجاح وجودة استراتيجية التعلم فلا بد من توفر جملة من الشروط يمكن تلخيصها في النقاط التالية: (عبد السلام، 2021، ص 19)

- ✓ الشمول: يعني أن تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة.
- ✓ دقة التخطيط: أي يجب أن يتم تخطيط الأنشطة المستهدفة بدقة.
- ✓ ارتباطها بالأهداف: أي يجب أن يحقق المتعلم الأهداف المنشودة.
- ✓ توفر الظروف المناسبة: أي يجب أن يتوفر الوقت المناسب والكافي لتطبيق الاستراتيجية، إضافة توفر البيئة المكانية المناسبة.
- ✓ أن تكون طويلة المدى.
- ✓ أن تؤدي الاستراتيجية إلى نمو متتابع وتطور مستمر.

1-5 تصنيف استراتيجيات التعلم

سنعرض تصنيف " أومالي وشامو (Omalley et Chamot 1990) باعتباره أكثر شمولية ودقة وأكثر سهولة وملائمة للاستعمال من قِبل المختصين في الميدان وكذلك بالنسبة للباحثين في مجال استراتيجيات التعلم.

يعتبر (Omalley et Chamot 1990) استراتيجيات التعلم بمثابة أفكار ومعلومات خاصة يستخدمها المتعلمون والتي تساعدهم في فهم المعلومات الجديدة أو تعلمها أو الاحتفاظ بها. ويميز الباحثان ثلاث تصنيفات رئيسية لاستراتيجيات التعلم هي: (Espinoza, 2015, p. 237)

- الاستراتيجيات ما وراء معرفية
- الاستراتيجيات المعرفية
- الاستراتيجيات التفاعلية الاجتماعية.

أ- الاستراتيجيات ما وراء معرفية

وتتعلق بالعمليات التي تتضمن التحكم في الوعي بالأنشطة المعرفية وهي استراتيجيات التخطيط التي تجمع بين التنظيمية وتحديد المشكلات والتنظيم الذاتي، وكذا استراتيجيات التحكم والتقييم الذاتي.

ب - الاستراتيجيات المعرفية

وتتعلق هذه الاستراتيجيات بالعمليات الذهنية التي يستطيع المتعلمون من خلالها معالجة المعلومات أو البيانات المعرفية، كما تتعلق بتسجيل المعلومات وتحزين البيانات في الذاكرة واسترجاعها في الوقت المناسب وهي تشمل: توظيف المصادر والمعلومات، تسجيل الملاحظات وتلخيصها، الفهم التخزين، وتتضمن عملية التحزين بدورها عدة استراتيجيات تتمثل في: الاسترجاع، التصنيف والتجميع، التمثيل السمعي والتفصيل.

جـ - الاستراتيجيات الاجتماعية التفاعلية

وتتعلق بالأنشطة التي يقوم بها المتعلمون بهدف تحفيز السلوكيات العاطفية التي تساعد على التعلم والتحكم قدر الإمكان في العواطف والمشاعر التي يمكن أن تعرقل التركيز أو الدافع للتعلم، كما تشمل الطرق التي يتفاعل من خلالها المتعلمون مع متعلمين أخرين، كما تشمل الاستراتيجيات التعاونية والتي تساهم في تنشيط المواقف التي تعزز دافعية التعلم.

ونحن من خلال دراستنا هذه سنتطرق لأحد أهم الاستراتيجيات والتي تنصب أهم مبادئها ضمن الاستراتيجيات الاجتماعية التفاعلية والتي تقتضي التعاون الجماعي والتفاعل مع الأقران من أجل تعلم مادة علمية معينة أو نساك معين، وهي استراتيجية التعلم التعاوني والتي نسعى من خلال التطرق إليها إلى معرفة مدى فعاليتها في تحسين التعبير الكتابي عند التلاميذ.

2- التعلم التعاوني

يعتبر التعلم التعاوني أحد الأهداف الحديثة في مجال التعلم المرتبط بالعمل والمشاركة الإيجابية من جانب التلاميذ، وقد بدأ الاهتمام الفعلي بالتعلم التعاوني في الآونة الأخيرة إذ لاقت استراتيجياته اهتماما كبيرا بسبب إمكانية استخدامه كبديل للتعلم التقليدي الذي يؤدي إلى التنافس بين التلاميذ بدلا من روح التعاون، كما تتمثل أهميته في مساهمته الايجابية في التحصيل المعرفي وتنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات. وسنحاول من خلال هذا الفصل التطرق لأهم العناصر التي تسمح بالتعريف التعلم التعاوني واستراتيجياته وكيفية تطبيقها، وما هي الأسس والمبادئ التي يقوم عليها.

2-1 نشأة التعلم التعاوني

بدأ التطور الحقيقي للتعلم التعاوني في القرن الثامن عشر حيث تم فتح المدارس لتعليم الطلاب، اعتمادا على مجموعات التعلم مع الأقران، وقد تم افتتاح احدى هذه المدارس من قبل " جوزيف، لانكستر، وأندرو بيل " (Joseph Lancaster and Andrew Bell) في إنجلترا ثم قامت هذه المدرسة بفتح فروع أخرى في بلدان مختلفة، والتي اعتبرت علامة بارزة للتعلم الجماعي، خاصة في بداية القرن التاسع عشر في الولايات المتحدة. ويعد " جون ديوي"(John Dewey) من بين الذين ساهموا في تطوير التعلم التعاوني من خلال مشروعه الذي استخدم فيه طريقة التعلم مع الأقران، والذي اكتسب صيتا واسعا في المدارس الأمريكية.

(Norizan & Yassin, 2018) حيث أعرب جون ديوي عن اعتقاده بأن التعليم هو عملية معيشية، وأن المدارس تتحمل مسؤولية التقاط اهتمامات الأطفال وتوسيع أفاقهم وتطويرها ومساعدتهم على الاستجابة بشكل مناسب للأفكار والتأثيرات الجديدة، علاوة على ذلك، يجب أن يكون التعليم عملية نشيطة وديناميكية، تستند إلى فضول الأطفال المتزايد في عالمهم كما يجب أن تكون متمحورة حول الطفل وأن تستجيب لاهتماماته الاجتماعية، وفي هذا الصدد يعتقد "ديوي" أن المدارس يجب أن تتحمل مسؤولية بناء بيئة اجتماعية للطلاب من خلال

تعزيز التواصل والتفاعل بينهم، فيتعلمون السلوكيات المناسبة اجتماعيا، ويفهمون ما ينطوي عليه التعاون والعمل معا (Norizan & Yassin, 2018, p. 2).

وقد توالت الاهتمامات وظهرت المحاولات التي اهتمت بدراسة المشاكل الاجتماعية على يد "كيرت لوين" (Kurt Lewin) سنة 1930 وقامت عدة فرق من الباحثين بدراسة سيكولوجيا الجماعات وبذلك عرف العلم الذي يطلق عليه اليوم (ديناميكية الجماعات) ثم وضعت عدة تقنيات لزيادة فاعلية العمل عن طريق الفرق أو (الجماعات)، فظهر مفهوم الجماعة بطابع جديد يؤكد على احترام الأشخاص وتوزيع المسؤوليات على أعضاء الجماعة. ومع بداية السبعينات تم تطوير برامج التعلم التعاوني النظامي التي يمكن أن تستخدم كوسيلة لنقل المعلومات داخل المؤسسات التعليمية. (أبو حرب،2004،ص82). وقد بدأ الاهتمام فعليا بالتعلم التعاوني في السبعينات، حيث نشرت عدة تقارير عن الفوائد الاجتماعية والأكاديمية للطلاب، المستمدة من التعلم التعاوني، وقد أظهرت هذه الدراسات أنه يمكن تدريب الأطفال من أجل تسهيل عملية تعليم بعضهم بعضا، والمساعدة في تحفيز الأطفال الذين يعانون من نقص في الأداء. ونظرا للأساليب التقليدية للتعلم التي كانت سائدة في ذلك الوقت، كان تركيز البحث في هذا المجال على المقارنة بين التعلم التعاوني والطرق الأخرى. ففي عام 1981 نشر "جونسون" (Johnson) وزملاؤه نتائج 122 دراسة تناولت أثار التعلم التعاوني والتنافسي والفردي على تحصيل الطلاب في المدارس، وقد أظهرت النتائج أن التعاون في عملية التعلم يشجع على تحقيق تحصيل تعليمي أكبر مقارنة بالأساليب الأخرى، وكانت هذه النتائج متسقة عبر جميع المجالات وجميع الفئات العمرية، ومجموعة متنوعة من المهام المعرفية الصعبة، ومن المثير للاهتمام، أنه مع زيادة التعاون، وجد الباحثون أن المجموعات تنتج إنتاجا جماعيا أفضل عندما تتنافس ضد مجموعات أخرى، مما يدل على أن الطلاب كانوا لايزالون يتمتعون بروح المنافسة ولكن في بيئة تدعم جهودهم لتحقيقها. (Gillies, 2014,p127.128) وتوالت بعد ذلك عدة أبحاث حول موضوع التعلم التعاوني وعلاقته بالتحصيل المعرفي من ذلك الوقت إلى يومنا هذا. إذ يتم اعتماد التعلم التعاوني الآن في

المدارس والجامعات في معظم أنحاء العالم في كل مجال دراسي ومن مرحلة ما قبل المدرسة حتى مرحلة الدراسات العليا. (Johnson&Johnson,2009,p365)

إن الحديث عن المراحل التي مر بها التعلم التعاوني ليصبح استراتيجية معتمدة لها أسس ومبادئ تقوم عليها، أمر يطول ولا يسعنا التوسع فيه أكثر ههنا، لكن تجدر بنا الإشارة أن استراتيجيات التعلم التعاوني ليست وليدة العدم وإنما استمدت من عدة نظريات معرفية نادت بضرورة تعلم الفرد وسط بيئته الاجتماعية ومع أقرانه الذين يتأثر بهم ويؤثر فيهم، وهذا ما سنتطرق إليه بعد توضيح مفهوم التعلم التعاوني.

2-2 مفهوم التعلم التعاوني

يعرفه Salvin سالفين 1980" على أنه تقنية الفصل الدراسي التي يعمل فيها الطلاب على أنشطة التعلم في مجموعات صغيرة، ويحصلون على تقدير معين بناء على أداء مجموعتهم إذ يساهم نجاح أحد الطلاب في نجاح أعضاء مجموعته الأخرين، وذلك من خلال الاعتماد المتبادل الإيجابي، إذ يساهم التعلم التعاوني في تغيير هيكل الفصل الدراسي من المهمة الفردية مع تعليمات متكررة، إلى مهمة تتميز بتفاعل الطالب داخل مجموعات صغيرة. "(Salvin,1980,p,115) كما أكد سلافن 1985 "على أن التعلم التعاوني كاستراتيجية تعليمية فعالة، يمكن اعتمادها لتحسين التحصيل الدراسي وتعزيز التنشئة الاجتماعية للطلاب." (Gillies, 2014,p8)

وفي نفس السياق يعرف "ستيفن Steven 1992 " التعلم التعاوني على أنه استراتيجية تدريس يتم فيها استخدام الجماعات الصغيرة حيث تضم كل جماعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في الخبرات والقدرات يمارسون انشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته. (الديب، 2006، ص 54) وعرفه "جونسون وجونسون " (Johnson & 2014 Johnson) على أنه استخدام تعليمي لمجموعات صغيرة يعمل فيها المتعلمون معا لتحقيق أقصى قدر من التعلم فيما بينهم بحيث تكون أهداف المشاركين في العملية التعلمية التعاونية مترابطة بشكا إيجابي، يدرك فيها الأفراد أنهم لا يستطيعون الوصول إلى أهدافهم إلا إذا كان أعضاء المجموعة الأخرين يدركون ذلك جيدا، وبالتالي يسعى الفرد داخل المجموعة

التعاونية إلى تحقيق نتيجة تعود بالفائدة على نفسه وعلى بقية الأفراد (Jonson & Johnson, 2014, p. 841).

تتفق التعاريف سابقة الذكر على أن التعلم التعاوني عبارة عن استراتيجية تقوم على التعلم داخل مجموعات صغيرة يعمل فيها الأفراد مع بعضهم البعض بشكل تعاوني من أجل النجاح في تعلم موضوع معين، حيث أن نجاح الفرد الواحد داخل المجموعة يؤثر في نجاح المجموعة ككل، و التعلم التعاوني ليس مجرد تقسيم الأفراد داخل مجموعات من أجل تبادل الخبرة في عملية التعلم وإنما هو عبارة عن استراتيجية قائمة على أسس ومبادئ، حيث يكون لكل فرد في هذه المجموعة دور خاص به يؤديه اتجاه زملائه، إذ يحمل كل فرد من المجموعة اسما خاصا حسب الدور الذي يأخذه، وهذا ما يساعد على تنظيم سير العمل داخل كل مجموعة. وسنتناول الأسس والمبادئ التي تقوم عليها استراتيجية التعلم التعاوني بشكل مفصل في العنصر الموالي.

2-3 المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني:

إن تنفيذ عملية التعلم التعاوني داخل حجرة التعلم لا يعني مجرد وضع التلاميذ في مجموعات صغيرة والتوقع منهم أن يعملوا مع بعضهم البعض بطريقة إيجابية، ففي هذه الحال قد يرجع بعض الأطفال إلى أقرانهم الأكثر قدرة في المجموعة والذين يتولون الأدوار المهمة في تنفيذ النشاطات وذلك على حساب أعضاء المجموعة الأخرين، كما قد يميل بعضهم الآخر إلى الاتكال على أقرانهم المتمكنين في إنجاز المهمات المسندة إليهم. لكن في التعلم التعاوني لا يكون التلميذ مطالبا بإنجاز مهمته فقط وإنما أن يتفاعل مع أقرانه ويتبادل الأدوار معهم وهذا ما يحقق الاعتماد المتبادل الإيجابي، والذي يعتبر أهم عنصر في التعلم التعاوني وكذا التفاعل مع الأقران والتمتع بالمسؤولية الذاتية اتجاه النشاط المطلوب إنجازه. (Gillies, 2014, p. 37) وسيتم فيما يلي عرض أهم المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني بشكل مفصل.

2-3-1 الاعتماد الإيجابي المتبادل

يعد التبادل الإيجابي هو العنصر الأساسي الأول للتعلم التعاوني، فمواقف التعلم لن تكون تعاونية بمجرد ترتيب الطلاب في مجموعات فقط، بل يشترط تحقيق الاعتماد الإيجابي بينهم، إذ يجب أن يكونوا مسؤولين عن تعلمهم ونجاح تعلم أعضاء المجموعة الأخرين بعبارة أخرى يجب على كل فرد في المجموعة التأكد من أن الأعضاء الأخرين في مجموعتهم يكملون المهام المسطرة، إذ لن يكون هناك تعاون في تعلم درس ما إذا لم يسبح الطلاب معا في أنشطة التعلم الجماعي.(Van,2013,p102) فالمبدأ الرئيس الذي يسير عليه التعلم التعاوني يتحقق من خلال العبارة التالية: " يجب أن نسبح معا كي ننجو من الغرق" ويعني هذا وجود قدرة إيجابية ذاتية نابعة من داخل المتعلم، ويمكن تحقيق هذا العنصر عبر الأهداف الموجودة عند المتعلم والتي يمكن أن يتبادلها مع الاخرين، ويسمى هذا العنصر الاعتماد المتبادل للأهداف، فعند تقسيم العمل إلى مهام بين أفراد المجموعة التعاونية، يتولى كل عضو تنفيذ مهمة تتناسب وقدراته وإمكاناته، بحيث تكون أهداف الأعضاء في المجموعة المتعاونة متداخلة فيما بينها، ويسمح لكل فرد بالوصول إلى أهداف الأخرين، ومساعدته على تحقيقها، وهذا عكس ما يحصل في التعلم التنافسي، حيث يمنع دخول أي فرد إلى منطقة أهداف الفرد الأخر، وكلما كانت أهداف المجموعة التعاونية في ظل التعلم التعاوني متشابهة، كلما تحققت الاعتمادية الإيجابية بين الأفراد، فتسمى الأهداف في هذه الحالة بالأهداف الجماعية للمجموعة. ويوجد أسلوبان لتنظيم الاعتماد الإيجابي المتبادل داخل المجموعة، هما:

- التأكيد على هدف المجموعة، وإشعار الأفراد أنه عليهم أن يبلغوا الهدف، وأن جميع الأعضاء متحدون لتحقيق هدف تعليمي مشترك.
- التعزيز الإيجابي: بحيث يحصل كل فرد على نفس التقدير الذي يحصل عليه زميله عندما تحقق المجموعة أهدافها. (أبو حرب،2004، ص،105).

ولا يمكن لأعضاء المجموعة التعاون بشكل فعال دون التمتع بالمهارات اللازمة للتعاون فلتنسيق الجهود وتحقيق الأهداف المتبادلة، يجب على أعضاء المجموعة أن يحققوا النقاط التالية: (Johnson & Johnson, 2009)

أ – أن يتعرفوا على بعضهم بعض محاولين اكتساب ثقة بعضهم.

ب–التواصل بدقة وبشكل لا لبس فيه.

ج – قبول ودعم بعضهم البعض.

د–القدرة على حل النزاعات بشكل بناء.

تعد هذه العناصر من أهم عناصر التعلم التعاوني، إذ من الضروري أن يشعر كل عضو من أعضاء المجموعة أنه بحاجة إلى بقية زملائه، وأن نجاحه في تحقيق الأهداف المسطرة مرتبط بالجهد الذي يبذله كل فرد في المجموعة، فإما أن ينجحوا سويا أو يفشلوا سويا.

2–3–2 التفاعل وجها لوجه

يقوم التعلم التعاوني على التقاء أعضاء المجموعة وجها لوجه وحدوث تفاعل إيجابي بينهم لإنجاز المهمة المكلفين بها بنجاح، حيث يلتزم كل فرد بتقديم المساعدة والتفاعل الإيجابي وجها لوجه مع زملائه في نفس الذي مجموعة، ويتم التأكد من هذا التفاعل من خلال مشاهدة التفاعل اللفظي الذي يحدث بين أفراد المجموعة وتبادلهم الشرح والتوضيح والتلخيص الشفهي ولا يعتبر التفاعل وجها لوجه غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق أهداف عامة مثل: تطوير التفاعل اللفظي في الصف، وتطوير التفاعلات الإيجابية بين الطلاب، والتي تؤثر إيجابيا على تحصيلهم الدراسي. (سليمان 2005 ص 87)

تعد مسألة التفاعل المباشر مع الآخرين (وجها لوجه) من ضروريات نجاح التعلم التعاوني فبتحقيق هذا العنصر يتسنى لأفراد المجموعة تبادل المعارف بسهولة ومرونة فكلما كان الاتصال بينهم فعالا كلما ساهم ذلك في نجاح العمل التعاوني.

2-3-3 المسؤولية الذاتية

تهدف المسؤولية الذاتية إلى رفع مستوى الإنجاز عند التلاميذ من أجل استيعاب أفضل للمادة الدراسية، فتحديد مستوى الاستيعاب لكل فرد في المجموعة يعد أمرا ضروريا للمعمل التعاوني كي يستطيع التلاميذ تقديم الدعم والمساعدة لبعضهم البعض، كما أنه لا يجوز الاعتماد على الجهد الشخصي للفرد الواحد في المجموعة، إذ ينبغي على كل شخص داخل المجموعة أن يقوم بإنجاز مهمته. (أبو حرب،2004، ص111) ولتفادي قيام فرد واحد أو عدد قليل من الأفراد بمعظم العمل دون مشاركة الآخرين، فلابد من التقييمات الفردية في تحديد ما إذا كان كل تلميذ يتقن المادة المدروسة ويمكن للمعلمين اختبار كل تلميذ بشكل فردي أو القيام باختيار عشوائي لأحد التلاميذ من كل مجموعة للرد على الأسئلة أو شرح المادة لزملائه، يجب أيضًا تشجيع التلاميذ على مراقبة أنفسهم بشكل دوري، وقد يكون ذلك من خلال ملئ استمارة مساءلة فردية.(Putnam,1993,p17)

يجب أن تتحلى المجموعة التعاونية بالمسؤولية اتجاه تحقيق أهدافها الجماعية، وأهداف كل عضو في المجموعة، فلكل عضو نقائصه التي يسعى إلى تحسينها وأهدافه الشخصية التي يهدف إلى تحقيقها من خلال العمل التعاوني الجماعي، وعلى فرد من أفراد المجموعة أن يكون مسؤولا عن المساهمة بنصيبه في العمل. وتظهر المسؤولية الفردية عندما يتم تقييم عمل كل فرد وتعاد النتائج إلى المجموعة والفرد من أجل التأكد ممن هو في حاجة إلى المساعدة، فالتلميذ في العمل الجماعي لا يشعر بمسؤوليته اتجاه نفسه أو معلمه فقط وإنما أمام زملائه أيضا.

2-3-4 المهارات الخاصة بالأشخاص ومهارات المجموعات الصغيرة

يشترط على كل عضو من أعضاء المجموعة أن يمتلك مهارات اجتماعية كشرط ضروري لنجاح العمل التعاوني الجماعي إذ ينبغي تدريب التلاميذ مسبقا على بعض المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون، من أجل ضمان بقاء علاقات العمل داخل المجموعة متفاعلة ومتبادلة، وليتمكن أعضاء المجموعة من تحقيق أهدافهم، يجب عليهم أن يقبلوا العمل

الجماعي ويدعم بعضهم بعضا، وأن يكونوا على قدر من الثقة ليتمكنوا من حل مشكلاتهم الداخلية بطرق إيجابية وبناءة. وفي بعض الأحيان يستلزم الأمر وضع التلاميذ الذين لا يتمتعون بمهارات اجتماعية في مجموعة واحدة، ويتم تدريبهم على ضرورة التعاون فيما بينهم، وهذا ما سيجبرهم على التعاون لتصبح المجموعة منتجة وفعالة. (أبو حرب، 2004، ص112)

فالتلاميذ قد لا يعرفون كيف يتفاعلون الواحد مع الأخر، وكيف ينفذون خطط العمل التعاوني وينسقون العمل بين أعضاء الجماعة، لذا فعلى المعلمين أن يدربوا تلاميذهم على اكتساب المهارات الاجتماعية والجماعية المطلوبة. ومن أهم هذه المهارات: مهارات الاقتسام: حيث يجد كثير من التلاميذ صعوبة في اقتسام الوقت والمواد المستعملة، وهذه الصعوبة يمكن أن تؤدي إلى مشكلات صعبة أثناء درس التعلم التعاوني، كأن يكون تلميذ واحد مسيطرا على التلاميذ الأخرين، أو أن يتحدث دون توقف، ويحتاج هؤلاء التلاميذ إلى أن يتعلموا قيمة الاقتسام وكيف يسيطرون على سلوكياتهم ويكون ذلك بتوجيه من المعلم حتى يتعود التلاميذ على ذلك. وكذلك مهارات الاتصال: اذ لا تستطيع جماعات التعلم التعاوني أت تؤدي عملها بفاعلية إذا اتسم عمل الجماعة بسوء التواصل والتفاهم، وهنا على المعلم أن يدرب التلاميذ على الإصغاء لبعضهم بعض واحترام أداء الأخرين. (جابر،1999، 107) تعد مهارات العلاقات بين الأشخاص ومهارات المجموعة الصغيرة الرابط الأساسي بين التلاميذ داخل مجموعتهم، والعامل المباشر في نجاح عمل المجموعة.

2-3-5 معالجة عمل المجموعة

تحتاج المجموعات إلى تخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين الأعضاء، ويستطيع المعلمون أن يبنوا مهارة معالجة عمل المجموعة من خلال تفقد المجموعات وإعطائها تغذية راجعة حول تقدم الأعضاء في عملهم مع بعضهم بعض داخل المجموعة وخارجها" أي داخل الصف". كما يجب أن تتاح الفرصة لأعضاء المجموعة بمناقشة وتحليل مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى المحافظة على العلاقات الفاعلة بينهم لأداء مهماتهم. ومن خلال تحليل تصرفات أفراد

المجموعة أثناء أداء مهمات العمل، يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول بقاء واستمرار التصرفات المفيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى ذلك، لتحسين عملية التعلم داخل المجموعة. (سليمان، 2005، ص 90)

يتضح من خلال هذا العنصر أن المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني تنصب حول نجاح إدارة العلاقات داخل المجموعة بشكل مرن وفعال من أجل تحقيق غرض التعاون الذي يجلب المنفعة لكل عضو داخل المجموعة، ولتحقق هذا المسعى يجب على المعلم داخل الصف أن يزرع تلك المبادئ المذكورة سابقا في نفوس التلاميذ وتشجيعهم للتحلي بها من أجل النجاح في تعلم المهام المنوطة بهم.

2-4 أسس التعلم التعاوني

يقوم التعلم التعاوني على عدة أسس نفسية وتربوية واجتماعية يمكن تلخيصها في النقاط التالية: (خفاف، 2013، ص 80)

2-4-1 الأسس النفسية

تهتم استراتيجية التعلم التعاوني بحاجات التلاميذ وتحاول اشباعها من خلال العمل الجماعي مع الأقران، مع السعي لتقوية دافع الانتماء إلى الجماعة، كما تساهم في استكشاف ميول التلاميذ، فالمجموعات في الصف الواحد متنوعة وتسمح لكل تلميذ أن يشترك في مجموعة ما، مع حق تغييرها إذا وجد أنها لم تشبع ميوله. (خفاف، 2013، ص 80)

2-4-2 الأسس الاجتماعية

يمارس التلميذ حياة اجتماعية عادية داخل المجموعة التي يعمل فيها، فقد تواجهه مشكلات معينة أثناء عمله مع زملائه فيتعاون معهم في حلها، مما يجعله يحس بضرورة الحياة الاجتماعية بصورة مستمرة، فالعمل مع الجماعة يثير دوافع النشاط عند التلميذ، فيشعر بأنه عليه أن يساعد في تحقيق أهداف الجماعة، مما يدفع به إلى بذل جهد أكبر لتنشيط العمل.

كما أن العمل مع الأقران وفق استراتيجية التعلم التعاوني يساعد على إزالة المنافسة الفردية ويحفز التلميذ على التعاون مع مجموعته ليدفع بها إلى النجاح.

2-4-3 الأسس التربوية

تجمع هذه الطريقة بين النمو الفردي للمتعلم والنمو الاجتماعي مما يؤدي إلى تحقيق تربية متكاملة، إذ يتعلم التلميذ في هذه الطريقة السلوك الجماعي والتعاوني وضرورته لإنجاز العمل وهذا ما يؤدي إلى التخلص من القيم الفردية السلبية التي تقوم على الأنانية والمنافسة والغرور وغيرها، كما يتعلم التلميذ تحمل مسؤولية انجاز العمل مع احترام الأدوار، والعمل بانضباط داخل مجموعته.

2-5 مزايا التعلم التعاوني

يساهم التعلم التعاوني في إشباع العديد من الحاجات الأساسية لدى المتعلمين والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- ✓مساعدة المتعلمين في إشباع حاجاتهم للقيام بمهمات تتعدى تفكيرهم وقدراتهم وهي الحاجة إلى الانجاز، إضافة إلى سد حاجاتهم للتقدير والاهتمام. (جابر،1999، ص 114)
- ✓ينمى روح العمل الجماعي عند المتعلم ويشعر الجميع أن عليهم مساعدة بعضهم البعض، كما يساهم في تعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلمين عن طريق تدريبهم على تحمل مسؤولية قيادة المجموعة لفترة محددة .(خفاف، 2013، ص 51)
- ✓يساعد التعلم التعاوني على تنمية المهارات اللغوية والقدرة على التعبير عند المتعلم كما ينمي قدراته على تطبيق ما يتعلمه في مواقف جديدة وذلك من خلال اكتسابه القدرة على حل المشكلات. (السامرائي، 2019، ص 499)

تجدر بنا الاشارة إلى أن اتباع استراتيجية التعلم التعاوني في تعليم مادة معينة ، له فوائد متعددة الأبعاد سواء على المستوى المعرفي أو الاجتماعي أو النفسي، فبالاضافة إلى تنمية القدرات المعرفية المختلفة من خلال الاحتكاك بالأقران والمشاركة في العملية التعلمية، فهو يساعد أيضا على تقريب العلاقات بين المتعلمين من خلال زرع فكرة التعاون من أجل

تحقيق نجاح أكبر، ومنه تحسين العلاقات بين المتعلمين والتقليل من نظرة المنافسة التي قد تحيد بالمتعلم عن الهدف الرئيسي المتعلق بالاكتساب المعرفي إلى أغراض أخرى شخصية، إضافة إلى ذلك كله فإن استراتيجية التعلم التعاوني تسعى دائما إلى تحسين الجانب النفسي للمتعلم من خلال إشعاره بمدى قدرته على مساعدة غيره والاستفادة منهم وبالتالي إشعاره بأنه عنصر فعال في العملية التعلمية.

2-6 عيوب التعلم التعاوني

رغم الإيجابيات الكثيرة للتعلم التعاوني غير أننا لا ننفي وجود جملة من النقائص والعيوب التي تعتريه، وسنشير إلى أهمها في النقاط التالية:

✓ وجود بعض السلوكات غير المرغوب فيها من بعض أفراد المجموعة، والتي قد تؤدي إلى فشل التعلم التعاوني، كاتجاه أحد أعضاء المجموعة مثلا إلى اللعب أو إحداث الشغب والفوضى، أو قد يحدث الصراع بين أعضاء المجموعة الواحدة أو بين المجموعات وهذا ما قد يؤدي إلى إضاعة الوقت، إضافة إلى ذلك فقد يفضل بعض التلاميذ العمل بمعزل عن الأخرين نظرا لعدم وجود الثقة بين أعضاء الجماعة الواحدة. (الديب، 2006)

✓ من بين العيوب التي قد تعيق فعلا سير حصص التعلم التعاوني هو ضعف إدارة الصف، كارتفاع الأصوات وانشغال بعض المتعلمين عن المهام التي هم مكلفون بالقيام بها،مما يجعل بعضهم يحث البعض الأخر على سرعة الإنجاز، أو إلقاء اللوم على الزملاء بسبب ضعف اتقانهم، وهذا ما قد يؤثر على الموقف الصفي بجملته. (أبو النصر، 2007، ص 91)

يجدر بنا الإشارة إلى أن هذه النقائص والعيوب التي قمنا بذكرها، يمكن الحد منها إلى مدى بعيد، وقد يقع هذا على عاتق المعلم الذي يقوم بانتهاج استراتيجية التعلم التعاوني مع تلاميذه ويكون ذلك باتباع عدة حطوات، أهمها يتمثل في تدريب التلاميذ جيدا قبل الشروع في استراتيجية التلعم التعاوني، وذلك عن طريق احطتهم بالجوانب الإيجابية للتعلم التعاوني ومحاولة اقناعهم بإيجابية العمل التعاوني مع الأقران، والفائدة التي تعم عليهم جميعا من جراء تبادل المعارف والخبرات فيما بينهم، مع التأكيد لهم أن هذا العمل الجماعي لن يقلل

من قيمة العمل الفردي، وإنما يكون سببا في تعزيزه، هذا من جهة، من جهة أخرى ، على المعلم أن يراقب سلوك التلاميذ باستمرار، ويحاول ضبط السلوكات غير المرغوب فيها داخل القسم وذلك من خلال تقديم النصائح باستمرار، وإعادة التنبيه لمبادئ العمل التعاوني، الذي يقتضي التبادل الإيجابي بين الأفراد داخل المجموعة الواحدة أو بين المجموعات.

2-7 أنواع التعلم التعاوني

هناك ثلاثة أنواع للتعلم التعاوني يمكن تنفيذها داخل الفصول الدراسية (السعيد، 2007، ص 34-35) وسنذكرها كالآتي:

أ-التعلم التعاوني الرسمي

ويتم فيه تقسيم الفصل الدراسي إلى مجموعات لا يتغير أعضاؤها إلى مدة تتراوح من عدة أيام إلى عدة أسابيع، وذلك لإنجاز مهام وأعمال محددة تكلف بها كل مجموعة، ويستخدم هذا النوع في حالة تدريس وحدة دراسية كاملة في منهج أحد المواد الدراسية.

ب-التعلم التعاوني غير الرسمي

ويتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مؤقتة لأداء مهمة محددة وذلك خلال بضع دقائق أثناء تقديم درس معين أو مشاهدة فيلم تعليمي مرتبط بالمادة التعليمية موضوع الدراسة وذلك لمناقشة بعض الموضوعات التي يحددها المعلم.

جـ-التعلم التعاوني الأساسي

وفي هذا النوع يتم التركيز على التحصيل الدراسي للتلاميذ ليس في مادة معينة وإنما في جميع المواد ولذلك يتم تقسيم التلاميذ في مجموعات ثابتة غير متجانسة وذلك لمدة طويلة قد تمتد إلى فصل دراسي كامل أو سنة كاملة. واستخدام هذا النوع من التعلم التعاوني يكون ضروريا كلما كان عدد التلاميذ كبيرا. كما أن استخدامه يؤدي إلى زيادة الاهتمام بين أفراد المجموعة الواحدة وتحسين المعاملات الشخصية بصفة عامة، كما يعمل على تحسين جودة التعلم كما وكيفا.

2-8 استراتيجيات التعلم التعاوني

توجد استراتيجيات للتعلم التعاوني، وتتفق كلها على ضرورة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة من تتكون 3 إلى 6 أفراد، ويأخذ كل فرد من المجموعة مهمة معينة سنتطرق في هذا العنصر لأهم استراتيجيات التعلم التعاوني المعتمد عليها وأكثرها انتشارا في الوسط التعلمي.

2-8-1 استراتيجية جكسو jigsaw

وهناك نوعين لهذه الاستراتيجية، استراتيجية "أرنسون وزملائه" (Aronson and 1978 others) واستراتيجية سلافن (slavin1986).

أ- استراتيجية أرنسون وزملائه Aronson and others

ويسمى هذا الأسلوب أيضا بأسلوب الترتيب المتشابك)، أو طريقة الصور المقطوعة (السعيد، 2007، ص 90). كان أول من استخدم هذا الأسلوب هو أرنسون (1978) وهو أسلوب تعلم جماعي يطلب من كل عضو في الجماعة تعلم جزء معين من الموضوع الذي يدرسه ثم يعلمه لزملائه في الجماعة. ويتميز هذا الأسلوب بأنه يشجع على التعاون بين الأفراد وتوجيههم في الفصل الدراسي وخلق اعتماد ايجابي متبادل بين الأعضاء عن طريق تقسيم مهام التعلم بينهم.

ولإعداد هذا الأسلوب يقوم المدرس بتقسيم التلاميذ في الفصل إلى مجموعات تتكون كل مجموعة من خمسة أعضاء من مستويات مختلفة ويقسم المعلم المادة الدراسية إلى خمسة أجزاء ويخصص جزء من الدرس لكل عضو في المجموعة يدرسه بنفسه ومع زملائه في مجموعة مؤقتة (تسمى مجموعة الفريق الخبير) ثم يعلم هذا الجزء لزملائه في جماعته الأساسية.

حيث يقوم المعلم بوضع التلاميذ في مجموعات رئيسية للعمل في نشاطات تعليمية محددة لكل عضو في مجموعته، وبعد ذلك يتم تشكيل مجموعات فرعية يتكون أعضاؤها من المجموعات الرئيسية لمناقشة الموضوع أو عنصر من عناصر الموضوع الأساسي، ثم يعود كل عضو إلى مجموعته الأساسية ويقوم بمناقشة هذه المعلومات التي تعلمها في المجموعة

الفرعية مع مجموعته الأساسية للإفادة بما تعلمه من أعضاء المجموعات الاخرى التي ناقشت هذا الجزء. (سليمان، 2005، ص 145)

ويمكن تلخيص هذا النموذج من خلال المخطط التالي:

ب- استراتيجية سلافن (Slavin) jigsaw2

قام "سلافن" (Slavin1986) بتطوير وتعديل نموذج جيكسو الأول المصمم من قِبل أرنسون ، ومن ثم وصف فيه برنامج التعلم الجماعي للطلاب و أسماه Jigsaw2 حيث يتكون أعضاء كل فريق من4 إلى 5 أفراد، وبدلا من أن يكون لكل تلميذ قسم فريد خاص به لدراسته يدرس جميع التلاميذ موضوعا واحدا مشتركا مثل فصل من كتاب معين أو قصة قصيرة...إلا أنهم يركزون على أجزاء منفصلة منه حتى يصبح التلميذ خبيرا في هذا الموضوع ومن ثم يعودون لفرقهم لتدريس ما تعلموه وبعد ذلك تعقد للتلاميذ اختبارات فردية وتدخل هذه الاختبارات ضمن علامات الفريق باستخدام نظام تحسين العلامات ليتم بعد ذلك مكافأة الفريق الحائز على أعلى علامة وكذلك التلاميذ الفائزون . (Salvin , 1989, p 232)

2-8-2 استراتيجية فرق التعلم الطلابية student team Learning

يعد هذا النموذج من تقنيات التعلم التعاوني التي تم تطويرها والبحث فيها في جامعة جون هوبكنز John Hopkins، فأكثر من نصف الدراسات التجريبية حول أساليب التعلم التعاوني استخدمت نموذج فرق التعلم الطلابية.

فبالنسبة لفكرة العمل التعاوني، يؤكد نموذج فرق التعلم الطلابية على استخدام أهداف الفريق والسعي إلى انجاحه وهذا لا يمكن تحقيقه إلا إذا كان جميع أعضاء الفريق يتعلمون الأهداف التي تم تحديدها، حيث أن مهمة التلميذ هنا ليست فعل شيء ما كفريق وإنما تعلم شيء ما كفريق. وقد حدد (slavin 1989) ثلاثة مبادئ أساسية لنموذج فرق التعلم الطلابية وهي: (مكافأة الفريق، المسؤولية الذاتية، تكافؤ فرص النجاح) ويرى أنه بهذه الأساليب قد يكتسب الفريق التعاوني شهادات أو مكافآت فرق أخرى إذا تمكن من تحقيق نتائج أعلى من النتيجة المرغوبة. وحسبه فإن الفرق التعاونية ليست في منافسة تامة من أجل كسب

المكافآت، إذ يمكن لجميع الفرق كسب الوصول إلى النتائج المرغوبة، وذلك بتحقيق المسؤولية الذاتية والتي يقصد بها أن نجاح الفريق يعتمد على التعلم الفردي لجميع أعضاء الفريق وذلك من خلال تركيز نشاط أعضاء الفريق على تعليم بعضهم البعض والتأكد من أن كل فرد في الفريق جاهز للاختبار أو أي تقييم يخضع له التلاميذ دون مساعدة زملائهم. أما فرص النجاح المتكافئة فتتحقق بمساهمة التلاميذ في فرقهم من خلال تحسين أدائهم على ما كان عليه في الماضي مما سيضمن أن المتفوقين والمتوسطين والمنخفضين يواجهون تحديا متساويا لبذل قصارى جهدهم من أجل تفوق الفريق وبالتالي تكون جميع أعضاء الفريق ذات قيمة متساوية.

2-8-3 استراتيجية تقسيم الطلبة إلى فرق التحصيل student teams-achievement STAD

وقد سميت بهذا الاسم نسبة لتوزيع التلاميذ داخل المجموعات بحسب مستوياتهم التحصيلية حيث لابد أن يكون في كل مجموعة تلميذ متفوق وآخر متوسط وثالث ضعيف، طورت هذه الطريقة على يد روبرت سلافين Slavin وجماعته في جامعة جون هوبكنز John Hopkins عام 1980 وهي من أبسط طرق التعلم التعاوني، فهي مباشرة وواضحة، إذ يعرض فيها المعلمون المواد التعليمية الجديدة على التلاميذ كل أسبوع مستخدمين العرض الشفهي، ويقسم التلاميذ في الصف إلى فرق تعلم يتألف كل فريق من 4 إلى 5 أفراد يختلفون في الجنس والتحصيل ويتم استخدام أوراق عمل أو أي أدوات خاصة بالمراجعة، ثم يساعد الواحد منهم الآخر في تعلم المواد من خلال المناقشات بين أعضاء الفريق، ويجيب التلاميذ فرديا على اختبارات قصيرة كل أسبوع أو مرتين في الأسبوع وتتعلق تلك الاختبارات بالمواد التعليمية التي تمت دراستها من قبل، وتصحح هذه الاختبارات ويعطى لكل فرد درجة تحسنه، ويستند تقدير التحسن هذا ليس على درجة التلميذ المطلقة وإنما على درجة تحسنه مقارنة بمتوسطات درجاته الماضية. ويتم أسبوعيا الإعلان عن الفرق التي حصلت على أعلى التقديرات، والتلاميذ الذين حققوا تحسنا أكبر في الدرجات أو الذين حصلوا على تقديرات نهائية في الاختبارات القصيرة، ليتم بعدها مكافأة الفريق الفائز. (خفاف، 2013، ص 93)

2-8-4 استراتيجية لنتعلم معا Learning together

تم تطوير هذه الاستراتيجية من قِبل جونسون وجونسون (Johnson & Johnson 1978) في جامعة منسوتا الأمريكية، يتم في هذه الاستراتيجية تقسيم الصف إلى مجموعات وكل مجموعة تتكون من 4 الى 5 أعضاء غير متجانسين، وتقوم كل مجموعة بأداء واجبات معينة ثم تسليم العمل المطلوب بعد الانتهاء منه وتأخذ مكافأة مقابل ما قامت به من عمل، وتعتمد هذه الاستراتيجية على النشاطات الجماعية البناءة حيث تركز على كيفية العمل الجماعي بين أعضاء المجموعة الواحدة. وتسمى كذلك استراتيجية التعلم بالمشاركة وتعتمد على مفهوم التعلم التعاوني وهو مشاركة متبادلة بمعنى أن الأهداف والمهام المتبعة لتحقيقها يشارك فيها جميع الأفراد قبل البدء في تعلم المهمة، ويتحمل التلاميذ المسؤولية في جميع المعلومات وتحديد المهم وغير المهم منها بالنسبة لما يقومون بتعلمه. (خليل، 2005، ص 147)

ولتطبيق الاستراتيجية يجب اعتماد الخطوات التالية:

- تحديد أهداف تعليمية توضح نتائج التعلم المتوقع الحصول عليها من التلاميذ مع اختيار وحدة أو موضوع للدراسة، يمكن تعليمه لتلاميذ في مدة محددة بحيث يحتوي على فقرات يستطيع الطلبة تحضيرها ويستطيع المدرس عمل اختبار فيها.
- تقسيم الموضوع الدراسي إلى وحدات صغيرة.

تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تعاونية تختلف في بعض الصفات والخصائص وتجمع المجموعة بين ذوي التحصيل العالي والمتدني والمتوسط. وكذلك في ميولهم الاجتماعية حيث تبين أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل من الناحية الأكاديمية والاجتماعية عندما يكون أعضاء المجموعة مختلفين.

- يُعطي كل شخص دوراً غير ثابت مثل القائد، الملخص، القارئ، المقوم، الباحث المسجل المشجع، الملاحظ، ... الخ.
- خضوع جميع التلاميذ لاختبار فردي حيث أن كل تلميذ أو تلميذة هو المسؤول

شخصياً عن انجازه، و يتم تدوين العلامة في الاختبار لكل تلميذ على حده ثم تجمع علامات تحصيل التلاميذ للحصول على إجمالي درجات المجموعات.

- حساب درجات التحصيل للمجموعات، ثم تقدم المكافآت الجماعية للمجموعة.

المتفوقة بزيادة درجتين إلى علاماتها التي حصلت عليها المجموعة (خفاف، 2013، ص 87)

من خلال ما تم عرضه في هذا العنصر والمتعلق باستراتيجيات التعلم التعاوني، يتضح جليا أنها جميعها تصب تحت هدف واحد وهو العمل الجماعي والتعاون بين أفراد المجموعة الواحدة أو الفريق الواحد من أجل تحقيق نجاح المجموعة، إذ تشترك جميع استراتيجيات التعلم التعاوني في فكرة أن التلاميذ يعملون معا، يتعلمون ويكونون مسؤولين عن تعلم بعضهم بعض بالإضافة إلى تعلمهم الشخصي. ولا تختلف هذه الاستراتيجيات سوى في بعض الجوانب المتعلقة بتقسيم المجموعات أو طريقة تقسيم المهام، أما الأهداف والمبادئ فهي واحدة.

2-9 مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني

يتم تنفيذ التعلم التعاوني عبر أربع مراحل كما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة التعرف

ويتم فيها طرح المهمة المراد إنجازها، تحديد معطياتها أو جوانبها المختلفة، والهدف المراد تحقيقه، كما يتم كذلك تحديد الوقت اللازم لإنجازها بشكل جماعي.

المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي

يتم في هذه المرحلة توزيع الأدوار المختلفة على أفراد المجموعة، ويجب أن تكون المجموعة

غير متجانسة في مستواها الدراسي، ثم يتم تحديد مهام كل فرد في المجموعة وكيفية استجابته لأداء مهمته داخل المجموعة. (سعادة، 2008، ص 192) تقسم الأدوار في المجموعات عن طريق اعطاء مهمة لكل فرد داخل المجموعة حيث تتكون كل مجموعة من

خمس الى ستة أفراد يأخذ كل فرد مهمة معينة داخل مجموعته. وسيتم توضيح هذا في الجانب التطبيق عند شرحنا لطريقة تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

المرحلة الثالثة: مرحلة الانتاجية

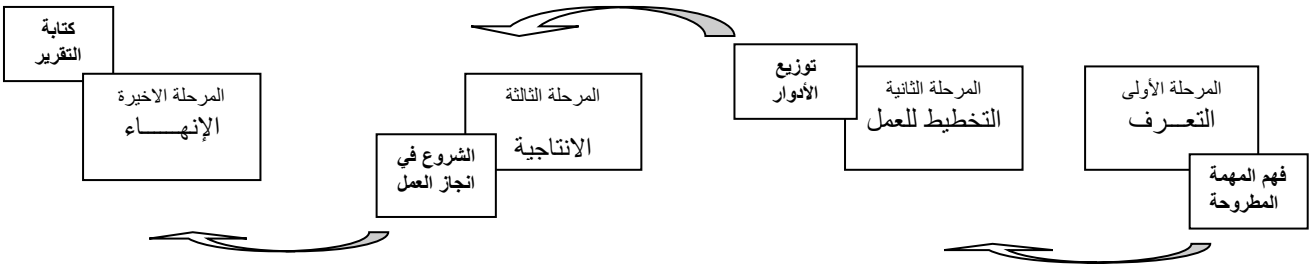
ويتم في هذه المرحلة انجاز العمل المشترك من جانب أعضاء المجموعة، وذلك من خلال التعاون والتفاعل الايجابي فيما بينهم، من أجل عمل ما هو مطلوب، وفق الأسس والمعايير التي تم التخطيط لها مسبقا بين المعلم وأفراد المجموعة.

المرحلة الرابعة: مرحلة الانهاء

ويتم في هذه المرحلة كتابة التقرير النهائي حول مدى انجاز المهمة، بهدف عرض ما تم انجازه أثناء المناقشة مع زملاء الصف كافة. (سعادة، 2008، ص 193)

ويمكن تلخيص هذه المراحل في المخطط التالي:

الشكل رقم 3 يمثل مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني



(من إعداد الباحثة)

2-10 دور المعلم في التعلم التعاوني

بالرغم من أن التعلم التعاوني يقوم على أساس جعل المتعلم هو محور عملية التعلم، غير أنه لا يمكن تجاوز الدور الفعال الذي يلعبه المعلم خلال تنفيذ أحد استراتيجيات التعلم التعاوني في تقديم مادة تعليمية معينة، وسنحاول من خلال النقاط التالية إبراز دور المعلم في التعلم التعاوني:

أولا: اتخاذ القرارات قبل البدء بالتعلم: ويكون ذلك من خلال تحديد حجم المجموعات وتقسيمها إضافة إلى تعيين دور كل متعلم داخل مجموعته، كما يقوم المعلم أيضا بترتيب حجرة الصف ويعمل على التخطيط للمواد المراد تعليمها وفق استراتيجية التعلم التعاوني.

ثانيا: بناء المهمة والاعتماد المتبادل الإيجابي: هنا يقوم المعلم بشرح ماهية المهمة والإجراءات التي يتوجب على المتعلمين اتباعها، وذلك من خلال شرح أهداف الدرس وربط المفاهيم والمعلومات التي سيدرسها المتعلمين حاليا مع خبراتهم ومعلوماتهم السابقة، وذلك بغية ضمان أكبر قدر ممكن من فهم المعلومات وانتقال أثر التعلم.

ثالثا: التفقد والتدخل: ويكون ذلك من خلال تقديم المساعدة للمتعلمين في أداء مهماتهم، وتفقد سلوكياتهم من خلال التجول بينهم للتأكد من فهمهم للعملية التعلّمية، مع محاولة إعطائهم تغذية راجعة، كما يكون على عاتق المعلم أيضا حل المشكلات التي قد تحدث بين أفراد المجموعة. (مصطفى، 2014، ص 242)

2-11 دور المتعلم في التعلم التعاوني

يقوم المتعلم أثناء استراتيجية التعلم التعاوني بدور فعال ونشط وذلك ضمن ظروف اجتماعية مختلفة تماما عن الظروف التقليدية التي تعود عليها في الصف المدرسي العادي، فهنا لم يعد المتعلم مجرد متلق للمعلومات والمفاهيم التي يجب عليه حفظها واستدعاؤها حينما يطلب منه ذلك، بل أصبح له دور بارز في إنجاز المهام التي تقدم للمجموعة التي يعمل معها. ويمكن تلخيص دور المتعلم أثناء استراتيجية التلعم التعاوني فيما يلي: (الطنطاوي، 2013، ص217)

- ✓ البحث عن المعلومات وجمعها وتنظيمها بما يتناسب مع المطلوب.
- ✓ تنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.
- ✓ توجيه الأخرين نحو انجاز المهام مع الاحتفاظ بالعلاقات الطيبة والإيجابية بين المتعلمين.
- ✓ حل الخلافات بين الزملاء وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم.

- ✓ التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني
- ✓ بذل الجهد في مساعدة الأخرين عن طريق الاسهام بوجهات نظر تنشط الموقف التعليمي.

يتم تشجيع المدارس على تبني الممارسات التربوية القائمة على أسس مستمدة من مجموعة من النظريات المعرفية التي تعزز المشاركة النشيطة للتلاميذ أثناء عملية التعلم وتعد استراتيجية التعلم التعاوني من الممارسات التربوية التي حظيت باهتمام كبير من طرف الباحثين خلال العقدين الماضيين، وقد تطور الاهتمام بالتعلم التعاوني، فقد أصبحت المدارس أكثر وعيا بالفوائد التي تعود على التلاميذ من خلال العمل معا ومساعدة بعضهم بعض.

حيث بينت العديد من الدراسات الجوانب الإيجابية للتعلم التعاوني، الذي يساهم في تنمية المفردات والتعبير الكتابي وتطوير المفاهيم الرياضية، كما يساعد على تعزيز وتنمية المواقف الايجابية اتجاه العملية التعليمية والرغبة في التعامل مع الأطفال الأخرين من أجل تبادل الأفكار. ومن أجل الاستفادة من إيجابيات التعلم التعاوني، يستحب تعميم استراتيجياته في المدارس الابتدائية من خلال اعتماده في تعلم بعض الوحدات الدراسية، كأن يتم اعتماده يوما واحدا كل أسبوع، ويكون ذلك بصفة مستمرة، فالهدف من التعلم التعاوني ليس فقط تبادل الخبرات المعرفية وتحسين التحصيل الدراسي، وإنما يلعب دورا فعالا في تنمية شخصية التلاميذ وإكسابهم ذكاء اجتماعيا يمكنهم من التفاعل الإيجابي في محيطهم الاجتماعي.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الجانب المنهجي

1-الدراسة الاستطلاعية

2-عينة الدراسة الأصلية

3-منهمج الدراسة

4-أدوات الدراسة

5-التصميم التجريبي للدراسة

6-استراتيجية التعلم التعاوني المعتمد عليها في الدراسة

خصصنا هذا الفصل لعرض وتبيان الاجراءات المنهجية التي تم الاعتماد عليها في إنجاز الجزء التطبيقي من هذه الدراسة، وذلك بدءا من حيثيات التطبيق الميداني وجمع المعطيات قبل وبعد تجريب استراتيجية التعلم التعاوني في تعليم التعبير الكتابي، وصولا إلى عرض نتائج الدراسة وتحليلها.

استفتحنا الدراسة التطبيقية بدراسة استطلاعية، بهدف جمع المعلومات الأولية لموضوع دراستنا، وذلك من خلال تحليل الإنتاجات الكتابية لمتعلمي الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي، واستكشاف نقاط الضعف فيها، واتبعنا ذلك بانتقاء للمنهج المناسب للدراسة ووصف عينة وأدوات الدراسة، ثم تحليل النتائج ومناقشتها.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الصورة المبدئية لاختبار التعبير الكتابي في الفترة الممتدة من الأسبوع الأخير من شهر سبتمبر إلى نهاية شهر أكتوبر 2015 على عينة قوامها 100 تلميذ متمدرسين في السنتين الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي،50 منهم في السنة الرابعة و50 أخرين في السنة الخامسة وذلك بمقاطعة الدار البيضاء شرق الجزائر العاصمة. وشملت ثلاث مدارس ابتدائية هي:

مدرسة أحمد بوتوتو، مدرسة بقالم حمود ومدرسة 18 فبراير. ونوضح توزيع العينة الاستطلاعية في الجدول التالي:

جدول ر قم 2 يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية

المدرسة	حجم العينة	
	السنة الرابعة	السنة الخامسة
أحمد بوتوتو	20	15
بن قالم حمود	18	15
18 فبراير	12	20

تم اختيار هذه المدارس بسبب وجود تسهيل لظروف العمل من طرف مديريها، بينما كان اختيارنا للعينة عشوائيا.

من خلال تصحيحنا لنتائج الدراسة الاستطلاعية سجلنا بعض الملاحظات الأساسية والتي تم أخذها بعين الاعتبار في الدراسة الأصلية وتمثلت في:

- ✓ عدم احترام معظم التلاميذ لوحدة الموضوع في النص المكتوب نظرا لتركيزهم على الالتزام بعدد الأسطر.
- ✓ إهمال معظم التلاميذ للجانب الشكلي (عدم ترك البياض بين الفقرات وعدم واستعمال علامات الترقيم).
- ✓ عدم احترام علامات الوقف، أو الاستعمال الخاطئ أحيانا.
- ✓ كثرة الأخطاء الاملائية.
- ✓ قلة العبارات المناسبة للموضوع مع كثرة التكرار.

مكنتنا الدراسة الاستطلاعية من التعرف على أنواع الأخطاء في تعابير التلاميذ، وكذا جوانب الضعف فيها، ولقد كانت هذه الأخطاء بمثابة المنطلق الذي ركزنا عليه أثناء ضبطنا لطريقة تعليم التعبير الكتابي وفق استراتيجية التعلم التعاوني، حيث للحصتين المقررتين: " حصة إنجاز التعبير الكتابي، وحصة التصحيح، حصة ثالثة أسميناها "حصة التخطيط" وتكون سابقة لحصة إنجاز التعبير الكتابي، يعمل فيها التلاميذ على التخطيط لكتابة الموضوع بالتعاون مع بعضهم بعض، وهي مستمدة من نموذج "هيزوفلاور" (Hayes & Flower)

للكتابة. وقد أثبت لنا التطبيق أنها حصة ذات أثر إيجابي وأن منح الأهمية لمرحلة التخطيط لكتابة تعبير كتابي سينعكس على نوعية الانتاجات الكتابية وجودتها، وهو ما سنخوض في تفاصيله لاحقا.

كان هذا بخصوص الدراسة الاستطلاعية، أما من حيث ظروف إجراء الدراسة الأصلية، فقد وقع اختبارنا على مدرسة 18 فبراير والتي توفرت فيها الشروط المناسبة لإجراء الدراسة الأصلية، والتي من أهمها وجود قاعة شاغرة يمكن لنا استغلالها في إجراء الدراسة التجريبية.

2- عينة الدراسة الأصلية

2-1 حجم عينة الدراسة

تتمثل عينة الدراسة في مجموعة من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي وقد تم اختيار هذه الفئة كون أن التلميذ في هذه المرحلة يكون قد اكتسب أهم المهارات الكتابية التي تمكنه من إنجاز التعبير الكتابي.

وتتكون عينة الدراسة من 80 تلميذا، سنوضح تقسيمهم من خلال الجدول التالي:

جدول 3 رقم يمثل توزيع أفراد العينة الأصلية للدراسة

السنة الدراسية	نوع العينة	حجم العينة
الرابعة	ضابطة	20
	تجريبية	20
الخامسة	ضابطة	20
	تجريبية	20

2-2 شروط اختيار العينة

حرصنا في اختيارنا لعينة الدراسة على توفر بعض المواصفات والتي تُعد بمثابة معايير الانتقاء وهي:

المستوى الدراسي: تكونت عينة بحثنا من مجموعة من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة وقد تم استبعاد التلاميذ المعيدين للسنة في كل من المستويين الرابعة والخامسة.

الاضطرابات السمعية والذهنية: لقد تم استبعاد التلاميذ الذين يُظهرون اضطرابات حسية (سمعية أو بصرية) أو ذهنية ظاهرة، وقد اعتمدنا في تحديد ذلك على ملفات التلاميذ الموجودة بالمدرسة، وكذلك على الملاحظات الشخصية والمقابلة مع المعلمات.

مستوى التحصيل في مادة التعبير الكتابي: بالنسبة لمتغير التحصيل في التعبير الكتابي فقد تعمدنا اختيار تلاميذ مستويات تحصيلهم متفاوتة في مادة التعبير الكتابي (متوسط، جيد، ضعيف، ممتاز) بناء على نتائجهم التي أفادتنا بها المعلمات، وهو التفاوت الذي يقتضيه

تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، بحيث يجب أن تكون المجموعات أو الأفواج متكونة من تلاميذ متفاوتين من حيث المقدرة على تفهم المادة المعرفية المراد تعليمها لهم.

3- منهج الدراسة

انتهجنا في دراستنا هذه، المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية وبقياسين قبلي وبعدي حتى يتسنى لنا التعرف على أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مهارات التعبير الكتابي. وتم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام اختبار "ت" للفروق بالاعتماد على البرنامج الإحصائي spss.

4- أدوات الدراسة

4-1 اختبار التعبير الكتابي

استخدمنا اختبارين للتعبير الكتابي بهدف تقييم مستوى التعبير الكتابي للتلاميذ، أحدهما للسنة الخامسة والثاني للسنة الرابعة وقد قمنا بإعدادهما وفقا لنموذج التعابير الكتابية التي تُنجز في مستويي الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي، والتي تتضمن سند الموضوع مع التعليمة، التي يحرر التلميذ من خلالها نصا كتابيا يلتزم فيه بما ورد فيها مستعينا في ذلك بالسند. وقد استوحيناها من أحد الكتب الشبه المدرسية، ثم قمنا بعرضها على مجموعة من المعلمين في الابتدائي، من أجل تعديلها وفقا لما هو معتمد عليه في السنتين الرابعة والخامسة.

يحتاج التلميذ في انجاز اختبار التعبير الكتابي إلى: ورقة الإجابة، ورقة محاولة وقلم للكتابة.

4-1-1 محتوى اختبار التعبير الكتابي لكل من السنتين الرابعة والخامسة

اختلف محتوى اختبار التعبير الكتابي بين السنتين الرابعة والخامسة من حيث المضمون حرصا على ملاءمة كل موضوع لما جاء في برنامج التعبير الكتابي لكل مستوى، مع

حرصنا على اختيار مواضيع مستوحاة من بيئة الطفل، مما يسهل عليه استحضار الأفكار والعبارات التي تساعده على سرد الأحداث.

اخترنا النمط السردي وذلك بهدف إتاحة الفرصة للطفل حتى يكتب أكثر ويستعمل جملا متنوعة. ففي النمط السردي يقوم الكاتب بالإخبار عما وقع في حادثة معينة، مع ذكر تفاصيل وأحداث تلك الواقعة. كما يحتاج هذا النمط أيضا إلى استعمال النمط الوصفي لتبيان العديد من التفاصيل الحسية الحية والتي تجعل القارئ يحس ويتخيل شخصيات وأحداث الواقعة التي يكون التلميذ بصدد سرد أحداثها.

4-1-2 وصف تعليمة اختبار التعبير الكتابي

نهدف من خلال تعليمة الاختبار إلى جعل الطفل ينتج كتابيا فقرة يسرد فيها أحداث موقف واقعي أو قابل لأن يكون في حياته اليومية، يصف فيها أيضا الأحداث التي وقعت جراء احتكاكه أو تفاعله مع الشخصية الرئيسة للقصة.

4-1-3 صدق اختبار التعبير الكتابي: اعتمدنا في صدق اختبار التعبير الكتابي على صدق المحكمين؛ حيث قمنا بتقديمه إلى مجموعة من معلمي التعليم الابتدائي من أجل معاينته؛ وذلك باعتبارهم هم المسؤولين عن إعداد مواضيع التعبير الكتابي سواء المواضيع المتعلقة بحصص التعبير الكتابي، أو مواضيع الاختبارات في مادة التعبير الكتابي؛ حيث تمت إعادة صياغته بما يتناسب مع ما تعود عليه التلاميذ، لنعرضه بعد ذلك في صورته النهائية.

وذلك بتغيير عبارة (حرر نصا لا يتجاوز اثني عشر سطرا تصف فيه حالة القطة) إلى (اكتب فقرة تبين لنا فيها حالة القطة ومظهرها). هذا بالنسبة لاختبار التعبير الكتابي للسنة الخامسة ونفس الشيء بالنسبة لاختبار التعبير الكتابي للسنة الرابعة، فقد استبدلت التعليمة من (حرر نصا لا يتجاوز اثني عشر سطرا تصف فيه حالة الطفلة الصغيرة...) إلى(اكتب فقرة تبين لنا فيها حالة الطفلة الصغيرة ...) ونشير أننا قد حذفنا تحديد الأسطر عمدا، وبعد المناقشة مع المعلمين، ويرجع السبب في ذلك إلى ما سجلناه من ملاحظات خلال الدراسة الاستطلاعية، فأغلب التلاميذ ينشغلون بتحقيق عدد الأسطر المطلوب مع مراعاة عدم

تجاوزه وهذا ما يجعلهم في أغلب الأحيان ينحازون عن وحدة الموضوع أو عن إكمال الأفكار بتسلسل ولهذا أردنا أن نقصي هذا العامل؛ لنترك للتلميذ حرية التعبير دون أي قيد.

4-1-4 مضمون اختبار التعبير الكتابي لكل من السنتين الرابعة والخامسة

وسنعرض فيما يلي مضمون اختبارات التعبير الكتابي لكل من السنتين الرابعة والخامسة:

أ- اختبار التعبير الكتابي للسنة الخامسة:

السند: في يوم من أيام الشتاء الباردة، بينما كنت عائدا من المدرسة وجدت قطة صغيرة بللها المطر وأنهكها الجوع. **التعليمة:** اكتب فقرة تبين لنا فيها حالة القطة ومظهرها، وتذكر ما قمت به اتجاهها وما كان موقف أمك من صنيعك مع القطة عندما قصصت لها ما حدث.

(الموضوع مأخوذ من كتاب كراستي في التعبير الكتابي للسنة الخامسة للأستاذ عبد الرحمان ريغي2012، بتصرف بعد تدخل مجموعة من أساتذة السنة الرابعة والخامسة)

ب – اختبار التعبير الكتابي للسنة الرابعة:

السند: ذات يوم ذهبت مع والدك إلى السوق فلمحت طفلة صغيرة تبيع الخبز على حافة الطريق. **التعليمة:** اكتب فقرة تبين لنا فيها حالة الطفلة الصغيرة ومظهرها وما كان شعورك نحوها، مبينا ما قمت به اتجاهها.

(الموضوع مأخوذ من كتاب كراستي في التعبير الكتابي للسنة الرابعة للأستاذ عبد الرحمان ريغي2015، بتصرف بعد تدخل بعض أساتذة السنة الرابعة والخامسة)

4-2 شبكة تقييم التعبير الكتابي:

لقد تم الاعتماد في تصحيح تعابير التلاميذ على شبكة **إيفا Eva** لتقييم الإنتاج الكتابي والتي تم تصميمها من قِبل مجموعة إيفا المتكونة من مجموعة من المختصين التربويين والنفسيين الذين قاموا بوضع المعايير الأساسية لهذه الشبكة. (أنظر الملحق رقم 1 لمعاينة النسخة الأصلية)

وقد قامت الباحثة تازروتي حفيظة (2016) بتكييف هذه الشبكة إلى اللغة العربية. وسنعرض فيما يلي محتوى الشبكة المعدلة بالتفصيل مع سلم التنقيط.

4-2-1 محتوى شبكة تقييم التعبير الكتابي(EVA)

تضمنت شبكة إيفا أربع مستويات للتحليل كما يلي:

المستوى البراغماتي (pragmatique): ويختص بالعلاقة بين الرسالة(النص) ومتلقيها، أي تقييم المكتوب بالنظر إلى الوضعية التي ينبغي أن يوظف في إطارها.

المستوى الدلالي (sémantique): ويهتم بالعلاقة بين الوحدات ومرجعها، ولا يقتصر هذا الجانب على معرفة دلالة الكلمات فحسب، بل يتعلق أيضا بانسجام مجمل مضمون النص.

المستوى الصرفي التركيبي (morpho-syntaxique): ويخص العلاقة بين الوحدات أي سلامة اللغة.

المستوى الخطي(المادي) (aspect matériel): ويتعلق الأمر بالجانب الشكلي للمكتوب والمتمثل في: علامات الوقف، تنظيم الورقة، تقسيم النص إلى فقرات. ولكل مستوى من هذه المستويات ثلاث مؤشرات للتقييم تتعلق ب: النص في مجمله (البنية الكبرى)، العلاقات بين الجمل، الجمل (البنية الصغرى). (تازروتي،2016 ص187)

4-2-2 مضمون شبكة تقييم التعبير الكتابي

تتضمن شبكة **إيفا Eva** المعدلة عشرين مؤشرا ثمانية منها تتعلق **بالنص في مجمله**، ستة منها تتعلق **بالعلاقات بين الجمل**، وستة أخرى تتعلق **بالجملة**. وتتوزع هذه المعايير على أربعة مستويات من التحليل وقد وضحت الباحثة تازروتي معالم الشبكة في الجدول التالي:

جدول رقم 4 يمثل مؤشرات تقييم الانتاج الكتابي في شبكة EVA

مستويات التحليل	مؤشرات التقييم		
	النص في مجمله (البنية الكبرى)	**العلاقات بين الجمل**	**الجمـــل (البنية الصغرى)**
البراغماتي(التداولي) (pragmatique)	1-1-هل يستجيب النص لوضعية التواصل؟ أي من يتكلم، لمن يوجه الخطاب، ما الغرض؟ 1-2- هل اختار النمط المناسب؟	3-1 هل الوحدات المنظمة للنص والخاصة بالزمان والمكان كفيلة بتوجيه القارئ؟ 4-1 هل يتسم النص المنتج بوحدة الموضوع (تنامي الأفكار، تتابعها، غياب التناقض)	5-1 هل وظف التلميذ في نصه جملا متنوعة تتلاءم مع نمط النص؟
الدلالي (sémantique)	2-1 هل المعجم المستعمل ثري وملائم لموضوع النص المنتج؟ 2-2 هل تمكن التلميذ من كتابة نص طويل (مقبول حجما)	3-2 هل يتصف النص بالانسجام الدلالي؟ (غياب التناقضات من جملة إلى أخرى، الاستعمال المناسب للإحالات) 4-2 هل الروابط المستعملة كفيلة بربط الجمل بينها؟	5-2 هل المفردات المستعملة ملائمة (استعمال كلمة في غير محلها، كلمة مبهمة، عامية)؟
الصرفي التركيبي (morpho-syntaxique)	3-1 هل تتلاءم بنية النص المنتج مع النمط المطلوب؟ 3-2 هل تتناسب أزمنة الفعل الموظفة في النص مع النمط المطلوب؟	3-3 هل هناك انسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل؟	3-4 هل بنية الجملة سليمة نحويا؟ 3-5 هل تحترم القواعد الصرفية؟ 3-6 هل تلتزم بالقواعد الإملائية؟
الخطي Aspect (matériel)	4-1 هل الخط المستعمل واضح (مقروء)؟ 4-2 هل نظم التلميذ نصه في شكل فقرات؟	4-3 هل وظف التلميذ علامات الوقف بين الجمل توظيفا سليما؟	4-4 هل وظف التلميذ علامات الوقف في الجملة توظيفا سليما؟

(تازروتي، 2016، ص178)

4-2-3 تكييف الشبكة إلى اللغة العربية

قامت الباحثة تازروتي حفيظة (2016) بترجمة الشبكة إلى اللغة العربية، ثم أجرت عليها تعديلات وفق ما يتناسب مع خصائص اللغة العربية. وأشارت الباحثة أنها حافظت على المعالم الكبرى للشبكة مع إضافة ما يجب إضافته وحذف ما يجب حذفه ثم بنائها وفق ما يناسب الأهداف والمبادئ التعليمية. طبقت الباحثة شبكة التصحيح على 546 موضوعا كتابيا من إنتاجات تلاميذ السنة النهائية من التعليم الابتدائي، وقامت بتحليل النتائج ورصد نسب النجاح والإخفاق لكل مؤشر.

4-2-4: الخصائص السيكو مترية لشبكة تقييم التعبير الكتابي

4-2-4-1 صدق شبكة تقييم التعبير الكتابي: اخترنا لاختبار صدق شبكة تقييم التعبير الكتابي صدق المحك، فمن خلال تحقق الارتباط بين نتائج المصححة بالشبكة الحالية وشبكة أخرى، يبين لنا صدقها قي قياس قدرات التعبير الكتابي، وقد اعتمدنا شبكة التصحيح المصممة من قِبل محمد عبد الخالق محمد (1989)، (انظر الملحق رقم2) لمعاينة الشبكة (المحك) المعتمد عليها.

وقد بلغت العينة المعتمد عليها 100 تلميذا من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة تم تصحيح انتاجاتهم الكتابية باعتماد الشبكتين، فتحصل كل تلميذ على درجتين(انظر الملحق رقم 4) وقد أظهرت النتائج أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قدرت بـ (r=0.55) عند مستوى الدلالة ** (P = 0.01) . (انظر الملحق رقم 3) وهو ارتباط متوسط ودال إحصائيا ومنه فقد تحقق صدق شبكة تقييم التعبير الكتابي.

4-2-4-1 ثبات شبكة تقييم التعبير الكتابي

اعتمدنا معامل ألفا كرومباخ لحساب ثبات شبكة التعبير الكتابي وتحصلنا على الجدول التالي:

جدول 5 يمثل نتائج معامل ألفا كرومباخ

مكونات الشبكة	العينة	عدد المؤشرات	معامل ألفا
المستوى البراغماتي	100	5	0.86
المستوى الدلالي	100	5	0.86
المستوى الصرفي التركيبي	100	6	0.87
المستوى المادي	100	4	0.87
معامل الثبات العام	100	20	0.84

يتضح من خلال الجدول أن معامل الثبات العام مرتفع حيث بلغ 0.84، فيما تراوح ثبات مؤشرات المستويات الأربعة بين 0.86 و 0.87 وهذا ما يدل على أن هذه الشبكة تتمتع بدرجة ثبات عالية ويمكن الاعتماد عليها في تقييم التعبير الكتابي.

4-2-5 عتبة النجاح في اختبار التعبير الكتابي وفقا للشبكة المعدلة

حُددت عتبة النجاح بـ 50 من 100 في النتيجة الكلية لاختبار التعبير الكتابي. وبـ 3 من 5 في كل مؤشر.

4-2-6 شرح طريقة تصحيح التعبير الكتابي وفق شبكة تقييم التعبير الكتابي(EVA)

إن عملية تصحيح التعبير الكتابي قد لا تخلو من الذاتية، ومع ذلك فقد سعينا للتقليل من الذاتية قدر الإمكان والتحلي بالموضوعية في التقييم، ولهذا الغرض سنعرض فيما يلي نقاطا مهمة فيما يخص الطريقة التي اتبعناها في التصحيح بناء على ما جاء في الشبكة (اتبعنا التصحيح كما ورد في الشبكة مع إضفاء بعض التفصيل لتسهيل عملية التنقيط وجعلها أكثر دقة) وقد كانت مرقمة ومرتبة كالآتي:

1- المستوى البراغماتي:(25 نقطة)

1-1 استجابة النص للغرض:(05 نقاط): يأخذ التلميذ علامة كاملة إذا وجه خطابه لفئة معينة محترما المتكلم" الضمير" وكذا احترام تسلسل الأحداث مما يجعل القارئ يتخيل فعلا شكل الشخصية، وحالتها، ويتصور الزمان والمكان الذي مرت فيها الأحداث.

2-1 اختيار النمط المناسب: (05 نقاط): لا يكفي استعمال الزمن الماضي في كتابة القصة لأخذ علامة كاملة، وانما يجب استعمال الصيغ والعبارات وأزمنة الفعل التي تتناسب مع وضعية القصة، مثلا: في السرد والوصف يجب أن يتحقق: وصف الشخصية بطريقة مفصلة: ثياب، ملامح الوجه، طريقة الجلوس...إلخ، إضافة إلى سرد الأحداث باستعمال جمل تعتمد على الزمن الماضي وكذا عبارات سردية مثل: ذات يوم، عندما، فجأة...الخ.

1-3 الوحدات المنظمة للزمان والمكان كفيلة بتوجيه القارئ: (05 نقاط): كلما استعمل التلميذ عبارات أحسن كلما أخذ علامة أحسن ويشمل ذلك:

تحديد اليوم والوقت، مثلا" في أحد أيام الشتاء، ذات صباح، ...الخ.

تحديد الوجهة: استعمال الوحدات المنظمة مثل: أولا، بعدها، في الأخير، على اليمين ... الخ.

1-4 هل يتسم النص بوحدة الموضوع: (05 نقاط): يتم منح علامة كاملة في حالة خلو النص من الجمل المكررة ومن التناقض في سرد الأحداث، شرط أن تكون ذات علاقة بالموضوع.

1-5 استعمال جمل متنوعة تتلاءم مع النص: (05 نقاط): تمنح العلامة كاملة إذا استعمل التلميذ جملا اسمية متنوعة تتضمن: الوصف، وجملا فعلية سليمة لسرد أحداث القصة. وذلك في كامل النص.

2- المستوى الدلالي: (25 نقطة)

2-1 ثراء وملاءمة المعجم: (05 نقاط): كلما استعمل التلميذ جملا وعبارات سليمة ومناسبة للنص، كلما أخذ علامة أحسن.

2-2 طول النص: 05 نقاط: يأخذ التلميذ علامة كاملة إذا تمكن التلميذ من كتابة نص يحتوي 12 سطرا، وهذا حسب ما تعود عليه التلميذ في حصص التعبير الكتابي.

2-3 الانسجام:05 نقاط: كلما التزم التلميذ بالمعلومات التي سردها في الأول، دون أي تغيير في الشخصيات أو في الأحداث، كلما أخذ علامة أحسن.

2-4 ربط الجمل: 05 نقاط: يتعلق باستعمال الروابط في مكانها المناسب، فكلما كان استعمال الروابط بشكل صحيح ومناسب كلما كانت العلامة أحسن.

2-5 ملاءمة المفردات:05 نقاط: ويكون التنقيط هنا حسب الاستخدام السليم للمفردات وذلك كما يلي:

- ✓ استعمال مفردات متنوعة تناسب نمط الوصف والسرد تقابلها علامة كاملة.
- ✓ كلما غاب تناسب المفردات مع نمط النص كلما تناقصت العلامة من 05 الى 01.
- ✓ وجود مفردات مبهمة أو غير ملاءمة يقلل من العلامة.

3- الجانب الصرفي التركيبي: (30 نقطة)

3-1 تناسب بنية النص مع النمط المطلوب:05 نقاط: ويكون التنقيط فيها كالآتي:

- ✓ وضعية الانطلاق (البداية) 01 نقطة
- ✓ سياق التحول + الأحداث 02 نقطة
- ✓ العقدة 01 نقطة
- ✓ وضعية الختام 01 نقطة

3-2 أزمنة الفعل: (05 نقاط): يتحصل التلميذ على علامة أحسن كلما تناسب الزمن المستعمل مع النص، والذي يعتمد في النمط السردي على استعمال جمل في الزمن الماضي على الأغلب، مع استعمال الأزمنة الأخرى إذا تطلب الأمر.

3-3 استعمال الأزمنة بين الجمل: (05 نقاط):

أي عدم التنقل في استعمال الزمن (الماضي/ المضارع) من جملة لأخرى، إذا لم تستدعي الضرورة ذلك.

3-4 السلامة النحوية للجملة:(05 نقاط): كتابة جمل سليمة نحويا، فكلما قلت الأخطاء النحوية في النص المكتوب كلما كانت علامة التلميذ أحسن.

3-5 احترام الجملة للقواعد الصرفية:(05 نقاط): فكلما قلت الأخطاء الصرفية في النص المكتوب كلما كانت علامة التلميذ أحسن، ونشير هنا أننا لم نقتصر في استخراج الأخطاء الصرفية على أزمنة الفعل فقط وإنما أخذنا بعين الاعتبار الصيغ الصرفية الأخرى، التي تعلمها الطفل في برنامجه التعليمي.

3-6 الالتزام بالقواعد الإملائية في الجملة: (05 نقاط): كلما كانت الأخطاء الإملائية أقل كلما تحصل التلميذ على علامة أكبر. فيجب أن يتميز النص بكتابة سليمة تخضع للقواعد الاملائية، حتى وإن كانت هناك أخطاء فلا يجب أن تطغى على معظم النص.

4-المستوى الخطي: (25 نقطة)

4-1 مقروئية الخط: (05 نقاط): يأخذ التلميذ علامة كاملة إذا كان خطه واضحا يستطيع قارئ النص قراءته دون بذل أي جهد.

4-2 تنظيم النص في شكل فقرات: (05 نقاط): يأخذ التلميذ علامة كاملة إذا التزم بتنظيم النص على شكل فقرات وذلك بترك البياض بين فقرة وأخرى.

4-3 توظيف علامات الوقف بين الجمل توظيفا سليما: (05 نقاط): كلما استطاع التلميذ توظيف علامات الوقف بين الجمل توظيفا سليما وصحيحا كلما اقترب من العلامة الكاملة.

4-4 توظيف علامات الوقف داخل الجملة توظيفا سليما: (05 نقاط): كلما استطاع التلميذ توظيف علامات الوقف داخل الجملة توظيفا سليما وصحيحا كلما اقترب من العلامة الكاملة.

5- التصميم التجريبي للدراسة

اعتمدنا التصميم شبه التجريبي للعينتين الضابطة والتجريبية بتطبيقين قبلي وبعدي، حيث قمنا اختبار التعبير الكتابي قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني على العينة التجريبية، ثم إجراء تطبيق بعدي على العينة الضابطة ويمكننا تلخيص هذا التصميم في الجدول التالي:

جدول رقم 6 يمثل التصميم التجريبي للدراسة

	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
العينة التجريبية	اختبار التعبير الكتابي	برنامج التعبير الكتابي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني	اختبار التعبير الكتابي
العينة الضابطة	اختبار التعبير الكتابي	برنامج التعبير الكتابي القائم على الطريقة التقليدية	اختبار التعبير الكتابي

6- استراتيجية التعلم التعاوني المعتمد عليها في الدراسة

6-1 شرح الاستراتيجية

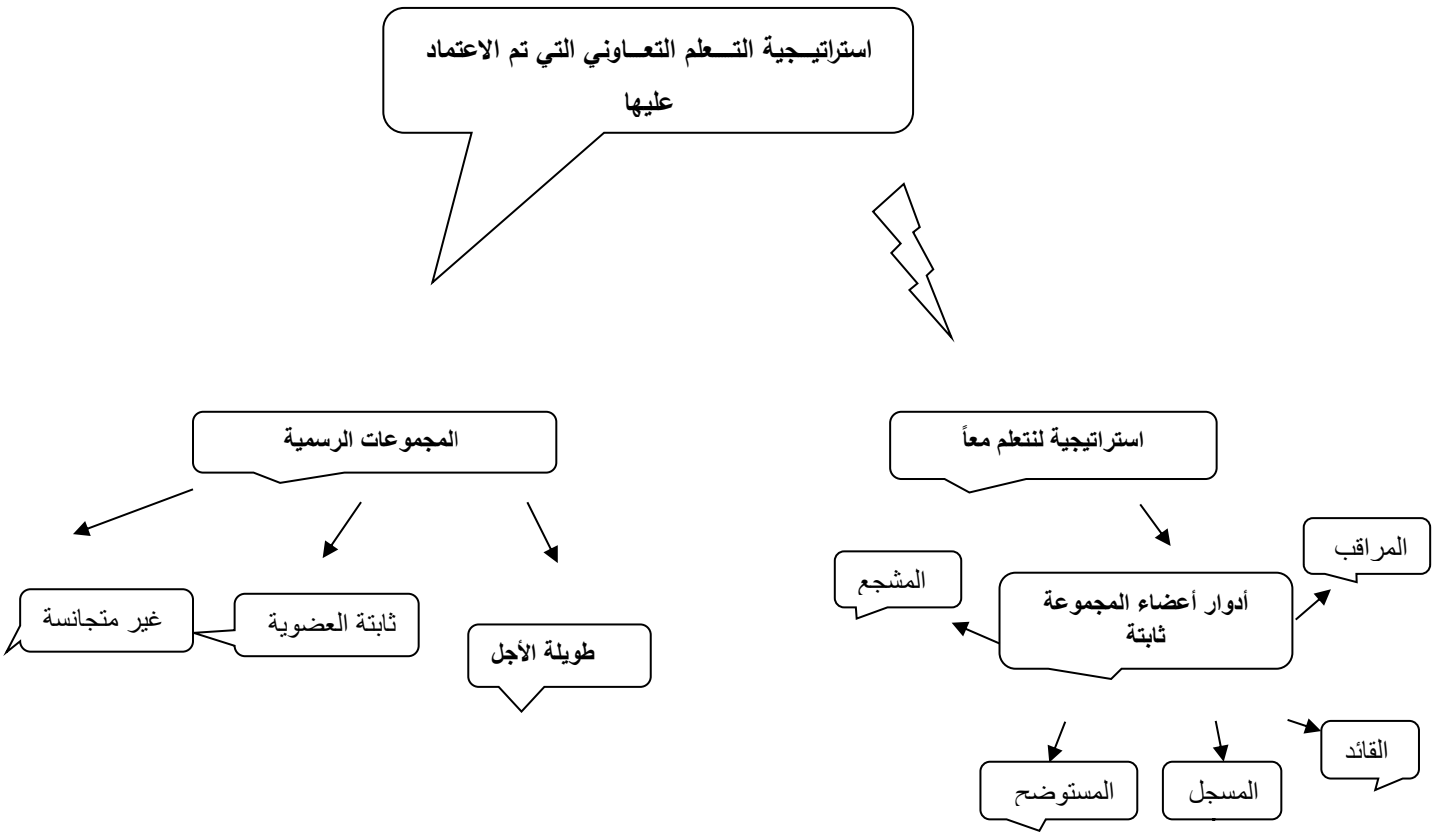
اعتمدنا في هذه الدراسة على استراتيجية (**لنتعلم معا Learning to gether**) ويتم في هذه الاستراتيجية تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة من 4 إلى 5 أفراد غير متجانسين من حيث المستوى الدراسي، حيث يُعطى كل شخص دورا خاصا به، ويخضع جميع أعضاء المجموعة لاختبار فردي ويتم تدوين علامات الاختبار لكل تلميذ على حده ثم تجمع علامات تحصيل التلاميذ للحصول على إجمالي درجات المجموعات. كما اعتمدنا على نوع المجموعات الرسمية والتي يتم فيها تقسيم التلاميذ في الفصل الدراسي إلى مجموعات ثابتة لعدة أيام أو أسابيع من أجل تقديم وحدة تعليمية كاملة.

ولقد استندنا في تقسيم حصص نشاط التعبير الكتابي على نموذج " هيز وفلاور **Hayes& Flower** " والذي يَعتبرُ مرحلة كتابة النص قائمة على ثلاثة مراحل هي: مرحلة التخطيط للكتابة، مرحلة الترجمة(الكتابة) ومرحلة المراجعة(التصحيح) ، وبما أن التوزيع الزمني

المقرر لنشاط التعبير الكتابي في مستويي السنتين الرابعة والخامسة يتمثل في حصتين فقط: حصة إنجاز التعبير الكتابي والتي توافق مرحلة " الترجمة " في نموذج "هيز وفلاور" وحصة تصحيح التعبير الكتابي والتي توافق حصة " المراجعة"، وهذا ما جعلنا نضيف حصة التخطيط: نظرا لما تكتسيه هذه الحصة من أهمية بالغة في جعل المتعلم يستحضر المضمون المعرفي المرتبط بتعليمة موضوع التعبير الكتابي المراد إنتاجه.

وسنوضح استراتيجية التعلم التعاوني المعتمد عليها **(استراتيجية لنتعلم معا)** من خلال المخطط التالي:

الشكل رقم 4 يمثل استراتيجية التعلم التعاوني التي تم الاعتماد عليها في الدراسة التطبيقية



6-2 تقسيم الأدوار داخل المجموعات

قُدم لكل تلميذ دوره وذلك عن طريق القرعة لتفادي أي مشاحنات تحدث بين التلاميذ جراء عملية الاختيار، حيث قدمنا للتلاميذ شرحا مفصلا عن كل دور خلال مرحلة الشرح، كما حددنا لونا معينا لكل دور ووزعت بطاقات بالألوان لكل تلميذ في المجموعة، وتم تقسيم الأدوار كما يلي:

القائد: اللون الأحمر: وظيفته هي شرح فكرة الموضوع لزملائه بهدوء (إذا لم يفهم يمكنه الاستعانة بالأستاذ) وأن يقود الحوار داخل المجموعة ويتأكد من مشاركة الجميع في العملية التعلمية، محاولة حل النزاعات بهدوء أو طلب تدخل الأستاذ إن تطلب الأمر.

المسجل: اللون الأخضر: وظيفته تدوين إجابات المجموعة وكل العناصر التي تم تخطيطها أثناء حصة التخطيط للتعبير الكتابي والاحتفاظ بها في كراسة المجموعة للاستفادة منها في حصة إنجاز التعبير (التنفيذ).

المستوضح: اللون الأزرق: وظيفته هي التأكد من أن جميع أفراد المجموعة فهموا الموضوع جيدا ويستطيعون المشاركة في الإجابة، في حالة عدم فهم أحد الأفراد داخل المجموعة، يقوم المستوضح بالتدخل فيطلب من الأستاذ إعادة الشرح أو يستفسر من إحدى المجموعات.

المشجع: اللون البني: وظيفته هي التأكد من مشاركة الجميع ويشجعهم على العمل بعبارات تشجيع وتعزيز، ويحثهم على إنجاز المهمة.

المراقب: اللون البرتقالي: وظيفته هي التأكد من تقدم المجموعة نحو إنجاز العمل في الوقت المناسب ويتأكد من قيام كل فرد بدوره داخل المجموعة، وعلى المراقب أن يحتفظ دائما بساعة الكترونية، قلم أزرق، أوراق بيضاء، ماحي.

6-3 قائمة التعليمات الموجهة لكل فرد حسب دوره في المجموعة

تم توزيع قوائم صغيرة مطبوعة، على أعضاء المجموعات تشرح مهمة كل فرد ويطلب من التلاميذ مراجعتها كل ما سمحت الفرصة. وفيما يلي سنعرف المهام المقدمة لكل فرد داخل المجموعة حسب دوره:

القائد: في كل حصة تقوم بشرح فكرة الموضوع لزملائك بأسلوب هادئ وبالفصحى. ويمكنك الاستعانة بالأستاذ في حالة عدم فهمك لأمر ما، كما عليك أن تتكفل بقيادة الحوار داخل المجموعة، تتكفل بحل النزاعات بين زملائك بطريقة سلمية وهادئة وتذكرهم دائما بأن هدف هذه الطريقة هو التعاون من أجل تعلم أفضل.

المسجل: تسجل المعلومات التي يتفق عليها زملائك في حصة " التخطيط للتعبير الكتابي على كراسة المجموعة " وتقوم بتدوين المفردات والعبارات التي تم اختيارها في شجرة الكلمات. حاول دائما أن تكتب بخط واضح. عليك إحضار كراسة المجموعة في كل حصة إنجاز التعبير.

المستوضح: بعدما ينتهي القائد من شرح المهمة: تطرح السؤال على زملائك " هل فهمتم جيدا؟ " إذا لم تفهم أنت السؤال فعليك أن تستفسر الأستاذ أو المجموعات الأخرى. إذا لم يفهم أحد الأفراد فيمكنك الاستعانة بزملائك في المجموعات الأخرى.

المشجع: ابحث دائما عن الكلمات المشجعة التي ترفع من معنويات زملائك ورددها من حين الى آخر على زملائك مثلا: نحن تلاميذ مجتهدون، علينا أن ننجز عملا جيدا ونظيفا علينا أن نساعد بعضنا للحصول على نتائج أفضل.

المراقب: عليك أن تحمل ساعة إلكترونية بين يديك، قلم أزرق، أوراقا بيضاء مخططة للمحاولة، قلم ماحي. كما يُطلب منك أن تراقب الوقت من بداية الحصة إلى نهايتها. وأن تحرص على أن ينجز زملاؤك مهامهم في الوقت المحدد. وذلك بتذكير زملاءك بالوقت من حين لآخر.

6-4 وصف مراحل تطبيق البرنامج التعليمي للتعبير الكتابي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني

احتوى البرنامج التعليمي للتعبير الكتابي على 12 موضوعا لكل مستوى تعلمي، حيث يتم تأدية كل موضوع خلال ثلاثة حصص متتالية (حصة التخطيط للتعبير الكتابي، حصة إنجاز التعبير الكتابي وحصة تصحيح التعبير الكتابي) بما يعادل 36 حصة لكل مستوى

تعليمي. لقد تمت عملية تطبيق البرنامج التعليمي للتعبير الكتابي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني عبر عدة مراحل مختلفة تم تقسيمها كما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة شرح الاستراتيجية

نقصد بمرحلة الشرح، تلك المرحلة التي قمنا فيها بشرح ماهية استراتيجية التعلم التعاوني للتلاميذ، وتعريفهم بطريقة العمل وفق هذه الاستراتيجية، وتمت خلال 05 حصص من آخر أسبوع في شهر سبتمبر إلى منتصف شهر أكتوبر وقد تضمنت الخطوتين التاليتين:

1- التعريف بالاستراتيجية: وتمت هذه العملية خلال حصتين، حيث قمنا بالتعريف بالاستراتيجية وإعطاء لمحة عنها وعن مكوناتها وأهدافها، وكيفية استغلالها في عملية التعلم كما تخلل هذه العملية بعض الأسئلة التي قصدنا من خلالها تقصي مدى حماس التلاميذ للعمل وفق هذه الاستراتيجية.

2 - شرح طريقة العمل وفق هذه الاستراتيجية

وتضمنت هذه المرحلة ثلاث حصص:

الحصة الأولى: وتعلقت بتقسيم المجموعات وتسميتها، حيث تم تقسيم أفراد العينة إلى أربع مجموعات، تضم كل مجموعة خمسة تلاميذ متفاوتين من حيث المستوى التعليمي في مادة التعبير الكتابي، ثم طلبنا من كل مجموعة أن تحدد اسما خاصا بها.

الحصة الثانية: تعلقت بتوزيع الأدوار داخل المجموعات مع شرح كل دور بالتفصيل، وذلك بتحديد دور كل تلميذ، مع موافاته بالنصائح والتوجيهات المتعلقة به، وذلك كما هو موضح في العنصر السابق.

الحصة الثالثة: وتعلقت بشرح طريقة سير الحصة وترتيبها مع تسليم كل تلميذ ورقة مدونٌ عليها المهمات المكلف بها.

المرحلة الثانية: مرحلة تنفيذ الاستراتيجية

في هذه المرحلة شرعنا في تطبيق البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني بعد ما تم السماح لنا بإجراء التجربة يوم الثلاثاء بعد العاشرة وفي الفترة المسائية من يومي الأربعاء والخميس وذلك بسبب تزامن التوقيت مع حصة التعبير الكتابي في المقرر المدرسي حيث تدرُس عينة الدراسة التجريبية وفق استراتيجية التعلم التعاوني تزامنا مع باقي التلاميذ الذين يدرسون بالطريقة التقليدية وقد تم تقسيم التوقيت كالاتي:

6-5 تقسيم توقيت حصص التعبير الكتابي

✓ **حصة التخطيط للتعبير الكتابي**

وهي الحصة التي تسبق حصة إنجاز التعبير الكتابي، والتي حدد توقيتها يوم الثلاثاء بعد العاشرة، وقد أسميناها بحصة التخطيط استنادا إلى نموذج "هيز و فلاور" كما أشرنا سابقا. وهي الحصة التي يقوم فيها التلاميذ بالتخطيط للكتابة في موضوع ما.

✓ **حصة إنجاز التعبير الكتابي**

وهي الحصة الموالية لحصة إنجاز التعبير الكتابي وحدد توقيتها بيوم الأربعاء _ كنا نود لو استطعنا جعلها في اليوم نفسه مع حصة التخطيط للتعبير الكتابي غير أن ظروف البحث حالت دون ذلك_ وذلك بالموازاة مع نفس التوقيت المقرر في البرنامج حيث كان يتم تعليم العينة التجريبية وفق استراتيجية التعلم التعاوني من قبل الباحثة، بينما تتعلم العينة الضابطة وفق الطريقة التقليدية.

✓ **حصة تصحيح التعبير الكتابي**

يوم الخميس: حصة تصحيح التعبير الكتابي وهذا تزامنا مع توقيت تصحيح التعبير الكتابي في المقرر المدرسي.

ويمكننا تلخيص توزيع توقيت حصص التعبير الكتابي لكل من السنتين الرابعة والخامسة من خلال الجدول التالي:

جدول رقم 7 يمثل توزيع التوقيت الزمني الخاص بحصص التعبير الكتابي للسنتين الرابعة والخامسة

اليوم	المستوى الدراسي	التوقيت	نشاط الحصة
الثلاثاء	الخامسة	10:30 – 9:45	التخطيط للتعبير الكتابي
	الرابعة	11:15 – 10:30	التخطيط للتعبير الكتابي
الأربعاء	الخامسة	10:30 – 9:45	إنجاز التعبير الكتابي
	الرابعة	11:15 – 10:30	إنجاز التعبير الكتابي
الخميس	الخامسة	10:30 – 9:45	تصحيح التعبير الكتابي
	الرابعة	11:15 – 10:30	تصحيح التعبير الكتابي

6-6 طريقة سير حصص التعبير الكتابي:

✓**سير حصة التخطيط:**(المدة الزمنية 45 د)

حصة التخطيط هي الحصة التي يتم فيها التخطيط لإنجاز موضوع التعبير يقوم المعلم(الباحثة) بشرح التعليمة وإعطاء أهم العناصر المتعلقة بموضوع التعبير ثم تترك الفرصة للتلاميذ لمناقشة فكرة الموضوع المطروح مع استخراج شجرة الكلمات التي سيتم الاعتماد عليها في انجاز التعبير الكتابي، وذلك بتدوينها على السبورة، وتتضمن شجرة الكلمات مجموعة من العبارات والجمل المتعلقة بالموضوع الذي سيتم إنتاجه في الحصة الموالية والتي يسمح للتلاميذ بالاعتماد عليها في حصة انجاز التعبير الكتابي، كما يطلب من مسجل المجموعة تدوين كل ما جاء في شجرة الكلمات على كراسة المجموعة ويطلب منه إحضارها في حصة انجاز التعبير الكتابي ليتم الاستفادة منها مع زملائه داخل المجموعة وخارجها.

ملاحظة: في حالة غياب كاتب المجموعة أو نسيانه لها فإنه يُسمح للتلاميذ بالاستعانة من زملائهم في المجموعات الأخرى.

يتدخل المعلم(الباحثة) في حال وجود استفسار أو أخطاء ويمر حول المجموعات لمراقبة العمل وفي هذه الحصة يتم التخطيط لكتابة نص التعبير في الحصة الموالية (حصة إنجاز التعبير). كما تقدم مجموعة من النصائح للتلاميذ في كل حصة تخطيط وذلك من أجل ترسيخ مبدأ العمل التعاوني بشكل فعال.

✓**سير حصة إنجاز التعبير الكتابي:** (المدة الزمنية 45 د)

فور دخول التلاميذ توزع أوراق إنجاز التعبير الكتابي على المجموعات حيث تحوي كل ورقة واجهة يدون عليها اسم المجموعة وسياق الموضوع مع السند والتعليمة ثم يطلب من التلاميذ الاعتماد على شجرة الكلمات التي تم تدوينها على كراسة المجموعة في الحصة السابقة ويطلب من كل التلاميذ استعمال ورقة المحاولة قبل الكتابة على ورقة الاجابة.

✓ **سير حصة تصحيح التعبير الكتابي (المراجعة):** (المدة الزمنية 45 د)

في حصة تصحيح التعبير الكتابي ترجع الأرواق إلى التلاميذ بعدما يتم تصحيحها من طرف المعلم (الباحثة) ثم يطلب من كل تلميذ أن يراقب الملاحظات المدونة على ورقته باللون الأحمر على الورقة وينتبه إلى التصحيح.

طريقة التصحيح:

يرسم جدول على السبورة يقسم كما يلي:

جدول 8 يمثل الطريقة المعتمدة في تصحيح التعبير الكتابي

اسم المجموعة	الخطأ	نوع الخطأ	تصحيح الخطأ
مجموعة1			
مجموعة2			
مجموعة3			
مجموعة4			

حيث تدون الأخطاء المتعلقة بكل مجموعة في الخانة الخاصة بها وذلك دون تكرار ليتم تصحيحها جماعيا ومن خلال التصحيح يتمكن كل تلميذ من تصحيح خطئه على الورقة الخاصة به.

7 – محتوى مواضيع التعبير الكتابي التي تم الاعتماد عليها في السنتين الرابعة والخامسة:

تضمن البرنامج التعليمي لكل من السنتين الرابعة والخامسة مواضيع للتعبير الكتابي توافق المحاور التي جاءت في المقرر الدراسي غير أنها تختلف في المحتوى، وقد تم اختيارها من كتب شبه مدرسية ولم يتم الاعتماد عليها إلا بعد عرضها على مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي، وإجراء بعض التعديلات المناسبة بناء على ملاحظات المعلمين، وسنعرض فيما يلي محتوى برنامج التعبير الكتابي لكل مستوى تعليمي على حده:

7-1 محتوى برنامج التعبير الكتابي للسنة الخامسة

وقد اشتمل برنامج التعبير الكتابي الخاص بالسنة الخامسة 12 موضوعا. وسنحاول عرضها من خلال الجدول التالي:

جدول رقم 9 يمثل برنامج التعبير الكتابي للسنة الخامسة

الترقيم	موضوع التعبير الكتابي	الوضعية المقترحة للتدريب على موضوع التعبير الكتابي	عناصر موضوع التعبير الكتابي
1	كتابة رسالة إلى صديق	**السند:** لديك صديق يقطن في مدينة غير مدينتك. **التعليمة:** اكتب رسالة إلى صديقك تطلب منه فيها أن يمدك بمعلومات عن المعالم السياحية في مدينته، وأن يصف لك جمالها.	**مقدمة:** التحية. **العرض:** تطلب من صديقك أن يمدك بمعلومات عن مدينته وأن يصف لك جمالها. **خاتمة:** تخبره أنك تنتظر رسالته.

2	الرد على رسالة سابقة	**السند:** لقد رد صديقك على رسالتك السابقة فوصف لك مدينته وصفا مفصلا ثم طلب منك أن ترد على رسالته برسالة أخرى تصف فيها مدينة الجزائر العاصمة التي تسكن فيها أنت. **التعليمة:** اكتب رسالة لصديقك تصف فيها مدينتك مبرزا موقعها، نوع المباني فيها، الأماكن العامة التي يقصدها المواطنون مثل: أماكن الترفيه الأسواق...وكذلك المؤسسات العمومية مثل المدارس والمستشفيات.	**مقدمة:** التحية. **العرض:** تمد صديقك بمعلومات عن مدينتك، مركزا على العناصر المذكورة في التعليمة. **الخاتمة:** تدعوه لزيارة مدينتك.
3	كتابة خطة	**السند:** تحصلت على علامات سيئة في الفصل الأول فغضب منك والدك مما جعلك تعزم على التخطيط للنجاح وتحصيل علامات في الفصل الثاني. **التعليمة:** اكتب فقرة تتحدث فيها عن علاماتك السيئة التي تحصلت عليها في الفصل الأول وما كان موقف والدك وماهي الخطة التي وضعتها لتتحصل على علامات أحسن في الفصل الثاني؟	**مقدمة:** اكتب عن علاماتك السيئة التي تحصلت عليها في الفصل الأول وما كان موقف والدك منك؟ **العرض:** تتناول فيه: عودتك للدراسة في الفصل الثاني والهدف الذي تريد تحقيقه. الخطة التي وضعتها لتحقيق هذا الهدف. **خاتمة:** كيف كانت نتيجة تنفيذك للخطة التي وضعتها؟ كيف كان رد فعل والدك أثر النتيجة التي حققتها؟
4	الإخبار عن حدث	**السند:** كنت شاهد عيان على حادث مرور وقع على الطريق السيار بين سيارة وشاحنة. **التعليمة:** اكتب فقرة تصف فيها الحادث بالتفصيل مبرزا الشخصيات والأحداث، مبينا في الأخير الأثر الذي تركه هذا الحادث في نفسك.	**مقدمة:** زمن الحادث، مكان الحادث. **العرض:** الأحداث، الشخصيات، السبب. **خاتمة:** الأثر الذي تركه فيك هذا

			الحادث.
5	كتابة خطة	**السند:** نظمت مدرستك مسابقة للمشاركة في ممارسة كرة السلة فطلبت منك معلمتك كتابة خطة مناسبة من أجل التهيؤ للمشاركة. **التعليمة:** اكتب فقرة تتحدث فيها عن مسابقة كرة السلة التي نظمتها المدرسة ذاكرا الخطة التي سطرتها للمشاركة في هذه المسابقة.	**مقدمة:** التعريف بالمسابقة مع ذكر الزمان والمكان. **العرض:** الخطة التي وضعتها من أجل المشاركة في المسابقة. **الخاتمة:** تحمسك للمشاركة في المسابقة.
6	كتابة يومية	**السند:** قضيت ثلاثة أيام عند أحد أصدقائك في عطلة الربيع ولما عدت إلى البيت سألك والدك إذا ماكنت قد قضيت وقتا طيبا وأراد أن يعرف منك ماذا فعلت بالضبط، فأخبرته أن ذلك أمر يطول ذكره وأضفت قائلا: " لكن هذه يومياتي فاقرأها" **التعليمة:** أكتب أحد اليوميات التي كتبتها خلال قضاء عطلتك، وسلمتها لوالدك كي يطلع عليها.	**مقدمة:** تتحدث عن ذهابك للريف متناولا: الزمن، اسم المدينة عدد الأيام التي قضيتها هناك. **عرض:** حالة الطقس في الريف، وصف المناظر الطبيعية، كيف أميت وقتك هناك؟ **خاتمة:** ما كان شعورك وأنت هناك؟ وهل اكتسبت نظرة جديدة عن الريف؟
7	كتابة يومية	**السند:** ذهبت في رحلة مع مدرستك إلى متحف المجاهد وذلك بمناسبة ذكرى اندلاع الثورة التحريرية، عندما عدت إلى المنزل قررت أن تكتب يومية تدون فيها كل الأحداث التي مرت معك في هذا اليوم. **التعليمة:** اكتب يومية تسرد فيها الأحداث التي مرت معك في هذا اليوم مركزا على: الزمن، المكان الانطلاق، وسيلة النقل، وصولكم الى المتحف، ما هو الشيء الذي لفت انتباهك.	**مقدمة:** التاريخ، مكان الانطلاق، الأجواء داخل الحافلة. **العرض:** الوصول إلى المتحف، الأحداث التي مرت هناك، ما هو الشيء الذي لفت انتباهك، عودتكم إلى المدرسة. **خاتمة:** صف شعورك بعد زيارتك للمتحف.

8	كتابة يومية	**السند:** بمناسبة عيد الطفولة اقترح والدك أن يأخذك إلى المستشفى لزيارة الأطفال المرضى. **التعليمة:** اكتب يومية تحكي فيها ما حدث في تلك الزيارة وكيف كانت الأجواء.	**مقدمة:** تحكي فيها عن انطلاقكم للذهاب الى المستشفى وحتى وصولكم إليها **العرض:** ذكر الاحداث التي حدثت داخل المستشفى بتسلسل مع القيام بوصف المكان وبعض الشخصيات. **خاتمة:** صف الأثر الذي بقي في نفسك بعد زيارتك للمرضى في المستشفى.
9	رسالة إلى قريب	**السند:** بمناسبة نجاحك في امتحان شهادة التعليم الابتدائي قرر والداك أن يقيما لك حفلا، فطلبا منك أن يعد قائمة تكتب عليها أسماء المدعوين، فتذكرت ابن عمتك الذي يسكن في ولاية بعيدة، فقررت أن تبعث له برسالة تدعوه فيها لحضور الحفل. **التعليمة:** اكتب رسالة تدعو فيها ابن عمتك لحضور الحفل، ذاكرا المناسبة التي أقيم من أجلها الحفل.	**مقدمة:** التحية **العرض:** توجيه الدعوة لابن عمتك ذاكرا مناسبة إقامة الحفل، يوم الحفل، ومكان إقامة الحفل. **خاتمة:** تخبر ابن عمتك أنك تنتظر قدومه بفارغ الصبر وأنك ستكون سعيدا بحضوره.
10	كتابة إعلان	**السند:** طلب منك مدير مدرستك أن تكتب إعلانا عن رحلة إلى المسرح وتم تزويدك بالمعلومات التالية: يوم الرحلة 14-03-2016، وقت الانطلاق: السادسة صباحا، الرخصة الأبوية، مبلغ المساهمة:100 دينار جزائري. **التعليمة:** اعتمادا على المعلومات التي قدمها لك المدير،	ــــــــــ

		اكتب إعلانا يتضمن العناصر التالية: ✓ اسم المدرسة ✓ مقدمة تمهد فيها سبب نشر الاعلان ✓ المكان والتاريخ. مع استعمال العبارات المناسبة.	
11	كتابة إعلان	**السند:** نظمت مدرستكم بالتنسيق مع البلدية حملة لغرس الأشجار داخل المدارس التابعة لبلديتكم والذي سيشارك فيه مجموعة من التلاميذ. طلبت منكم المعلمة كتابة إعلان مناسب للترويج للحملة. **التعليمة:** اكتب إعلانا مناسبا للترويج للحملة مركزا على النقاط التالية: ✓ موضوع الإعلان ✓ الفئة المستهدفة ✓ استعمال العبارات المناسبة	ــــــــــ
12	سرد أحداث حادث مرور	السند: سمعت عن حادث اصطدام سيارة بشاحنة في نشرة الأخبار. التعليمة: قم بكتابة الأحداث التي سمعت عنها في نشرة الأخبار بخصوص حادث المرور، مركزا على تاريخ ومكان الحادث، الشخصيات والأحداث.	**مقدمة:** استماعك لخبر عاجل يخبر عن وقوع حادث اصطدام سيارة بشاحنة. **العرض:** تاريخ ومكان الحادث نوع الحادث، الشخصيات، الأحداث. نتيجة الحادث والخسائر التي ترتبت عنه. **خاتمة:** كيف كان انطباعك بعد سماعك لهذا الخبر.

2-7 محتوى برنامج التعبير الكتابي للسنة الرابعة

اشتمل برنامج التعبير الكتابي الخاص بالسنة الخامسة 12 موضوعا. وسنحاول عرضها من خلال الجدول التالي:

جدول رقم 10 يمثل برنامج التعبير الكتابي للسنة الرابعة

الترقيم	موضوع التعبير الكتابي	الوضعية المقترحة للتدريب على موضوع التعبير الكتابي	عناصر موضوع التعبير الكتابي
1	**وصف مكان**	**السند:** رافقت والدك إلى السوق الأسبوعية وتجولت في مختلف أجنحتها بين الباعة والمعروضات. **التعليمة:** اكتب فقرة تصف فيها مشهد السوق الأسبوعية مركزا على: الحركة، الزحام، السيارات، الأصوات السلع، المأكولات...الخ.	**مقدمة:** تحدث عن ذهابك مع والدك إلى السوق ذاكرا الزمن واسم السوق الأسبوعية. **العرض:** صف مشاهد السوق الأسبوعية مركزا على ما شاهدته من سلع وحركة للمتسوقين وما هو الشيء الذي لفت انتباهك. **خاتمة:** صف شعورك بعدما عدت من السوق.
2	**كتابة رسالة**	**السند:** لديك صديق يقطن في مدينة أخرى تريد أن تدعوه لزيارتك في مدينتك. **التعليمة:** اكتب له رسالة تدعوه فيها لزيارتك واصفا مدينتك وصفا مفصلا مركزا على أهم الأماكن الترفيهية الموجودة بها والمرافق العامة مثل المدارس، المستشفيات...الخ.	**مقدمة:** التحية **العرض:** تمد صديقك بمعلومات عن مدينتك مركزا على العناصر المذكورة في التعليمة محاولا إقناعه بزيارتك في أقرب وقت. **خاتمة:** أخبره أنك تنتظر زيارته في أقرب وقت.
		السند: في اليوم الأول من السنة الدراسية، بينما كنت تتحدث مع أصدقائك رأيت تلميذا يقف وحده لا يحدث أحدا، فذهبت إليه وألقيت	**مقدمة:** تحدث عن لقاءك بزميلك الجديد. **العرض:** تناول فيه الأسئلة التي

3	**حوار**	عليه التحية، وبعد أن قدمت اليه نفسك، سألته عن: اسمه، الصف الذي يدرس فيه، المدرسة التي كان يدرس بها سابقا وسبب انتقالها إلى هذه المدرسة. **التعليمة:** اكتب فقرة تسرد فيها هذه الحادثة مبرزا الحوار الذي دار بينك وبين التلميذ الجديد بحيث تكون أنت السائل وهو المجيب.	طرحتها على زميلك الجديد والأجوبة التي رد بها على أسئلتك. **خاتمة:** كيف كان انطباعك اتجاه هذا الزميل الجديد بعدما أنهيت معه الحوار؟
4	**حوار**	**السند:** لديك صديق مولع بالمطالعة، التقيت به ذات يوم، فأخبرك أن آخر موضوع قرأه كان حول الشعاب المرجانية. **التعليمة:** اعتمد على نص **الشعب المرجانية** واكتب فقرة تناقش صديقك في هذا الموضوع، بحيث تكون أنت السائل وهو المجيب حول الأفكار الآتية: تعريف الشعاب المرجانية، الأوساط التي توجد بها الشعب المرجانية مميزات الأسماك التي تعيش فيها، سبب زيارة الناس لها بكثرة، واجب الناس نحوها.	**مقدمة:** تحدث عن لقائك بصديقك واخباره إياك بالموضوع الذي قرأ عنه مؤخرا. **العرض:** تشوقك للمعرفة أكثر حول موضوع الشعاب المرجانية، الأسئلة التي طرحتها على زميلك والأجوبة التي رد عليك بها. **خاتمة:** ماذا استفدت من المعلومات التي قدمها لك زميلك؟
5	**حوار**	**السند:** في ليلة من ليالي الشتاء الباردة، ذهب الصرصور إلى النملة، وطلب منها أن تساعده، فدار بينها حوار طويل. **التعليمة: من** خلال قصة النملة والصرصور التي قرأها في حصة المطالعة، اكتب فقرة تذكر فيها الحوار الذي دار بين النملة والصرصور معتمدا على أسلوبك الخاص.	**المقدمة:** تحدث عن ذهاب الصرصور إلى النملة ليطلب منها المساعدة. **العرض:** الحوار الذي دار بين النملة والصرصور. **الخاتمة:** اعطاء رأيك الشخصي حول سلوك الصرصور وتصرف النملة معه.

6	**وصف حشرة**	**السند:** طلب منك أخوك أن تساعده في كتابة وظيفته حول فوائد النحلة، فحاولت أن تبين له دور النحلة واصفا إياها معتمدا على نص الطفل والنحلة الذي قرأته في الحصة السابقة. **التعليمة:** اكتب فقرة تصف فيها النحلة، ذاكرا أهم فوائدها موظفا معلوماتك التي قرأتها في الحصة السابقة.	**مقدمة:** طلب أخيك من أن تساعده. **العرض:** المعلومات التي قدمتها لأخيك: وصف النحلة، الأعمال التي تقوم بها النحلة، ماذا نستفيد من النحلة، كيف تجمع النحلة غذاءها، أين تحفظ النحلة العسل. **خاتمة:** كيف كان موقف أخيك بعدما ساعدته؟
7	**وصف اختراع**	**السند:** قرأت في الحصة السابقة نصا يتحدث عن اختراع الحاسوب وعن مكوناته. **التعليمة:** اعتمادا على ما قرأته في النص، اكتب فقرة تتحدث فيها عن هذا الاختراع مع تقديم وصف لهذه الألة، مجالات استعمالها، فوائدها وسلبياتها.	**مقدمة:** تحدث عن اختراع الحاسوب ولمن يعود الفضل في ذلك. **العرض:** قدم وصفا مفصلا للحاسوب يتضمن ما يلي: شكل الحاسوب، نوعه، مكوناته، ماهي الأغراض التي تستخدم حاسوب من أجلها فوائد الحاسوب سلبياته. **الخاتمة:** ماهي أحسن طريقة حسب رأيك للاستفادة من الحاسوب وتفادي سلبياته؟
8	**وصف شخص**	**السند:** بينما كنت عائدا من المدرسة، مررت بطفل صغير متشرد يجمع بعض الأغراض من القمامة، فقررت مساعدته. **التعليمة:** اكتب فقرة تصف فيها هذا الطفل، وما كان شعورك نحوه مبينا ما قمت به اتجاهه.	**مقدمة:** عودتك من المدرسة ومشاهدتك للطفل المتشرد. **العرض:** وصف حالة الطفل المتشرد ومظهره الخارجي، شعورك نحوه، ماذا فعلت معه وكيف ساعدته.

			خاتمة: تمنّيك لـه بـأن يكـون فـي وضع أحسن من وضعه؟
9	**التعليق على مباراة**	**السند:** سبق لك وأن شاهدت مباراة كرة قدم بصفة مباشرة أو على شاشة التلفاز. **التعليمة:** اكتب تعليقا حول جزء من هذه المباراة مركزا على النقاط التالية: نوع المباراة، البلدان أو الفريقان المتنافسان، الدخول إلى الملعب، الفريق المسجل للهدف، اسم اللاعب الذي سجل الهدف، طريقة اللعب، تصرفات الحكم أثناء المباراة.	**مقدمة:** ذهابك إلى الملعب، أو جلوسك أمام التلفاز لمشاهدة المباراة. **العرض:** نوع المباراة، البلدان أو الفريقان المتنافسان، الدخول إلى الملعب، الفريق المسجل للهدف، اسم اللاعب الذي سجل الهدف، طريقة اللعب، تصرفات الحكم أثناء المباراة. **خاتمة:** كيف كان انطباعك حول الموضوع.
10	**وصف رياضة السباحة**	**السند:** قرأت في الحصة السابقة نصا حول رياضة السباحة وفوائدها. **التعليمة:** اعتمادا على النص السابق اكتب فقرة تصف فيها هذه الرياضة مركزا على: قواعد ممارسة هذه الرياضة، فوائدها، طريقة ممارستهما، رأيك في هذه الرياضة.	**مقدمة:** التعريف بالسباحة التي قرأت عنها في النص. **عرض:** قواعد ممارسة هذه الرياضة، فوائدها، طريقة ممارستهما رأيك في هذه الرياضة. **خاتمة:** رأيك في هذه الرياضة.
11	**وصف أحداث نزهة**	**السند:** قدم فصل الصيف واشتدت الحرارة، فذهبت مع أبيك وإخوتك إلى شاطئ البحر وقضيتم هناك يوما رائعا، تمتعتم فيه بالسباحة واللعب. **التعليمة:** اكتب فقرة تصف فيها ما شاهدته، وتذكر كيف قضيتم هذا اليوم، معبرا عن شعورك بعد تلك النزهة.	**مقدمة:** قدوم الصيف واشتداد الحرارة، وذهابكم إلى البحر. **العرض:** وصف ما شاهدته على الشاطئ، ماذا قمت به على شاطئ البحر، التعبير عن شعورك من النزهة. **الخاتمة:** العودة إلى المنزل، وشكر والدك على النزهة.

12	**وصف مظهر**	**السند:** ذهبت إلى السيرك مع والديك وإخوتك فشاهدت عروضا متنوعة. **التعليمة:** اكتب فقرة تصف فيها المشاهد التي رأيتها في السيرك.	**مقدمة:** ذهابك إلى السيرك مع عائلتك ذاكرا الزمان والمكان. **العـــرض:** أذكـــر الأحـــداث التـــي شـــاهدتها مركـــزا علـــى وصـــف الأحداث بشكل متسلسل. **خاتمة:** كيف كان شعورك بعدما شاهدت تلك العروض المتنوعة؟

8 – الخطوات الإجرائية للدراسة الميدانية:

تم اتباع الخطوات التالية لإجراء الدراسة الميدانية:

1- البدء بتطبيق اختبار قبلي (اختبار التعبير الكتابي) للعينتين الضابطة والتجريبية وذلك قبل إدخال المتغير المستقل (استراتيجية التعلم التعاوني) في التجربة.
2- استخدام المتغير المستقل (استراتيجية التعلم التعاوني) والذي نهدف من خلال استخدامه إلى إحداث تغيرات معينة في المتغير التابع (التعبير الكتابي) يمكن ملاحظتها وقياسها.
3- إجراء اختبار بعدي (اختبار التعبير الكتابي) لقياس تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.
4- حساب الفروق بين القياس القبلي والبعدي ثم اختبار دلالة هذه الفروق إحصائيا.
5- حساب الفروق بين العينتين الضابطة والتجريبية ثم اختبار دلالة هذه الفروق إحصائيا.

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

1- عرض نتائج الدراسة وتحليلها

2- مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

1-عرض نتائج الدراسة وتحليلها

تناولنا في هذا الجانب عرض وتحليل النتائج الخاصة باختبار التعبير الكتابي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، وذلك بعرض نتائج العينة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي ثم عرض نتائج العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي. قبل شروعنا في عرض النتائج الخاصة باختبار التعبير الكتابي، قمنا أولا باختبار اعتدالية التوزيع، ثم عرض النتيجة الخاصة بمعادلة " ليفين" (Levene) لحساب التجانس بين العينتين الضابطة والتجريبية في مستوى التعبير الكتابي، عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، ثم تطرقنا بعدها لعرض نتائج الدراسة والتي أوردناها حسب التقسيم الوارد في شبكة تقييم التعبير الكتابي التي تم الاعتماد عليها في تصحيح تعابير التلاميذ، حيث بدأنا أولا بعرض النتائج الكلية للتعبير الكتابي، ثم النتائج المتعلقة بمستويات التحليل اللغوية (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) وبعدها النتائج المتعلقة ببنية النص (النص في مجمله، العلاقات بين الجمل والجمل). وقمنا بعرض النتائج في جداول مرفقة بالرسومات البيانية التوضيحية، ثم قمنا بتحليلها وتفسيرها.

1-1 التحقق من اعتدالية التوزيع

قبل البدء في عرض وتحليل نتائج الدراسة قمنا أولا بالتحقق من اعتدالية التوزيع، وذلك باختبار التوزيع الطبيعي لنتائج اختبار التعبير الكتابي من خلال تطبيق اختبار (**Kolmogorov- Smirnov**)" كولموغوروف-سميرنوف " وسنقوم بعرض النتائج من خلال الجدول التالي:

جدول 11 رقم يمثل نتائج اختبار التوزيع الطبيعي KOLMOGOROV-SMIRNOV

المستوى الدراسي	عينة الدراسة	حجم العينة	كولموغروف- سميرنوف	مستوى الدلالة
الرابعة	الضابطة- قبلي	20	0.191	0.054
	الضابطة- بعدي	20	0.134	0.200
	التجريبية- قبلي	20	0.097	0.200
	التجريبية- بعدي	20	0.172	0.121
الخامسة	الضابطة- قبلي	20	0.166	0.150
	الضابطة- بعدي	20	0.137	0.200
	التجريبية- قبلي	20	0.174	0.114
	التجريبية- بعدي	20	0.157	0.200

من خلال المعطيات الموضحة في الجدول أعلاه، وبناء على نتائج اختبار " كولموغوروف سميرنوف " يتبين لنا أن كل القيم جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $(p = 0,05)$

مما يثبت أن بيانات متغيرات الدراسة تتوزع توزيعا طبيعيا، وبالتالي فإن كل الاختبارات الإحصائية التي ستستخدم في معالجة فرضيات الدراسة ستكون اختبارات بارا مترية.

1-2 نتائج اختبار ليفين Levene لحساب التجانس بين العينتين الضابطة والتجريبية عند كل من السنتين الرابعة والخامسة

للتأكد من تجانس مستوى العينتين الضابطة والتجريبية في التعبير الكتابي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة قبل تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، قمنا بحساب التجانس اعتمادا على معادلة **ليفين levene** باستخدام برنامج spss، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم 12 يمثل نتائج معادلة ليفين LEVENE لحساب التجانس بين العينتين الضابطة والتجريبية

السنة	العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة فيشر F	مستوى الدلالة
الرابعة	ضابطة	20	39 .20	15.77	2.16	P= 0.15
	تجريبية	20	44 .35	13.55		
الخامسة	ضابطة	20	52,90	10.22	2.91	P= 0.09
	تجريبية	20	53.30	12.64		

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن القيمة الاحصائية P الخاصة بمعادلة ليفين Levene جاءت أكبر من 0.05 عند كل من الرابعة والخامسة، وبالتالي هي غير دالة إحصائيا، وهذا ما يؤكد عدم وجود تباين في درجات التعبير الكتابي بين العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي عند كل من الرابعة والخامسة وبالتالي فإن مستوى التعبير الكتابي للعينتين الضابطة والتجريبية كان متجانسا قبل الشروع في تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

1-3 عرض النتائج الخاصة بالاختبار الكلي للتعبير الكتابي وتحليلها عند كل من السنتين الرابعة والخامسة

نتناول في هذا العنصر عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى المتعلقة بمعالجة الفروق في النتائج الكلية لاختبار التعبير الكتابي بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية، ثم معالجة الفرضية الثانية الخاصة بالفروق في النتائج الكلية لاختبار التعبير الكتابي بين العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة.

1-3-1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج العينة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي عند كلا المستويين الدراسيين الرابعة والخامسة ابتدائي.

للتأكد من صحة هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الاختبارين القبلي والبعدي لنتائج اختبار التعبير الكتابي، وتمّ استخدام اختبار "ت" لعينتين متطابقتين échantillons appariés للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيقين، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

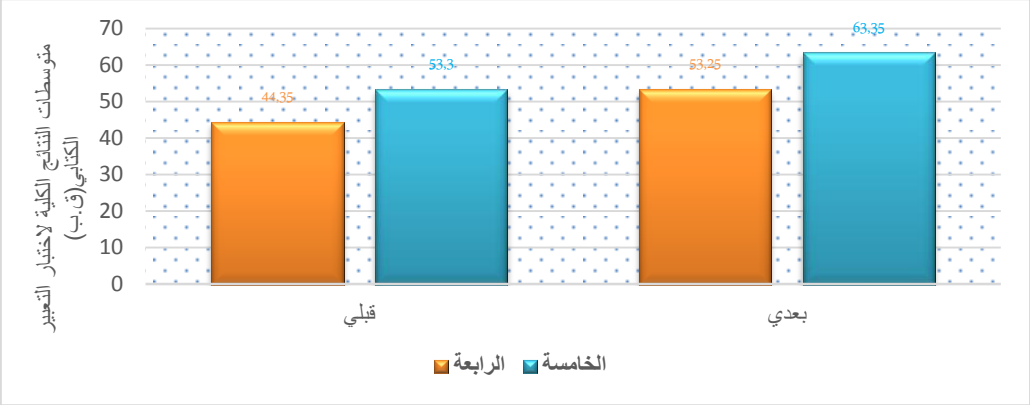
جدول 13 رقم بمثل الفروق في النتائج الكلية لاختبار التعبير الكتابي بين التطبيقين القبلي والبعدي للسنتين الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)

السنة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الرابعة	20	قبلي	44.35	13.55	4.91	P= 0.000
	20	بعدي	53.25	13.34		
الخامسة	20	قبلي	53.30	12.64	3.92	P= 0.000
	20	بعدي	63.35	12.55		

يتضح من خلال الجدول المعروض أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي، عند كل من الرابعة والخامسة. وذل عند مستوى الدلالة 0,01 حيث قُدّرت قيمة p بـ 0,000 وهي أصغر من 0,01 ومنه نقبل الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في النتائج الكلية للتعبير الكتابي للعينة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي.

كما تبين أيضا أن نتائج السنة الخامسة كانت أفضل من نتائج السنة الرابعة وهذا ما سيوضحه أكثر الرسم البياني التالي:

رسم بياني رقم 1 يمثل الفروق في النتائج الكلية لاختبار التعبير الكتابي بين التطبيقين القبلي و البعدي لتلاميذ الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)



تظهر الفروق واضحة في الرسم البياني بين التطبيقين القبلي والبعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة (العينة التجريبية) وذلك لصالح التطبيق البعدي. حيث ارتفع المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي عند تلاميذ السنة الخامسة (العينة التجريبية) من 53,3 من 100 إلى 63,35، وارتفع عند السنة الرابعة من 44,35 في التطبيق القبلي إلى 53,25 في التطبيق البعدي، إن تحسن نتائج التعبير الكتابي في التطبيق البعدي دليل على نجاح استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تعليم التعبير الكتابي، وقد أثبتت ذلك العديد من الدراسات والأبحاث، وهذا ما سنتطرق إليه في مناقشة النتائج.

1-3-2 عرض نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على وجود فروق دالة إحصائيا في النتائج الكلية لاختبار التعبير الكتابي بين العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، عند كلا المستويين الدراسيين الرابعة والخامسة ابتدائي. ولاختبار صحة الفرضية استخدمنا اختبار "ت" لحساب الفروق لعينتين مستقلتين échantillons indépendants للكشف عن دلالة الفروق في النتائج

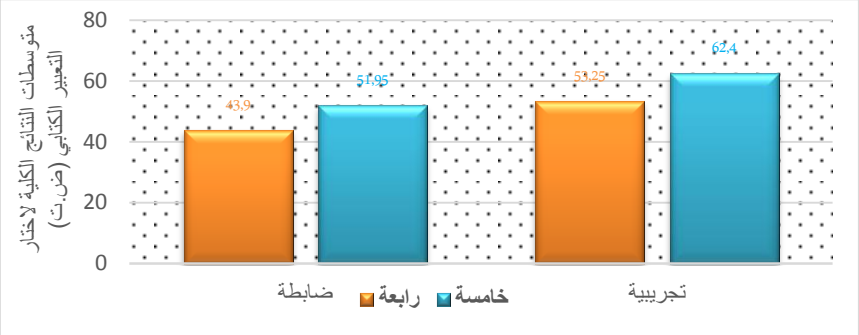
الكلية لاختبار التعبير الكتابي بين العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم 14 يمثل الفروق في النتائج الكلية لاختبار التعبير الكتابي بين العينتين الضابطة والتجريبية للسنتين الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)

السنة	العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الرابعة	ضابطة	20	43.9	10.35	2.47	P=0.018
	تجريبية	20	53.25	13.34		
الخامسة	ضابطة	20	51.95	13.31	2.51	P=0.016
	تجريبية	20	62.40	12.26		

بينت نتائج هذا الجدول أن قيمة p جاءت أكبر من 0.05 عند كل من السنتين الرابعة والخامسة مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار التعبير الكتابي بين العينتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي، عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، وذلك لصالح العينة التجريبية، حيث قُدر المتوسط الحسابي عند العينة الضابطة بـ 43,9 وبـ 53,25 عند العينة التجريبية بالنسبة للسنة الرابعة، أما بالنسبة للسنة الخامسة فقد قُدر بـ 51,95 عند العينة الضابطة، و62,40 عند العينة التجريبية. وسنوضح هذه الفروق أكثر في الرسم البياني التالي:

رسم بياني رقم 2 يبين الفروق في النتائج الكلية للتعبير الكتابي بين العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لتلاميذ السنتين الرابعة والخامسة



يتضح من خلال هذا الجدول أن الفروق بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية كانت لصالح العينة التجريبية، وهنا تجدر بنا الإشارة أن نتائج العينتين الضابطة والتجريبية كانت متكافئة في التطبيق القبلي، وقد تم التأكد من ذلك بحساب التجانس باستخدام معادلة " ليفين"(levene) والتي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج التعبير الكتابي في التطبيق القبلي بين العينتين الضابطة والتجريبية عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، وهذا ما يجعلنا نرجع التفوق في نتائج العينة التجريبية في التطبيق البعدي إلى استخدام استراتيجية التعلم التعاوني كما يظهر جليا أن مستوى السنة الخامسة في التعبير الكتابي كان أحسن منه عند السنة الرابعة.

4-1 عرض النتائج الخاصة بمستويات التحليل اللغوي في التعبير الكتابي (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) وتحليلها

نتناول في هذا العنصر عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة المتعلقة بمعالجة الفروق في مستويات التحليل اللغوي (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية، وبعدها عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة الخاصة بمعالجة الفروق في مستويات التحليل اللغوي بين العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة.

4-1 -1 الفرضية الثالثة:

تقول الفرضية الثالثة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التحليل اللغوي (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية، لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة.

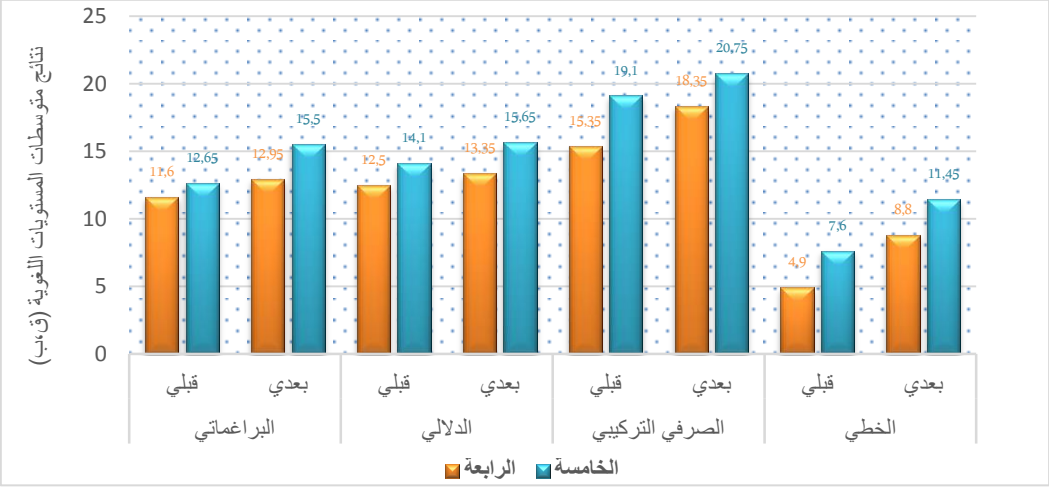
سنعرض فيما يلي جدولا يتضمن المتوسطات الحسابية لنتائج مستويات التحليل اللغوي المذكورة سابقا في التطبيقين القبلي والبعدي (العينة التجريبية) عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، مع توضيح الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي من خلال عرض رسم بياني توضيحي، ثم نقوم بعد ذلك بتناول الفروق في كل مستوى لغوي بشكل منفصل.

جدول رقم 15 يمثل المتوسطات الحسابية لنتائج المستويات اللغوية (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) في التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة

المستويات / السنة	المتوسطات الحسابية لنتاج المستويات اللغوية في التطبيقين القبلي والبعدي (العينة التجريبية)							
	البراغماتي		الدلالي		الصرفي التركيبي		الخطي	
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
الرابعة	11,6	12,95	12,5	13,35	15,35	18,35	4,9	8,8
الخامسة	12,65	15,5	14,1	15,65	19,1	20,75	7,6	11,45

وسنعرض فيما يلي رسما بيانيا يوضح نتائج هذا الجدول:

رسم بياني رقم 3 يمثل الفروق في نتائج المتوسطات الحسابية للمستويات اللغوية (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) في التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة



يتضح من خلال الرسم البياني أن النتائج في التطبيق البعدي كانت أحسن من نتائج التطبيق القبلي في المستويات اللغوية الأربعة (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي والخطي) وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة.

ومن أجل اختبار ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في كل مستوى من المستويات اللغوية، قمنا بحساب اختبار "ت" للفروق لعينتين متطابقتين كما يلي:

1-4-1 عرض نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للمستويات اللغوية الأربعة (العينة التجريبية)

1-4-1-1 المستوى البراغماتي (pragmatique) لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية

أ- عرض نتائج المستوى البراغماتي ل التطبيقين القبلي والبعدي (العينة التجريبية)

أردنا أن نختبر مدى مساهمة استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين المستوى البراغماتي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)، وذلك من خلال المقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي، باستخدام اختبار "ت" لعينتين متطابقتين وأسفرت النتائج عما يلي:

جدول رقم 16 يمثل نتائج اختبار ت للفروق في المستوى البراغماتي بين التطبيقين القبلي والبعدي للسنتين الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)

السنة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الرابعة	20	قبلي	11.60	3.95	2.23	P= 0.038
	20	بعدي	12.95	3.72		
الخامسة	20	قبلي	12.65	2.94	3.72	P= 0.000
	20	بعدي	15.50	3.67		

بينت النتائج المدونة في الجدول وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج المستوى البراغماتي بين التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 للسنة الرابعة و0.01 للسنة الخامسة. ومنه نكون قد أجبنا على هذه الفرضية الجزئية بالقبول. وبالرجوع إلى الجدول السابق نلاحظ الفروق الموجودة في نتائج متوسطات المستوى

البراغماتي بين التطبيقين القبلي والبعدي، ويتبين لنا جليا وجود تحسن في التطبيق البعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة.

وهذا المستوى في حد ذاته يضم 5 مؤشرات، أردنا التفصيل فيها أكثر من خلال عرض المتوسطات الحسابية لكل مؤشر وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)، بهدف ملاحظة ما هي المؤشرات التي كان فيها التحسن أكثر بين التطبيقين القبلي والبعدي، موضحين ذلك برسم بياني يمثل تلك المتوسطات الحسابية.

ب – تحليل مؤشرات المستوى البراغماتي في التطبيقين القبلي والبعدي (العينة التجريبية)

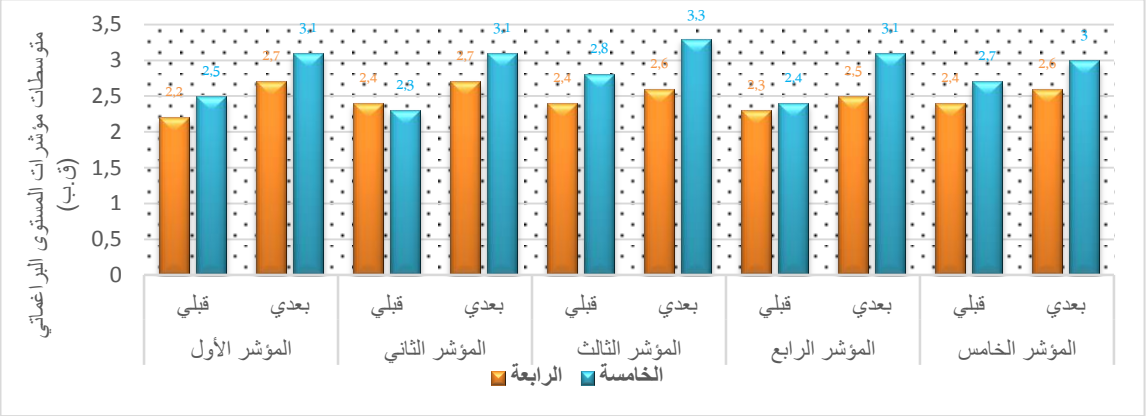
يضم المستوى البراغماتي خمسة مؤشرات، كل مؤشر منقط بـ 5/5، سنحاول التفصيل فيها من خلال عرض نتائج المتوسطات الحسابية في كل مؤشر بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، والتي سنوضحها في الجدول التالي:

جدول رقم 17 يمثل نتائج المتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى البراغماتي في التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة

المؤشرات / السنة	المتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى البراغماتي في التطبيقين القبلي والبعدي (العينة التجريبية)									
	المؤشر الأول		المؤشر الثاني		المؤشر الثالث		المؤشر الرابع		المؤشر الخامس	
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
الرابعة	2.2	2.7	2.4	2.7	2.4	2.6	2.3	2.5	2.4	2.6
الخامسة	2.5	3.1	2.3	3.1	2.8	3.3	2.4	3.1	2.7	3

وفيما يلي سنعرض رسما بيانيا، لتوضيح التباين في متوسطات كل مؤشر بين التطبيقين القبلي والبعدي.

رسم بياني رقم 4 يمثل نتائج المتوسطات الحسابية الخاصة بمؤشرات المستوى البراغماتي في التطبيقين القبلي والبعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)



يُظهر كل من الجدول أعلاه والرسم البياني الفروق في المتوسطات الخاصة بنتائج مؤشرات المستوى البراغماتي في التطبيقين القبلي والبعدي، وإذا نظرنا إلى الرسم البياني نلاحظ أن نتائج التطبيق البعدي في كل مؤشر كانت مرتفعة عن نتائج التطبيق القبلي وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، وسنتطرق للتفصيل في ذلك بتحليل نتائج كل مؤشر على حده كما يلي:

- **المؤشر الأول: استجابة النص لوضعية التواصل:**

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن متوسط درجات متعلمي السنة الرابعة في التطبيق القبلي تمثل في 2.2 من 5، مما يعني أن معظمهم لم تتعدى درجاته إلى نصف العلامة الكلية بينما ارتفعت في التطبيق البعدي إلى 2.7 أي أن معظم المتعلمين تراوحت دراجتهم بين 2 و3 من 5. يمكننا القول إن التحسن في هذا المؤشر بالنسبة للسنة الرابعة لم يكن بالشيء الكبير أما بالنسبة للسنة الخامسة فقد كانت نتائج المتوسطات الحسابية للتلاميذ في التطبيق القبلي تعادل المتوسط من الدرجة الكلية لهذا المؤشر، والتي قدرت بـ 2,5 من5، بينما ارتفعت في التطبيق البعدي لتصبح 3.1 من 5 مما يعني أن معظم المتعلمين تحصلوا على 3 من 5 فما فوق، أي أن نتائجهم كانت في عتبة النجاح والتي حددت بـ 3 من 5 في كل مؤشر كما أشرنا سابقا.

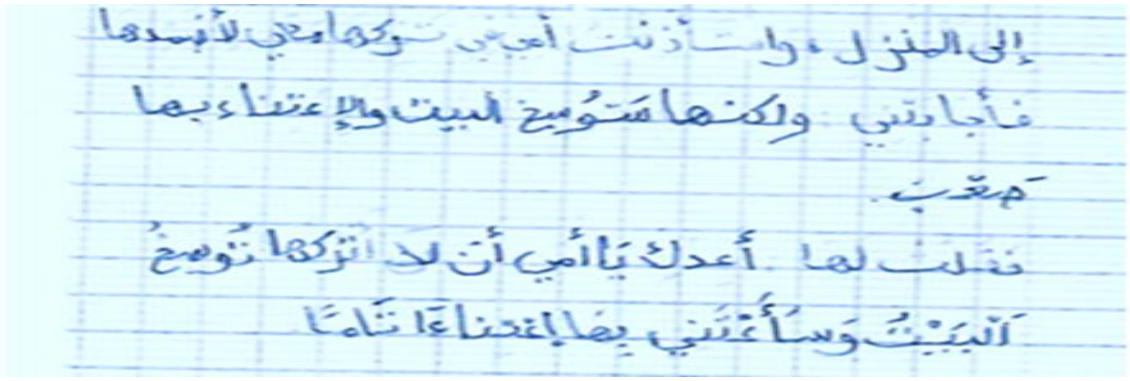
➢ **المؤشر الثاني: اختيار النمط المناسب**

توضح النتائج المدونة في الجدول أن المتوسطات الحسابية بين التطبيقين القبلي والبعدي عند السنة الرابعة تباينت بشيء ضئيل، حيث قُدر المتوسط الحسابي لهذا المؤشر عند السنة الرابعة بـ 2,4 من 5 في التطبيق القبلي وأصبح 2,7 من 5 في التطبيق البعدي، أما عند السنة الخامسة فقد ارتفع من 2,3 من 5 في التطبيق القبلي وهو دون عتبة النجاح إلى 3,1 من 5 في التطبيق البعدي والذي يُحقق عتبة النجاح في هذا المؤشر. إذن التحسن كان عند السنة الخامسة أحسن منه عند السنة الرابعة.

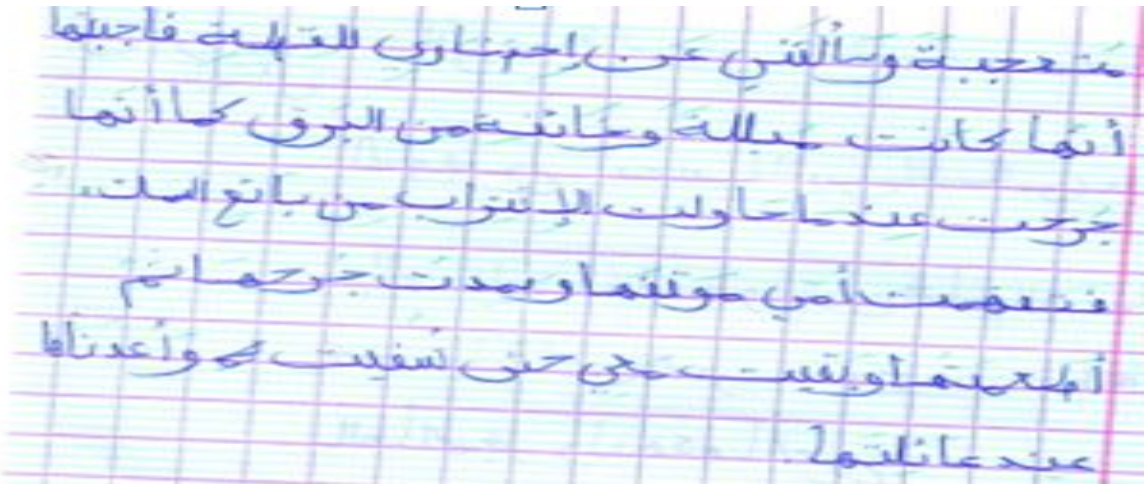
أثناء عملية إنتاج نص مكتوب عادة ما يحتاج كاتب النص (التلميذ) إلى استخدام مقاطع لا تنتمي كلها إلى النمط المطلوب فحسب، فيلجأ حينها إلى استخدام أنماط أخرى مركبة، وهذا ما نجده في سرد أحداث قصة أو واقعة معينة، إذ يحتاج كاتب النص(التلميذ) هنا إلى استخدام مقاطع وصفية وربما في بعض الأحيان مقاطع حوارية إذا استدعى السياق ذلك، وهذا ما ينطبق على المواضيع المختارة في هذه الدراسة، والتي تتطلب إنتاج نص سردي، فإضافة إلى النمط السردي والذي يجب أن يكون النمط المهيمن على النص، لا يستطيع التلميذ هنا تجاوز استخدام النمط الوصفي وذلك لما تتطلبه الحاجة من وصف للشخصيات الرئيسة في القصة (الفتاة بائعة الخبز) في اختبار السنة الرابعة، و (القطة المبللة) في اختبار السنة الخامسة ولهذا لم نعتبر استخدام النمط الوصفي خروجا عن الالتزام بالنمط المطلوب، ومن خلال تصحيحنا لأوراق التعبير الكتابي في التطبيق القبلي، لاحظنا أن معظم التلاميذ تمكنوا إلى حد ما من استخدام النمطين السردي والوصفي، لكن نجد في أغلب النصوص قلة التنوع في العبارات السردية، وكذلك وجدنا في بعض النصوص طغيان النمط الحواري خاصة في الحديث مع الأم مثلا، وذلك التزاما بالجزء الأخير من التعليمة، حيث فشل معظم التلاميذ في سرد ما دار بينهم وبين الأم باستخدام جمل في الزمن الماضي للتعبير عن ذلك، وإنما كان هناك مبالغة في استعمال النمط الحواري، ومثال ذلك: ما كتبه أحد تلاميذ السنة الخامسة: (5-14 ت ق) " ***... فأخذتها إلى منزل جدتي.. عندما عدت***

من منزل جدتي قالت لي أمي: لماذا ذهبت إلى منزل جدتك، قلت لها: عندما كنت خارجا من المدرسة وجدت قطة مبللة...قالت لي أمي: عملت عملا جيدا...قلت لها: بالطبع ستكون سعيدة..." (أنظر الملحق رقم6) فيظهر من خلال هذا المثال مبالغة التلميذ في استخدام الحوار. وبالمقارنة الكيفية لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي يمكننا تسجيل بعض التحسن الملحوظ في التطبيق البعدي لمجموعة من النصوص فيما يتعلق في الالتزام بنمط النص، وللتمثيل عن ذلك نقارن نصي التلميذة رقم 5 من السنة الخامسة (5-7- ت) في التطبيقين القبلي والبعدي: (انظر الملحق رقم 6 لمعاينة النسخة كاملة)

(5-7 ت – ق)

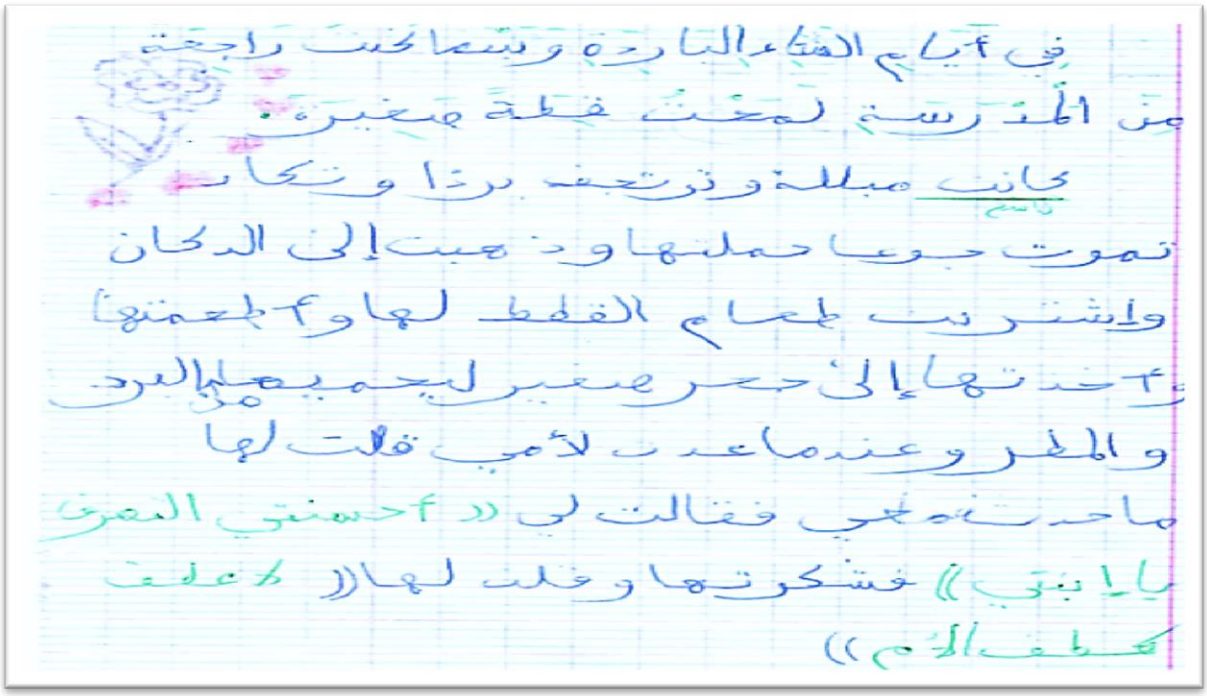


(5-7 ت – ب)



نلاحظ أنه في النسخة القبلية لم تتمكن التلميذة من سرد ما دار بينها وبين والدتها في طابع سردي وإنما لجأت إلى استخدام الحوار من بداية الحديث (مع الأم) إلى نهايته، بينما في النسخة البعدية نلاحظ تمكنها من ذلك، إذ لم تُدرج الحوار قط، وإنما قصّت ما حدث بينها وبين والدتها من خلال استخدام الزمن الماضي في عبارات سردية، وهنا نشير أنه حين تدريبنا للتلاميذ على كتابة النصوص ذات الطابع السردي من خلال(كتابة اليوميات) كنا نؤكد على التلاميذ استخدام جمل ذات طابع سردي باستعمال الزمن الماضي، وقد لمسنا استجابة عند مجموعة من التلاميذ والذين أظهروا ذلك في كتاباتهم في التطبيق البعدي وحتى أثناء حصص إنجاز التعبير الكتابي. ومن الأمثلة الأخرى وفيما يتعلق بثراء الجمل المستخدمة ذات الطابع السردي وحتى الوصفي، يمكننا إدراج النسختين القبلية والبعدية للتلميذة رقم 4 من السنة الخامسة كمثال عن ذلك:

(ق – ت – 4–5)



(5-4 – ت – ب)

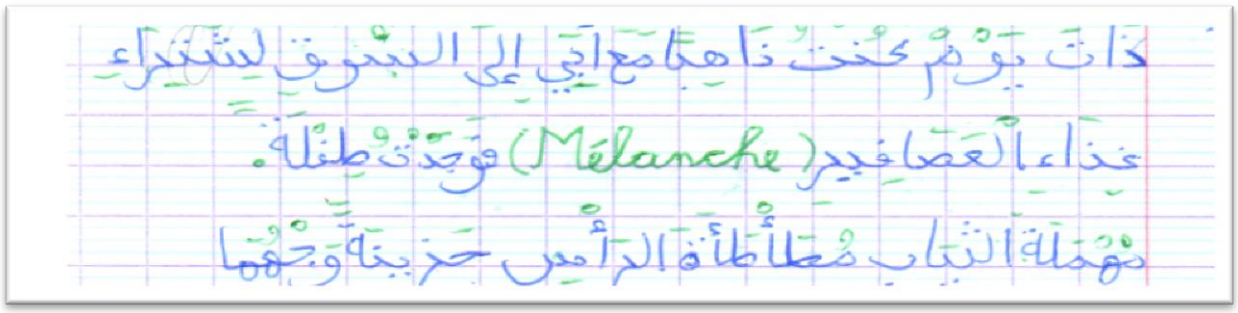
يظهر لنا تمكن التلميذة في النسخة البعدية من توسيع الجمل الوصفية والسردية المستخدمة مقارنة بالنسخة القبلية، فمثلا في النسخة رقم 1 تقول فيها: *(حملتها وذهبت إلى الدكان* واشتريت طعام...) بينما كتبت في النسخة رقم 2 *(تقدمت خطوتين إليها وقلت لها بهدوء ..... جففتها بوشاحي واشتريت لها بعض الطعام...)* فقد قدمت وصفا أكثر لشخصية القطة وكذلك للأحداث، كما نلاحظ أيضا أنها في الجزء الأخير تمكنت من سرد ما دار بينها وبين والدتها باستخدام عبارات تناسب النمط السردي أكثر *(سمعت أمي المواء فسألتني قائلة لماذا أحضرتها هنا، فقصصت على أمي ما حل بي، فتفهمتني...).*

- **المؤشر الثالث: استخدام الوحدات المنظمة للنص**

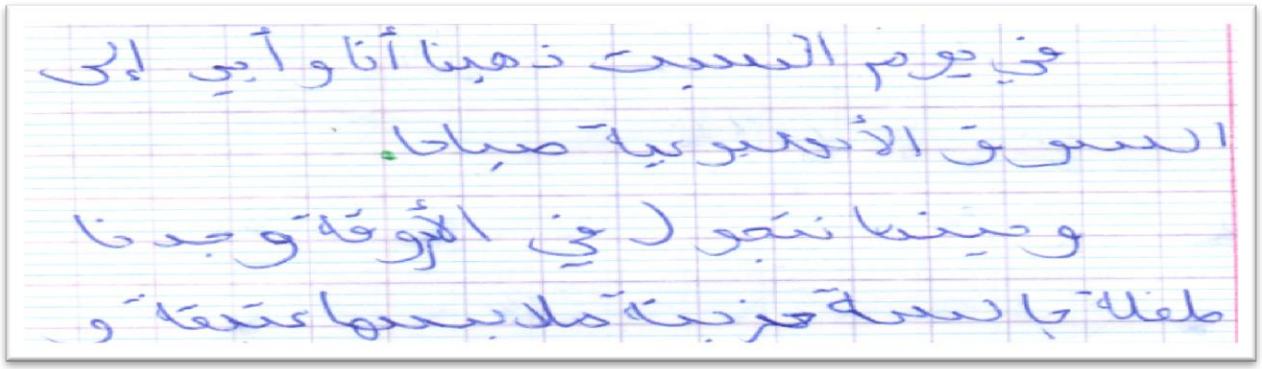
بالنظر إلى النتائج المدونة في الجدول أعلاه يتضح أن نتائج المتوسطات الحسابية لهذا المؤشر عند السنة الرابعة كانت تحت عتبة النجاح أي أقل من 5/3 في كلا التطبيقين القبلي والبعدي مع وجود ارتفاع بسيط في المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي والذي قدر بـ 2.6 من 5، بينما كان في القبلي يقدر بـ 2.4 من 5، أما بالنسبة للسنة الخامسة فقُدر المتوسط

الحسابي في التطبيق البعدي بـ 3.3 من 5 وهو فوق عتبة النجاح، بعدما كان في التطبيق القبلي يساوي 2.8 من 5. يُعنى هذا المؤشر باستخدام الوحدات المنظمة للنص والتي من شأنها توجيه القارئ أو إرشاده، وذلك من خلال عرض الأحداث في ترتيب زمني منطقي أثناء عملية الكتابة وبتحليلنا للإنتاجات الكتابية عند تلاميذ السنة الرابعة نلاحظ أن استخدامهم للوحدات المنظمة للنص كان محصورا في : " ***ذات يوم، بينما كنت ذاهبا، في أحد الأيام ، ... عندما وصلنا...*** " وذلك سواء في التطبيقين القبلي أو البعدي وحتى بعض النصوص التي ظهر فيها تحسن في التطبيق البعدي يبقى تقديرها ضعيفا من حيث استخدام الوحدات المنظمة للنص، ومن أمثلة ذلك ما سجلناه في النسخة رقم 2 لأحد تلاميذ السنة الرابعة:

(4-2 ت – ق)



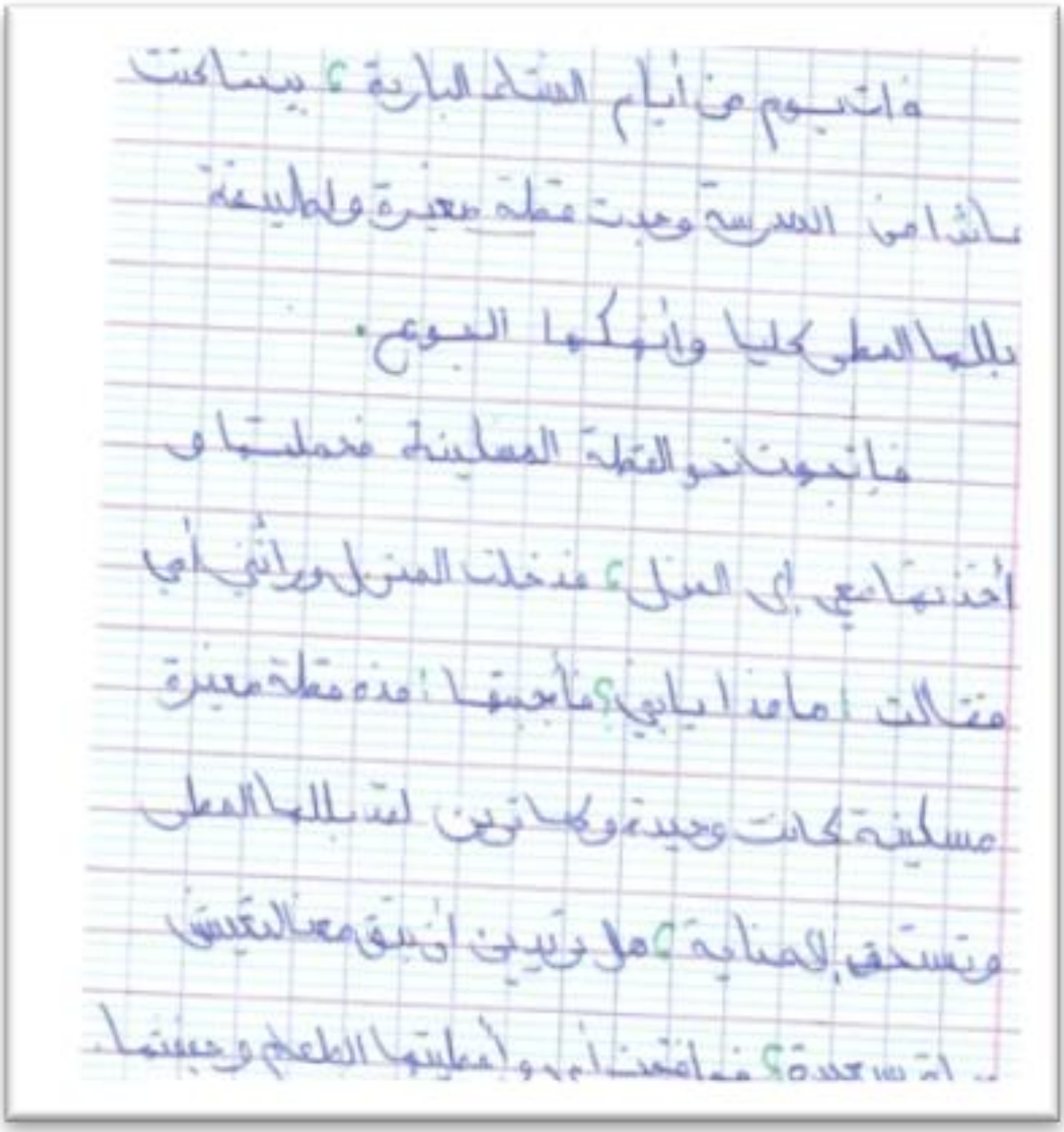
(4-2 ت – ب)



يظهر من خلال النسخة الأولى أن التلميذ اكتفى فقط باستخدام عبارة *(ذات يوم)*، بينما استطاع في النسخة البعدية توظيف وحدات أخرى تدل على التعاقب الزمني للأحداث (في يوم السبت، صباحا، بينما ...) غير أن هذا التحسن يبقى ضئيلا مقارنة مع ما يجب أن يحمله النص السردي من وحدات زمانية ومكانية منظمة للأحداث.

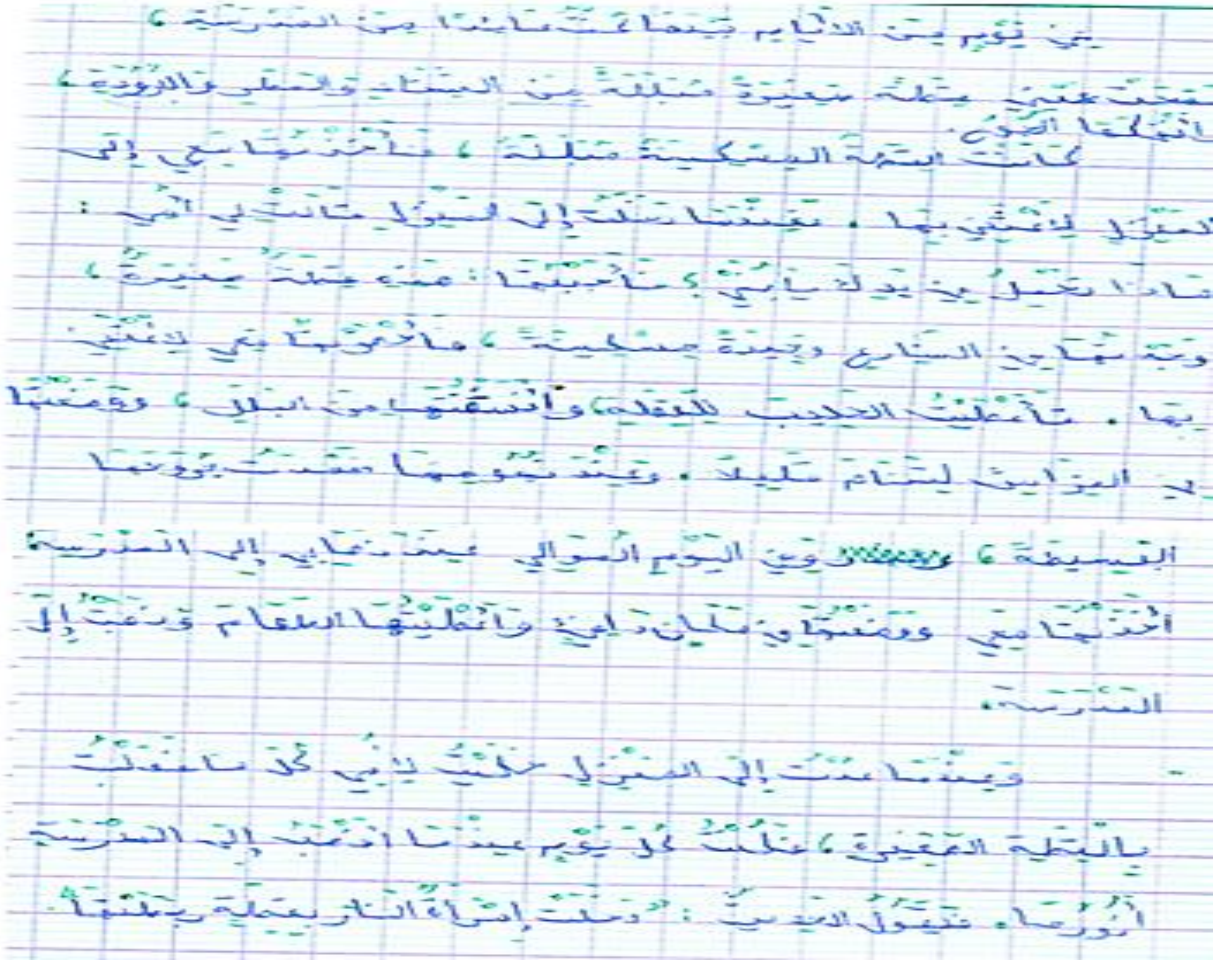
أما بالنسبة للسنة الخامسة، فمن خلال تحليلنا للإنتاجات الكتابية للتلاميذ، فقد تبين لنا أن استخدامهم للوحدات المنظمة للنص كانت أحسن من السنة الرابعة، سواء في التطبيقين القبلي أو البعدي، مع وجود تحسن عند معظم التلاميذ في التطبيق البعدي، وقد تنوعت المقاطع المتضمنة لتلك الوحدات، ومن أمثلتها: (ذات يوم، بينما كنت... بعد ذلك، وعندما، غدا صباحا، بعد يومين، كل يوم، عند اعتدال الجو، في اليوم الموالي، حين وصلت، تلك الليلة...) هذا في ما يخص الوحدات الدالة على الزمان أما بالنسبة للوحدات المكانية التي قد يلجأ التلميذ إلى استعمالها لوصف وضعية الشخصيات داخل القصة، فكان استعمالها قليلا عند معظم التلاميذ سواء في التطبيق القبلي أو البعدي ومن أمثلتها التي وردت في عبارات التلاميذ نذكر: (تحت ، بين إحدى العمارات، قُرب يدها، على الرصيف، على قارعة الطريق..). ومن بين الحالات التي تحسنت في استخدام الوحدات المنظمة للنص في التطبيق البعدي نعرض نسختي التلميذ رقم 6 من السنة الخامسة (5-6) في التطبيقين القبلي والبعدي: (انظر الملحق رقم 6 لمعاينة النسخة كاملة)

(5-6 - ت – ق)



فاتني يوم من أيام العشر البارية ، بينما كنت
عائدا من المدرسة وجدت قطة صغيرة ولطيفة
بللها المطر كليا وأنهكها الجوع.
فأخذتها إلى المنزل ، فدخلت المنزل وراثني أمي
فقالت : ماهذا يابني؟ فأجبتها : هذه قطة صغيرة
مسكينة كانت وحيدة ولا أريد أن تبلها المطر
وتستحق العناية ، هل تأذنين أن تبقى معنا لتنام
إلى سعيدة؟ فاقتنعت أمي وأطعمتها الطعام وجبتها

(5-6 – ت – ب)



يظهر لنا من خلال النسخة القبلية أن التلميذ اقتصر فقط على استخدام العبارتين (ذات يوم من أيام الشتاء، بينما كنت عائدا من المدرسة.) وذلك في بداية سرده للأحداث فقط، بينما انعدمت الوحدات الزمانية والمكانية في باقي النص، أما في النسخة البعدية فنلاحظ استخدامه المتكرر للوحدات الدالة على الزمان والتي توجه القارئ لتسلسل الأحداث في كل مرة، وذلك من بداية النص إلى نهايته، كما هو موضح في النسخة أعلاه.

المؤشر الرابع: اتسام النص بوحدة الموضوع

بينت نتائج الجدول السابق أن التحسن في مؤشر انسجام النص كان أحسن عند السنة الخامسة إذ ارتفع المتوسط الحسابي من 2.4 من 5 في التطبيق القبلي، والذي يعتبر تحت عتبة النجاح إلى 3.1 في التطبيق البعدي وهو يعادل عتبة النجاح في هذا المؤشر، بينما لم ترتفع قيمة المتوسط الحسابي كثيرا عند متعلمي السنة الرابعة بين التطبيقين القبلي والبعدي إذ بقيت دون عتبة النجاح أي تحت 3 من5.

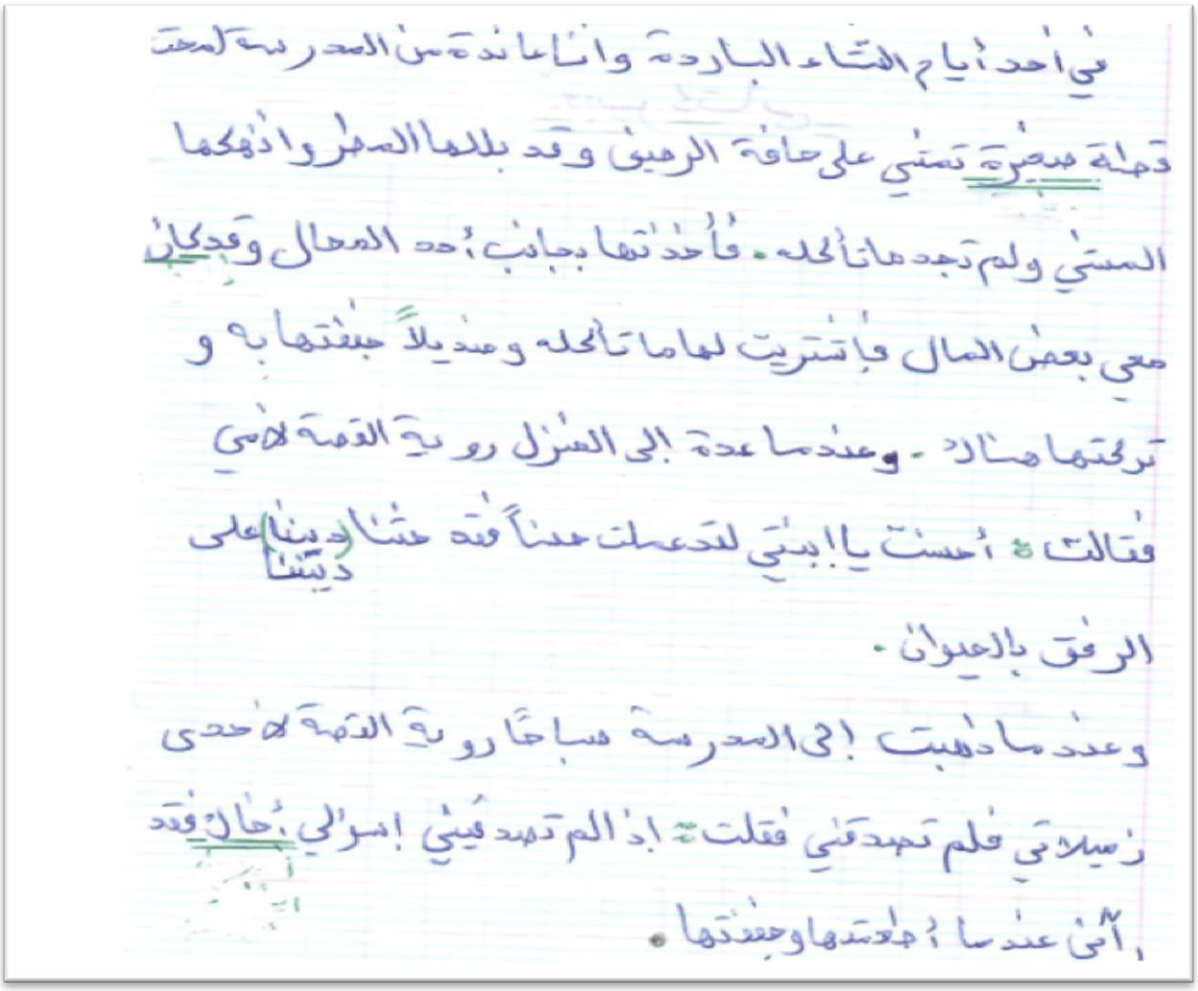
يقيس هذا المؤشر مدى تسلسل المعلومات الواردة في الجمل داخل النص، إذ يجب أن تكون مترابطة ومتسلسلة بطريقة مستمرة من بداية النص إلى نهايته مع تنامي الأفكار وغياب التناقض، وقد بينت لنا نتائج الدراسة أن التحسن في هذا المؤشر كان أحسن عند السنة الخامسة، إذ تمكن معظم تلاميذ العينة التجريبية في التطبيق البعدي من ترتيب أحداث القصة والمتعلقة بـ "القطة المبللة"، بشكل منطقي ومتسلسل وذلك بدءا برؤية الشخصية الأساسية للقصة(القطة) ثم القيام بوصف حالتها وصولا إلى الأحداث التي دارت بين التلميذ والقطة.

المؤشر الخامس: توظيف جمل متنوعة تتلاءم مع نمط النص:

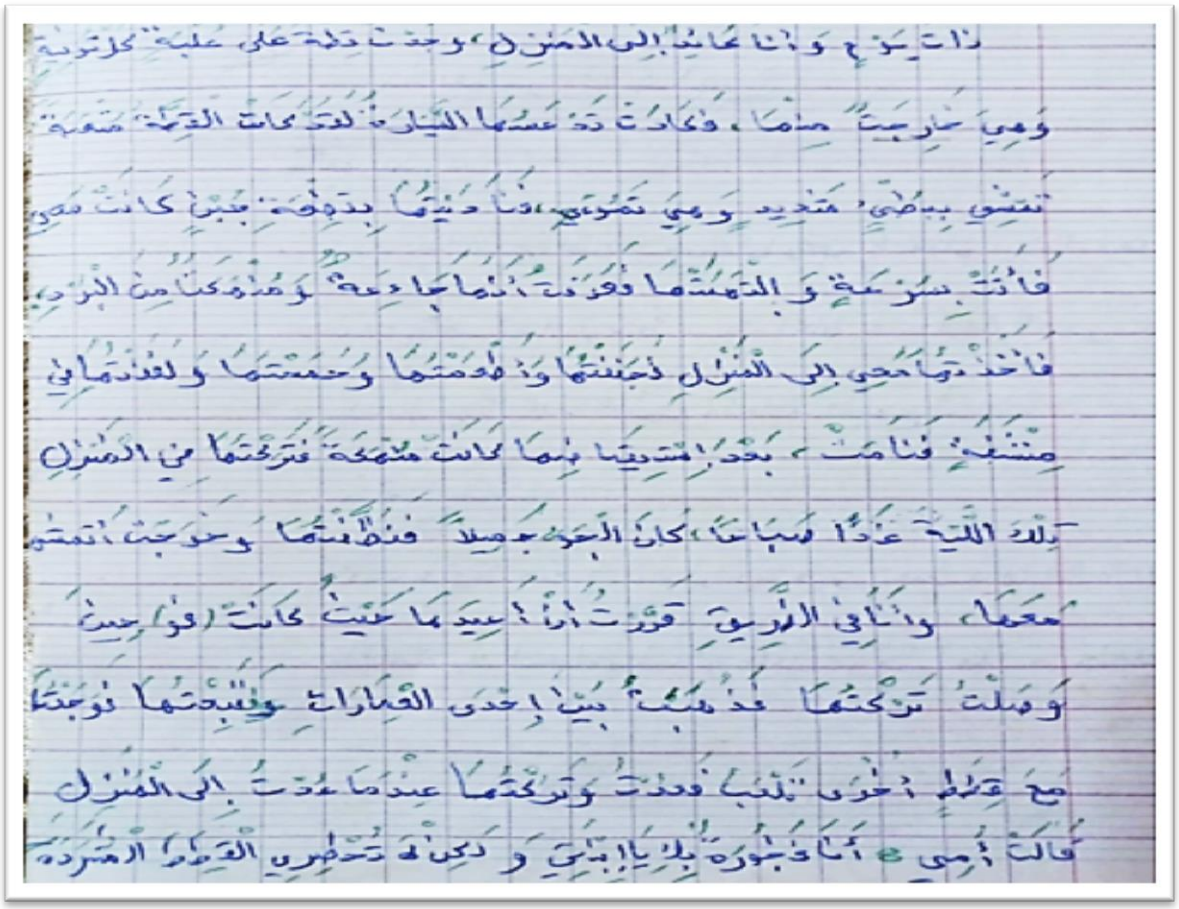
نفس الشيء بالنسبة لمؤشر توظيف الجمل المتنوعة، فإن التحسن في التطبيق البعدي كان طفيفا عند السنة الرابعة والخامسة غير أنه عند السنة الخامسة ارتقى الى عتبة النجاح والتي قدرت بـ 3 من 5 مما يعني أن متوسط المتعلمين تمكنوا من تحقيق هذا المؤشر في التطبيق البعدي أحسن مما كان عليه في التطبيق القبلي. وتجدر بنا الاشارة أن هذا التحسن كان متباينا عند المتعلمين فالبعض منهم تمكن من الحصول على العلامة الكاملة في هذا المؤشر والتي قدرت بـ 5/5، في التطبيق البعدي، بينما تحسن البعض الآخر بدرجة واحدة فقط أو درجتين، كما بقيت النتائج ثابتة عند بعضهم الآخر. ولتبيان جوانب التحسن في هذا المؤشر عند بعض أفراد العينة يمكننا استعراض مثال عن ذلك، نسخة التلميذة رقم 4 من السنة الخامسة المنسوخة أعلاه، والتي نلاحظ من خلالها استخدام جمل متلائمة مع النمط

السردي وأكثر تنوعا من تلك التي استخدمتها في التطبيق القبلي، على غرار *"كانت تبدو عليها علامات الخوف... ولكنني عندما كنت ذاهبة تركتها في المتجر ..."* ندرج أيضا نسختي التلميذة رقم 10 من السنة الخامسة في التطبيقين القبلي والبعدي:

(5-10- ت – ق)


في أحد أيام الشتاء الباردة وأنا عائدة من المدرسة لمحت
قطة صغيرة تمشي على حافة الرصيف وقد بللها المطر وأذهلها
المشي ولم تجد ما تأكله. فأخذتها بجانب أحد المحال وقد كان
معي بعض المال فاشتريت لها ما تأكله وعندما جئتها به و
تركتها هناك. وعندما عدت إلى المنزل رويت القصة لأمي
فقالت: أحسنت يا ابنتي لقد عملت عملاً قد يشاء ديننا على
الرفق بالحيوان.
وعندما ذهبت إلى المدرسة صباحاً رويت القصة لأحدى
زميلاتي فلم تصدقني فقلت: إذا لم تصدقيني اسألي أحال وقد
أتى عندما أخذتها وجئتها.

(5-10- ت – ب)



يتضح لنا من خلال مقارنتنا للنسختين أن التلميذة وظفت في النسخة البعدية جملا أكثر تنوعا، وأكثر تلاؤما مع النمط السردي، مع استعانتها بالعبارات السردية المتنوعة مثل:

" كانت القطة متعبة تمشي ببطء شديد، ...جائعة ومنهكة.... كان الجو جميلا...".

تبين لنا من خلال النتائج التي عُرضت في الجدول رقم 17 والموضحة في الرسم البياني رقم 04 والمتعلقة بالمتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى البراغماتي أن النتائج تحسنت في التطبيق البعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، غير أنه عند السنة الرابعة كان التحسن ضئيلا، إضافة إلى عدم تحقق نجاح المؤشرات إذ ظلت النتائج دون عتبة النجاح والتي قُدرت بـ 3 من 5 في كل مؤشر، أما عند السنة الخامسة فقد تحسنت النتائج في التطبيق البعدي مع تحقق عتبة النجاح إذ تراوحت النتائج من 3 إلى 3,3 من 5 وذلك في جميع مؤشرات المستوى البراغماتي. وقد أرجعنا تفوق تلاميذ السنة الخامسة أكثر من تلاميذ الرابعة إلى كون أنهم كانوا أكثر تفاعلا مع استراتيجية التعلم التعاوني وأكثر حماسا واندماجا في العمل التعاوني، وقد أثبتت معظم النتائج المتحصل عليها تحسن مستواهم في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي.

1-4-1-2 المستوى الدلالي (sémantique) لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية

أ- عرض نتائج المستوى الدلالي في التطبيقين القبلي والبعدي (العينة التجريبية)

افترضنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج المستوى الدلالي بين التطبيقين القبلي والبعدي عند تلاميذ الرابعة والخامسة (العينة التجريبية). وللتأكد من صحة الفرضية تم اتباع نفس الخطوات السابقة في حساب اختبار الفروق، وتحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم 18 يمثل نتائج اختبار ت للفروق في المستوى الدلالي بين التطبيقين القبلي والبعدي للسنتين الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)

السنة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الرابعة	20	قبلي	12.50	3.87	1.45	P= 0.13
	20	بعدي	13.35	3.15		
الخامسة	20	قبلي	14.10	2.82	2.21	P= 0.040
	20	بعدي	15.65	2.77		

يتضح من خلال الجدول وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لنتائج المستوى الدلالي في التطبيقين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة للعينة التجريبية وذلك لصالح نتائج التطبيق البعدي.

وبالنظر إلى نتائج اختبار الفروق يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج المستوى الدلالي في التعبير الكتابي عند تلاميذ السنة الرابعة، حيث قدرت قيمة P بـ 0.13 وهي أكبر من 0.05، أما بالنسبة للسنة الخامسة فقد سُجلت فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 إذ قدرت P بـ 0.04، ومنه تحققت الفرضية بالنسبة للسنة الخامسة، ولم تتحقق عند السنة الرابعة.

يوضح الرسم البياني رقم 3 أن الفروق بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالمستوى الدلالي كانت واضحة أكثر عند السنة الخامسة، بين التطبيقين القبلي والبعدي أكثر منه عند السنة الرابعة. وللتفصيل أكثر سنقوم في العنصر الموالي بتحليل نتائج كل مؤشر من مؤشرات المستوى الدلالي بشكل منفصل.

ب- تحليل مؤشرات المستوى الدلالي في التطبيقين القبلي والبعدي (العينة التجريبية)

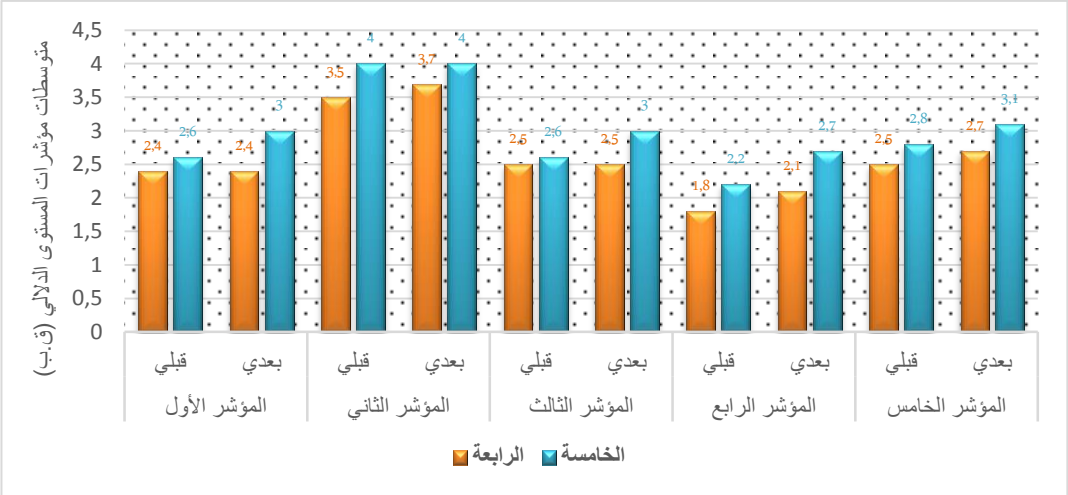
يضم المستوى الدلالي خمسة مؤشرات سنحاول التفصيل فيها من خلال عرض نتائج المتوسطات الحسابية في كل مؤشر بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، وسيتم عرض النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم 19 يمثل نتائج المتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى الدلالي بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة.

المؤشرات / السنة	المتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى الدلالي في التطبيقين القبلي والبعدي									
	المؤشر الأول		المؤشر الثاني		المؤشر الثالث		المؤشر الرابع		المؤشر الخامس	
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
الرابعة	2.4	2.4	3.5	3.7	2.5	2.5	1.8	2.1	2.5	2.7
الخامسة	2.6	3	4	4	2.6	3	2.2	2.7	2.8	3.1

يبين الجدول قيم المتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى الدلالي في التطبيقين القبلي والبعدي وسنعرض بعد ذلك رسما بيانيا يوضح التباين في متوسطات المؤشرات بين التطبيقين القبلي والبعدي.

رسم بياني رقم 5 يمثل نتائج المتوسطات الخاصة بمؤشرات المستوى الدلالي في التطبيقين القبلي والبعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)



يوضح الرسم البياني تساوي نتائج المتوسطات الحسابية للمؤشرين الثاني والثالث عند السنة الرابعة في التطبيقين القبلي والبعدي، وفي المؤشر الثاني بالنسبة للسنة الخامسة، بينما يوجد اختلاف بين التطبيقين القبلي والبعدي في المؤشرات الأخرى وسنعرض ذلك فيما يلي:

- **المؤشر الأول: ملاءمة المعجم للنص المنتج**

يتبين من خلال الجدول السابق أن النتائج عند السنة الرابعة لم تتغير في مؤشر ملاءمة المعجم وإنما بقيت على حالها في التطبيقين القبلي والبعدي، أما بالنسبة للسنة الخامسة فمتوسط التلاميذ تمكن من الحصول على 3 من 5 وهذا ما يعني نجاحهم في المؤشر الأول. يتعلق هذا المؤشر باستخدام رصيد لغوي ثري، يتلاءم مع النمط السردي، وسنحاول فيما يلي تقديم عرض كمي للمفردات التي تم جردها من انتاجات التلاميذ، ساعين من وراء ذلك إلى المقارنة الكمية بين عدد المفردات التي تم استخراجها في التطبيقين القبلي والبعدي عند كل

مجموعة، واتبعنا في طريقة جرد المفردات على تقسيمها إلى الأنواع التي يتطلبها النمط السردي، وعلى عدم أخذ التكرار بعين الاعتبار في النص الواحد إضافة إلى إهمالنا للصيغ الصرفية، فمثلا: إذا وجدنا داخل نفس النص مفردة (بنت وبنتين) فإننا نعتبرها مفردة واحدة وتدرج ضمن مفردة (بنت). وقد تم تقسيمها كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم 20 يمثل المفردات المستخرجة من الانتاجات الكتابية للتلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي (العينة التجريبية)

السنة / نوع المفردات	الرابعة				الخامسة			
	قبلي		بعدي		قبلي		بعدي	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
الأسماء	228	43 .26	245	45.4	224	37.64	280	36. 7
الصفات	48	9.1	65	12	63	10.58	71	9.3
ظرف المكان	___	0	3	0.55	9	1.46	5	0.7
ظرف الزمان	9	1.70	7	1.30	26	4.36	37	4.85
أسماء الإشارة	9	1.70	6	1.11	14	2.35	7	0.9
الروابط	98	18.6	114	21.11	83	13.94	121	15.85
الأفعال	135	25.6	100	18.51	176	29.57	242	31.7
المجموع	527		540		595		763	

يظهر من خلال هذا الجدول أن أعلى نسبة للمفردات المستخدمة كانت على مستوى الأسماء سواء عند الرابعة أو الخامسة، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي، ثم تليها الأفعال وبعدها الصفات والروابط، أما أسماء الإشارة وظروف الزمان والمكان فقد كان استخدامها قليلا جدا عند جميع أفراد الدراسة، وهو الترتيب الذي لا يفوتنا أن نبرره بكونه ترتيب عادي إذا ما نظرنا إلى طبيعة اللغة العربية التي تقتضي توظيف الأسماء والأفعال والصفات بشكل أكبر كونها وحدات واسعة التوظيف في بناء الجمل، ثم توظيف الروابط، ثم بدرجة أقل استعمال ظروف الزمان والمكان و كذا أسماء الإشارة.

أما فيما يخص التحسن في استعمال المفردات بين التطبيقين القبلي والبعدي فعند السنة الرابعة لم نشهد تحسنا سوى في استخدام الروابط والأسماء والصفات إذ ارتفعت نوعا ما في

التطبيق البعدي، أما باقي الأنواع من أسماء وصفات وظروف زمان ومكان فقد شهدت تذبذبا فمنها ما انخفضت نسبته في التطبيق البعدي، وهذا ما أثبتته النتائج الإحصائية إذ بينت عدم وجود تحسن ملحوظ على مستوى هذا المؤشر بالنسبة للسنة الرابعة.

أما عند السنة الخامسة فقد زاد عدد الأسماء والأفعال المستخدمة في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي، وكذلك استخدام الصفات وأدوات الربط، واستخدام ظروف الزمان، أما ظروف المكان فقد كان استخدامها قليلا جدا سواء عند الرابعة أو الخامسة.

المؤشر الثاني: كتابة نص مقبول حجما

يتعلق المؤشر الثاني بحجم النص، ويتضح جليا من خلال النتائج أن هذا المؤشر كان محققا عند كلتي السنتين الرابعة والخامسة في التطبيقين القبلي والبعدي، وقد حظي بأعلى نسبة للنجاح مقارنة بالمؤشرات الأخرى، فقد تمكن معظم المتعلمين من كتابة نص طويل نوعا ما.

- **المؤشر الثالث: الانسجام الدلالي (غياب التناقضات من جملة إلى أخرى)**

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن التحسن في التطبيق البعدي كان عند السنة الخامسة بينما بقي على حاله عند متعلمي السنة الرابعة، كما يبين لنا الجدول أن نتائج السنة الخامسة ترتقي إلى عتبة النجاح في هذا المؤشر، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من 2,6 من 5 إلى 3 من 5.

المؤشر الرابع: ربط الجمل (توظيف الروابط توظيفا سليما)

نلاحظ أن نتائج المؤشر الرابع والمتعلق باستخدام أدوات الربط بين الجمل تحسنت في التطبيق البعدي عند كلا السنتين الرابعة والخامسة، غير أن تلك النتائج بقيت دون عتبة النجاح أي تحت العلامة 3، لكن هذا لا ينفي أن معظم الإنتاجات الكتابية ظهر فيها تحسن واضح من حيث استخدام الروابط بين الجمل مقارنة بالتطبيق القبلي. وهذا ما بينته نتائج الجدول رقم (20) أعلاه.

المؤشر الخامس: ملاءمة المفردات

بينت النتائج المدونة في الجدول أعلاه أن نتائج المؤشر الخامس والمتعلق بملائمة المفردات تحسنت نوعا ما في التطبيق البعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، غير أنه عند السنة الخامسة ارتقت معظم الدرجات إلى عتبة النجاح، حيث قُدر المتوسط الحسابي بـ 3.1 من 5. ويمكننا القول إن استجابة متعلمي السنة الخامسة كانت أحسن منها عند السنة الرابعة، لكن على العموم فإن معظم المتعلمين اكتسبوا مفردات جديدة ساعدتهم على كتابة نصوص تتميز بعبارات أكثر ملائمة مع الموضوع.

بيّن لنا الرسم البياني رقم 5 أنه لم تكن هناك فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى متعلمي السنة الخامسة فيما يخص المؤشر الثاني والمتعلق بكتابة نص ذو حجم مقبول ويتجلى بوضوح أن معظم متعلمي السنتين الرابعة و الخامسة حققوا نجاحا في هذا المؤشر سواء في التطبيق القبلي أو البعدي، مما يعني أن كتابة نص طويل نوعا ما، لم يكن بالشيء الصعب عند متعلمي الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي، أما بالنسبة للمؤشر الأول والمتعلق بملاءمة المعجم للنص فقد أخفق فيه متعلمو السنة الرابعة في التطبيق القبلي وبقيت درجاتهم نفسها في التطبيق البعدي والتي قدر متوسطها الحسابي بـ 2.4 من 5 وهو دون عتبة النجاح. بينما ارتفعت الدرجات في هذا المؤشر عند السنة الخامسة ليصل متوسطها الحسابي إلى 3 من 5 والذي يعادل تماما عتبة النجاح. وهذا يدل على أن متعلمي السنة الخامسة تمكنوا من اكتساب معجم إضافي من خلال تفاعلهم مع أقرانهم.

ويوضح الرسم البياني أيضا أن المؤشر الرابع والمتعلق باستخدام أدوات الربط بين الجمل عرف إخفاقا عند كل من السنتين الرابعة والخامسة في التطبيقين القبلي والبعدي، غير أننا لا ننفي وجود تحسن بين التطبيقين وإن كان لم يصل الى العلامة3. بينما تمكن متعلمو السنة الخامسة من الرفع من مستوى المؤشر الخامس إذ تحصل معظمهم على العلامة 3.1 والتي تعتبر فوق عتبة نجاح المؤشر.

1-4-1-3 المستوى الصرفي التركيبي (morpho-syntaxique) لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية

أ- عرض نتائج المستوى الصرفي التركيبي في التطبيقين القبلي والبعدي (العينة التجريبية)

افترضنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الصرفي التركيبي بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى السنتين الرابعة والخامسة. وللتحقق من صحتها اتبعنا نفس الخطوات السابقة فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول رقم 21 يمثل نتائج اختبار ت للفروق في المستوى الصرفي التركيبي في التطبيقين القبلي والبعدي للسنتين الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)

السنة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الرابعة	20	قبلي	15.35	4.84	3.42	P= 0.003
	20	بعدي	18.35	4.89		
الخامسة	20	قبلي	19.10	4.51	2.17	P= 0.042
	20	بعدي	20.75	5.18		

يوضح الجدول وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لنتائج المستوى الصرفي التركيبي بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة (العينة التجريبية) وذلك لصالح نتائج التطبيق البعدي. وقد بينت ذلك نتائج اختبار "ت" للفروق حيث سجلنا فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بالنسبة للسنة الرابعة، إذ قدرت قيمة P بـ 0.003 وفروق دالة إحصائيا عند 0.05 فيما يخص تلاميذ السنة الخامسة إذ قدرت قيمة P بـ 0.042 ومنه نقبل الفرضية.

وقد ظهرت الفروق في نتائج المتوسطات الحسابية بين التطبيقين القبلي والبعدي في معظم المؤشرات، وللتوضيح أكثر سنحاول تحليل مؤشرات هذا المستوى فيما يلي:

ب- تحليل مؤشرات المستوى الصرفي التركيبي في التطبيقين القبلي والبعدي(العينة التجريبية)

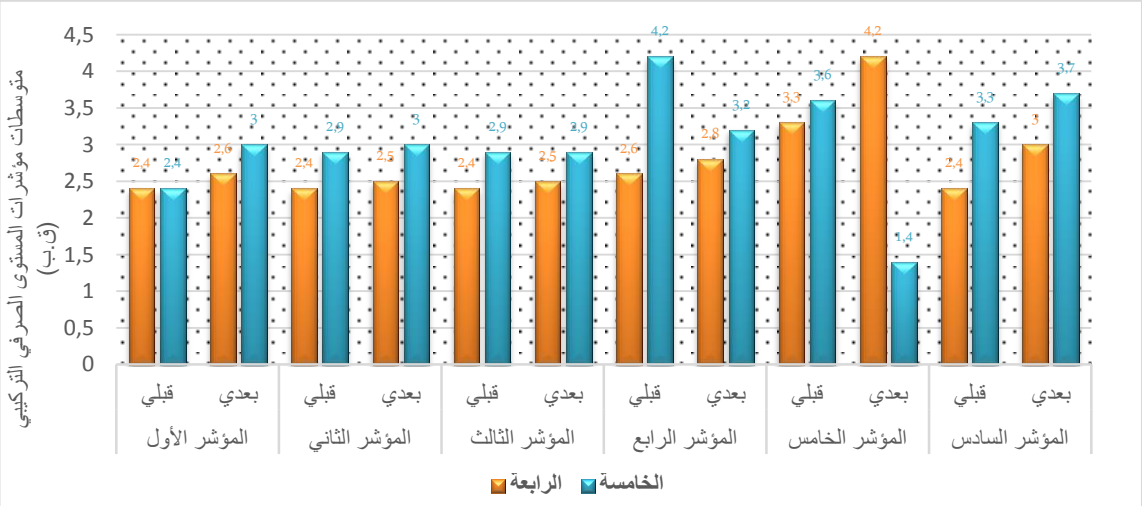
يضم المستوى الصرفي التركيبي ستة مؤشرات سنحاول التفصيل فيها من خلال عرض نتائج المتوسطات الحسابية في كل مؤشر بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، في الجدول التالي:

جدول رقم 22 يمثل نتائج المتوسطات الحسابية في مؤشرات المستوى الصرفي التركيبي في التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة.

المؤشرات / السنة	المتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى الصرفي التركيبي للتطبيقين القبلي والبعدي (العينة التجريبية)											
	المؤشر الأول		المؤشر الثاني		المؤشر الثالث		المؤشر الرابع		المؤشر الخامس		المؤشر السادس	
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
الرابعة	2.4	2.6	2.4	2.5	2.4	2.5	2.6	2.8	3.3	4.2	2.4	3
الخامسة	2.4	3	2.9	3	2.9	2.9	4.2	3.2	3.6	1.4	3.3	3.7

سنعرض فيما يلي رسما بيانيا، يوضح النتائج المدونة في هذا الجدول:

رسم بياني رقم 6 يمثل نتائج التطبيقين القبلي والبعدي الخاصة بمؤشرات المستوى الصرفي التركيبي عند كل من السنة الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)



يوضح كل من الجدول والرسم البياني أعلاه التفاوت في نتائج متوسطات المؤشرات الخاصة بالمستوى الصرفي التركيبي، كما يتبين من خلال الرسم البياني أن تحسن مستوى الأداء في التطبيق البعدي كان أحسن عند السنة الرابعة، بينما لم نسجل تحسنا عند السنة الخامسة إلا على مستوى المؤشرين الأول والسادس. وفيما يلي سنحاول التفصيل أكثر بتحليل نتائج كل مؤشر على حدة:

- **المؤشر الأول: طريقة تنظيم النص**

يُعنى هذا المؤشر بملاءمة بنية النص المُنتج مع النمط المطلوب، ويتعلق الأمر هنا باحترام الخطاطة السردية، وقد بينت النتائج أن تحقق نجاح هذا المؤشر لم يكن إلا في التطبيق البعدي لدى السنة الخامسة حيث قُدّر المتوسط الحسابي بـ 3 من 5، بعدما كان في التطبيق القبلي يساوي 2.4 من 5 أما بالنسبة للسنة الرابعة فقد بقي في خانة الإخفاق مع وجود ارتفاع في متوسط الدرجات بين التطبيقين القبلي والبعدي.

- **المؤشر الثاني: نظام أزمنة الفعل (مناسبة أزمنة الفعل الموظفة في النص المطلوب)**

يتعلق هذا المؤشر بملائمة أزمنة الفعل للنمط الذي كُتب به النص، ويُظهر الجدول أن النتائج كانت دون عتبة النجاح عند السنة الرابعة سواء في التطبيق القبلي أو البعدي، بينما قُدَر المتوسط الحسابي للدرجات في التطبيق البعدي عند السنة الخامسة بـ 3 من 5 مما يدل على تحقق النجاح في المؤشر عند متوسط متعلمي السنة الخامسة ومع ذلك فتجدر الإشارة أن الفروق كانت طفيفة بين التطبيقين القبلي والبعدي.

- **المؤشر الثالث: الانسجام الزمني (الانسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل)**

يبين الجدول رقم 22 جليا أنه لم تكن هناك فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في المؤشر الثالث والمتعلق بالانسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل وذلك عند كل من السنة الرابعة والسنة الخامسة.

- **المؤشر الرابع: سلامة تركيب الجملة**

بالنسبة لسلامة تركيب الجمل بيّنت نتائج الجدول رقم 22 وجود ارتفاع طفيف في نتائج التطبيق البعدي عند متعلمي السنة الرابعة، بينما سجلنا العكس في نتائج السنة الخامسة في التطبيقين القبلي والبعدي، حيث قدّرت المتوسطات الحسابية في هذا المؤشر بـ 4.2 في التطبيق القبلي و3.2 في التطبيق البعدي.

- **المؤشر الخامس: احترام الجملة للقواعد الصرفية:**

تحسنت نتائج التطبيق البعدي في هذا المؤشر عند متعلمي السنة الرابعة، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من 3.3 إلى 4.2 وهو ما يقارب العلامة الكاملة، بينما نصادف أنه انخفض عند متعلمي السنة الخامسة وهذا ثاني مؤشر نسجل فيه انخفاضا في درجات التطبيق البعدي.

- **المؤشر السادس: الالتزام بالقواعد الاملائية:**

فيما يخص مؤشر الالتزام بالقواعد الاملائية، يظهر جليا تحسن مستوى الأداء في التطبيق البعدي عند كل من متعلمي السنة الرابعة والخامسة، كما تجدر بنا الاشارة أن متوسط الدرجات كان دون عتبة النجاح في التطبيق القبلي عند متعلمي السنة الرابعة بينما قُدر بـ 3 من 5 في التطبيق البعدي، وارتفع من 3.3 إلى 3.7 بالنسبة للسنة الخامسة.

حوصلة لنتائج المستوى الصرفي التركيبي نشير بداية إلى المؤشر السادس الخاص بـالالتزام بالقواعد الاملائية كونه أكثر مؤشر عرف تحسنا بالنسبة للسنتين الرابعة والخامسة معا، وهو ما نرده إلى استجابة المتعلمين مع التدريبات التي استهدفت هذا الجانب أثناء حصص تصحيح التعبير الكتابي؛ وذلك من خلال استخراج الأخطاء وتصويبها بصفة جماعية حيث يقوم التلاميذ بتصحيح أخطاء بعضهم بعض مع إشراف المعلمة(الباحثة)، ومن أبرز الظواهر الإملائية التي سجلنا فيها تحسنا ملاحظا نجد: كتابة التاء المفتوحة

والمربوطة، المدود، وبخلاف ذلك نجد أن كتابة الهمزة في مواضع مختلفة لم يشهد تحسنا بنفس المستوى.

أمّا بالنسبة للمؤشر الأول والثاني والثالث والرابع الخاصين على التوالي بطريقة تنظيم النص، ونظام أزمنة الفعل (مناسبة أزمنة الفعل الموظفة في النص المطلوب)، والانسجام الزمني (الانسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل)، وسلامة تركيب الجملة، كلها مؤشرات لم نسجل فيها تحسنا ملحوظا بين التطبيقين القبلي والبعدي، وهو ما نردّه لطبيعة المعارف والمكتسبات الصرفية التركيبية التي تتصف بكونها معارف قاعدية يستغرق تحصيلها بشكل صحيح الانطلاق منذ المراحل الأولى لبنائها، ويستدعي تحسينها اعتماد برنامج خاص بحيث تكون هذه المعارف الصرفية التركيبية هي المستهدفة منه بشكل مباشر، ولا يتحقق تحسينها عند المتعلمين بتوجيهات عامة أو تدريبات قليلة تقدّم لهم في حصص التعبير الكتابي.

ليتبقى لنا ختاما المؤشر الخامس الخاص باحترام الجملة للقواعد الصرفية والذي شهد تحسنا بالنسبة للسنة الرابعة، في حين عرف انخفاضا ملاحظا بالنسبة للسنة الخامسة، وهو الانخفاض الذي قد نبرره أيضا بكون المكتسبات الخاصة بهذا المؤشر تحتاج حصصا زمنية أطول، إذ لم تثبت استراتيجيه التعلم التعاوني نجاعتها في تحسين هذا المستوى في التعبير الكتابي بشكل يُعتد به.

1-4-1-4 المستوى الخطي (المادي) (aspect matériel)

أ-عرض نتائج المستوى الخطي المادي في التطبيقين القبلي والبعدي (العينة التجريبية)

تقول هذه الفرضية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الخطي في التعبير الكتابي بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي عند السنتين الرابعة والخامسة (العينة التجريبية). سنجيب عن هذه الفرضية بعد عرض النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم 23 يمثل نتائج اختبار ت للفروق في المستوى الخطي(المادي) في التطبيقين القبلي والبعدي عند السنتين الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)

السنة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الرابعة	20	قبلي	4.90	2.97	4.12	P= 0.001
	20	بعدي	8.80	4.32		
الخامسة	20	قبلي	7.60	4.68	3.72	P= 0.001
	20	بعدي	11.45	4.50		

يتضح من خلال الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في نتائج المستوى الخطي، وذلك لصالح التطبيق البعدي، عند كل من السنتين الرابعة والخامسة وسنحاول التفصيل أكثر من خلال تحليل مؤشرات هذا المستوى، كل مؤشر على حدة.

ب- تحليل مؤشرات المستوى الخطي في التطبيقين القبلي والبعدي (العينة التجريبية)

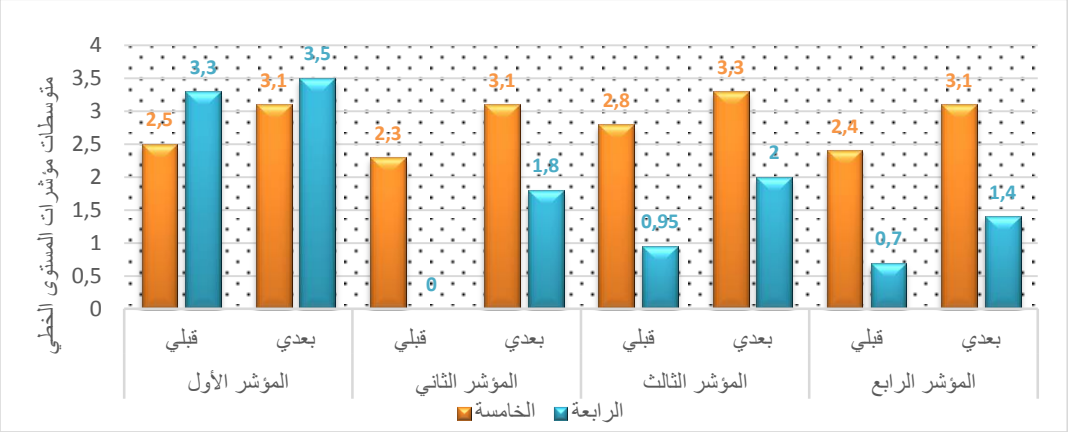
يضم المستوى الخطي أربعة مؤشرات سنحاول التفصيل فيها من خلال عرض نتائج المتوسطات الحسابية في كل مؤشر بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية عند كل من السنتين الرابعة والخامسة من خلال الجدول التالي:

جدول رقم 24 يمثل نتائج المتوسطات الحسابية في مؤشرات المستوى الخطي(المادي) بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة.

المؤشرات / السنة	المتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى الخطي في التطبيقين القبلي والبعدي							
	المؤشر الأول		المؤشر الثاني		المؤشر الثالث		المؤشر الرابع	
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
الرابعة	3.3	3.5	0	1.8	0.95	2	0.7	1.4
الخامسة	3.7	3.7	1.5	2.5	1.3	2.4	1.2	3

عرضنا في هذا الجدول نتائج المتوسطات الخاصة بالمستوى الخطي في التطبيقين القبلي والبعدي عند السنتين الرابعة والخامسة وذلك بغية إبراز مدى التحسن في كل مؤشر بين التطبيقين القبلي والبعدي، وللتوضيح أكثر سنعرض رسما بيانيا توضيحيا، لنقوم بعد ذلك بتحليل نتائج كل مؤشر على حده.

رسم بياني رقم7 يمثل نتائج التطبيقين القبلي والبعدي الخاصة بمؤشرات المستوى الخطي(المادي) عند كل من السنة الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)



➢ المؤشر الأول: مقروئية الخط

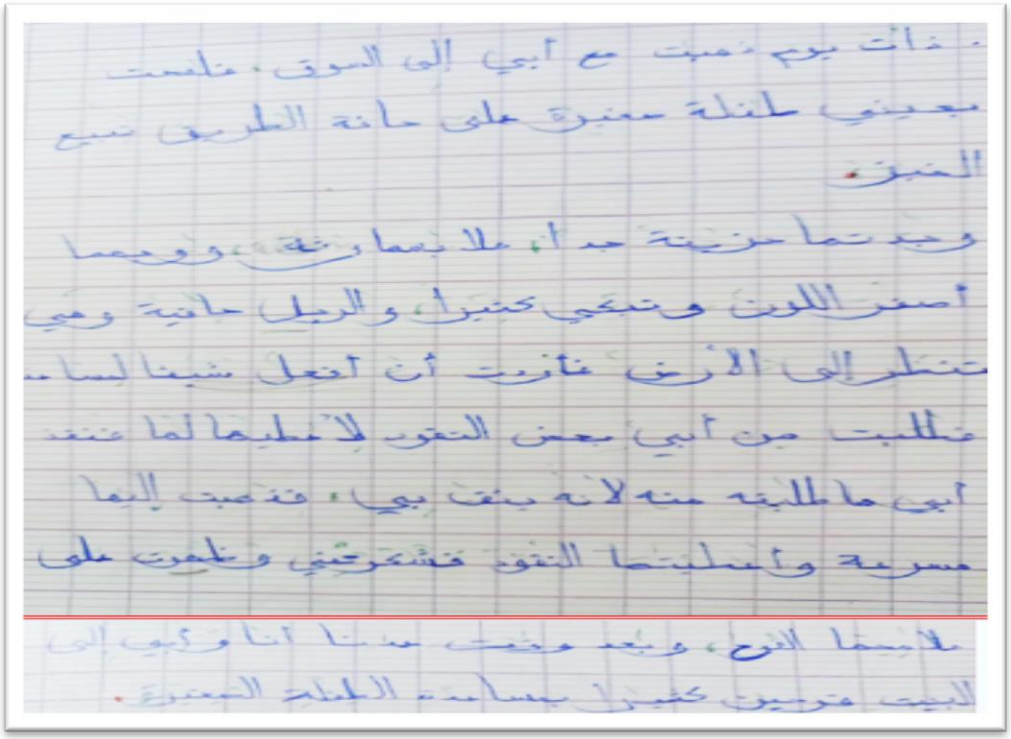
بالنسبة للمؤشر الأول والذي يتعلق بوضوح الخط فيبدو لنا بوضوح أنه كان محققا عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، في التطبيقين القبلي والبعدي، مع وجود ارتفاع طفيف في التطبيق البعدي عند السنة الرابعة، بينما بقي على حاله عند السنة الخامسة. ونشير هنا أن جميع كتابات التلاميذ كانت مقروءة وواضحة، مع وجود تفاوت من ناحية جمالية الخط.

➢ المؤشر الثاني: تنظيم النص في شكل فقرات

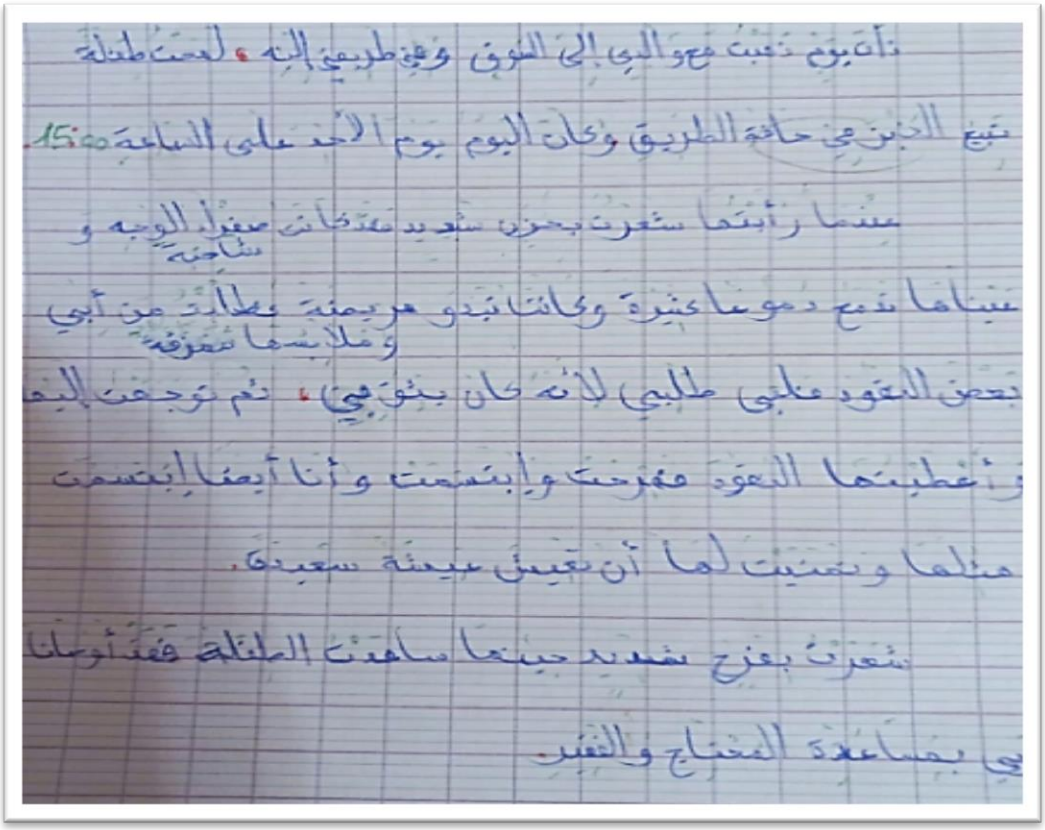
بينت لنا النتائج أن مؤشر احترام الفقرات كان منعدما تماما عند السنة الرابعة في التطبيق القبلي حيث قدر بـ 0 من 5، ثم ارتفع إلى 1.5 في التطبيق البعدي غير أنه بقي دائما في عتبة الاخفاق. أما بالنسبة للسنة الخامسة فقد ارتفع من 1.5 إلى 2.5 من 5. من خلال تصحيحنا لتعابير التلاميذ الخاصة بالتطبيق القبلي اتضح لنا عدم التزام معظمهم بهذا الجانب والمتعلق باحترام فقرات النص، هذا بالنسبة للسنة الخامسة، أما بالنسبة للسنة الرابعة

فقد انعدم ذلك تماما في التطبيق القبلي عند جميع أفراد العينة، أما بالنسبة للتطبيق البعدي فقد سجلنا تحسنا ملحوظا في هذه النقطة، عند كل من الرابعة والخامسة، ونرجع هذا التحسن إلى استفادة التلاميذ من الملاحظات التي كانت تقدم لهم بخصوص هذا الجانب، أثناء حصتي إنجاز التعبير الكتابي، وتصحيح التعبير الكتابي. وسنحاول إدراج بعض الأمثلة التي تبين التحسن في هذا المؤشر بين التطبيقين القبلي والبعدي: نعرض نسختي التلميذة رقم 11 من السنة الرابعة والتلميذة رقم 20 من السنة الخامسة.

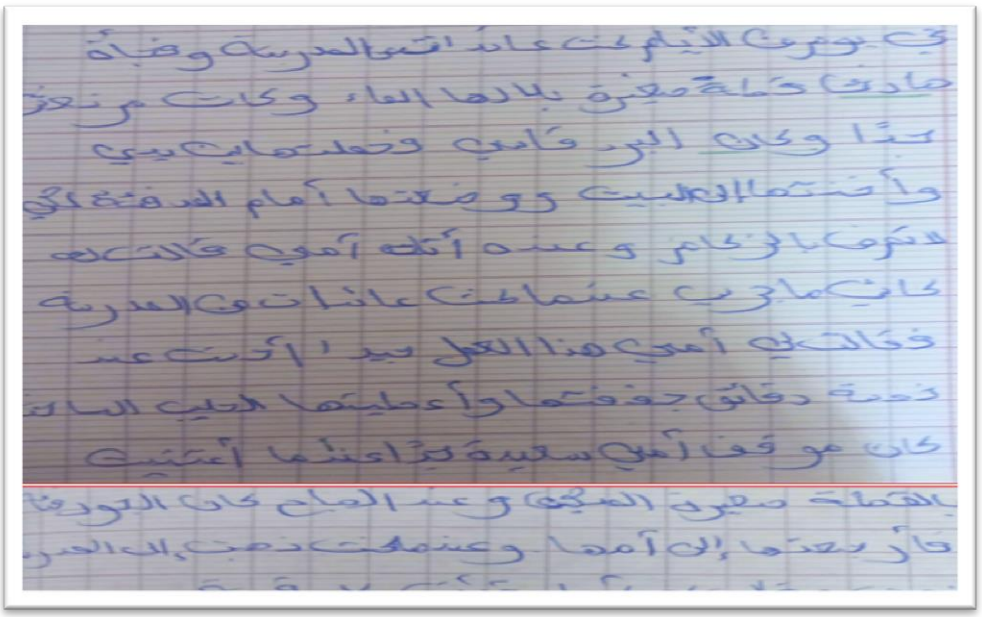
(4-11- ت- ق)



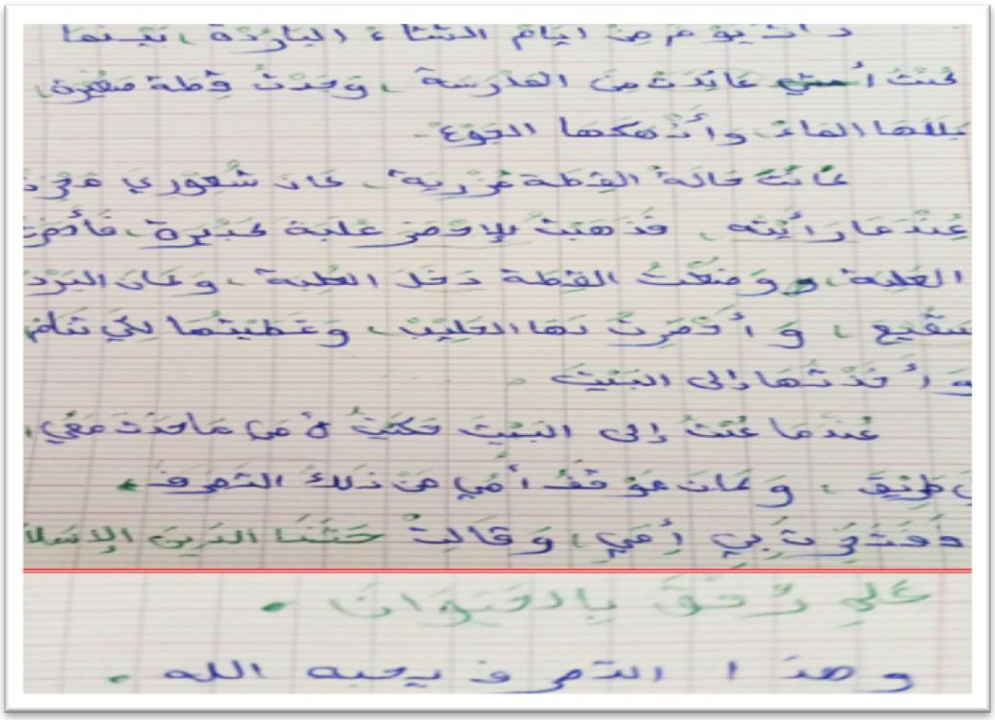
(4-11- ت- ب)



(5-20- ت- ق)



(5-20- ت- ب)



يتضح من خلال النسخ أعلاه عدم احترام تنظيم النص على شكل فقرات في التطبيق القبلي وإنما كُتب على شكل فقرة كبيرة من بدايته إلى نهايته، بينما ظهر العكس في النسخ البعدية إذ يظهر بوضوح احترام البياض بين الفقرات، مما يجعل النص منظما في فقرات مجزأة وليس كتلة واحدة.

- **المؤشر الثالث: توظيف علامات الوقف بين الجمل**

بينت النتائج أن توظيف علامات الوقف بين الجمل كان ضعيفا جدا عند السنة الرابعة في التطبيق القبلي، ثم ارتفع إلى 1.8 في التطبيق البعدي، أما بالنسبة للسنة الخامسة فقد ارتفع من 1.3 من 3 إلى 2.4 من 3. وهذا ما يوحي بإهمال معظم التلاميذ لهذا الجانب. ومن بين العينات التي تحسنت في هذا الجانب نجد نسخة التلميذ رقم: 20 المنسوخة أعلاه، والتي يتضح من خلال النسخة القبلية لهذه التلميذة عدم استعمال علامات الوقف بين الجمل نهائيا، بينما قامت باستخدامها في النسخة البعدية، مما يدل على استفادتها من الملاحظات والتوجيهات التي كانت تقدم خلال حصة التخطيط بالمشاركة مع التلاميذ الأخرين.

➢ **المؤشر الرابع: استعمال علامات الوقف في الجملة:**

يُعنى المؤشر الرابع باستخدام علامات الوقف داخل الجملة وفيه قد حقق معظم تلاميذ السنة الخامسة نجاحا في التطبيق البعدي، والذي قُدر المتوسط الحسابي فيه بـ 3 من 5، بينما بقي متدنيا عند السنة الرابعة، لكننا لا ننفي ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي من 0.7 من 5 في التطبيق القبلي إلى 1.4 من 5 في التطبيق البعدي.

قد يرجع عدم التزام التلاميذ بتوظيف علامات الترقيم بين الجمل وداخلها إلى اعتقادهم أن استعمال علامات الوقف ليس بالأمر المهم، والحقيقة عكس ذلك فعلامات الوقف ليست مجرد علامات شكلية فقط تستخدم من أجل الجانب الجمالي فحسب، وإنما يعكس توظيفها بشكل صحيح داخل النص المكتوب قدرة التلاميذ على تنظيم أفكار النص بشكل متسلسل. كما قد يرجع إلى عدم التركيز على هذا الجانب أثناء تقديم حصص التعبير الكتابي في المقرر المدرسي.

من خلال الرسم البياني رقم 7 نلاحظ نقاط التحسن في مؤشرات المستوى الخطي من عدمه، ويظهر لنا بوضوح أن في كل من المؤشرين الثاني والثالث والمتعلقين بتنظيم النص في شكل فقرات وتوظيف علامات الوقف على التوالي، أخفق متعلمو السنة الرابعة فيهما في التطبيق القبلي، بينما تحسنت نتائجهما في التطبيق البعدي وإن كانت لم ترقى إلى عتبة النجاح والتي حددت بـ 3 من 5 كما ذكرنا سابقا. أما بالنسبة للمؤشر الرابع فقد تحسنت النتائج فيه عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، كما أنه تحقق نجاح المؤشر عند متوسط متعلمي السنة الخامسة في التطبيق البعدي إذ بلغ المتوسط الحسابي 3 من 5، أما فيما يخص المؤشر الأول والمتعلق بوضوح الخط فقد كان محققا عند كل من السنتين الرابعة والخامسة في التطبيقين القبلي والبعدي.

1-4-2 عرض نتائج الفرضية الرابعة

تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التحليل اللغوية للتعبير الكتابي (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) بين العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة.

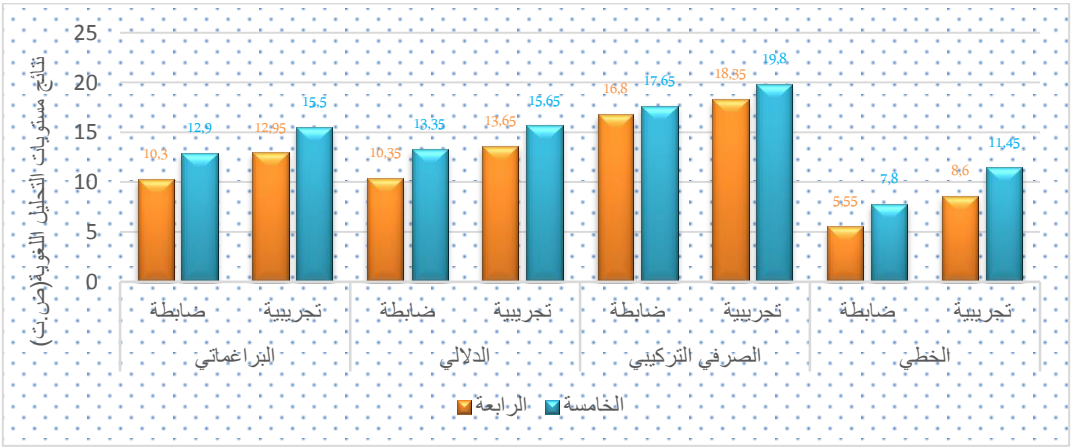
سنعرض فيما يلي جدولا يتضمن المتوسطات الحسابية لنتائج المستويات اللغوية عند العينتين الضابطة والتجريبية (التطبيق البعدي) لكل من السنتين الرابعة والخامسة، مع محاولة توضيح الفروق من خلال عرض رسم بياني توضيحي، ثم نقوم بعد ذلك بتناول الفروق بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية (التطبيق البعدي) في كل مستوى لغوي بشكل منفصل.

جدول رقم 25 يمثل متوسطات نتائج المستويات اللغوية (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) عند العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لكل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة.

المستويات / السنة	المتوسطات الحسابية لنتائج المستويات اللغوية للعينتين الضابطة والتجريبية (التطبيق البعدي)							
	البراغماتي		الدلالي		الصرفي التركيبي		الخطي	
	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية
الرابعة	10,3	12,95	10,35	13,65	16,8	18,35	5,55	8,6
الخامسة	12,9	15,5	13,35	15,65	17,65	19,8	7,8	11,45

عرضنا في هذا الجدول نتائج المتوسطات الخاصة بالمستويات اللغوية الأربعة في التطبيق البعدي للعينتين الضابطة والتجريبية عند السنتين الرابعة والخامسة وذلك بغية إبراز مدى التحسن في كل مستوى لغوي، وللتوضيح أكثر سنعرض رسما بيانيا توضيحيا، لنقوم بعد ذلك بتحليل نتائج كل مستوى على حده.

رسم بياني رقم 8 يمثل الفروق في المتوسطات الحسابية لنتائج المستويات اللغوية (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة



يظهر من خلال الجدول رقم 25 والرسم البياني رقم 8 وجود فروق في مستويات التحليل اللغوية الأربعة بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، وذلك لصالح العينة التجريبية، ومن أجل التأكد من دلالة الفروق إحصائيا، وبغية الإجابة على الفرضية الرابعة قمنا بحساب اختبار الفروق لعينتين مستقلتينéchantillons indépendants لكل مستوى لغوي وعُرضت النتائج كما يلي:

1-4-2-1 المستوى البراغماتي:(pragmatique) للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

أ- عرض نتائج المستوى البراغماتي للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في المستوى البراغماتي بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة، قمنا بحساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وأسفرت النتائج عما يلي:

جدول رقم 26 يمثل نتائج اختبار ت للفروق في المستوى البراغماتي بين العينتين الضابطة والتجريبية للسنتين الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)

السنة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الرابعة	20	ضابطة	10,30	3,01	2,47	P= 0,018
	20	تجريبية	12,95	3,72		
الخامسة	20	ضابطة	12,90	3,64	2,24	P= 0,03
	20	تجريبية	15,50	3,67		

تبيّن نتائج هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، إذ قُدرت قيمة Pبـ 0,018 عند السنة الرابعة و0,03 عند السنة الخامسة، وكلتاهما أكبر من 0,05 وبالتالي نستطيع القول إن الفروق دالة إحصائيا. وللتوضيح أكثر سنحاول فيما يلي تحليل نتائج مؤشرات المستوى البراغماتي للعينتين الضابطة والتجريبية.

ب-تحليل مؤشرات المستوى البراغماتي للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

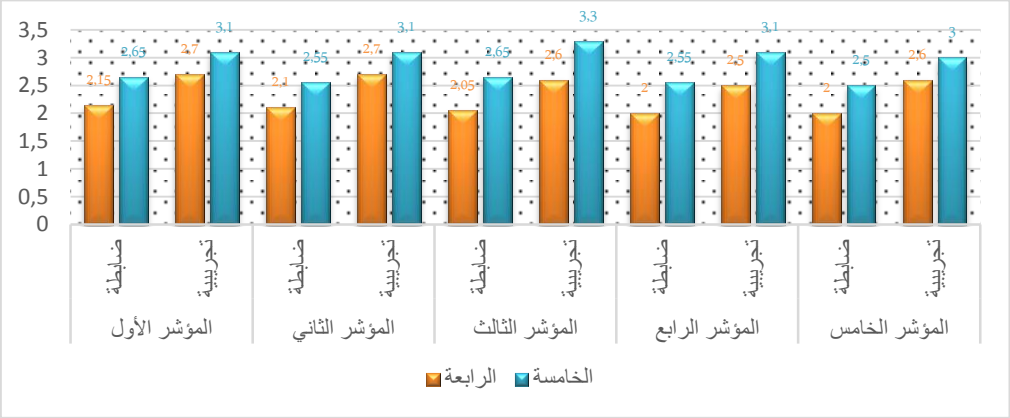
يضم المستوى البراغماتي خمسة مؤشرات كما أشرنا سابقا، سنحاول التفصيل فيها من خلال عرض نتائج المتوسطات الحسابية في كل مؤشر للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول 27 رقم يمثل نتائج المتوسطات في مؤشرات المستوى البراغماتي للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة.

المؤشرات / السنة	المتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى البراغماتي للعينتين الضابطة والتجريبية									
	المؤشر الأول		المؤشر الثاني		المؤشر الثالث		المؤشر الرابع		المؤشر الخامس	
	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية
الرابعة	2.15	2.7	2.1	2.7	2.05	2.6	2	2.5	2	2.6
الخامسة	2.65	3.1	2.55	3.1	2.65	3.3	2.55	3.1	2.5	3

وللتوضيح أكثر سنعرض فيما يلي رسما بيانيا يوضح هذه النتائج:

رسم بياني رقم 9 يمثل نتائج العينتين الضابطة والتجريبية الخاصة بمؤشرات المستوى البراغماتي عند تلاميذ السنة الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)



تتّضح من الجدول والرسم البياني أعلاه الفروق في المتوسطات الحسابية الخاصة بنتائج مؤشرات المستوى البراغماتي للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، ويتبين بوضوح أن تلاميذ السنة الخامسة(العينة التجريبية) تمكنوا من تحقيق عتبة النجاح في جميع مؤشرات المستوى البراغماتي في التطبيق البعدي، بينما بقيت نتائج تلاميذ السنة الرابعة دون

عتبة النجاح والتي قُدرت بـ 3 من 5 كما أشرنا سابقا، وسنقوم بالتوضيح أكثر من خلال تحليل مؤشرات هذا المستوى.

- **المؤشر الأول: استجابة النص لوضعية التواصل:**

تُظهر نتائج الجدول رقم27 أن نتائج العينة التجريبية الخاصة بمؤشر استجابة النص لوضعية التواصل كانت أحسن من نتائج العينة الضابطة في التطبيق البعدي عند السنة الرابعة والخامسة، غير أن نجاح المؤشر لم يتحقق عند كلتي المجموعتين للسنة الرابعة، إذ قُدر عند العينة التجريبية بـ 2,7 من 5 وهو وعند العينة الضابطة بـ 2,15 أقل من 3. بينما تحقق نجاح هذا المؤشر عند متوسط تلاميذ العينة التجريبية للسنة الخامسة، وقُدر المتوسط الحسابي بـ 3,1 من 5.

- **المؤشر الثاني: اختيار النمط المناسب**

أظهرت نتائج الجدول السابق أن نتائج العينة التجريبية كانت أحسن من نتائج العينة الضابطة وهذا عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، مع الإشارة أنه عند السنة الرابعة جاءت النتائج دون عتبة النجاح عند كل من العينتين الضابطة والتجريبية حيث قُدر المتوسط الحسابي للعينة الضابطة بـ 2,5 من 5، وعند العينة التجريبية بـ 2,7 من 5. وهي دون عتبة النجاح المقدرة بـ 3 من 5. أما عند السنة الخامسة فقد تحقق نجاح هذا المؤشر عند معظم التلاميذ، إذ قدّر المتوسط الحسابي بـ 3,1 من 5.

- **المؤشر الثالث: استخدام الوحدات المنظمة للنص**

بالنسبة لاستخدام الوحدات المنظمة للنص، فإننا نلاحظ تفوّق نتائج العينة التجريبية على نتائج العينة الضابطة سواء عند السنة الرابعة أو الخامسة، كما نشير أن تلاميذ العينة التجريبية للسنة الخامسة تمكنوا من تحقيق النجاح في هذا المؤشر في التطبيق البعدي إذ قدّر متوسطهم الحسابي بـ 3,3 من 5، بينما أخفق تلاميذ العينة الضابطة في ذلك، حيث قُدّر متوسطهم الحسابي بـ 2,65. وبالرجوع إلى تعابير التلاميذ نلاحظ أن استخدام الوحدات الزمانية والمكانية المنظمة للنص تراوحت عند العينة الضابطة في *(أمام، قبل، فوق، بين)* ع

هذا فيما يخص ظروف المكان أما ظروف الزمان فقد انحصرت في *(عندما، بينما، صباحا، بعد)* هذا بالنسبة للسنة الخامسة. أما عند السنة الرابعة فلم نسجل أي استعمال لظروف المكان، بينما انحصر استعمال ظروف الزمان في العبارات التالية: *(ليلا، صباحا، غدا، قبل، بينما)*.

المؤشر الرابع: انسجام النص

تظهر نتائج الجدول والرسم البياني أعلاه أن النتائج المتعلقة بانسجام النص كانت عند العينة التجريبية أحسن منها عند العينة الضابطة سواء عند الرابعة أو الخامسة، مع الإشارة أن تلاميذ السنة الخامسة (العينة التجريبية) استطاعوا تحقيق النجاح في هذا المؤشر، حيث قُدر متوسطهم الحسابي بـ 3.1 من 5.

- **المؤشر الخامس: توظيف جمل متنوعة تتلاءم مع نمط النص**

نفس الشيء بالنسبة لمؤشر ملاءمة الجمل المستعملة مع نمط النص، فقد استطاع معظم تلاميذ العينة التجريبية للسنة الخامسة تحقيق النجاح في هذا المؤشر حيث قُدر متوسطهم الحسابي بـ 3.1 من 5، بينما قدر المتوسط الحسابي للعينة الضابطة بـ 2,5 من 5. في حين أخفق تلاميذ السنة الرابعة في ذلك، سواء في العينة التجريبية أو الضابطة.

من خلال النتائج التي تم عرضها بخصوص المستوى البراغماتي تبين لنا أن التفوق في النتائج كان لصالح العينة التجريبية في جميع المؤشرات، وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، غير أن نتائج السنة الرابعة لم ترقَ إلى عتبة النجاح عند العينتين الضابطة والتجريبية، إذ جاءت جميعها أقل من 3، أما عند السنة الخامسة فقد كان التفوق أيضا لصالح العينة التجريبية في جميع المؤشرات مع تحقق نجاح جميع المؤشرات بالنسبة للعينة التجريبية فكانت جميعها تساوي أو تفوق 3 بينما لم تتحقق عند العينة الضابطة، إذ جاءت جميع المتوسطات الحسابية أقل من 3. وقد أشرنا في مقارنتنا لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي الخاصة بالمستوى البراغماتي إلى أهم جوانب التحسن في هذا المستوى فيما يخص العينة التجريبية مع إدراجنا لمجموعة من الأمثلة فيما يخص تفوق العينة التجريبية في التطبيق البعدي.

1-4-2-2 المستوى الدلالي:(sémantique) للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

أ- عرض نتائج المستوى الدلالي للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

افترضنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج المستوى الدلالي للعينتين الضابطة والتجريبية عند تلاميذ السنة الرابعة والخامسة في التطبيق البعدي.

وللتأكد من صحة الفرضية تم اتباع نفس الخطوات في حساب اختبار الفروق، وتحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم 28 يمثل نتائج اختبار ت للفروق في المستوى الدلالي بين العينتين الضابطة والتجريبية للسنتين الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)

السنة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الرابعة	20	ضابطة	10.35	2.68	2.16	P=0.037
	20	تجريبية	13.35	3.15		
الخامسة	20	ضابطة	13.65	3.29	2.07	P=0.045
	20	تجريبية	15.65	2.77		

تبيّن نتائج هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية عند كل من الرابعة والخامسة، وذلك لصالح تلاميذ العينة التجريبية، وسنحاول فيما يلي تحليل نتائج مؤشرات المستوى الدلالي عند العينتين الضابطة والتجريبية.

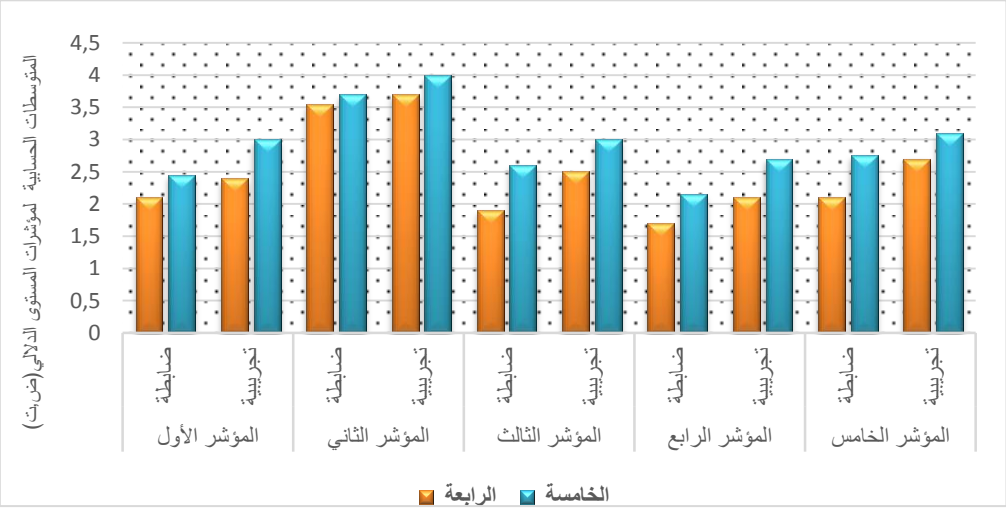
ب-تحليل مؤشرات المستوى الدلالي الخاصة بالعينتين الضابطة والتجريبية (التطبيق البعدي):

يضم المستوى الدلالي خمسة مؤشرات سنحاول التفصيل فيها من خلال عرض نتائج الفروق في كل مؤشر بين العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، وذلك بعرض نتائج المتوسطات الحسابية في كل مؤشر.

جدول رقم 29 يمثل نتائج المتوسطات في مؤشرات المستوى الدلالي بين العينتين الضابطة والتجريبية عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة

المؤشرات / السنة	المتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى الدلالي للعينتين الضابطة والتجريبية									
	المؤشر الأول		المؤشر الثاني		المؤشر الثالث		المؤشر الرابع		المؤشر الخامس	
	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية
الرابعة	2.1	2.4	3.55	3.7	1.9	2.5	1.7	2.1	2.1	2.7
الخامسة	2.45	3	3.7	4	2.6	3	2.15	2.7	2.75	3.1

رسم بياني رقم 10 يمثل نتائج المتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى الدلالي الخاصة بالعينتين الضابطة والتجريبية عند تلاميذ السنة الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)



يتضح لنا من خلال الجدول عدم تحقق جميع مؤشرات المستوى الدلالي عند تلاميذ السنة الرابعة، وذلك عند العينتين الضابطة والتجريبية، ماعدا المؤشر الثاني والمتعلق بكتابة نص مقبول حجما، لكن رغم ذلك نشير أن نتائج العينة التجريبية كانت أحسن من نتائج العينة الضابطة في جميع المؤشرات. أما بالنسبة للسنة الخامسة، فقد تحقق نجاح جميع المؤشرات عند العينة التجريبية ما عدا المؤشر الرابع والمتعلق باستخدام الروابط، ونشير أيضا أن نتائج العينة التجريبية كانت أحسن من نتائج العينة الضابطة، أما بالنسبة للعينة الضابطة فلم تتحقق جميع المؤشرات ماعدا المؤشر الثاني والمتعلق بكتابة نص مقبول حجما.

➢ **المؤشر الأول: ملاءمة المعجم للنص المنتج:**

تُظهر نتائج الجدول والرسم البياني أعلاه وجود فروق بين متوسطات درجات المؤشر الخاص باستعمال مفردات ملائمة للنص، وكانت الفروق لصالح العينة التجريبية، غير أننا نشير أنها عند السنة الرابعة كانت دون عتبة النجاح سواء عند العينة الضابطة أو التجريبية، بينما حقق معظم تلاميذ العينة التجريبية نجاحا في هذا المؤشر في التطبيق البعدي.

جدول رقم 30 يمثل المفردات المستخرجة من الانتاجات الكتابية لتلاميذ العينتين الضابطة والتجريبية (التطبيق البعدي)

السنة / نوع المفردات	الرابعة				الخامسة			
	ضابطة		تجريبية		ضابطة		تجريبية	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
الأسماء	192	50.39	245	45,4	254	36.80	280	36 .7
الصفات	38	9,97	65	12	51	7.4	71	9.3
ظرف المكان	0	0	3	0.55	12	1.74	5	0.7
ظرف الزمان	5	1.31	7	1.30	8	1.15	37	4.85
أسماء الإشارة	2	0 .52	6	1.11	11	1 .6	7	0.9
الروابط	70	18.37	114	21.11	125	18.11	121	15.85
الأفعال	74	19 .42	100	18.51	229	33 .18	242	31.7
المجموع	381		540		690		763	

يظهر من خلال هذا الجدول أن نسبة استعمال الأسماء والأفعال والروابط نالت الحظ الأوفر عند العينتين الضابطة والتجريبية مقارنة بنسبة استعمال المفردات الأخرى، في حسن سُجلت أدنى نسبة للمفردات المستعملة على مستوى ظروف المكان والزمان خاصة عند السنة الرابعة.

وإذا ما قارنا المفردات المستعملة من قِبل العينتين الضابطة والتجريبية نلاحظ أنه فيما يخص استعمال الأسماء والأفعال والصفات تفوقت العينة التجريبية عن العينة الضابطة عند كل من الرابعة والخامسة، أما فيما يخص استخدام ظروف الزمان والمكان وأسماء الإشارة فقد كان النتائج متذبذبة إذا ما قارناها عند المجموعتين الضابطة والتجريبية. وبالنسبة لاستخدام

الروابط فقد تفوقت العينة التجريبية للسنة الرابعة في ذلك مقارنة بالعينة الضابطة، بينما جاءت النتائج متقاربة جدا عند العينتين الضابطة والتجريبية للسنة الخامسة.

- **المؤشر الثاني: كتابة نص مقبول حجما**

بالنسبة لمؤشر طول النص، فيظهر لنا بوضوح أن كل من تلاميذ العينتين الضابطة والتجريبية وعند كل من الخامسة والرابعة، تمكنوا من النجاح في كتابة نص طويل، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للعينتين الضابطة والتجريبية الدرجة 3 من 5 وهذا ما يُعتبر نجاحا في مؤشر كتابة نص مقبول حجما.

- **المؤشر الثالث: الانسجام الدلالي (غياب التناقضات من جملة إلى أخرى)**

بالنسبة لهذا المؤشر الخاص بالانسجام الدلالي بين الجمل المكونة للنص، نلاحظ من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه أن نتائج العينة التجريبية كانت أحسن من نتائج العينة الضابطة في التطبيق البعدي، وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، مع الإشارة أن معظم تلاميذ العينة التجريبية عند السنة الخامسة تمكنوا من تحقيق النجاح في هذا المؤشر إذ قُدر المتوسط الحسابي عندهم بـ 3 من 5، بينما تمثّل عند العينة التجريبية في 2,6 من 5. فيما جاءت المتوسطات الحسابية الخاصة بالسنة الرابعة دون عتبة النجاح، سواء عند العينة الضابطة أو التجريبية، ويمكن ملاحظة التباين في هذه النتائج بشكل واضح من خلال الرسم البياني أعلاه.

- **المؤشر الرابع: ربط الجمل**

تُظهر نتائج الجدول أعلاه أن نتائج العينيتين الضابطة والتجريبية، سواء عند الرابعة أو الخامسة لم يتحقق فيها نجاح هذا المؤشر، إذ قُدرت المتوسطات الحسابية الخاصة بهذا المؤشر بأقل من 3، ومع ذلك تجدر الإشارة أن نتائج العينة التجريبية كانت أفضل من نتائج العينة الضابطة عند كل من السنتين الرابعة والخامسة. ويمكن معاينة ذلك من خلال الرسم البياني رقم 09.

➢ **المؤشر الخامس: ملاءمة المفردات**

فيما يخص ملاءمة المفردات المستعملة مع طابع النص، نلاحظ من خلال الجدول رقم 29 أن النتائج أيضا كانت عند العينة التجريبية أحسن منها عند العينة الضابطة، وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة. نشير كذلك إلى أن معظم تلاميذ العينة التجريبية من السنة الخامسة تمكنوا من تحقيق النجاح في هذا المؤشر، حيث قُدر متوسطهم الحسابي بـ 3,1 من5.

بينت لنا نتائج الجدول رقم 29 أيضا عدم وجود فروق معتبرة بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية عند متعلمي الرابعة و الخامسة فيما يخص المؤشر الثاني والمتعلق بكتابة نص ذو حجم مقبول ويتجلى بوضوح أن معظم متعلمي السنتين الرابعة و الخامسة حققوا نجاحا في هذا المؤشر سواء عند العينة الضابطة أو التجريبية، مما يعني أن كتابة نص طويل نوعا ما، لم يكن بالشيء الصعب عند متعلمي الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي، أما بالنسبة للمؤشر الأول والمتعلق بملاءمة المعجم للنص فقد أخفق فيه متعلمو السنة الرابعة عند كلتي العينتين الضابطة والتجريبية إذ جاءت المتوسطات الحسابية أقل من 3 عند كلتيهما وهو دون عتبة النجاح. بينما تحقق نجاح هذا المؤشر عند العينة التجريبية للسنة الخامسة والتي قُدر متوسطها الحسابي بـ 3 من 5 وهذا يدل على أن متعلمي السنة الخامسة تمكنوا من اكتساب معجم إضافي من خلال تفاعلهم مع أقرانهم. بينت النتائج أيضا أن المؤشر الرابع والمتعلق باستخدام أدوات الربط بين الجمل عرف إخفاقا عند كل من السنتين الرابعة والخامسة وعند العينتين الضابطة والتجريبية، بينما تمكن متعلمو السنة الخامسة من تحقيق النجاح في المؤشر الخامس إذ تحصل معظمهم على العلامة 3.1 والتي تعتبر فوق عتبة نجاح المؤشر.

1-4-2-3 المستوى الصرفي التركيبي:(morpho-syntaxique) للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

أ- عرض نتائج المستوى الصرفي التركيبي للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

افترضنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج المستوى الصرفي التركيبي للعينتين الضابطة والتجريبية عند تلاميذ السنة الرابعة والخامسة في التطبيق البعدي.

وللتأكد من صحة الفرضية تم اتباع نفس الخطوات في حساب اختبار الفروق، وتحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم 31 يمثل نتائج اختبار ت للفروق في المستوى الصرفي التركيبي بين العينتين الضابطة والتجريبية عند تلاميذ السنة الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)

السنة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الرابعة	20	ضابطة	16.8	3.92	1.10	P= 0.27
	20	تجريبية	18.35	4.89		
الخامسة	20	ضابطة	17.65	5.57	1.31	P= 0.19
	20	تجريبية	19.80	4.70		

من خلال النتائج المدونة في هذا الجدول يتبين لنا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج المستوى الصرفي التركيبي، بين العينتين الضابطة والتجريبية، وذلك عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة. حيث جاءت قيمة p أكبر من 0,05 . لكن بالرغم من عدم وجود فروق دالة إحصائيا غير أننا لا ننفي وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية، وللتوضيح أكثر سنقوم بتحليل نتائج المؤشرات الخاصة بهذا المستوى.

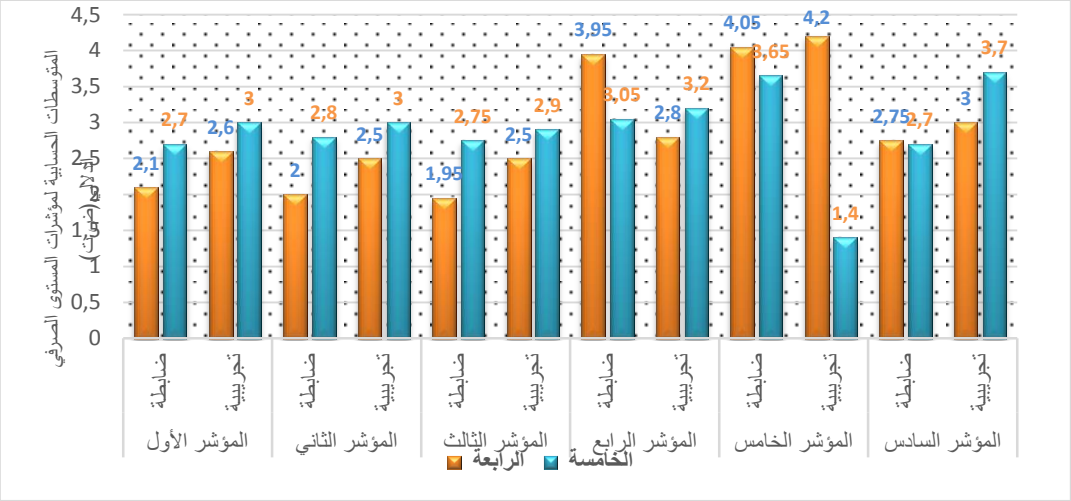
ب-تحليل مؤشرات المستوى الصرفي التركيبي للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

يضم المستوى الصرفي التركيبي ستة مؤشرات سنحاول التفصيل فيها من خلال عرض نتائج الفروق في كل مؤشر بين العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، وذلك بعرض نتائج المتوسطات الحسابية لكل مؤشر والتي سيتم عرضها في الجدول التالي:

جدول رقم 32 يمثل نتائج المتوسطات الحسابية في مؤشرات المستوى الصرفي التركيبي بين العينتين الضابطة والتجريبية عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة. (التطبيق البعدي)

المؤشرات / السنة	المتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى الصرفي التركيبي للعينتين الضابطة والتجريبية											
	المؤشر الأول		المؤشر الثاني		المؤشر الثالث		المؤشر الرابع		المؤشر الخامس		المؤشر السادس	
	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية
الرابعة	2.1	2.6	2	2.5	1.95	2.5	3.95	3.05	4.05	4.2	2.75	3
الخامسة	2.7	3	2.8	3	2.75	2.9	3.05	3.2	3.65	1.4	2.7	3.7

رسم بياني رقم 11 يمثل نتائج العينتين الضابطة والتجريبية الخاصة بمؤشرات المستوى الصرفي التركيبي عند كل من السنة الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)



رغم أن نتائج اختبار "ت" للفروق بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج المستوى الصرفي التركيبي بين العينتين الضابطة والتجريبية، غير أننا لا ننفي وجود بعض التفاوت في النتائج والذي ظهر من خلال عرض المتوسطات الحسابية المدونة في الجدول رقم 32 حيث بينت تفوق المجموعة الضابطة على التجريبية في جميع المؤشرات، ماعدا المؤشر رقم 5 والمتعلق باحترام القواعد الصرفية. وسنحاول التفصيل أكثر من خلال تحليل معطيات كل مؤشر بصفة مستقلة.

- **المؤشر الأول: طريقة تنظيم النص**

يتعلق هذا المؤشر بملاءمة بنية النص المنتج للنمط المطلوب، وقد بينت نتائج الجدول أعلاه أن نتائج العينة التجريبية كانت أحسن من نتائج العينة الضابطة عند كل من السنتين الرابعة والخامسة. مع الإشارة إلى أن المتوسطات الحسابية الخاصة بهذا المؤشر كانت دون عتبة النجاح عند السنة الرابعة عند العينتين الضابطة والتجريبية إذ قُدرت المتوسطات الحسابية بـ 2,1 و2,6 على التوالي، بينما سجلنا نجاحا في هذا المؤشر عند العينة التجريبية للسنة الخامسة والتي قُدّر متوسطها الحسابي بـ 3 من 5.

- **المؤشر الثاني: نظام أزمنة الفعل:(مناسبة أزمنة الفعل الموظفة في النص للنمط المطلوب)**

جاءت نتائج العينة التجريبية أحسن من نتائج العينة الضابطة عند كل من السنتين الرابعة والخامسة في المؤشر الثاني، غير أن نجاح هذا المؤشر لم يتحقق إلا عند العينة التجريبية للسنة الخامسة والتي قُدّر متوسطها الحسابي بـ 3 من 5. بينما كانت المتوسطات الحسابية الأخرى أقل من 3.

- **المؤشر الثالث: الانسجام الزمني (الانسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل)**

تُظهر نتائج الجدول رقم 32 فيما يخص هذا المؤشر أن نتائج العينة التجريبية كانت أحسن من نتائج العينة الضابطة عند السنة الرابعة، بينما كانت الفروق طفيفة جدا بين العينتين الضابطة والتجريبية بالنسبة للسنة الخامسة.

- **المؤشر الرابع: سلامة تركيب الجملة**

فيما يخص هذا المؤشر فقد جاءت نتائج العينة الضابطة أحسن من نتائج العينة التجريبية عند السنة الرابعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعينة الضابطة 3,95 من 5 ، و2,8 عند العينة التجريبية، بينما كانت النتائج متقاربة جدا عند السنة الخامسة، إذ قُدر المتوسط الحسابي عند العينة الضابطة للسنة الخامسة بـ 3,05 وعند التجريبية بـ 3,2، ونشير هنا أن تلاميذ السنة الخامسة حققوا النجاح في هذا المؤشر في العينتين الضابطة و التجريبية، أما

بالنسبة للسنة الرابعة فقد حققت العينة الضابطة نجاحا في هذا المؤشر، بينما أخفقت العينة التجريبية في ذلك.

- **المؤشر الخامس: احترام الجملة للقواعد الصرفية**

يبين لنا الجدول رقم 32 أن نتائج العينة الضابطة عند السنة الخامسة كانت أحسن من نتائج العينة التجريبية فيما يتعلق بمؤشر احترام القواعد الصرفية للجملة، بينما جاءت النتائج عند السنة الرابعة متقاربة جدا ما بين العينة الضابطة والتجريبية.

- **المؤشر السادس: الالتزام بالقواعد الاملائية**

بالنسبة للالتزام بالقواعد الإملائية فيتضح لنا أن نتائج العينة التجريبية كانت أحسن من نتائج العينة الضابطة عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، نضيف أيضا أن تلاميذ العينة التجريبية عند كلا السنتين الرابعة والخامسة تمكنوا من تحقيق النجاح في هذا المؤشر في التطبيق البعدي كما أشرنا سابقا، مع الإشارة أن نتائج تلاميذ السنة الخامسة كانت أحسن من نتائج السنة الرابعة إذ قُدّرت المتوسطات الحسابية في هذا المؤشر بـ 3,7 من 5 عند الخامسة، و3 من 5 عند الرابعة.

عبرت النتائج المتحصل عليها في المستوى الصرفي التركيبي عن ترابط المؤشرات بشكل أكثر مما كانت عليه في المستويات الأخرى، فالتفوق الطفيف الذي كان لصالح العينة التجريبية كان متقاربا في المؤشرين 2 و 3 المعنيين بتوظيف أزمنة الفعل المناسبة وإحداث الانسجام بين الأزمنة في الجمل، وانعكس ذلك ليكون مقاربا أيضا للتحسن في المؤشر الأول، الذي عُني بملاءمة بنية النص للنمط السردي المطلوب، من جانب آخر تمظهر نفس الترابط في المؤشر الرابع الذي عُني بسلامة ترتيب الجملة، والمؤشر الخامس المعني باحترام الجملة للقواعد الصرفية عند السنة الرابعة، أما عند السنة الخامسة فقد تفوقت العينة التجريبية عن الضابطة بشكل طفيف في المؤشر الرابع، بينما سجلنا تفوق العينة الضابطة عن العينة التجريبية في المؤشر الخامس وهو ما قد نبرره بحاجة بناء المعارف المُحَققة لسلامة تركيب الجملة ولاحترام القواعد الصرفية إلى وقت تدريب أكبر من الذي استغرقناه في تطبيقنا لاستراتيجية التعلم التعاوني. في أخر هذا المستوى نجد مؤشر الالتزام بالقواعد

الاملائية الذي أظهرت نتائجه تفوق العينة التجريبية عن العينة الضابطة وهو ما يبرر بكون طبيعة الأخطاء الاملائية تقبل التعديل عن طريق تقديم جملة من التوجيهات المرسخة للقواعد الإملائية أثناء حصص التعبير الكتابي، خاصة حصة التصحيح، ومن المعارف التي يمكن للتلاميذ تبادلها مع بعضهم بعض من خلال المناقشة والتعاون المتبادل، ففي كل حصة من حصص التخطيط أو إنجاز التعبير الكتابي يُتاح للتلاميذ المشاركين في التجربة فرصة التعاون وتحويل المعارف فيما بينهم من أجل تحقيق نتائج أفضل على مستوى المجموعة.

4-2-4-1 المستوى الخطي(المادي): (aspect matériel)

أ- عرض نتائج المستوى الخطي للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

تقول هذه الفرضية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج المستوى الخطي بين العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي عند السنتين الرابعة والخامسة. سنجيب عن هذه الفرضية بعد عرض النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم 33 يمثل نتائج اختبار ت للفروق في المستوى الخطي(المادي) بين العينتين الضابطة والتجريبية عند تلاميذ السنة الرابعة (التطبيق البعدي)

السنة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الرابعة	20	ضابطة	5.55	2.28	2.91	P=0.006
	20	تجريبية	8.6	4.08		
الخامسة	20	ضابطة	7.8	4.23	2.64	P=0.012
	20	تجريبية	11.45	4.5		

يتبين لنا من خلال النتائج المُدونة في الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج المستوى الخطي بين العينتين الضابطة والتجريبية وذلك بمستوى دلالة عند 0,01 بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة (p=0.006)، وبمستوى دلالة عند 0,05 فيما يخص السنة الرابعة (p=0.012) وسنحاول التفصيل أكثر من خلال تحليل مؤشرات المستوى الخطي.

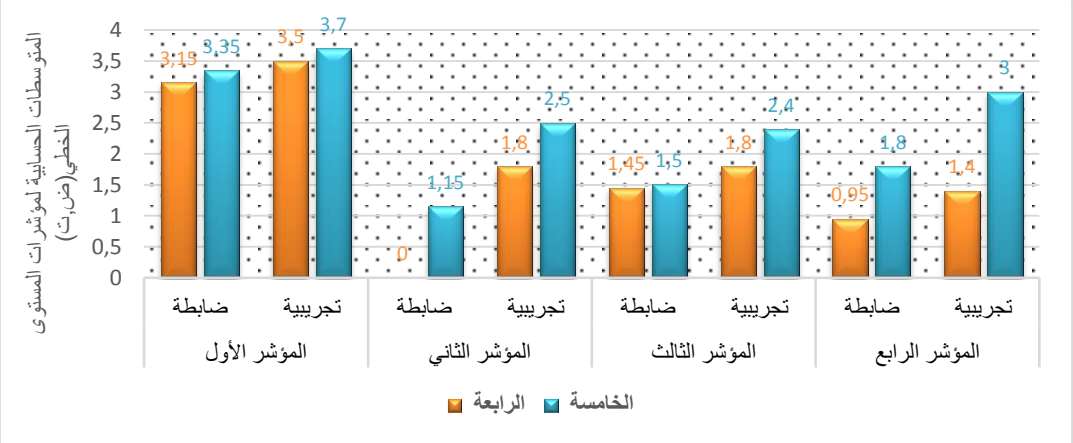
ب-تحليل نتائج مؤشرات المستوى الخطي (المادي) للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي:

يضم المستوى الخطي أربعة مؤشرات سنحاول التفصيل فيها من خلال عرض نتائج المتوسطات الحسابية في كل مؤشر للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، وسيتم عرض النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم 34 يمثل نتائج المتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى الخطي للعينتين الضابطة والتجريبية عند كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة. (التطبيق البعدي)

المؤشرات / السنة	لمتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى الخطي للعينتين الضابطة والتجريبية							
	المؤشر الأول		المؤشر الثاني		المؤشر الثالث		المؤشر الرابع	
	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية
الرابعة	3.15	3.5	00	1.8	1.45	1.8	0.95	1.4
الخامسة	3.35	3.7	1.15	2.5	1.5	2.4	1.80	3

رسم بياني رقم 12 يمثل نتائج العينتين الضابطة والتجريبية الخاصة بمؤشرات المستوى الخطي(المادي) عند كل من السنة الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)



أظهرت نتائج الجدول والرسم البياني أعلاه تفوق العينة التجريبية على العينة الضابطة في جميع المؤشرات، وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، وللتفصيل أكثر، سيتم تحليل نتائج كل مؤشر على حدة.

- **المؤشر الأول: مقروئية الخط:**

يظهر لنا واضحا من خلال نتائج الجدول أعلاه أن كل من تلاميذ العينتين الضابطة والتجريبية سواء عند الرابعة أو الخامسة حققوا نجاحا فيما يتعلق بمؤشر وضوح الخط حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين 3,15 و3,7 وكلها فوق عتبة النجاح المُقدرة بـ 3 من 5 كما أشرنا سابقا.

- **المؤشر الثاني: تنظيم النص في شكل فقرات:**

بالنسبة لتنظيم النص في شكل فقرات فإننا نسجل إخفاقا كليا عند تلاميذ العينة الضابطة للسنة الرابعة بينما قُدر المتوسط الحسابي للعينة التجريبية بـ 1,8 وهو كذلك دون عتبة النجاح، أما بالنسبة للسنة الخامسة فقد تمكن معظم تلاميذ العينة التجريبية من تحقيق النجاح في هذا المؤشر إذ قُدر متوسطهم الحسابي بـ 3 من 5 بينما أخفق تلاميذ العينة الضابطة في ذلك وقُدر متوسطهم الحسابي بـ 1,15 من 5.

- **المؤشر الثالث: توظيف علامات الوقف بين الجمل**

فيما يخص توظيف علامات الوقف بين الجمل، فتبين لنا نتائج الجدول أعلاه أن كل من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة، العينة الضابطة والتجريبية، أخفقوا في تحقيق النجاح في هذا المؤشر، غير أن نتائج العينة التجريبية كانت أحسن من نتائج العينة الضابطة عند كل من الرابعة والخامسة.

- **المؤشر الرابع: استعمال علامات الوقف في الجملة**

بالنسبة لاستعمال علامات الوقف داخل الجملة، فقد تمكن متوسط تلاميذ العينة التجريبية من تحقيق النجاح في هذا المؤشر، بمتوسط حسابي قدره 3 من 5، بينما كان المتوسط الحسابي للعينة الضابطة يساوي 1,8 من 5. فيما يخص تلاميذ السنة الرابعة فقد أخفقوا في ذلك بمتوسطين حسابين 0,95 و1,4 من 5 للعينتين الضابطة والتجريبية على التوالي.

أسفرت نتائج الجدول رقم 33 والمتعلقة بالمتوسطات الحسابية لمؤشرات المستوى الخطي للعينتين الضابطة والتجريبية عن نجاح العينتين الضابطة والتجريبية في المؤشر الأول والمتعلق بمقروئية الخط وذلك عند كل من الرابعة والخامسة، أما بالنسبة للمؤشر الثاني والمتعلق بتنظيم النص في شكل فقرات فقد سجلنا فيه إخفاقا كاملا للعينة الضابطة للسنة الرابعة كما جاءت نتائج العينة الضابطة أقل من 3. أما فيما يخص المؤشر الثالث والرابع والمتعلقين باستعمال علامات الوقف داخل وبين الجمل فقد تفوقت العينة التجريبية عن العينة الضابطة عند كل من الرابعة والخامسة.

1-5 عرض النتائج الخاصة بتحليل بنية النص (النص في مجمله، الجملة، العلاقات بين الجمل) عند تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة

نتناول في هذا العنصر عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة المتعلقة بمعالجة الفروق في تحليل بنية النص بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية، والفرضية السادسة الخاصة بمعالجة الفروق في تحليل بنية النص بين العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة.

1-5-1 عرض نتائج الفرضية الخامسة

نصت هذه الفرضية على وجود فروق دالة إحصائيا في تحليل بنية النص (النص في مجمله العلاقات بين الجمل والجمل) بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية عند كل من السنتين الرابعة والخامسة. وسنعرض نتائج الفروق في كل جزء على حده وذلك فيما يلي:

1-5-1-1 نتائج النص في مجمله (البنية الكبرى) في التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية

يتعلق تحليل النص في مجمله (البنية الكبرى) -حسب ما ورد في الشبكة المعتمدة- بمدى استجابة النص المُنتج للوضعية المطلوبة مع الالتزام بنمط النص المناسب، إضافة إلى مراعاة نوع المعجم المستعمل والذي يجب أن يتلاءم مع موضوع النص المطلوب، بما في ذلك تناسب أزمنة الفعل الموظفة في النص مع النمط المطلوب، دون إغفال أهم مؤشرات

الجانب الشكلي والمتعلق بمقروئية الخط ووضوحه، و من أجل تحليل هذا الجانب وتقصي نقاط التحسن بين التطبيقين القبلي والبعدي، سنقوم بعرض النتائج الإحصائية من خلال الجداول والرسومات البيانية، كما يلي:

جدول رقم 35 يمثل نتائج اختبار ت للفروق في النتائج المتعلقة بـالنص في مجمله (البنية الكبرى) بين التطبيقين القبلي والبعدي للسنتين الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)

السنة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الرابعة	20	قبلي	18.40	5.15	3.78	P= 0.001
	20	بعدي	21.80	5.83		
الخامسة	20	قبلي	21.70	4.93	3.27	P= 0.004
	20	بعدي	25.20	4.80		

حددت العلامة الكاملة الخاصة بالنص في مجمله (البنية الكبرى) بـ (40 نقطة)، بينما حددت عتبة النجاح بـ 20 من 40 لنتمكن من القول أن التلميذ قد نجح في توظيف الآليات النصية ويظهر من خلال الجدول السابق ارتفاع المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي فيما يخص النتائج الخاصة بالنص في مجمله (البنية الكبرى)، كما أسفرت نتائج الاختبار الإحصائي عن وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي في النتائج المتعلقة بـ (النص في مجمله) لصالح التطبيق البعدي وذلك عند كل من الرابعة والخامسة بمستوى دلالة قدر بـ 0.01. ما يعني أنه هناك تطور على مستوى البنية الكبرى للنص والتي تتعلق باستجابة النصوص المكتوبة لوضعية التواصل وكذلك التفوق في اختيار النمط المناسب وفي تميز النصوص بسلامة اللغة مع جودة العرض، إضافة إلى استعمال معجم ثري مقارنة بما كان عليه في التطبيق القبلي، وهو ما تم العمل عليه أثناء تطبيقنا لاستراتيجية التعلم التعاوني حيث كان يتم في كل حصة من حصص التخطيط للتعبير الكتابي استعمال شجرة من الكلمات والجمل الخاصة بالوضعية المطروحة والتي يشارك في إنجازها المتعلمون بأنفسهم، ثم يتم تدوينها على السبورة من قِبل أحد المتعلمين على السبورة ويتم مراجعتها من

طرف المتعلمين بُغية استخدامها في حصة إنجاز التعبير الكتابي مما كان يحفز التلاميذ ويساعدهم على تخزين رصيد من الجمل والعبارات التي سيستخدمونها في الحصة الموالية وهي حصة إنجاز التعبير الكتابي.

1-5-1-2 نتائج العلاقات بين الجمل في التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية

يتعلق تقييم العلاقات بين الجمل باحترام مجموعة من المؤشرات والتي تتضمن الالتزام بوحدة الموضوع والانسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل، كما يجب أن تكون الروابط المستخدمة كفيلة بربط الجمل ربطا منطقيا. وقد حُددت عتبة النجاح في هذا الجانب بـ 15 من 30 حتى يمكننا القول إن التلميذ قد نجح في ربط العلاقات بين الجمل وفي التحكم في بناء الجملة.
وسنعرض من خلال الجدول التالي نتائج اختبار الفروق "ت" وذلك بهدف تبيان مدى تحسن هذا الجانب وذلك من خلال تبيان الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي.

جدول رقم 36 يمثل نتائج اختبار ت للفروق المتعلقة بـ (العلاقات بين الجمل) بين التطبيقين القبلي والبعدي للسنتين الرابعة والخامسة(العينة التجريبية)

السنة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الرابعة	20	قبلي	12.15	4.28	2.55	P= 0.019
	20	بعدي	14.05	4.39		
الخامسة	20	قبلي	14	3.79	3.31	P= 0.004
	20	بعدي	17.25	3.90		

يتضح من خلال الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي في نتائج (العلاقات بين الجمل) وذلك لصالح التطبيق البعدي وذلك عند مستوى دلالة قدر بـ 0.05 بالنسبة للسنة الرابعة، وعند مستوى دلالة قدر بـ 0.01 عند السنة الخامسة. وقد بينت المتوسطات الحسابية أن الارتفاع في النتائج الخاصة بـ (العلاقات بين الجمل) كان مرتفعا أكثر عند السنة الخامسة منه عند السنة الرابعة، مما يبين أن استجابة تلاميذ السنة الخامسة

كانت أحسن فيما يخص هذه النقطة، حيث تم تدريب التلاميذ على استعمال الوحدات المنظمة للزمان والمكان والتي كان يتم تدوينها في شجرة الكلمات أيضا خلال كل حصة تخطيط إضافة إلى التأكيد على استخدام الروابط التي تجعل الجمل واردة بطريقة تنفي وجود تناقض مع ما كُتب في فقرات النص، إضافة على ذلك فخلال حصص التخطيط للتعبير الكتابي كان يتم التأكيد على استخدام أزمنة الفعل المناسبة لنمط النص حيث كان يشارك المتعلمون في كل مرة بإنتاج جمل شفهية تتناسب مع الوضعية المطلوبة وكان يتم تدوين أحسنها على شجرة الكلمات ليتم الاستفادة منها لاحقا، ومن خلال تحليلنا لمدونات المتعلمين تبين أن أغلبيتهم نجحوا في كتابة جمل أحسن مع اخفاق البعض الأخر في ذلك.

1-5-1-3 نتائج الجمل (البنية الصغرى) في التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية

يتعلق الأمر في هذا الجانب بمدى توظيف التلميذ لجمل متنوعة تتلاءم مع بنية النص، وذلك من خلال استخدام مفردات ملائمة، إضافة إلى مراعاة احترام القواعد الصرفية والإملائية، مع توظيف علامات الوقف المناسبة، وحتى نقول إن التلميذ قد نجح في بناء الجمل داخل النص يجب أن يحصل على 15 من 30 وهي عتبة النجاح المحددة في هذا الجانب. ومن أجل معاينة الفروق بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي، سنقوم بعرض نتائج الاختبار الإحصائي للفروق من خلال الجدول التالي:

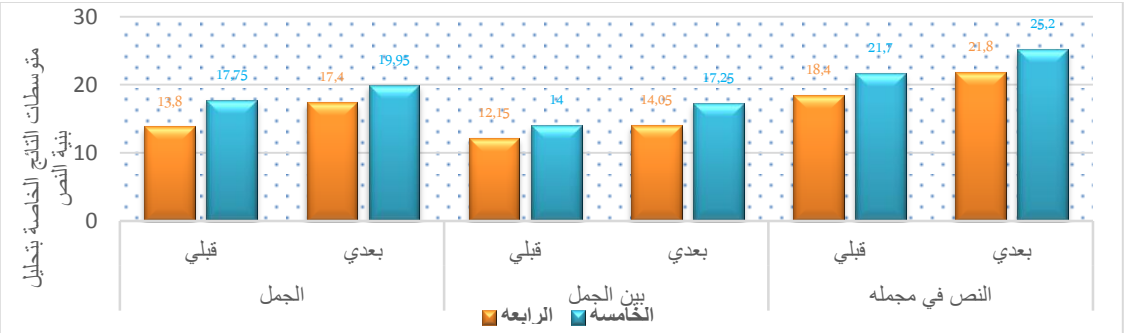
جدول رقم 37 يمثل نتائج اختبار ت للفروق المتعلقة بـالجمل (البنية الصغرى) في التطبيقين القبلي والبعدي للسنتين الرابعة والخامسة (العينة التجريبية)

السنة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الرابعة	20	قبلي	13.80	4.90	5.02	P=0.000
	20	بعدي	17.40	4.32		
الخامسة	20	قبلي	17.75	5.07	3.27	P=0.004
	20	بعدي	19.95	5.55		

يتبين من خلال الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي فيما يخص الجمل وذلك عند مستوى دلالة قدر بـ 0.01 وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي. إن التحسن في النتائج على مستوى البنية الصغرى أي على مستوى الجمل إنما يدل على تمكن المتعلمين في توظيف جمل مناسبة أكثر ، تتضمن مفردات ملائمة مع موضوع الوضعية المطروحة، كما أن التحسن في مستوى الجملة كان باديا أكثر على مستوى توظيف علامات الوقف والالتزام بأهم القواعد الاملائية ، مما يبين استفادة التلاميذ من الملاحظات التي قدمت لهم في هذه النقطة ، إضافة إلى التأكيد على استخدامها أثناء حصتي التخطيط وانجاز التعبير الكتابي مع السماح للتلاميذ بالاستعانة بأقرانهم، على عكس الجوانب الأخرى كالجانب الصرفي مثلا، وقد يرجع هذا إلى كون أن القواعد الصرفية لا يمكن بناؤها أو ترسيخها في الذهن خلال حصة واحدة أو حصتين أسبوعيا وإنما هي عبارة عن قواعد يتم اكتسابها عبر مسار تعليمي متدرج بدءا من السنة الثالثة. رجوعا إلى جوانب التحسن على مستوى الجملة فقد بينت النتائج أن معظم المتعلمين تحسنوا على مستوى الكتابة الاملائية الصحيحة خاصة كتابة التاء سواء المربوطة أو المفتوحة كما سجلنا تحسنا واضحا أيضا على مستوى توظيف علامات الوقف.

وسنحاول توضيح الفروق في نتائج تحليل بنية النص (النص في مجمله، العلاقات بين الجمل، الجمل) بين التطبيقين القبلي والبعدي عند كل من الرابعة والخامسة من خلال الرسم البياني التالي:

رسم بياني رقم 13 يبين نتائج الفروق في بنية تحليل النص (النص في مجمله، العلاقات بين الجمل، الجمل) بين التطبيقين القبلي والبعدي عند السنتين الرابعة والخامسة(العينة التجريبية)



يبين هذا الرسم البياني بشكل واضح ظهور الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في جميع مستويات تحليل بنية النص وذلك لصالح التطبيق البعدي، وتظهر النتائج كما هو موضح في الرسم البياني أن الارتفاع في النتائج كان ظاهرا أكثر على مستوى النص في مجمله (البنية الكبرى) بالنسبة للسنة الخامسة حيث قدر المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي بـ: 21.7 من المجموع الاجمالي الذي يقدر بـ 40 بينما ارتفع إلى 25.2 في التطبيق البعدي، بينما كان التحسن أكثر على مستوى الجمل (البنية الصغرى) بالنسبة للسنة الرابعة.

1-5-2 عرض نتائج الفرضية السادسة:

نصت هذه الفرضية على وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج تحليل بنية النص (النص في مجمله، العلاقات بين الجمل والجمل) بين العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة. وسنعرض نتائج الفروق لعينتين مستقلتين فيما يلي:

1-5-2-1 نتائج النص في مجمله (البنية الكبرى) للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

عُني تحليل النص في مجمله (البنية الكبرى) بمجموعة من المؤشرات التي تضمنتها شبكة التقييم كما أشرنا سابقا، منها ما ارتبط بالبنية الشكلية للنص والمتعلقة بوضوح الخط وتنظيم النص في شكل فقرات، ومنها ما ارتبط باستخدام معجم ثري متلاءم مع موضوع النص المنتج، وتناسب أزمنة الفعل مع النمط المطلوب. وسنقوم بعرض النتائج الإحصائية من خلال الجداول والرسوم البيانية من أجل تبيان الفروق بين نتائج العينة التجريبية التي خضعت لاستراتيجية التعلم التعاوني، ونتائج العينة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

جدول رقم 38 يمثل نتائج اختبار ت للفروق في النتائج المتعلقة بـالنص في مجمله (البنية الكبرى) بين العينتين الضابطة والتجريبية للسنتين الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)

السنة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الرابعة	20	ضابطة	17.05	4.07	2.98	P= 0.005
	20	تجريبية	21.80	5.83		
الخامسة	20	ضابطة	21.35	5.01	2.47	P= 0.018
	20	تجريبية	25.2	4.8		

وتبين النتائج المدونة في هذا الجدول وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج النص في مجمله (البنية الكبرى) بين العينتين الضابطة والتجريبية عند كل من السنتين الرابعة والخامسة وذلك لصالح العينة التجريبية، حيث جاءت الفروق دالة عند مستوى الدلالة 0,01 بالنسبة للسنة الرابعة (P=0 ,005) وعند مستوى الدلالة 0,05 بالنسبة للسنة الخامسة (P=0,018) وذلك لصالح العينة التجريبية عند كلا المستويين الدراسيين.

1-5-2-2 نتائج العلاقات بين الجمل للعينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

سبق أن أشرنا أن جانب العلاقات بين الجمل يتحقق بتحقق جملة من المؤشرات، ويجب أن بحرز فيه التلميذ على الأقل 15 من 30 لنتمكن من القول بنجاحه في بناء العلاقات بين الجمل. وهدفنا في هذه الفرضية هو ابراز الفروق بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، وهذا ما سنتطرق إليه من خلال عرض نتائج اختبار "ت" للفروق، كما يلي:

جدول رقم 39 يمثل النتائج المتعلقة بـ (العلاقات بين الجمل) بين العينتين الضابطة والتجريبية للسنتين الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)

السنة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الرابعة	**20**	**ضابطة**	**11.05**	**3.22**	**2.46**	**P= 0.018**
	20	**تجريبية**	**14.05**	**4.39**		
الخامسة	**20**	**ضابطة**	**14.2**	**4.13**	**2.39**	**P= 0.02**
	20	**تجريبية**	**17.25**	**3.9**		

أسفرت نتائج هذا الجدول عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النتائج الخاصة (بالعلاقات بين الجمل) بين العينتين الضابطة والتجريبية، لصالح العينة التجريبية وذلك عند كل من تلاميذ الرابعة والخامسة، عند مستوى الدلالة 0,05 لكلا المستويين الدراسيين (P=0,018) بالنسبة للسنة الرابعة و (P=0,02).

1-5-2-3 الجمل (البنية الصغرى)

في تحليل البنية الصغرى للنص يتعلق الأمر بتمكن التلميذ من استخدام جمل متنوعة تتكون من مفردات ملاءمة للنص المنتج مع مراعاة أهم القواعد الصرفية والإملائية في بناء الجمل داخل النص، وهذا ما أشرنا له سابقا. وسنحاول في هذه الفرضية معرفة الفروق في النتائج الخاصة بـ " الجمل" بين العينتين الضابطة والتجريبية وذلك من خلال الجدول التالي:

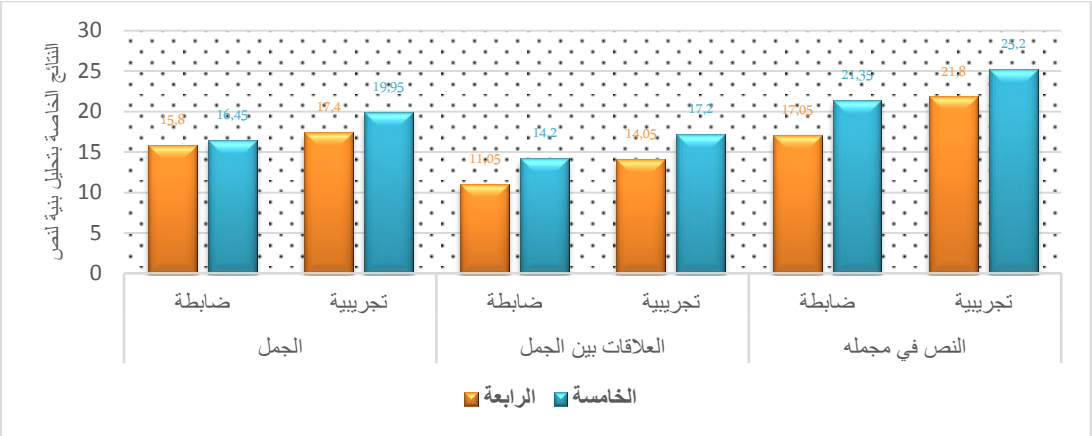
جدول رقم 40 يمثل النتائج المتعلقة بـالجمل (البنية الصغرى) بين العينتين الضابطة والتجريبية للسنتين الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)

السنة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الرابعة	20	ضابطة	15.80	3.87	1.23	P= 0.22
	20	تجريبية	17.40	4.32		
الخامسة	20	ضابطة	16.45	5.75	1.95	P= 0.058
	20	تجريبية	19.95	5.55		

توضح نتائج الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا في النتائج المتعلقة بالجمل بين العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، حيث جاءت قيمة P أكبر من 0,05، رغم أنه بالرجوع إلى المتوسطات الحسابية، يمكننا ملاحظة الفروق بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية عند كل من الرابعة والخامسة، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال الرسم البياني التوضيحي في الأسفل.

وسنحاول توضيح الفروق في مستويات التحليل (النص في مجمله، العلاقات بين الجمل، الجمل) بين العينتين الضابطة والتجريبية عند الرابعة والخامسة من خلال الرسم البياني التالي:

رسم بياني رقم 14 يبين الفروق في مستويات التحليل الخاصة ببنية النص (النص في مجمله، العلاقات بين الجمل، الجمل) للعينتين الضابطة والتجريبية للسنتين الرابعة والخامسة (التطبيق البعدي)



يبين هذا الرسم البياني بشكل واضح ظهور الفروق بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في جميع مستويات تحليل بنية النص وذلك لصالح العينة التجريبية، وتظهر النتائج كما هو موضح في الرسم البياني أن الارتفاع في النتائج كان ظاهرا أكثر على مستوى النص في مجمله (البنية الكبرى) عند العينة التجريبية للسنة الخامسة، إذ قُدر المتوسط الحسابي بـ 25.2 من 40 بينما سُجل أدنى تقدير على مستوى العلاقات بين الجمل عند العينة الضابطة للسنة الرابعة وبلغ المتوسط الحسابي عندها 11.05 وهو دون عتبة النجاح.

2- مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

2-1 مناقشة نتائج الاختبار الكلي للتعبير الكتابي وتفسيرها

سنقوم فيما يلي بمناقشة نتائج الفرضيتين الأولى والثانية والمتعلقتين بالاختبار الكلي للتعبير الكتابي، حيث نصت الفرضية الأولى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبار الكلي للتعبير الكتابي بين التطبيقين القبلي والبعدي عند كل من تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة(العينة التجريبية)، فبعدما تم إخضاع نتائج الدراسة إلى المعالجة الإحصائية عن طريق استخدام اختبار "ت" للفروق لعينتين متطابقتين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند P = 0.01 وذلك لصالح التطبيق البعدي بالنسبة لكل من السنة الرابعة والخامسة، مما جعلنا نؤكد تحقق الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التعبير الكتابي بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما تأكدنا أيضا من تحقق الفرضية الثانية والتي نصت على وجود فروق دالة إحصائيا في النتائج الكلية للتعبير الكتابي بين العينتين الضابطة والتجريبية عند كل من الرابعة والخامسة وكانت الفروق لصالح العينة التجريبية، مما يعني قبول الفرضية الثانية، وهذا معناه أن النتائج قد تحسنت بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على العينة التجريبية والتي هدفنا من خلالها إلى التقليل قدر المستطاع من الأخطاء اللغوية المرتكبة، وذلك بالتركيز على استخراج الأخطاء اللغوية من كتابات التلاميذ وتحديد نوعها ثم تصحيحها بصفة جماعية مع اتاحة الفرصة للتلاميذ بالمشاركة في عملية التصحيح، إضافة إلى العمل التعاوني بين أفراد المجموعة خلال حصص التعبير الكتابي خاصة حصة التخطيط و حصة إنجاز التعبير الكتابي، فالعمل التعاوني سمح لهم بتبادل المعارف والمعلومات بين بعضهم بعض وهذا ما كان له أثر إيجابي على أداء التلاميذ. وهناك العديد من الباحثين الذين أثبتوا نجاعة العمل التعاوني في تحسين المعارف، وتسهيل عملية التعلم، وعلى رأسهم "فيجوتسكي" (vygotsky1978)، فقد أقر أن المعارف التي يكتسبها الأطفال يتم بناؤها بشكل مشترك في بيئة اجتماعية معينة، وذلك من خلال عملية التفاعل الاجتماعي باستخدام اللغة كأداة لبناء

الأفكار والمعاني(Kalen, 2014, p 35) ، فحسبه أيضا فإن الأطفال من خلال التفاعل الاجتماعي مع الأفراد الأخرين الأكثر تفوقا أو البالغين – كالمعلم مثلا– يساعدهم في تطوير الوظائف العقلية العليا كاللغة والحساب ومهارات حل المشكلات، وتطوير الذاكرة أيضا. (Doolittle, 1995, p. 2)

وقد اتفقت نتائج دراستنا هذه مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تطرقنا إليها ونذكر منها دراسة مرسي (1995) والتي هدف من خلالها إلى دراسة مدى فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي والتي توصل فيها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك تتفق نتائج دراستنا مع نتائج دراسة عبيدات عبد الله محمد إبراهيم (2004) والتي رام من خلالها معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية وقد توصل فيها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وأيضا دراسة عبد الناصر قسم الغباري (2009) تحت عنوان أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي في مرحلة الثانوي، تتفق هي الأخرى مع موضوع دراستنا فقد اعتمد فيها على التصميم التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في 19 مهارة من مهارات التعبير الكتابي. أما الدراسة التي قام بها ستيفن وسلافين (Steven & Slavin1995) والتي بحث فيها عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تعزيز عمليات القراءة والكتابة عند الأطفال فقد بينت نتائجها أن التحسن في الكتابة كان قليلا جدا مقارنة بالتحسن في الفهم القرائي.

بعد مناقشتنا لنتائج الاختبار الكلي، سننتقل في العنصر الآتي لمناقشة نتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة الخاصتين بتحليل المستويات اللغوية، إذ سنتطرق لجميع الجوانب التي يمر

بها الطفل لإنتاج نص مكتوب، ساعين من خلال ذلك إلى معاينة الجوانب التي تحسنت بعد الخضوع لتعلم التعبير الكتابي وفقا لاستراتيجية التعلم التعاوني.

2-2 مناقشة النتائج الخاصة بمستويات التحليل اللغوي (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي) وتفسيرها

سنناقش في هذا الجزء نتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة المتعلقتين بمستويات التحليل اللغوي الأربعة (البراغماتي، الدلالي، الصرفي التركيبي، الخطي).

نصت الفرضية الثالثة على وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج مستويات التحليل اللغوي الأربعة بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية، بينما نصت الفرضية الرابعة على وجود فروق دالة إحصائيا في تلك المستويات بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي.

تطرقنا أولا إلى المستوى البراغماتي، وهو المستوى الذي تظهر فيه قدرة التلميذ على إنتاج نص متناسب مع النمط المطلوب ويستجيب لوضعية التواصل، فاذا كانت التعليمة توحي بإنتاج نص سردي- كما هو الحال في دراستنا هذه- ، فمن الواجب أن يتضمن النص مقاطع سردية كما يجب أن يلتزم المتعلم باختيار نمط يتناسب مع الوضعية التي هو مطالب فيها بإنجاز نص كتابي، و يجدر به الالتزام باستخدام الوحدات المنظمة للنص، وقد بينت نتائج دراستنا هذه تحسن المستوى البراغماتي في التطبيق البعدي عند كل من السنة الرابعة والسنة الخامسة، كما أظهرت النتائج المتعلقة بالعينتين الضابطة والتجريبية، تفوق العينة التجريبية في هذا المستوى، ومن خلال تحليلنا لمؤشرات المستوى البراغماتي تبين لنا تحسن جميع المؤشرات في التطبيق البعدي، إضافة إلى تفوق العينة التجريبية عن العينة الضابطة وذلك عند السنتين الرابعة والخامسة، وهذا ما رددناه إلى استجابة تلاميذ السنة الخامسة للعمل التعاوني. غير أنه عند السنة الرابعة بقيت نتائج جميع المؤشرات دون عتبة النجاح رغم ارتفاعها في التطبيق البعدي، وعلى عكس ذلك عند السنة الخامسة، إذ سجلنا تحقق نجاح جميع مؤشرات المستوى البراغماتي. وقد أرجعنا التحسن في هذا المستوى إلى التفاعل

في العمل التعاوني بين أعضاء العينة التجريبية. نشير هنا أننا لم نجد في حدود بحثنا دراسات تجريبية سابقة اهتمت بالتفصيل في أثر التعلم التعاوني في تحسين الجانب البراغماتي في كتابات التلاميذ فقد كانت معظم الدراسات التي اعتمدنا عليها تقر بفعالية التعلم التعاوني في تحسين الأداء في التعبير الكتابي بصفة عامة دون التطرق للجانب البراغماتي بصفة خاصة.

قمنا أيضا بمعاينة أوجه التحسن في المستوى الدلالي وذلك من خلال حساب الفروق بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية، ثم حساب الفروق بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية الخاصة بالسنة الرابعة، وبما أن هذا المستوى يتعلق أكثر بالمعجم المستعمل وملاءمته لموضوع النص، فإننا نرد عدم تحسن أداء العينة التجريبية في السنة الرابعة إلى قلة المفردات المستعملة مقارنة بالسنة للخامسة، وهذا ما بينته نتائج الجدول رقم 20، كما بين نفس الجدول أن التحسن في المفردات لم يرتفع بالشيء الكثير مقارنة بالتحسن الذي سجلناه عند السنة الخامسة وهذا ما بينته نتائج الجدول 20. ونفسر هذا كون أن تلاميذ السنة الخامسة كانوا أكثر تفاعلا واستجابة للعمل التعاوني، وهذا ما بينته معظم نتائج الدراسة إذ لاحظنا أن التحسن في التطبيق البعدي كان في معظم المؤشرات عند الخامسة أحسن منه عند الرابعة، وهذا لا يعني أننا ننفي استفادة تلاميذ السنة الرابعة من التعلم التعاوني، والدليل على ذلك هو تفوق العينة التجريبية عن العينة الضابطة غير أن الاستجابة للتحسن كانت عند الخامسة أحسن من الرابعة. أما فيما يخص مقارنة نتائج العينتين الضابطة والتجريبية فقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح العينة التجريبية وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة.

يتعلق المستوى الدلالي بثراء المعجم المستخدم وملاءمته لموضوع النص المنتج، مع مراعاة الانسجام الدلالي وعدم الوقوع في التناقضات من جملة إلى أخرى، إضافة إلى استخدام روابط كفيلة بربط الجمل ربطا منطقيا لتحقيق الانسجام في المعنى المقصود، وبعد تحليلنا لمؤشرات المستوى الدلالي تبين لنا أن المؤشر الوحيد الذي كان محققا قبل تطبيق استراتيجية

التعلم التعاوني هو المؤشر الثاني والمتعلق بكتابة نص مقبول حجما، وذلك عند العينتين الضابطة والتجريبية لكل من السنتين الرابعة والخامسة، وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه الباحثة تازروتي (2016) في دراستها التي قامت فيها بتقييم كفاءة المكتوب عند تلاميذ تلاميذ السنة الخامسة، حيث أقرت أن المؤشر المتعلق بكتابة نص مقبول حجما تحقق بنسبة 100% عند أفراد العينة، أما فيما يخص المؤشر الأول والمتعلق بملاءمة المعجم للنص المنتج فلم نسجل أي تحسن عند السنة الرابعة إذ بقيت النتائج على حالها في التطبيق البعدي ونفس الشيء بالنسبة للمؤشر الثالث المتعلق بالانسجام وغياب التناقض، أما المؤشر الرابع والمتعلق باستخدام أدوات الربط فقد سجلنا تحسنا بين التطبيقين القبلي والبعدي غير أن هذا التحسن لم يرقَ إلى عتبة النجاح ونشير إلى أن الانخفاض في النتائج لم يكن بسبب افتقار أدوات الربط في كتابات التلاميذ وإنما راجع إلى عدم القدرة على توظيفها بطريقة تحقق الانسجام والترابط بين الجمل داخل النص، ونشير هنا أننا خلال حصص تصحيح التعبير الكتابي لم نغفل هذا الجانب إذ يتم في كل حصة من حصص التصحيح جرد الأخطاء ليتم تصحيحها بصفة جماعية مع الزملاء، غير أن الاستجابة في هذه النقطة تحققت عند البعض دون البعض الأخر. وفي هذا الباب توصلت الباحثة أوشيش كريمة (2021) في دراسة لها تحت عنوان" الانسجام الدلالي في كتابات تلاميذ المرحلة المتوسطة" - والتي اعتمدت فيها على شبكة Eva- إلى أن المؤشر المتعلق باستخدام أدوات الربط وتوظيفها توظيفا صحيحا، حاز فيه التلاميذ على أقل نسبة نجاح من بين مؤشرات المستوى الدلالي. أما بالنسبة للمؤشر الخامس المتعلق بملاءمة المفردات فقد سجلنا تحسنا عند السنتين الرابعة والخامسة مع تفوق العينة التجريبية على العينة الضابطة، ونشير أيضا أنه في كل مؤشرات المستوى الدلالي سجلنا تفوق العينة التجريبية على العينة الضابطة.

تناولنا أيضا المستوى الصرفي التركيبي وقد تضمن هذا المستوى ستة مؤشرات تعلقت بطريقة تنظيم النص وتركيب الجمل أخذا بعين الاعتبار نظام أزمنة الفعل وسلامة التراكيب واحترام القواعد الصرفية والإملائية أيضا. وبعد تحليلنا لنتائج هذا المستوى تبين لنا أنه أكثر مستوى لم يشهد تحسنا محسوسا في معظم المؤشرات وذلك سواء في نتائج المقارنة بين

التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية أو المقارنة بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية. ونفسر عدم استجابة مؤشرات هذا الجانب للتحسن بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني بكون المكتسبات الصرفية التركيبية التي تتصف بكونها معارف قاعدية، فتحقيق هذه الكفاءات بشكل صحيح يتطلب البدء من المراحل الأولى من التعليم، كما أن تحسينها يقتضي اعتماد برنامج خاص تكون المعارف الصرفية التركيبية هي الهدف المباشر. وقد استثنينا في هذا المستوى التحسن في المؤشر السادس المتعلق باحترام القواعد الاملائية، والذي بررناه بقابلية استجابة المتعلمين لجملة التوجيهات المقدمة في حصص التخطيط وإنجاز التعبير الكتابي فيما يتعلق بهذا الجانب. في سياق هذه المعطيات وجدنا من الدراسات السابقة ما تناول أثر التعلم التعاوني في تصويب الأخطاء الإملائية كدراسة عبد العزيز شفيق الرقب (2019) والتي بحث فيها عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الكتابة الإملائية عند طلبة الصف الرابع الأساسي وقد توصل في نتائجه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي بين العينتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح العينة التجريبية، مما يؤكد تأثير استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الكتابة الإملائية. وهي نتائج تتفق مع نتائج دراستنا. وفي نفس السياق أثبت فهد زايد (2006) في جزء من دراسته نجاعة استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مهارات الكتابة الإملائية حيث بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية وبين نتائج العينة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلم التعاوني وذلك لصالح العينة التجريبية. كما تتفق نتائج دراستنا أيضا مع دراسة مرزوقي (2009) والتي هدف من خلالها إلى تقصي أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين القدرات الكتابية، والتي توصل في أحد جوانبها إلى إثبات فعالية التعلم التعاوني في تحسين القدرات الإملائية.

أما المستوى الأخير فهو المستوى الخطي والذي يُعنى بشكل النص المكتوب من وضوح الخط وترك البياض وتنظيم فقرات النص إلى استعمال علامات الوقف داخل النص وبين الجمل وقد بينت النتائج تحسن هذا المستوى عند كل من السنة الرابعة والخامسة، من خلال

تحليلنا لمدونات المتعلمين في التطبيق القبلي تبين جليا وجود إهمال شبه كلي للجانب الشكلي لإنتاج نص مكتوب خاصة فيما يتعلق بتنظيم فقرات النص واستخدام علامات الترقيم داخل النص وداخل الجملة وذلك عند كل من العينتين الضابطة والتجريبية، وقد أرجعنا الضعف في هذا الجانب إلى إهمال مرحلة التخطيط قبل الشروع في كتابة النص و إلى عدم التركيز على هذا الجانب أثناء حصص تعليم التعبير الكتابي، غير أن الأمر يعد مهما جدا في تنظيم فقرات النص وجعله أكثر استساغة ووضوحا من قبل القارئ، وهذا ما أشارت إليه (تازروتي2013) وقد برزت الفروق واضحة في هذا الجانب في التطبيق البعدي إذ كان من السهل على معظم المتعلمين اكتساب المهارات الخاصة بهذا الجانب خاصة تنظيم فقرات النص. وذلك نظرا للتدريبات التي كانت تقدم للتلاميذ أثناء حصة التخطيط للتعبير الكتابي، حيث كنا نؤكد في كل حصة من حصص إنجاز التعبير الكتابي على ضرورة تقسيم النص إلى فقرات مع احترام توزيع العناصر داخل النص من مقدمة وعرض وخاتمة، إضافة تذكير التلاميذ بضرورة احترام القواعد الإملائية، وتنبيههم لاستعانة بأقرانهم الأكثر تفوقا سواء داخل المجموعة الواحدة أو بين المجموعات ، لذا نرجع التحسن أيضا إلي فعالية العمل التعاوني بين الأقران، حيث أُتيحت الفرص للتلاميذ في أن يبادلوا المعارف بينهم فيساعدون بعضهم يعضا.

يضم الجانب الشكلي أربعة مؤشرات أثبتت النتائج الإحصائية تحسنها جميعها في التطبيق البعدي، كما أثبتت النتائج الخاصة بالعينتين الضابطة والتجريبية تفوق العينة التجريبية في كل المؤشرات في التطبيق البعدي، ولعل المؤشر الوحيد الذي كان محققا قبل تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، وعند العينتين الضابطة والتجريبية هو المؤشر الأول والمتعلق بمقروئية الخط أما المؤشر الذي سجلنا فيه ضعفا ملحوظا في التطبيق القبلي هو المؤشر الثاني والمتعلق باحترام الفقرات داخل النص وترك البياض بين كل فقرة وأخرى، حيث سجلنا انعداما كليا لهذا المؤشر عند العينة التجريبية والضابطة عند السنة الرابعة وذلك بتسجيل الدرجة 00 بينما ارتفعت هذه العلامة في التطبيق البعدي، وهذا ما نفسره بإهمال الجانب الشكلي أثناء حصص إنجاز التعبير الكتابي كذلك استعمال علامات الترقيم بين الجمل أو

داخل الجملة فقد كان أداؤها ضعيفا في التطبيق القبلي، بينما ارتفعت في التطبيق البعدي، وقد تحقق نجاح المؤشرين عند السنة الخامسة، وقد توافقت النتائج التي توصلنا إليها فيما يخص التطبيق القبلي للعينة التجريبية والتطبيق البعدي للعينة الضابطة، مع نتائج الدراسة التي قامت بها الباحثة تازروتي (2013) تحت عنوان: " المقروئية الخطية في الانتاجات الكتابية لتلاميذ المرحلة الابتدائية" إذ توصلت إلى أن تلاميذ السنة الخامسة حققوا نجاحا كبيرا في مؤشر واحد من مؤشرات الجانب الشكلي وهو المؤشر المتعلق باستعمال الخط الواضح أثناء كتابة النص، أما باقي المؤشرات الأخرى فقد كانت نسبة الإخفاق فيها أكبر من نسبة النجاح، وقد أرجعت الباحثة هذا الإخفاق إلى عدم اهتمام المناهج بتعليم هذا الجانب رغم أهميته. ونحن من خلال تجربتنا مع التلاميذ تبين لنا أن اكتساب المهارات الخاصة بجودة العرض (الجانب الشكلي للنص) يعد أسهل من المهارات المتعلقة بالمستويات اللغوية الأخرى، وهذا ما جعلنا نفسر إخفاق التلاميذ في هذا الجانب بإهماله سواء أثناء حصص إنجاز التعبير الكتابي وحصص تصحيحه، أو في منهاج اللغة العربية بصفة خاصة.

وفي هذا الباب نشير أن حصول التلميذ على هذه الكفاءة يتطلب منه أن يتعرف على موضع الوقف أولا ثم اختيار العلامات المناسبة من نقطة أو فاصلة... وهذا ما سعينا إليه خلال حصص إنجاز التعبير الكتابي، حيث يوجه التلاميذ في كل حصة بعدم تغافل هذا الجانب إضافة إلى استعانتهم بزملائهم الأكثر تفوقا سواء داخل المجموعة الواحدة أو بين المجموعات الأخرى.

2-3 مناقشة النتائج المتعلقة ببنية النص (النص في مجمله، الجمل، بين الجمل) وتفسيرها

سنناقش في هذا الجزء نتائج الفرضيتين الخامسة والسادسة المتعلقتين بتحليل بنية النص (النص في مجمله، الجمل، بين الجمل). يشمل تحليل النص في مجمله (البنية الكبرى) جملة من المؤشرات التي تضمنتها شبكة التقييم والمتمثلة في: اختيار النمط المناسب مع

مراعاة استخدام معجم ثري متلاءم مع موضوع النص المنتج، مع احترام أزمنة الفعل مع نمط النص إضافة الى ذلك يتضمن الأمر أيضا احترام البنية الشكلية للنص أو ما سمي بالجانب المادي والذي يتضمن: وضوح الخط، وتنظيم النص في كل فقرات، وقد حددت العلامة الكاملة الخاصة بالنص في مجمله (البنية الكبرى) بـ (40 نقطة) بينما حددت عتبة النجاح بـ 20 من 40 لنتمكن من القول أن التلميذ قد نجح في توظيف الآليات النصية، وقد أظهرت النتائج الخاصة بالتحكم في النص (النص في مجمله) وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي عند كل من السنتين الرابعة والخامسة، كما بينت النتائج أيضا تفوق نتائج العينة التجريبية عن نتائج العينة الضابطة.

بالنسبة للنتائج الخاصة بالعلاقات بين الجمل فقد بينت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، غير أن هذا الجانب لم يتحقق إلا عند العينة التجريبية للسنة الخامسة (التطبيق البعدي) بينما لم يتحقق عند العينة التجريبية للسنة الرابعة، ولم يتحقق عند العينة الضابطة للسنتين الرابعة والخامسة، إذ بقيت النتائج دون عتبة النجاح والتي قُدرت بـ 15 من 30. ونرجع عدم تحقق هذا الجانب عند معظم أفراد العينة إلى الفشل في توظيف الروابط التي يجب أن تكون كفيلة بتحقيق المعنى في النص، ونشير هنا أن هذه النتيجة تبين أن تلاميذ العينة التجريبية للسنة الخامسة فقط الذين استفادوا من حصص التعلم التعاوني في تحسين هذا الجانب، وكما أشرنا سابقا فإننا خلال حصص التخطيط للتعبير الكتابي لم نغفل عن تدريب التلاميذ في هذا الجانب وذلك من خلال تدوين أهم الروابط الواجب استخدامها مع ربطها بالجمل وذلك من خلال شجرة الكلمات التي كانت تدون على السبورة، بمشاركة جميع أعضاء العينة، وما جعلنا نرجع تحسن العينة التجريبية للسنة الخامسة في هذا الجانب إلى حصص العمل التعاوني، هو إخفاق تلاميذ العينة الضابطة في تحقيق ذلك، وكذلك الفروق المسجلة بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

أما فيما يخص الجمل (البنية الصغرى) فقد سجلنا ارتفاعا في نتائج العينة التجريبية في التطبيق البعدي، كما سجلنا نجاح هذا الجانب عند كل من الرابعة والخامسة في التطبيق

البعدي، أما بالنسبة للمقارنة بين العينتين الضابطة والتجريبية فقد تفوقت نتائج العينة التجريبية مع نجاح هذا الجانب عند كلتا العينتين.

ونرد تحسن نتائج العينة التجريبية في التطبيق البعدي وتفوقها عن نتائج العينة الضابطة إلى فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تعليم التعبير الكتابي.

الاستنتاج العام

انطلقنا في هذه الدراسة من فرضية عامة مفادها وجود أثر إيجابي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين التعبير الكتابي وقد قمنا باختبار صحتها من خلال تطبيق اختبار "ت" للفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي ثم بعد ذلك فصلنا أكثر في جوانب التعبير الكتابي حسب ما ورد في شبكة التصحيح وقد توصلنا في هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبار الكلي للتعبير الكتابي بين التطبيقين القبلي والبعدي وذلك لصالح التطبيق البعدي. إلى جانب وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج العينتين الضابطة والتجريبية وذلك لصالح هذه الأخيرة، وهذا عند كل من السنتين الرابعة والخامسة مما يبين نجاعة استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مهارات التعبير الكتابي عند متعلمي الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي.

وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج المستوى البراغماتي بين التطبيقين القبلي والبعدي وذلك لصالح التطبيق البعدي، مع وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج المستوى البراغماتي بين العينتين الضابطة والتجريبية وذلك لصالح العينة التجريبية.

عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المستوى الدلالي بين التطبيقين القبلي والبعدي عند متعلمي السنة الرابعة (العينة التجريبية).

وجود فروق دالة إحصائيا في المستوى الدلالي بين التطبيقين القبلي والبعدي عند متعلمي السنة الخامسة(العينة التجريبية).

وجود فروق دالة إحصائيا في المستوى الصرفي التركيبي بين التطبيقين القبلي والبعدي عند متعلمي السنة الرابعة والخامسة.

وجود فروق دالة إحصائيا في المستوى الخطي(المادي) بين التطبيقين القبلي والبعدي عند متعلمي السنة الرابعة والخامسة. إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج المستوى الخطي بين العينتين الضابطة والتجريبية لصالح العينة التجريبية.

وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي في نتائج (العلاقات بين الجمل) ولك لصالح التطبيق البعدي وجاءت الفروق الة عند مستوى الدلالة 0,5 بالنسبة للسنة الرابعة وعند مستوى الدلالة 0,1 عند السنة الخامسة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي فيما يخص نتائج البنية الصغرى(الجمل) عند مستوى دلالة قُدر بـ 0,01 وذلك عند كل من السنتين الرابعة والخامسة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي فيما يخص نتائج البنية الكبرى (النص في مجمله) عند مستوى دلالة قُدر بـ 0,01 وذلك عند كل من الرابعة والخامسة.

ونشير في هذا الاستنتاج أن النتائج لم تكن كلها مثلما توقعناها وإنما منها ما تحققت فرضياتنا فيه ومنها ما اختلف، وقد يرجع ذلك لعدة أسباب لا يمكن حصرها جميعا، ولكن الهدف الرئيسي والمتعلق بمعرفة مدى مساهمة هذه الاستراتيجية في تحسين التعبير الكتابي فقد تمكنا منه، وقد أُثبت ذلك في أكثر من فرضية.

كما أننا استنتجنا من خلال تطبيقنا لاستراتيجية التعلم التعاوني مع متعلمي الرابعة والخامسة، أن العمل التعاوني الجماعي لم يكن بالأمر السهل وذلك كون أن المتعلمين لم يألفوا العمل في فرق تعاونية، غير أنه بعد بضعة حصص لاحظنا اهتمامهم بالعمل الجماعي، خاصة متعلمي السنة الخامسة، وتجدر بنا الإشارة أن العمل الذي قمنا به في تلك الحصص التعاونية لم يعد نفعه فقط في تحسين التعبير الكتابي وإنما عاد بالنفع كذلك على الجانب السلوكي للمتعلمين وعلى رغبتهم في مساعدة بعضهم البعض، وكذلك اكتساب مهارات التعلم مع الأقران والتشاور معهم دون حساسية.

خاتـــــــــــــمة

عمدنا من خلال هذه الدراسة إلى البحث في أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من متعلمي الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي، وقد ذكرنا سابقا أن سبب اختيارنا لهذا الموضوع هو تفشي ظاهرة الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى متعلمي الطور الابتدائي، وهذا بدوره دفعنا إلى البحث في الطرق والاستراتيجيات التي قد تساهم في التقليل من هذه الظاهرة وبالتالي تحسين مستوى التعبير الكتابي عند هذه الفئة من المتعلمين، ووقع اختيارنا على استراتيجية التعلم التعاوني بسبب وجود عدة دراسات أثبتت نجاحها في هذا الجانب وجوانب أخرى ونحن بدورنا أردنا أن نختبر مدى مساهمة هذه الاستراتيجية في تحسين التعبير الكتابي متطرقين لكل الجوانب التي تخص إنتاج نص مكتوب .

إن استراتيجية التعلم التعاوني تعد من أهم الاستراتيجيات التي شاع الاعتماد عليها في الوسط التعليمي في هذه الفترة وتعتبر نظرية مستمدة من أهم أصول النظريات المعرفية ولعل أهمها هي نظرية التفاعل الاجتماعي لـ " فيجوتسكي" والتي يرى فيها أن أحسن بيئة يتعلم فيها الطفل هي البيئة التي يكون فيها مع أقرانه، ليتمكن من تبادل الخبرات معهم، كما أن هناك العديد من الدراسات أثبتت أن التعلم مع الأقران تكون له فعالية إيجابية جدا.

اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج شبه التجريبي، وقد اخترنا التصميم التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية والمعتمد بدوره على التطبيقين القبلي والبعدي. وقد توصلنا إلى مجموعة من النتائج والتي دونت في العنصر السابق، ولعل أهمها هو إثبات أن هذه الاستراتيجية أثرت إيجابا على تحسن مستوى التعبير الكتابي لدى التلاميذ.

نشير في ختام هذه الدراسة أن مسألة التعبير الكتابي تعد مسألة مهمة في جميع مراحل تعلم الطفل، وهذا ما يدعو إلى ضرورة البحث في الطرق والوسائل وكذا تصميم البرامج التي تساهم في تحسين التعبير الكتابي، وذلك بالرجوع إلى أهم النظريات المعرفية التي بحثت في اللغة وفي الجانب المعرفي للتعلم عند الطفل.

إن دراستنا هذه ما تعد إلا جزءا بسيطا من الدراسات التي يجب أن تكثف في البحث عن هذا الجانب والسعي وراء النهوض بقدرة الطفل على الكتابة كتابة صحيحة وسليمة.

تجدر بنا الإشارة أيضا أن تطبيق هذه الاستراتيجية في الوسط التعليمي الجزائري لم يكن بالأمر السهل، بل واجهتنا عدة ظروف وعراقيل خاصة قبل تحديد مكان إجراء الدراسة.

وكختام لهذه الدراسة نشير أنه يجدر تبني مثل هذه الاستراتيجيات الحديثة التي تجعل التلميذ محور العملية التعلمية، وذلك نظرا لما لها من نفع سواء على المستوى التحصيلي أو السلوكي كما يستحسن توفير دليل للمعلمين يوضح لهم كيفية استخدام هذه الاستراتيجيات وكيفية تطبيقها في مختلف المواد التعليمية.

أما فيما يخص التعبير الكتابي فمن خلال دخولنا للأقسام خلال الدراسة الاستطلاعية لاحظنا أنه يجب إعادة النظر في طرق تلقين التعبير الكتابي للمتعلمين، خاصة حصة تصحيح التعبير والتي غالبا ما تقتصر عملية التصحيح فيها بأخذ نسخة واحدة من بين جميع نسخ التلاميذ في القسم وتصحيحها بطريقة عشوائية دون تحديد نوع الأخطاء. ونقترح أيضا إضافة حصة ثالثة لحصص التعبير الكتابي وهي حصة التخطيط وهذا ما أضفناه في بحثنا وقد كان لها أثر جد إيجابي حيث يتم فيها التخطيط لعملية الكتابة، وهذا لم نأخذه من العدم وإنما من نموذج هيز و فلاور المذكور سابقا.

إن اتباع أحد هذه الطرق المعرفية الحديثة له من النفع ما يتجاوز حيز التحصيل الدراسي بل يعْدُ إلى تحسين سلوك المتعلمين وغرس روح التعاون والتقبل لتبادل المعارف والمكتسبات مع الأقران.

الاقتراحات والتوصيات

– اعتماد استراتيجية التعلم التعاوني في تعليم التعبير الكتابي بشكل رسمي في مرحلة التعليم الابتدائي.

– توزيع حصص تعليم التعبير الكتابي وفقا لاستراتيجية التعلم التعاوني كما يلي: حصة التخطيط، حصة الانجاز، حصة التصحيح.

_ بناء دليل خاص يوضح للمعلمين كيفية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تعليم التعبير الكتابي.

– الاهتمام بتكوين معلمي التعليم الابتدائي وتدريبهم على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

– القيام بالبحوث المتعلقة بتحسين مستوى التعبير الكتابي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.

– البحث في أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين التعبير الشفهي.

_ اعتماد استراتيجية التعلم التعاوني في مجال الأرطوفونيا (وقد يمكن استغلالها في حصص العلاج الجماعي) و في مجال التربية الخاصة أيضا، نظرا لما لها من أثر إيجابي لتعزيز التعلم الذاتي عند الطفل وكذلك البعد النفسي الاجتماعي الذي يستفيد من الأطفال من استعمال هذه الاستراتيجية.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

إيمان عباس خفاف. (2013). *التعلم التعاوني*. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

إيناس عبد العزيز. (2019). *فاعلية بعض استراتيجيات التعلم المتمايز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف السادس*. حلوان، مصر: كلية علوم للتربية.

توفيق مرزوقي. (2009). طريقة التعلم التعاوني وفعاليتها في تنمية مهارات الكتابة. جامعة مولانا مالك ابراهيم، أندنوسيا.

جودت أحمد سعادة. (2008). *التعلم التعاوني(نظريات وتطبيقات ودراسات)*. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

حسن شحاتة. (2014). *المرجع في علم النفس المعرفي واستراتيجيات التدريس*، . القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسني عبد الباري عصر. (1994). *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*. الاسكندرية: المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر.

حسين محمد أبو رياش. (2007). *التعلم المعرفي*. (دار المسيرة، المحرر) عمان، الأردن.

حفيظة تازروتي. (جانفي, 2013). المقروءية الخطية في الانتاجات الكتابية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلةالحكمة للدراسات الأدبية واللغوية*1(1)، 144-161

حفيظة تازروتي. (2016). *كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي*. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

حفيظة تازروتي. (أفريل, 2017). شبكة تقييم النصوص المكتوبة من إعداد مركباتها إلى تطبيقها. *مجلة أفاق علمية*(13)، 67-106.

حماد خليل فتاح وأخرون. (2012). *استراتيجيات تدريس اللغة العربية*. غزة: مكتبة منصور.

حمزة حمزة أبو النصر. (2007). *الشامل في التعليم والتعلم والتدريس، نظريات وطرائق*. القاهرة: مكتبة الإيمان بالمتصورة.

خالد حسن أبو عمشة. (دون سنة). *التعبير الشفهي الكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي*. شبكة الألوكة.

خالد سلامة عقيل بني عامر. (2012). أثر استخدام استراتيجيتي الاستقصاء والتعلم التعاوني في تحسين مهارات التواصل اللغوي: التعبير الشفوي والكتابي لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. *رسالة دكتوراه غير منشورة*. كلية التربية، الأردن: جامعة اليرموك.

راتب قاسم عاشور. (2016). *المهارات القرائية والكتابية*. عمان، الأردن: دار المسيرة.

رجاء سعدون زبون ونجم عبد الله الموسوي. (2010). أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير الكتابي من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها. *مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، 9*(17)، 46-73.

رضا مسعد السعيد. (2007). *استراتيجيات التدريس التعاوني*. الرياض: دار الزهراء للنشر.

رعد محمد خصاونة. (2008). *أسس تعليم الكتابة الإبداعية*. عمان، الأردن.

رقية محمود أحمد على. (2008). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في اللغة المكتوبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *رسالة دكتوراه*. الغردقة، كلية التربية، مصر.

زهران البدراوي. (2008). *مقدمة في علوم اللغة*. القاهرة: دار العالم العربي.

زيد بن عبد الله بن علي الرباح. (2009). أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *رسالة ماجيستير غير منشورة*. المملكة العربية السعودية: جامعة محمد بن سعود الاسلامية.

سلطانة بنت قاسم الفالح. (2004). *التعلم التعاوني الاتقاني- رؤية معاصرة في طريق التعليم والتعلم* . الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

سناء محمد سليمان. (2005). *التعلم التعاوني(أسسه، استراتيجياته،تطبيقاته)*. عين الشمس، القاهرة.

صفاء عبد العزيز محمد سلطان سلطان. (أكتوبر, 2008). تطوير استراتيجية (فكر،زاوج،شارك) وأثرها في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *1*(4).

عاطف الصيفي. (2009). *المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث*. عمان، الأردن: دار أسامة للتوزيع والنشر.

عبد الحميد جابر جابر . (1999). *استراتيجيات التدريس والتعلم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين. (2011). *استراتيجية التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم*. كلية التربية جامعة الاسكندرية.

عبد العزيز الشفيق الرقب. (2019). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة الكتابة الإملائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء القويسمة. *رسالة ماجيستير*. عمان ، كلية العلوم التربوية ، الاردن: جامعة الشرق الاوسط.

عبد المحسن أمل زكي. (2010). *صعوبات التعبير الشفهي _ التشخيص والعلاج* . الاسكندرية: كلية التربية.

عبد الناصر قاسم علي الغباري. (2009). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية . *رسالة ماجيستير*. صنعاء، اليمن: جامعة صنعاء.

عثمان عثمان عفاف مصطفى. (2014). *استراتيجيات التدريس الفعال*. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

على أحمد مدكور. (2006). *تدريس فنون اللغة العربية* . القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الله محمد إبراهيم عبيدات . (2004). أثر استراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية. *أطروحة دكتوراه غير منشورة*. جامعة عمان العربية، الأردن.

فراس السليتي. (2008). *استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)*. عمان، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

فهد خليل زايد. (2006). *الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية*. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

ماهر شعبان عبد الباري. (2014). *الكتابة الوظيفية والابداعية_ المجالات،المهارات، الأنشطة و التقويم* (المجلد ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد الصويركي. (2014). *التعبير الكتابي التحريري أسسه مفهومه أنواعه وطرائق تدريسه*. عمان الاردن: دار مكتبة الكندي للنشر والتوزيع.

محمد عبد السلام. (2021). *استراتيجيات التعلم الحديثة- دليل المعلم الناجح*. مكتبة نور.

محمد مصطفى الديب. (2006). *علم نفس التعلم التعاوني*. القاهرة: عالم الكتب .

مصطفى عفت الطنطاوي. (2013). *التدريس الفعال: تخطيطه-مهارته-استراتيجياته-تقويمه*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

منير رمزي البعلبكي. (1990). معجم المصطلحات اللغوية انجليزي-عربي 16 مسردا عربيا . بيروت، لبنان.

نهاد ساجد عبود السامرائي. (2019). استراتيجية التعلم التعاوني(مفهومه،أهميته،خطواته). *سُر من رأى ، 15*(58).

هبة مركون. (2021). *استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية والعملية التعليمية*. عمان، الأردن: ألفا للوثائق.

وزارة التربية الوطنية. (جوان, 2011). مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج.

وزارة التربية الوطنية. (جوان, 2011). مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. (اللجنة الوطنية للمناهج، المحرر) مديرية التعليم الأساسي.

المراجع باللغة الأجنبية

Almargot, L., & Chanquoy, D. (2005). la production ecrite et ses relations avec la memoire. *A.N.A.E(Approche Neuropsychologique d'Apprentissage de l 'Enfant)*(17), 41-46.

Bégin, C. (2008). Les strategies d apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l education, 34*(1), 47-67.

Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (1997). *Dictionnaire d' orthophonie*. Isbergues, France: Ortho-Edition.

Doolittle, P. (1995). *Understanding Cooperative Learning Through Vygotsky's Zone of Proximal Development.* Paper presented at the Lilly National Conference on Excellence in College Teaching, Columbia.

Elghamdi, R., & Gillies, R. (2013). the impact of cooperative learning in comparison to traditional learning(small groups) on EFL learners outcomes when learning english as a foreign language. *Asian social science, 9*(13).

Espinoza, A. A. (2015). les stratégies d'apprentissage des apprenants de la premiere année des filiers de Francais de l'université du Costa Rica. *Revista de lenguas modernas*(22), 235-263.

Favart.M, O. (2005). *Modèles et méthodes d'étude de la production écrite.* France: Psychologie française.

Gadeau, J., & Finet, C. (1991). *Evaluer les écrits à L'école primaire des fiches pour faire la classe.* paris: Hachette Education.

Gillies, R. A. (2014). cooperative learning:developments in research. *journal of educational psychology*.

Hammer, W. (1995). a study in the use of cooperative learning to teach writing process to students with learning disabilities. Doctoral dissertation, University of Central Florida.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1981, Decembre 12). a cognitive process theory of writing. *college composition and communication, 32*(4), 365-387.

Holley, C. (1990). The effects of peer editing as an instructional method on the writing proficiency of selected high school students in Alabama. the university of Albama.

Johnson, D. W. (2018). cooperative learning the fondation for active learning . doi:DOI:10.5772/intechopen.81086

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social InterdependenceTheoryand Cooperative Learning. *5*(38), 365.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Karl, A. (2013). cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory. *journal on excellence in university teaching*, 1-26.

Jonson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). cooperative learning in 21 st century. *Anales de psicologia, 30*(3), 481-851.

Kalen, C., Downs, E., & Doug, T. (2014). “Friending” Vygotsky: A Social Constructivist Pedagogy of Knowledge Building Through Classroom Social Media Use. *The Journal of Effective Teaching, Vol. 14*(No.1), 33-50.

Kellog, R. T. (2008). training writing skills: a cognitive developmental perspective. *journal of writing research*, *1*, 1-26.

Keshavarz, S. M., Sharoki , M., & Talebi, N. M. (2014). the effect of cooperative learning techniques on promoting writing skill of iranian EFL learners. *international journal of language learning and applied linguistics world(IJLLAW)*.

Norizan, A., & Yassin, A. A. (2018). Cooperative Learning:General and Theoretical Background. *Advances in Social Sciences Research Journal, 5*(8).

Raulerson, R. T., & Kellogg, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *psychonomic Bultin and review*(14), 237-242.

Salvin, R. (1989). research on cooperative learning an international perspective. *scondinavian journal of education reaserch*, pp. 315-342.

Salvin, R. E. (1980). cooperative learning. *review of educational research, 50*(2), 315-342.

Salvin, R. E. (1989). research on cooperative learning an international perspective. (T. J. university, Éd.) *scandinavian journal of educational research*(350), 231-243.

Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995, janvier). effect of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhadicapped students. *the elementry school journal, 95*(3).

قائمة الملاحق

الملحق رقم 1 : النسخة الأصلية لشبكة EVA

الملحق رقم 2 : شبكة تصحيح التعبير الكتابي (المحك) المعتمد عليها في حساب المحك

الملحق رقم 3: النتائج المستخرجة من البرنامج الحاسوبي spss

الملحق رقم 4: النتائج الخام للدراسة

الملحق رقم 05 : شبكة الملاحظة الخاصة بأداء مجموعات التلاميذ في التعلم التعاوني

الملحق رقم 06 : عينة من الانتاجات الكتابية لتلاميذ العينة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

الملحق رقم 07 : عينة من الانتاجات الكتابية الخاصة بالعينة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي

الملحق رقم08 : بعض الصور للمجموعات التعاونية (من الدراسة الحالية)

الملحق رقم 09 قائمة المفردات المستخرجة من تعابير تلاميذ عينة الدراسة (الرابعة والخامسة)

الملحق رقم 1 : النسخة الأصلية لشبكة EVA

Questions pour évaluer les écrits

Points de vue / Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	(1) – L'auteur tient-il compte de la **situation** (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ? – A-t-il choisi un **type d'écrit** adapté (lettre, fiche technique, conte...) ? – L'écrit produit-il l'**effet recherché** (informer, faire rire, convaincre...) ?	(4) – La **fonction de guidage** du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organisateurs textuels : *d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...*) – La **cohérence thématique** est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	(7) – La **construction des phrases** est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) – Les **marques de l'énonciation** sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	(2) – L'**information** est-elle pertinente et cohérente ? – Le choix du **type de texte** est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) – Le **vocabulaire** dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	(5) – La **cohérence sémantique** est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) – L'**articulation entre les phrases** ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : *mais, si, donc, or...*)	(8) – Le **lexique** est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) – Les phrases sont-elles **sémantiquement acceptables** ? (absence de contradictions, d'incohérences...)
Morphosyntaxique	(3) – Le **mode d'organisation** correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? – Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le **système des temps** est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) – Les **valeurs des temps** verbaux sont-elles maîtrisées ?	(6) – La **cohérence syntaxique** est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) – La **cohérence temporelle** est-elle assurée ? – La **concordance des temps et des modes** est-elle respectée ?	(9) – La **syntaxe de la phrase** est-elle grammaticalement acceptable ? – La **morphologie verbale** est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) – L'**orthographe** répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	(10) – Le **support** est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) – La **typographie** est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) – L'**organisation de la page** est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)	(11) – La **segmentation** des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) – La **ponctuation** délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...)	(12) – La **ponctuation** de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) – Les **majuscules** sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)

I.N.R.P., EVA, Janvier 1991.

Tableau EVA

المصدر : (Gadeau & Finet, 1991, p. 57)

الملحق رقم 2 : شبكة تصحيح التعبير الكتابي (المحك) المعتمد عليها في حساب المحك

المدرسة:..... اسم التلميذ:..... المصحح.....الدرجة.....:

التنقيط : يتم التنقيط تنازليا من 5 إلى 0 في كل جانب ليكون المجموع 20 من 20 وذلك وفقا لما يلي:

الشكل الإملائي
تشكيل حركات الكلمات لتكون مفهومة أكثر مع تشطيب واحد فقط..... 5 نقاط
حروف الكلمات صحيحة واضحة للقارئ دون تشطيب أو أخطاء..... 4 نقاط
مشكلات خطية تستدعي نظرا مركزا تؤدي أحيانا إلى سوء فهم..... 3 نقاط
يصعب فهم حروفه لمشكلات خطية نتيجة لعلامات الشطب والإعادة من حين لأخر.... نقطتين
لديه مشكلات خطية كبيرة تجعل كتابته غير مفهومة تماما..... .....نقطة
القواعد النحوية
أخطاء القواعد وترتيب الكلمات نادرة لا تذكر لا تتجاوز خطأين ..... 5 نقاط
يقع أحيانا في أخطاء نحوية لكنها لا تسبب غموضا في المعنى ..... 4 نقاط
من حين للآخر يقع في أخطاء نحوية تسبب غموضا في المعنى..... 3 نقاط
أخطاء القواعد تجعل الفهم مستعصيا مما يجعله يعيد صياغة جمله باستمرار..... نقطتين
أخطاؤه النحوية كثيرة إلى درجة تجعل تعبيره غير مفهوم ..... نقطـة
المفردات
يستعمل المفردات والعبارات الاصطلاحية صحيحة ومعبرة .....5 نقاط
يستعمل مصطلحات غير صحيحة أحيانا أو يجد نفسه مجبرا على إعادة صياغة أفكاره لأن مفرداته محدودة..... ....4 نقاط
يستعمل كلمات خاطئة باستمرار. تعبيره محدود وقليل لأن رصيده المفرداتي غير كافي...3 نقاط
استعماله الخاطئ للكلمات وقلة المفردات تجعل من الصعب ما يريد كتابته..... نقطتين
محدودية ما عنده من المفردات تجعله غير قادر على الكتابة تماما..... .....نقطة
الفهم
يبدو أنه يفهم كل عناصر الأسئلة المطروحة عليه دون صعوبة..... 5 نقاط
يفهم كل شيء مكتوب بشكل عادية تقريبا. إلا أنه يخرج عن بعض جزئيات الموضوع...4 نقاط
يفهم معظم ما كتب ولكنه يبدو غامضا في ترتيب أفكاره وفق المطلوب.....3 نقاط
يجد صعوبة كبيرة في متابعة تسلسل الأحداث..... نقطتين
لا يمكن أن يقال أنه فهم المطلوب بشكل جيد بل يخرج عن الموضوع ..... نقطـة

المرجع: محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة. الطبعة الثانية 1989 مطابع جامعة الملك سعود ص 17

الملحق رقم 3: النتائج المستخرجة من البرنامج الحاسوبي spss

نتائج صدق المحك

Corrélations

		شبكة تصحيح التعبير EVA	شبكة تصحيح التعبير الكتابي(المحك)
شبكةEVA	Corrélation de Pearson	1	,553**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	100	100
الاختبار المحكي	Corrélation de Pearson	,553**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	100	100

نتائج معامل ألفا كرومباخ

المستوى الخطي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,870	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
م1	5,76	9,861	,691	,846
م2	6,17	9,254	,754	,821
م3	6,88	9,480	,735	,829
م4	7,35	9,442	,711	,839

المستوى الدلالي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,862	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
د1	11,59	10,891	,695	,830
د2	10,97	11,585	,573	,860
د3	12,41	11,093	,714	,826
د4	12,32	10,018	,798	,802
د5	12,55	10,775	,637	,846

المستوى الصرفي التركيبي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,879	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
مر1	15,32	19,897	,678	,860
مر2	15,52	19,585	,608	,871
مر3	15,85	18,593	,718	,852
مر4	16,30	18,697	,711	,854
مر5	16,36	18,758	,735	,850
مر6	15,90	17,444	,689	,860

المستوى البراغماتي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,869	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ب1	11,44	16,208	,634	,856
ب2	11,53	15,242	,740	,831
ب3	11,85	13,806	,740	,831
ب4	11,74	15,871	,641	,854
ب5	11,68	14,866	,723	,834

الكُلي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,848	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
المادي	48,59	170,184	,373	,919
الدلالي	42,38	131,955	,830	,753
المورفوتركيبي	38,30	115,949	,750	,780
البراغماتي	42,72	115,779	,848	,731

الفروق بين العينتين الضابطة والتجريبية في النتائج الكلية للتعبير الكتابي

Group Statistics

	العينة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تعبير_رابعة	1	20	43,90	10,356	2,316
	2	20	53,25	13,349	2,985
تعبير_الخامسة	1	20	51,95	13,919	3,112
	2	20	62,40	12,262	2,742

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
تعبير_رابعة	Equal variances assumed	,755	,390	-2,475	38	,018	-9,350	3,778	-16,998	-1,702
	Equal variances not assumed			-2,475	35,789	,018	-9,350	3,778	-17,013	-1,687
تعبير_الخامسة	Equal variances assumed	,422	,520	-2,519	38	,016	-10,450	4,148	-18,847	-2,053
	Equal variances not assumed			-2,519	37,406	,016	-10,450	4,148	-18,851	-2,049

الفروق بين العينتين الضابطة والتجريبية في نتائج المستويات اللغوية للتعبير الكتابي

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
براعماني_رابعة	Equal variances assumed	2,064	,159	-2,476	38	,018	-2,650	1,070	-4,816	-,484
	Equal variances not assumed			-2,476	36,416	,018	-2,650	1,070	-4,819	-,481
دلالي_رابعة	Equal variances assumed	,359	,552	-2,162	38	,037	-2,000	,925	-3,872	-,128
	Equal variances not assumed			-2,162	37,052	,037	-2,000	,925	-3,874	-,126
صرفي_تركيبي	Equal variances assumed	,902	,348	-1,105	38	,276	-1,550	1,403	-4,390	1,290
	Equal variances not assumed			-1,105	36,309	,276	-1,550	1,403	-4,394	1,294
خطي_رابعة	Equal variances assumed	5,933	,020	-2,916	38	,006	-3,050	1,046	-5,167	-,933
	Equal variances not assumed			-2,916	29,814	,007	-3,050	1,046	-5,187	-,913
براعماني_خامسة	Equal variances assumed	,009	,923	-2,247	38	,031	-2,600	1,157	-4,942	-,258
	Equal variances not assumed			-2,247	37,996	,031	-2,600	1,157	-4,942	-,258
دلالي_خامسة	Equal variances assumed	,054	,817	-2,075	38	,045	-2,000	,964	-3,951	-,049
	Equal variances not assumed			-2,075	36,934	,045	-2,000	,964	-3,953	-,047
صرفي_تركيبي_خامسة	Equal variances assumed	,352	,556	-1,318	38	,196	-2,150	1,632	-5,453	1,153
	Equal variances not assumed			-1,318	36,964	,196	-2,150	1,632	-5,456	1,156
خطي_خامسة	Equal variances assumed	,005	,943	-2,640	38	,012	-3,650	1,382	-6,448	-,852
	Equal variances not assumed			-2,640	37,863	,012	-3,650	1,382	-6,449	-,851

نتائج الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في نتائج الاختبار الكلي ونتائج المستويات اللغوية (العينة التجريبية)
(اختبار ت لعينتين مستقلتين)

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	كلي قبلي	44.35	20	13.558	3.032
	كلي بعدي	53.25	20	13.349	2.985
Paire 2	براغماتي قبلي	11.60	20	3.952	.884
	براغماتى بعدي	12.95	20	3.720	.832
Paire 3	دلالي قبلي	12.50	20	3.873	.866
	دلالي بعدي	13.35	20	3.150	.704
Paire 4	صرفي قبلي	15.35	20	4.848	1.084
	صرفي بعدي	18.35	20	4.891	1.094
Paire 5	مادي قبلي	4.90	20	2.972	.665
	مادي بعدي	8.60	20	4.083	.913

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	كلي قبلي & كلي بعدي	20	.819	.000
Paire 2	براغماتي قبلي & براغماتي بعدي	20	.754	.000
Paire 3	دلالي قبلي & دلالي بعدي	20	.774	.000
Paire 4	صرفي قبلي & صرفي بعدي	20	.676	.001
Paire 5	مادي قبلي & مادي بعدي	20	.409	.074

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur	Supérieur			
Paire 1	كلي قبلي - كلي بعدي	-8.900	8.091	1.809	-12.687	-5.113	-4.919	19	.000
Paire 2	براغماتي قبلي - براغماتي بعدي	-1.350	2.700	.604	-2.614	-.086	-2.236	19	.038
Paire 3	دلالي قبلي - دلالي بعدي	-.850	2.455	.549	-1.999	.299	-1.548	19	.138
Paire 4	صرفي قبلي - صرفي بعدي	-3.000	3.920	.877	-4.835	-1.165	-3.422	19	.003
Paire 5	مادي قبلي - مادي بعدي	-3.700	3.948	.883	-5.548	-1.852	-4.191	19	.000

الملحق رقم 4

النتائج الخام للدراسة

جدول يمثل النتائج الخام في التطبيق القبلي لدى تلاميذ السنة الرابعة (العينة التجريبية)

	المستوى البراغماتي						المستوى الدلالي						المستوى الصرفي التركيبي							المستوى المادي					بنية النص			
رقم التلميذ	1	2	3	4	5	المجموع	1	2	2	4	5	المجموع	1	2	3	4	5	6	المجموع	1	2	3	4	المجموع	النص	بين الجمل	الجمل	المجموع الكلي
1	2	2	3	2	3	12	3	4	2	1	3	13	2	2	2	2	3	3	14	3	0	0	0	3	18	10	14	42
2	2	2	3	2	2	11	2	4	2	1	3	12	2	2	2	1	3	3	13	4	0	1	0	5	18	11	12	41
3	4	4	3	2	3	16	3	4	2	2	3	14	3	3	3	2	3	1	15	3	0	0	0	3	24	12	12	48
4	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	0	5	1	0	0	0	1	7	5	4	16
5	3	3	2	3	3	14	3	4	3	2	3	15	3	3	2	1	2	4	15	3	0	2	4	9	22	14	17	53
6	2	3	3	2	3	13	3	4	3	1	3	14	3	3	3	5	4	2	20	4	0	0	0	4	22	12	17	51
7	1	1	1	1	1	5	1	2	1	1	1	6	1	1	1	3	3	1	10	3	0	0	0	3	10	5	9	24
8	2	2	1	2	2	9	2	2	2	1	2	9	2	2	2	1	2	0	9	2	0	0	0	2	14	8	7	29
9	1	2	1	2	1	7	2	4	2	1	2	11	2	2	2	1	5	3	15	4	0	1	1	6	17	9	13	39
10	2	2	2	2	2	10	2	3	2	1	2	10	2	2	2	1	2	1	10	2	0	0	0	2	15	9	8	32
11	4	4	3	4	4	19	4	4	4	3	4	19	4	3	3	5	4	5	24	5	0	3	3	11	28	20	25	73
12	2	2	3	2	2	11	2	4	2	2	2	12	3	3	2	5	5	3	21	2	0	0	0	2	18	11	17	46
13	3	3	3	4	4	17	4	3	4	3	4	18	3	3	3	2	5	4	20	5	0	4	1	10	24	21	20	65
14	3	3	4	4	4	18	4	5	4	3	4	20	3	3	3	1	5	2	17	4	0	0	0	4	25	18	16	59
15	3	3	2	3	2	13	2	4	3	2	3	14	3	3	3	5	4	3	21	3	0	0	0	3	21	13	17	51
16	2	2	1	2	2	9	2	4	2	1	2	11	2	2	3	5	2	1	15	4	0	1	0	5	18	10	12	40
17	1	2	2	2	1	8	1	4	3	2	2	12	1	2	2	3	2	1	11	3	0	2	0	5	14	13	9	36
18	2	3	4	2	2	13	2	2	2	3	2	11	2	3	3	5	4	3	20	3	0	0	0	3	17	14	16	47
19	2	2	2	2	2	10	1	3	2	1	2	9	2	2	2	1	3	4	14	3	0	3	2	8	15	12	14	41
20	2	2	3	2	3	12	3	4	3	3	2	15	3	3	3	2	4	3	18	4	0	2	3	9	21	16	17	54

رقم التلميذ	الجانب التداولي						الجانب الدلالي						الجانب الصرفي التركيبي							الجانب المادي					النص في مجمله			
	1	2	3	4	5	المجموع	1	2	3	4	5	المجموع	1	2	3	4	5	6	المجموع	1	2	3	4	المجموع	النص	بين الجمل	الجمل	المجموع الكلي
1	3	3	3	2	3	14	3	4	2	2	3	14	2	2	2	1	5	2	14	4	5	2	2	13	26	13	16	55
2	2	2	3	2	2	11	2	4	2	2	2	12	2	2	2	5	5	3	19	4	5	2	1	12	23	13	18	54
3	4	4	3	3	3	17	3	4	3	3	3	16	4	3	3	4	4	1	19	3	0	2	0	5	25	17	15	57
4	1	1	1	1	1	5	1	3	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	6	2	0	0	0	2	10	5	5	20
5	3	3	3	3	3	15	3	4	3	3	3	16	3	3	3	5	4	5	23	4	5	2	1	12	28	17	21	66
6	3	3	3	3	3	15	3	3	3	2	3	14	3	3	3	5	5	3	22	3	0	1	3	7	21	15	22	58
7	2	2	2	2	2	10	2	3	2	1	2	10	2	2	2	5	3	3	17	3	0	1	2	6	16	10	17	43
8	3	3	3	3	2	14	2	3	2	2	3	12	3	3	2	4	5	3	20	3	0	0	0	3	20	12	17	49
9	3	3	2	2	2	12	2	4	2	2	3	13	3	3	3	5	5	4	23	4	0	3	1	8	22	14	20	56
10	2	1	2	1	2	8	2	4	1	1	2	10	2	2	2	4	3	1	14	3	0	0	0	3	16	7	12	35
11	4	4	4	4	4	20	4	4	4	4	4	20	4	4	4	4	4	4	24	4	5	4	3	16	33	24	23	80
12	3	3	3	3	3	15	3	5	3	2	3	16	3	3	4	4	4	4	22	3	5	3	0	11	30	18	16	64
13	4	4	3	3	4	18	3	4	4	3	4	18	4	3	3	2	3	3	18	5	0	2	2	9	27	18	18	63
14	2	2	3	2	3	12	2	4	2	2	3	13	2	2	2	3	3	3	15	3	1	1	2	7	18	12	17	47
15	2	2	2	3	3	12	2	4	3	2	3	14	2	2	2	4	5	3	18	3	5	5	3	16	22	17	21	60
16	2	2	2	2	2	10	2	4	2	2	2	12	2	2	2	5	5	4	20	5	5	3	0	13	24	13	18	55
17	2	2	2	2	1	9	1	3	2	1	2	9	1	1	1	1	4	1	9	2	0	3	2	7	12	11	11	34
18	3	3	3	3	3	15	3	3	3	2	3	14	3	3	3	4	5	5	23	3	0	3	2	8	21	17	22	60
19	2	2	2	2	2	10	2	3	2	2	2	11	2	2	2	4	5	2	17	4	0	0	3	7	17	10	18	45
20	4	4	3	3	3	17	3	4	3	3	3	16	3	3	3	5	5	5	24	4	0	3	0	7	25	18	21	64

جدول رقم 2 النتائج الخام في التطبيق البعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة(العينة التجريبية)

جدول يمثل النتائج الخام في التطبيق القبلي لدى تلاميذ السنة الخامسة (العينة التجريبية)

رقم التلميذ	المستوى البراغماتي						المستوى الدلالي						المستوى الصرفي التركيبي						المستوى المادي						بنية النص			
	1	2	3	4	5	المجموع	1	2	3	4	5	المجموع	1	2	3	4	5	6	المجموع	1	2	3	4	المجموع	النص	بين الجمل	الجمل	المجموع الكلي
1	3	2	2	3	2	12	2	3	3	1	2	11	2	3	3	4	2	5	19	3	0	0	1	4	18	12	16	46
2	2	2	3	3	3	13	3	4	3	3	3	16	2	3	3	5	4	5	22	4	0	2	2	8	20	17	22	59
3	3	3	3	3	3	15	3	5	3	2	3	16	3	3	3	1	5	1	16	4	5	1	2	12	29	15	15	59
4	3	3	4	4	3	17	3	4	4	2	3	16	3	4	4	5	5	5	26	4	2	1	0	7	26	19	21	66
5	1	1	2	1	2	7	2	2	1	1	2	8	1	2	2	5	5	5	20	3	0	0	0	3	12	7	19	38
6	3	2	3	3	3	14	3	4	3	2	3	15	2	3	3	5	5	4	22	5	5	4	3	17	27	18	23	68
7	3	3	4	3	3	16	3	5	2	3	4	17	3	3	3	3	5	4	21	4	1	4	4	13	25	19	23	67
8	3	3	3	2	3	14	3	4	3	3	3	16	3	3	3	4	5	4	22	4	5	4	4	17	28	18	23	69
9	3	3	4	3	3	16	3	5	3	3	4	18	3	4	4	5	5	5	26	5	0	1	4	10	26	18	26	70
10	3	3	3	3	3	15	3	4	3	3	3	16	3	3	3	5	4	2	20	4	1	1	3	9	24	16	20	60
11	2	2	2	2	2	10	2	4	3	2	3	14	2	3	3	3	1	2	14	3	0	0	0	3	18	12	11	41
12	1	1	2	1	2	7	2	3	1	2	2	10	1	2	2	5	5	1	16	3	0	1	0	4	13	9	15	37
13	3	2	3	3	3	14	2	4	2	1	2	11	2	2	2	5	3	4	18	4	5	3	0	12	24	12	19	55
14	3	3	3	2	3	14	3	5	3	4	3	18	3	3	3	5	5	4	23	4	0	0	0	4	24	15	20	59
15	3	2	2	2	3	12	2	4	2	3	3	14	2	3	3	3	4	3	18	3	0	0	0	3	19	12	16	47
16	2	2	4	2	3	13	3	4	2	2	3	14	2	3	3	5	2	5	20	4	5	0	0	9	25	13	18	56
17	3	3	3	3	3	15	3	4	3	2	3	15	3	3	3	5	4	4	22	4	0	3	0	7	23	17	19	59
18	2	2	2	2	2	10	2	4	3	3	3	15	3	3	3	5	3	1	18	4	0	1	0	5	20	14	14	48
19	2	2	2	2	2	10	2	4	2	1	2	11	2	2	2	1	0	1	8	3	0	0	0	3	17	9	6	32
20	2	2	2	1	2	9	2	4	2	1	2	11	2	2	2	4	0	1	11	2	0	0	0	2	16	8	9	33

جدول يمثل النتائج الخام في التطبيق البعدي لدى تلاميذ السنة الخامسة (العينة التجريبية)

	بنية النص				المستوى المادي				المستوى الصرفي التركيبي						المستوى الدلالي						المستوى البراغماتي						
المجموع الكلي	الجمل	بين الجمل	النص	المجموع	4	3	2	1	المجموع	6	5	4	3	2	1	المجموع	5	4	3	2	1	المجموع	5	4	3	2	1	رقم التلميذ
59	19	16	24	10	3	3	1	3	19	5	4	1	3	3	3	16	3	2	3	5	3	14	3	2	3	3	3	1
66	21	16	29	12	2	1	5	4	22	5	5	3	3	3	3	17	3	4	2	5	3	15	3	4	2	3	3	2
78	21	23	34	17	4	3	5	5	21	4	3	2	4	4	4	20	4	4	4	4	4	20	4	4	4	4	4	3
76	26	20	30	11	3	2	3	3	25	5	5	5	3	4	3	20	4	3	4	5	4	20	4	4	4	4	4	4
70	24	21	25	16	5	5	1	5	22	5	4	4	3	3	3	16	3	3	3	4	3	16	3	4	3	3	3	5
63	24	15	24	19	5	5	5	4	21	5	5	5	2	2	2	13	2	2	2	2	2	10	2	5	2	2	2	6
73	22	22	29	7	0	2	1	4	26	5	5	4	4	4	4	20	4	4	4	4	4	20	4	4	4	4	4	7
79	26	24	29	17	4	4	5	4	26	5	5	5	4	4	3	18	4	4	4	3	3	18	3	4	4	4	3	8
82	28	22	32	12	5	1	1	5	26	5	5	4	4	4	4	20	4	4	4	4	4	24	4	5	4	5	5	9
62	22	17	23	8	3	1	1	3	22	4	4	5	3	3	3	16	3	3	3	4	3	16	3	4	3	3	3	10
41	9	13	19	4	0	1	0	3	11	1	2	1	2	2	3	13	3	3	2	3	2	13	2	3	2	3	3	11
51	21	12	18	7	2	1	1	3	20	4	5	5	2	2	2	12	3	2	2	3	2	12	2	3	2	3	2	12
67	22	18	27	15	4	3	5	3	21	3	5	4	3	3	3	15	3	2	3	4	3	16	3	3	4	3	3	13
50	21	11	18	9	4	1	0	4	19	3	5	5	2	2	2	12	2	2	2	4	2	10	2	2	2	2	2	14
45	14	13	18	10	3	3	1	3	13	1	5	1	2	2	2	12	2	2	2	4	2	10	2	2	2	2	2	15
68	22	18	28	14	3	2	5	4	22	4	5	4	3	3	3	16	3	3	3	4	3	16	3	3	4	3	3	16
59	22	16	21	9	4	2	0	3	20	3	5	4	2	3	3	14	3	2	3	4	3	16	3	3	4	3	3	17
53	10	17	26	12	1	3	5	3	13	3	1	0	3	3	3	14	3	2	3	2	3	14	2	4	3	3	3	18
43	9	12	22	3	0	0	0	3	12	1	1	1	3	3	3	14	3	2	2	4	3	14	3	4	2	3	3	19
63	16	19	28	17	4	4	5	4	15	2	3	1	3	3	3	15	3	2	3	4	3	16	3	4	3	3	3	20

جدول يمثل النتائج الخام في التطبيق القبلي لدى تلاميذ السنة الرابعة (العينة الضابطة)

	بنية النص			المستوى المادي					المستوى الصرفي التركيبي							المستوى الدلالي						المستوى البراغماتي						
رقم التلميذ	المجموع الكلي	الجمل	بين الجمل	النص	المجموع	4	3	2	1	المجموع	6	5	4	3	2	1	المجموع	5	4	3	2	1	المجموع	5	4	3	2	1
1	59	22	17	20	13	5	4	0	4	21	3	5	4	3	3	3	15	3	3	3	3	3	10	2	2	2	2	2
2	28	9	8	11	4	1	2	0	1	9	1	3	2	1	1	1	9	1	1	1	4	2	6	1	1	2	1	1
3	17	4	5	8	1	0	0	0	1	5	1	0	1	1	1	1	6	1	1	1	2	1	5	1	1	1	1	1
4	38	9	11	18	2	0	0	0	2	12	2	2	1	2	3	2	12	2	2	2	4	2	12	2	2	3	2	3
5	20	6	5	9	2	0	0	0	2	7	1	1	2	1	1	1	6	1	1	1	2	1	5	1	1	1	1	1
6	29	7	8	14	2	0	0	0	2	10	1	2	1	2	2	2	9	2	1	1	3	2	8	1	2	2	1	2
7	29	7	7	15	4	0	1	0	3	7	0	2	1	1	1	2	9	2	1	1	3	2	9	1	2	2	2	2
8	52	17	14	21	4	0	0	0	4	24	5	3	5	4	4	3	11	2	2	2	3	2	13	2	3	3	3	2
9	26	9	6	11	2	0	0	0	2	10	1	3	3	1	1	1	7	1	1	1	3	1	7	1	1	2	1	1
10	47	17	12	18	3	0	0	0	3	17	1	5	5	3	2	2	14	3	2	2	4	2	13	3	3	2	2	3
11	55	20	15	20	9	2	3	0	4	20	3	5	4	3	3	2	15	3	3	2	4	3	11	3	2	2	2	2
12	23	7	5	11	2	0	0	0	2	8	1	2	2	1	1	1	8	1	1	1	4	1	5	1	1	1	1	1
13	22	7	6	9	2	0	0	0	2	8	1	2	2	1	1	1	6	1	1	1	2	1	6	1	1	2	1	1
14	46	15	13	18	3	0	0	0	3	15	1	4	4	2	2	2	15	3	2	3	4	3	13	3	3	3	3	2
15	44	17	12	15	4	0	1	0	3	19	5	3	5	2	2	2	10	2	2	2	2	2	11	2	2	3	2	2
16	50	20	13	17	5	1	1	0	3	23	5	5	5	3	3	2	11	2	2	2	3	2	11	2	2	3	2	2
17	49	18	14	17	5	0	2	0	3	22	4	5	5	3	3	2	11	2	2	2	3	2	11	2	2	3	2	2
18	69	23	18	28	5	1	0	0	4	26	4	5	5	4	4	4	19	4	4	4	4	3	19	4	4	3	4	4
19	21	5	5	11	2	0	0	0	2	6	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	4	1	5	1	1	1	1	1
20	60	22	16	22	10	4	3	0	3	21	3	4	5	3	3	3	15	3	2	3	4	3	14	3	3	2	3	3

جدول يمثل النتائج الخام في التطبيق البعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة (العينة الضابطة)

	1	2	3	4	5	المجموع	1	2	3	4	5	المجموع	1	2	3	4	5	6	المجموع	1	2	3	4	المجموع	النص	بين الجمل	الجمل	المجموع الكلي
1	3	3	2	2	2	12	3	4	2	2	3	14	2	2	2	3	5	4	18	3	0	3	2	8	20	13	19	52
2	2	2	2	2	2	10	2	3	1	2	2	10	2	2	2	4	3	2	15	4	0	1	2	7	17	10	15	42
3	2	2	2	2	2	10	2	2	1	1	2	8	2	1	1	5	5	3	17	2	0	1	0	3	13	8	17	38
4	2	1	2	2	2	9	2	4	2	1	2	11	2	2	1	5	3	5	18	3	0	1	1	5	16	9	18	43
5	1	1	1	1	1	5	1	3	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	6	2	0	1	1	4	10	6	6	22
6	2	2	2	2	2	10	2	3	1	1	2	9	2	2	2	5	3	1	15	3	0	1	0	4	16	9	13	38
7	3	3	3	3	3	15	3	4	3	2	3	15	3	3	3	4	4	3	20	3	0	3	2	8	22	17	19	58
8	2	2	2	2	2	10	2	3	2	2	2	11	2	3	3	5	4	4	21	4	0	0	0	4	18	11	17	46
9	2	2	2	2	1	9	2	4	2	1	2	11	2	2	2	3	3	1	13	3	0	3	2	8	17	12	12	41
10	3	3	3	2	2	13	2	3	3	2	3	13	3	3	3	5	5	1	20	3	0	1	1	5	20	14	17	51
11	2	2	2	2	2	10	2	3	2	2	2	11	2	2	2	5	5	3	19	3	0	3	1	7	16	13	18	47
12	2	2	2	2	2	10	2	4	2	2	2	12	2	2	2	4	5	2	17	4	0	0	0	4	18	10	15	43
13	1	1	1	1	1	5	1	4	1	1	1	8	1	1	1	4	4	0	11	2	0	0	0	2	11	5	10	26
14	3	3	3	3	3	15	3	5	3	2	3	16	3	3	3	4	5	3	21	3	0	0	0	3	23	14	18	55
15	2	2	2	2	2	10	2	3	2	2	2	11	2	1	1	4	5	4	17	3	0	0	0	3	13	9	17	39
16	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	4	4	16	3	0	2	0	5	15	12	14	41
17	3	3	2	2	3	13	3	5	2	2	2	14	3	2	2	4	5	3	19	4	0	3	0	7	23	13	17	53
18	3	3	3	3	3	15	3	4	3	3	3	16	3	3	3	4	5	5	23	5	0	1	4	10	24	16	24	64
19	1	1	1	1	1	5	1	4	1	1	1	8	1	1	1	4	3	3	13	3	0	2	0	5	12	7	12	31
20	2	2	2	2	2	10	2	4	2	2	2	12	2	2	2	4	4	3	17	3	0	3	3	9	17	13	18	48

جدول يمثل النتائج الخام في التطبيق القبلي لدى تلاميذ السنة الخامسة (العينة الضابطة)

بنية النص				المستوى المادي					المستوى الصرفي التركيبي						المستوى الدلالي						المستوى البراغماتي						
المجموع الكلي	الجمل	بين الجمل	النص	المجموع	4	3	2	1	المجموع	6	5	4	3	2	1	المجموع	5	4	3	2	1	المجموع	5	4	3	2	1	رقم التلميذ
48	11	15	22	4	0	0	0	4	15	0	3	3	3	3	3	16	3	3	3	4	3	13	2	2	4	2	3	**1**
54	14	15	25	4	0	0	0	4	17	3	4	1	2	3	4	18	3	3	4	5	3	15	3	3	3	2	4	**2**
20	6	5	9	1	0	0	0	1	7	0	3	1	1	1	1	6	1	1	2	1	1	6	1	1	1	1	2	**3**
61	18	19	24	8	0	4	0	4	21	2	5	5	3	3	3	17	3	3	3	4	4	15	3	3	3	3	3	**4**
63	19	18	26	4	0	0	0	4	23	4	3	5	4	4	3	19	4	3	4	5	3	17	3	3	4	3	4	**5**
56	20	14	22	5	0	1	0	4	23	4	5	5	3	3	3	15	3	2	3	4	3	13	3	2	2	2	3	**6**
53	20	11	22	4	0	0	0	4	21	5	4	5	2	3	2	15	3	2	3	4	3	13	3	3	2	2	3	**7**
38	10	11	17	3	0	0	0	3	14	0	4	2	3	3	2	10	2	1	2	3	2	11	2	2	3	2	2	**8**
58	21	17	20	10	4	3	0	3	19	3	4	4	3	3	2	16	3	3	2	5	3	13	3	2	3	3	2	**9**
54	15	18	21	6	0	3	0	3	20	2	5	2	4	4	3	13	3	1	4	3	2	15	2	3	4	3	3	**10**
61	21	17	23	5	1	0	0	4	25	4	5	5	4	4	3	16	3	3	3	4	3	15	3	4	3	3	2	**11**
50	14	16	20	4	1	0	0	3	15	1	1	5	3	3	2	16	3	2	4	4	3	15	3	4	3	2	3	**12**
64	20	19	25	5	0	0	0	5	25	5	4	5	4	4	3	18	3	4	4	4	3	16	3	4	3	3	3	**13**
57	14	20	23	6	0	3	0	3	19	1	4	4	3	3	4	18	3	4	4	4	3	14	2	3	3	3	3	**14**
44	15	12	17	3	0	0	0	3	19	3	3	5	3	3	2	11	2	1	3	3	2	11	2	2	2	3	2	**15**
50	18	13	19	4	0	0	0	4	21	5	4	3	4	2	3	13	3	2	3	3	2	12	2	2	2	2	3	**16**
62	20	16	26	4	0	0	0	4	25	4	5	5	4	4	3	16	3	3	3	4	3	17	3	3	3	4	4	**17**
59	19	16	24	4	0	0	0	4	24	5	3	5	4	4	3	16	3	3	3	4	3	15	3	3	3	3	3	**18**
49	19	13	17	4	0	0	0	4	23	5	5	5	3	3	2	11	2	2	3	2	2	11	2	2	3	2	2	**19**
57	15	19	23	3	0	0	0	3	18	2	3	4	3	3	3	18	3	4	4	4	3	18	3	4	4	3	4	**20**

جدول يمثل النتائج الخام في التطبيق البعدي لدى تلاميذ السنة الخامسة (العينة الضابطة)

	بنية النص			المستوى المادي					المستوى الصرفي التركيبي							المستوى الدلالي						المستوى البراغماتي						
المجموع الكلي	الجمل	بين الجمل	النص	المجموع	**4**	3	**2**	**1**	المجموع	**6**	**5**	**4**	3	**2**	**1**	المجموع	**5**	**4**	3	**2**	**1**	المجموع	**5**	**4**	3	**2**	**1**	رقم التلميذ
44	8	17	19	6	0	3	0	3	11	0	2	0	3	3	3	14	3	3	3	3	2	13	3	3	2	3	2	**1**
63	21	18	24	9	2	3	0	4	25	4	5	5	4	4	3	71	3	3	3	5	3	12	2	2	3	2	3	**2**
17	5	5	7	1	0	0	0	1	6	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	**3**
63	18	18	27	12	1	2	5	4	21	3	5	4	3	3	3	14	2	3	3	3	3	16	3	3	4	3	3	**4**
62	20	15	27	12	3	2	3	4	20	4	5	2	5	3	3	15	3	2	2	5	3	15	3	3	3	3	3	**5**
50	19	11	20	4	0	0	1	3	21	4	5	5	2	2	3	14	3	2	3	4	2	11	2	2	2	3	2	**6**
61	20	17	24	21	4	3	0	5	18	3	3	3	3	3	3	16	3	2	3	5	3	15	4	3	3	2	3	**7**
46	12	13	21	3	0	0	0	3	16	0	5	2	3	3	3	13	3	2	2	4	2	14	2	3	3	3	3	**8**
63	22	16	25	15	4	2	5	4	21	4	4	5	3	3	2	14	3	2	3	4	2	13	2	2	3	3	2	**9**
50	18	12	20	4	0	0	0	4	22	5	5	3	3	3	3	14	3	2	3	4	2	10	2	2	2	2	2	**10**
39	9	11	19	3	0	0	0	3	14	1	2	2	3	3	3	11	2	2	2	3	2	11	2	2	2	3	2	**11**
28	6	7	15	10	2	2	4	2	5	1	1	0	1	1	1	8	1	1	1	4	1	5	1	1	1	1	1	**12**
71	25	20	26	13	4	4	0	5	22	4	5	4	3	3	3	19	4	3	3	5	4	17	4	4	3	3	3	**13**
62	21	18	23	9	5	1	0	3	18	1	3	5	3	3	3	17	4	3	4	3	3	18	3	4	3	4	4	**14**
42	13	12	17	4	0	1	0	3	17	3	3	2	3	3	3	11	3	1	3	2	2	10	2	2	2	2	2	**15**
58	19	17	22	7	2	2	0	3	20	3	4	4	3	3	3	15	3	2	3	4	3	16	3	3	4	3	3	**16**
62	20	16	26	4	0	0	0	4	25	4	5	5	4	4	3	16	3	3	3	4	3	17	3	3	3	4	4	**17**
65	21	17	27	41	3	3	5	3	21	3	4	5	3	3	3	41	3	2	3	3	3	16	3	3	3	3	4	**18**
38	14	8	16	5	3	0	0	2	12	3	3	1	1	2	2	10	2	1	1	4	2	11	2	3	2	2	2	**19**
56	18	16	22	9	3	2	0	4	18	3	3	3	3	3	3	61	3	3	3	4	3	13	3	2	3	2	3	**20**

النتائج الخام الخاصة بحساب معامل ألفا كرومباخ

العينة	الخطي	م1	م2	م3	م4	الدلالي	د1	د2	د3	د4	د5	مورفوتركيبي	مر1	مر2	مر3	مر4	مر5	مر6	براغماتي	ب1	ب2	ب3	ب4	ب5	المجموع
1	16	4	3	4	5	21	5	4	4	4	4	29	4	5	5	5	5	5	23	5	5	5	3	5	45
2	9	2	3	2	2	10	2	2	2	2	2	15	3	3	2	2	2	3	9	2	1	2	2	2	24
3	6	1	2	3	0	13	4	3	2	2	2	11	2	2	2	1	2	2	10	2	3	1	2	2	17
4	16	4	4	5	3	20	4	4	4	4	4	18	3	3	4	3	3	2	20	4	5	3	4	4	34
5	11	3	3	3	2	12	3	3	2	2	2	17	3	3	3	3	2	3	12	3	3	2	2	2	28
6	11	3	2	2	4	10	3	2	2	2	1	18	3	3	3	3	3	3	16	4	3	2	3	3	29
7	12	4	3	2	3	19	4	4	4	4	3	16	4	2	2	3	3	2	20	3	4	4	5	4	28
8	9	2	2	2	3	11	3	2	2	2	2	20	4	4	4	3	3	2	14	2	3	4	3	2	29
9	13	3	5	2	3	12	4	3	3	3	0	13	3	3	3	2	2	0	10	2	2	2	2	2	26
10	6	1	2	2	1	10	3	3	1	2	1	13	3	3	2	2	2	1	10	2	1	3	2	2	19
11	2	1	0	1	0	6	2	3	1	0	0	6	2	2	1	1	0	0	5	1	2	0	1	1	8
12	13	3	4	3	3	16	4	5	3	2	2	21	4	4	4	3	3	3	16	3	4	3	3	3	34
13	8	2	3	2	1	14	4	5	2	2	1	23	5	5	4	3	3	3	17	3	3	4	3	4	31
14	16	5	4	4	3	12	3	4	2	1	2	15	3	2	3	2	3	2	12	2	3	2	2	3	31
15	14	4	4	3	3	19	3	4	4	4	4	28	5	5	5	4	4	5	21	5	4	4	4	4	42
16	7	2	2	1	2	12	2	4	2	2	2	15	3	3	3	2	2	2	9	2	1	1	3	2	22
17	5	2	2	1	0	12	2	5	2	1	2	12	2	2	2	2	2	2	9	2	2	2	1	2	17
18	5	2	3	0	0	17	4	5	3	3	2	25	5	4	4	4	4	4	22	4	5	5	4	4	30
19	13	3	4	3	3	19	4	5	4	3	3	30	5	5	5	5	5	5	20	4	4	4	4	4	43
20	3	2	1	0	0	11	3	2	2	2	2	20	4	4	3	3	3	3	10	2	2	2	2	2	23
21	14	4	3	4	3	20	4	5	4	4	3	28	5	5	5	5	4	4	22	5	5	5	3	4	42
22	5	2	3	0	0	17	4	4	4	3	2	20	3	3	3	4	4	3	19	3	3	4	5	4	25
23	11	4	3	2	2	14	3	5	2	2	2	16	4	2	2	2	3	3	12	2	2	4	3	1	27
24	12	3	4	3	2	20	4	4	4	4	4	20	3	3	4	4	2	4	20	3	5	3	5	4	32
25	18	5	5	4	4	20	5	5	4	3	3	22	4	4	4	3	3	4	21	3	4	4	5	5	40

26	8	3	2	2	1	14	4	4	2	2	2	16	3	3	3	2	2	3	9	2	1	2	3	1	24
27	13	4	3	3	1	10	2	2	2	2	2	19	4	4	4	2	2	3	9	1	1	3	2	2	32
28	11	4	3	2	2	15	4	5	3	2	1	16	2	3	4	2	2	3	9	3	2	0	2	2	27
29	2	1	1	0	0	9	2	3	2	1	1	15	3	4	2	2	2	2	9	2	2	2	1	2	17
30	16	5	5	3	3	20	4	4	4	4	4	21	3	5	4	4	3	2	19	4	4	4	3	4	37
31	17	5	5	4	3	22	5	5	4	4	4	24	5	5	4	3	3	4	23	3	5	5	5	5	41
32	4	3	1	0	0	13	3	4	3	1	2	14	2	4	2	2	2	2	11	2	2	1	1	3	18
33	18	5	5	4	4	21	4	5	4	4	4	24	5	4	3	2	5	5	21	4	5	5	3	4	42
34	7	2	2	2	1	16	5	5	3	2	1	16	4	4	2	2	2	2	15	3	3	3	3	3	23
35	5	2	2	1	0	13	3	4	3	1	2	17	4	5	3	1	2	2	12	2	4	1	3	2	22
36	11	4	4	2	1	16	3	4	3	3	3	26	4	5	5	4	4	4	16	4	4	3	3	2	37
37	12	5	3	2	2	10	2	3	1	2	2	13	3	3	2	2	2	1	11	4	2	1	3	1	25
38	11	5	4	1	1	15	3	4	3	2	3	18	4	5	3	1	3	2	13	3	3	2	3	2	29
39	8	2	3	3	0	16	4	5	3	2	2	17	4	4	3	2	2	2	15	4	4	3	2	2	25
40	13	4	4	3	2	15	4	4	2	3	2	19	4	5	3	2	2	3	15	4	3	2	5	1	32
41	7	2	2	2	1	10	2	3	1	2	2	13	4	2	2	3	1	1	10	3	2	1	3	1	20
42	14	4	4	4	2	20	4	5	3	4	4	20	4	4	3	3	3	3	20	5	4	4	3	4	34
43	8	2	2	2	2	10	2	3	1	2	2	14	3	2	2	2	2	3	10	2	2	1	2	3	22
44	16	5	5	4	2	13	3	4	2	2	2	16	3	3	3	2	3	2	10	3	2	2	2	1	32
45	3	2	1	0	0	8	2	2	2	1	1	13	2	3	2	2	2	2	8	3	1	0	2	2	16
46	12	4	3	3	2	19	4	5	4	3	3	21	4	4	4	4	2	3	19	4	3	5	3	4	33
47	9	3	3	2	1	12	2	4	2	2	2	14	3	3	3	1	2	2	7	2	2	1	1	1	23
48	4	2	1	1	0	10	2	3	1	2	2	8	2	2	1	1	1	1	7	3	1	0	2	1	12
49	7	3	2	1	1	9	2	4	1	1	1	8	3	2	1	0	1	1	7	2	2	1	1	1	15
50	6	2	2	2	0	15	3	5	2	3	2	23	5	5	4	3	2	4	16	4	4	3	3	2	29
51	13	4	3	3	3	15	4	4	2	3	2	22	4	4	4	3	3	4	14	3	4	2	3	2	35
52	8	2	3	1	2	14	3	4	2	2	3	20	4	3	3	3	3	4	12	2	3	3	2	2	28
53	11	5	3	2	1	15	3	5	3	3	1	22	4	4	3	3	4	4	15	3	5	2	3	2	33
54	9	3	3	2	1	12	3	4	2	2	1	23	5	5	3	3	2	5	16	4	4	4	2	2	32
55	11	5	3	1	2	19	4	5	3	4	3	25	5	5	5	3	3	4	19	5	3	5	3	3	36

56	12	4	2	3	3	19	5	5	3	4	2	24	4	3	4	4	4	5	20	3	3	5	5	4	36
57	8	3	2	2	1	18	4	5	3	3	3	25	4	4	4	4	4	5	19	4	4	4	4	3	33
58	10	4	3	2	1	19	4	4	3	4	4	25	5	5	4	3	3	5	21	4	5	5	4	3	35
59	4	2	2	0	0	15	4	5	2	2	2	17	2	3	3	3	3	3	14	2	2	2	5	3	21
60	14	6	4	2	2	12	3	3	3	2	1	15	3	2	3	2	2	3	9	2	3	2	1	1	29
61	3	2	1	0	0	15	4	4	3	3	1	16	4	2	2	2	3	3	14	2	3	3	3	3	19
62	5	3	2	0	0	16	3	5	2	3	3	15	3	3	3	1	2	3	15	5	2	2	2	2	20
63	5	2	2	1	0	17	3	5	3	3	3	16	4	2	2	3	2	3	16	3	4	3	2	4	21
64	2	2	0	0	0	15	3	3	3	3	3	16	4	3	3	2	2	2	14	2	3	3	2	4	18
65	6	3	1	2	0	15	3	4	2	4	2	23	5	5	3	4	2	4	17	3	3	4	3	4	29
66	7	2	2	2	1	19	4	5	3	4	3	23	4	3	3	4	4	5	20	4	3	5	4	4	30
67	12	4	4	2	2	11	2	3	2	2	2	14	2	2	2	2	2	5	9	2	3	2	1	1	26
68	9	3	3	2	1	20	4	5	3	4	4	25	5	5	5	2	3	5	21	5	4	4	4	4	34
69	6	2	2	1	1	15	3	4	2	3	3	14	2	1	2	2	2	5	13	3	3	2	3	2	20
70	15	5	4	3	3	15	3	3	3	3	3	19	5	3	3	3	2	3	11	2	3	3	1	2	34
71	5	2	2	1	0	10	2	3	1	2	2	17	4	4	3	1	2	3	10	2	2	3	2	1	22
72	8	3	2	1	2	12	2	4	2	2	2	10	3	3	1	1	1	1	10	2	2	2	2	2	18
73	9	3	3	2	1	15	5	5	1	2	2	18	3	3	4	2	3	3	12	2	3	2	3	2	27
74	3	1	1	1	0	13	3	4	2	2	2	18	4	5	2	3	2	2	14	3	3	2	3	3	21
75	2	2	0	0	0	7	1	3	1	1	1	8	3	2	1	1	0	1	5	1	1	1	1	1	10
76	6	2	2	0	2	20	4	5	3	4	4	20	4	4	4	3	2	3	25	5	5	5	5	5	26
77	5	2	1	2	0	16	4	4	3	3	2	18	4	3	3	3	2	3	15	3	3	2	4	3	23
78	6	2	2	2	0	24	5	5	4	5	5	30	5	5	5	5	5	5	24	5	5	5	4	5	36
79	10	4	3	2	1	17	4	4	2	3	4	20	4	3	4	3	3	3	16	3	3	3	3	4	30
80	11	3	3	3	2	18	4	4	2	4	4	24	5	5	3	3	3	5	16	4	4	3	2	3	35
81	9	3	2	2	2	13	3	3	2	2	3	19	3	3	3	4	3	3	11	2	2	2	2	3	28
82	11	3	3	3	2	20	5	5	3	4	3	25	4	4	4	4	4	5	20	3	4	4	5	4	36
83	4	2	1	0	1	24	4	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	25	5	5	5	5	5	34
84	10	4	4	2	0	16	3	4	3	3	3	23	5	4	3	3	4	4	15	3	3	3	3	3	33
85	12	3	3	3	3	20	5	5	2	4	4	23	4	4	4	3	3	5	19	4	4	3	4	4	35

86	6	2	2	1	1	15	5	5	2	2	1	21	4	4	3	3	3	4	17	4	3	2	4	4	27
87	9	3	2	2	2	18	4	5	3	3	3	22	5	5	3	3	3	3	15	3	3	2	3	4	31
88	7	2	2	2	1	13	2	3	3	3	2	16	4	2	2	2	2	4	10	2	2	1	2	3	23
89	10	4	2	2	2	15	4	4	2	2	3	27	5	5	5	4	3	5	18	4	3	3	4	4	37
90	7	3	1	1	2	13	2	5	2	2	2	11	2	2	2	2	1	2	12	2	3	2	2	3	18
91	7	3	2	2	0	19	4	4	3	4	4	25	5	3	4	4	4	5	18	5	3	3	3	4	32
92	7	2	3	1	1	16	3	4	2	3	4	24	5	3	3	4	5	4	14	4	2	2	3	3	31
93	9	2	3	2	2	19	5	5	3	4	2	21	3	4	3	3	4	4	18	5	3	3	2	5	67
94	4	1	1	1	1	14	3	2	3	3	3	23	4	4	5	3	3	4	12	3	2	2	2	3	53
95	5	2	2	1	0	9	2	2	2	1	2	18	4	4	2	2	3	3	10	2	2	1	2	3	42
96	7	3	4	0	0	13	3	4	2	2	2	20	3	4	5	3	2	3	12	4	2	1	1	2	52
97	5	2	1	1	1	2	1	1	0	0	0	17	3	3	5	2	1	3	9	2	2	2	2	3	42
98	4	2	1	1	0	17	5	5	3	2	2	18	3	2	5	5	3	1	16	4	4	2	2	4	55
99	6	3	2	1	0	19	4	5	4	3	3	20	4	4	3	3	3	3	18	5	3	3	2	5	63
100	3	3	0	0	0	14	3	3	3	3	2	22	5	3	3	4	3	4	16	4	3	2	3	4	55

النتائج الخام الخاصة بحساب الصدق

العينة	شبكة eva					الاختبار المحكي
	التداولي	الدلالي	الصرفي التركيبي	المادي	المجموع	
1	23	21	29	16	45	16
2	9	10	15	9	24	11
3	10	13	11	6	17	7
4	20	20	18	16	34	15
5	12	12	17	11	28	9
6	16	10	18	11	29	13
7	20	19	16	12	28	15
8	14	11	20	9	29	9
9	10	12	13	13	26	13
10	10	10	13	6	19	8
11	5	6	6	2	8	11
12	16	16	21	13	34	11
13	17	14	23	8	31	14
14	12	12	15	16	31	10
15	21	19	28	14	42	16
16	9	12	15	7	22	8
17	9	12	12	5	17	7
18	22	17	25	5	30	10
19	20	19	30	13	43	18
20	10	11	20	3	23	7
21	22	20	28	14	42	
22	19	17	20	5	25	15
23	12	14	16	11	27	10
24	20	20	20	12	32	12
25	21	20	22	18	40	16
26	9	14	16	8	24	9
27	9	10	19	13	32	7
28	9	15	16	11	27	13
29	9	9	15	2	17	7
30	19	20	21	16	37	17
31	23	22	24	17	41	17
32	11	13	14	4	18	9
33	21	21	24	18	42	19
34	15	16	16	7	23	12
35	12	13	17	5	22	11
36	16	16	26	11	37	12
37	11	10	13	12	25	11
38	13	15	18	11	29	10
39	15	16	17	8	25	14

12	32	13	19	15	15	**40**
9	20	7	13	10	10	**41**
13	34	14	20	20	20	**42**
10	22	8	14	10	10	**43**
17	32	16	16	13	10	**44**
9	16	3	13	8	8	**45**
9	33	12	21	19	19	**46**
7	23	9	14	12	7	**47**
8	12	4	8	10	7	**48**
8	15	7	8	9	7	**49**
13	29	6	23	15	16	**50**
15	35	13	22	15	14	**51**
14	28	8	20	14	12	**52**
14	33	11	22	15	15	**53**
11	32	9	23	12	16	**54**
16	36	11	25	19	19	**55**
13	36	12	24	19	20	**56**
14	33	8	25	18	19	**57**
13	35	10	25	19	21	**58**
9	21	4	17	15	14	**59**
9	29	14	15	12	9	**60**
9	19	3	16	15	14	**61**
8	20	5	15	16	15	**62**
13	21	5	16	17	16	**63**
10	18	2	16	15	14	**64**
12	29	6	23	15	17	**65**
16	30	7	23	19	20	**66**
11	26	12	14	11	9	**67**
16	34	9	25	20	21	**68**
10	20	6	14	15	13	**69**
14	34	15	19	15	11	**70**
12	22	5	17	10	10	**71**
9	18	8	10	12	10	**72**
8	27	9	18	15	12	**73**
11	21	3	18	13	14	**74**
8	10	2	8	7	5	**75**
10	26	6	20	20	25	**76**
11	23	5	18	16	15	**77**
12	36	6	30	24	24	**78**
12	30	10	20	17	16	**79**
12	35	11	24	18	16	**80**
10	28	9	19	13	11	**81**
16	36	11	25	20	20	**82**
15	34	4	30	24	25	**83**
13	33	10	23	16	15	**84**
13	35	12	23	20	19	**85**

14	27	6	21	15	17	**86**
15	31	9	22	18	15	**87**
10	23	7	16	13	10	**88**
15	37	10	27	15	18	**89**
9	18	7	11	13	12	**90**
15	32	7	25	19	18	**91**
17	31	7	24	16	14	**92**
15	67	9	21	19	18	**93**
13	53	4	23	14	12	**94**
9	42	5	18	9	10	**95**
9	52	7	20	13	12	**96**
14	42	5	17	2	9	**97**
12	55	4	18	17	16	**98**
15	63	6	20	19	18	**99**
14	55	3	22	14	16	**100**
1179	**3004**	**874**	**1903**	**1495**	**1461**	المجموع

الملحق رقم 05 شبكة الملاحظة الخاصة بأداء مجموعات التلاميذ في التعلم التعاوني

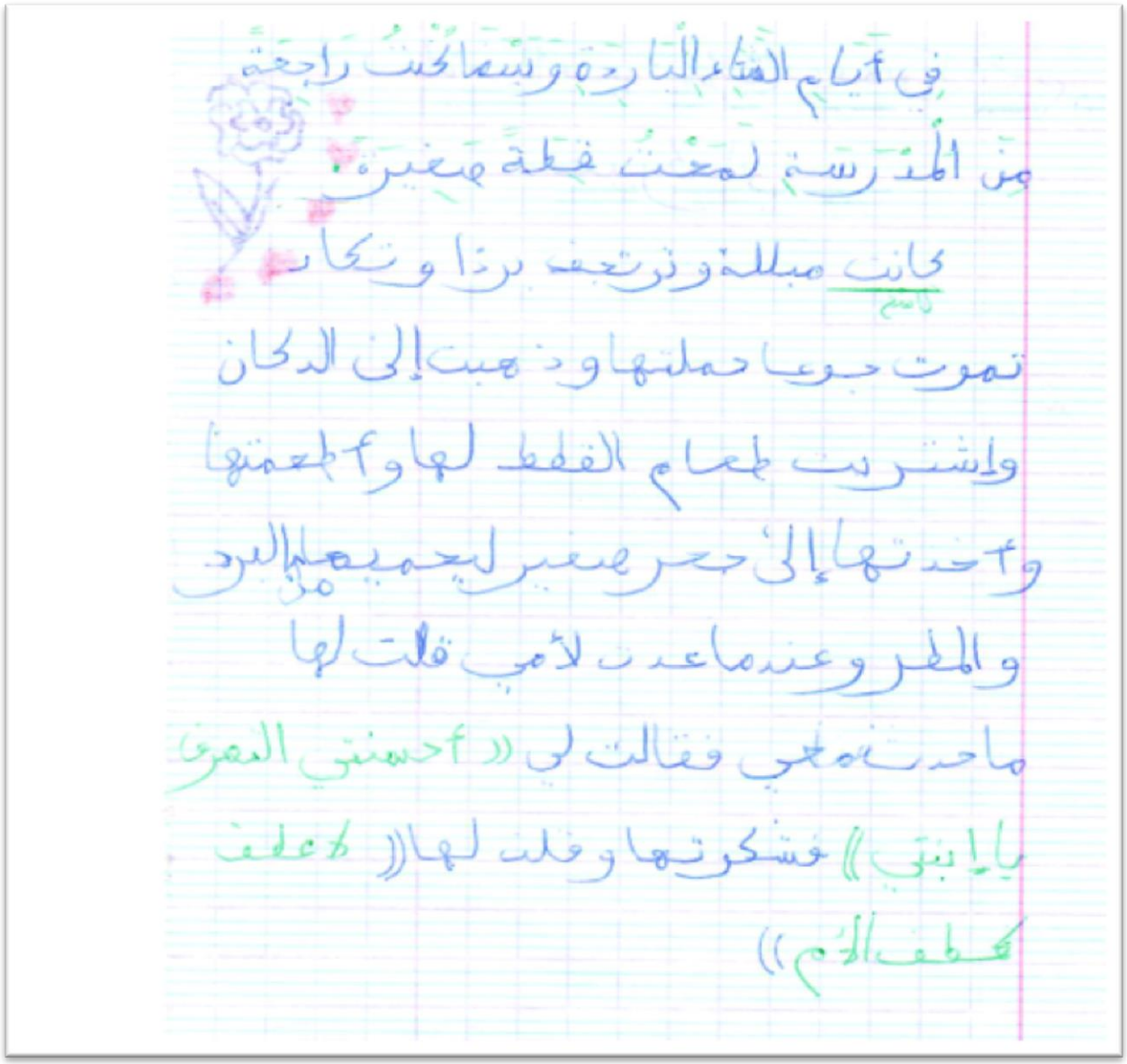
شبكة الملاحظة: نموذج ملاحظة أداء مجموعات التلاميذ في التعلم التعاوني

التقدير / اسم المجموعة	التعاون مع أفراد المجموعة	المشاركة والتفاعل	تبادل الأدوار	استخدام الأدوات	التفاهم بين أعضاء المجموعة	التزام الهدوء	انجاز المهمة	الملاحظة النهائية
المجموعة الأولى								
المجموعة الثانية								
المجموعة الثالثة								

المصدر: سناء محمد سليمان (2005)

الملحق رقم 06 : عينة من الانتاجات الكتابية لتلاميذ العينة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

(5–4 ت – ق)



في أيام الشتاء الباردة وبينما كنت راجعة
من المدرسة لمحت قطة صغيرة
كانت مبللة وترتجف برداً وتحاول
تموت جوعاً حملتها وذهبت إلى الدكان
واشتريت طعام القطط لها وأطعمتها
وأخذتها إلى حجر صغير ليحميها من البرد
والمطر وعندما عدت لأمي قلت لها
ما حدث معي فقالت لي « أحسنتي الصنع
يا ابنتي » فشكرتها وقلت لها « عطف
كعطف الأم »

(5–4 ت – ب)

بينما كنت عائدة من المدرسة في البرد القارس المعتاد
لاحظت سيارة مطلية بطلاء جميل، كانت تبدو عليها
علامات الحزن.

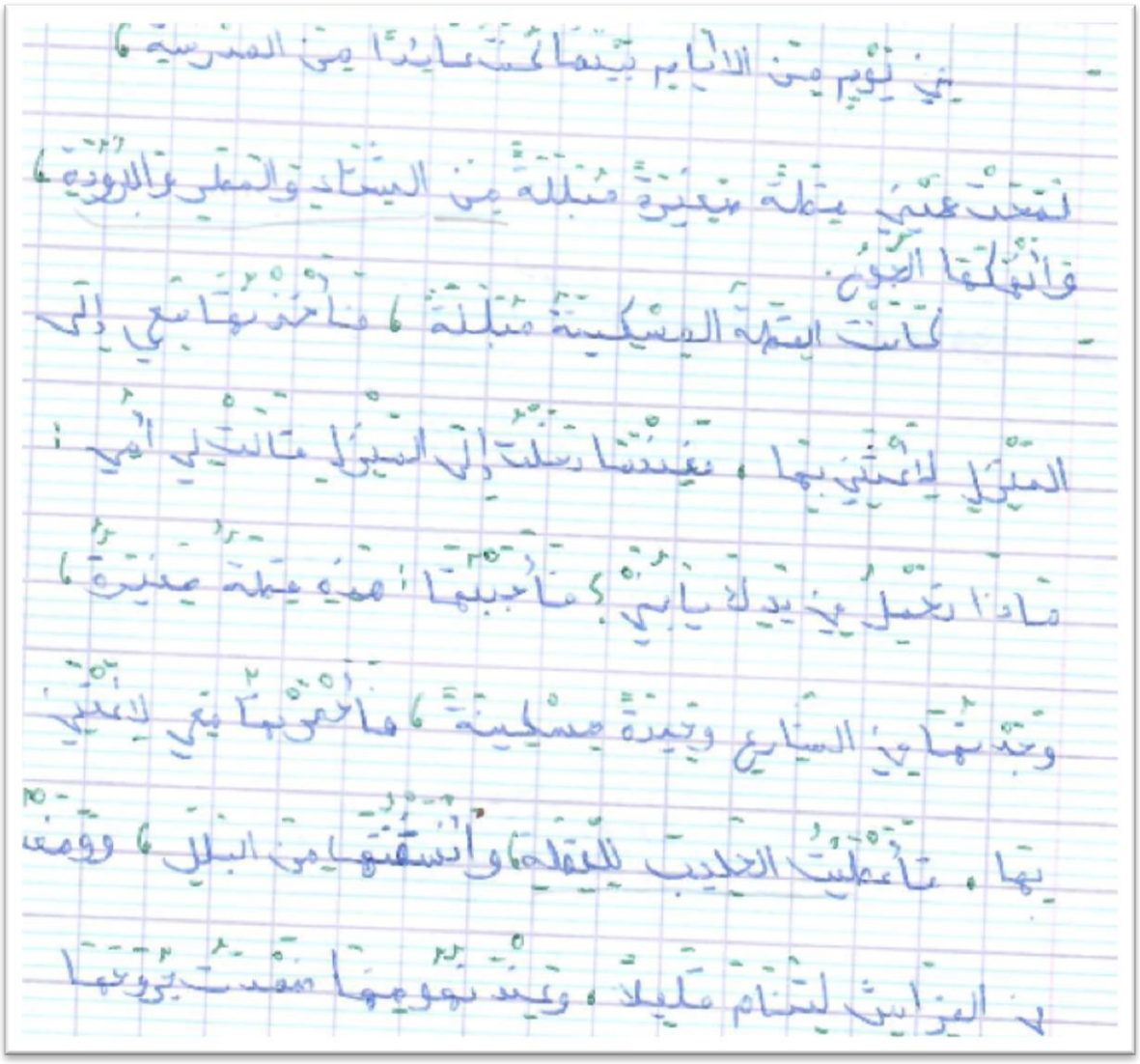
تمتمت خطوتين إلى الأمام وقلت لها بهدوء "تعالي يا صغيرة
لن أؤذيك" اقتربت الفتاة مني هززتها وذهبت بها إلى المنزل
حضنتها بوشاحي وأشرت لها بعض الطعام، ولكني
عندما كنت أواسيها في المنزل سألت سؤالي فقرأت
أنها تريد أن أتبعها فتبعتها وذهبت معها
إلى البيت سألتني أمي المرأة سألتني فأجبتها لماذا أجبرتها
هذا فتهتهت على أمي ما فعل بي فنفهمتني وقالت
حسنا سوف نبقى هنا إلى أن يبزغ الشمس ونتطلق
وفعلا شكرت أمي وتعجبت من أن تركت
الفتاة تذهب عند إعتدال الجو أصبحت كل يوم
أتفقدها.

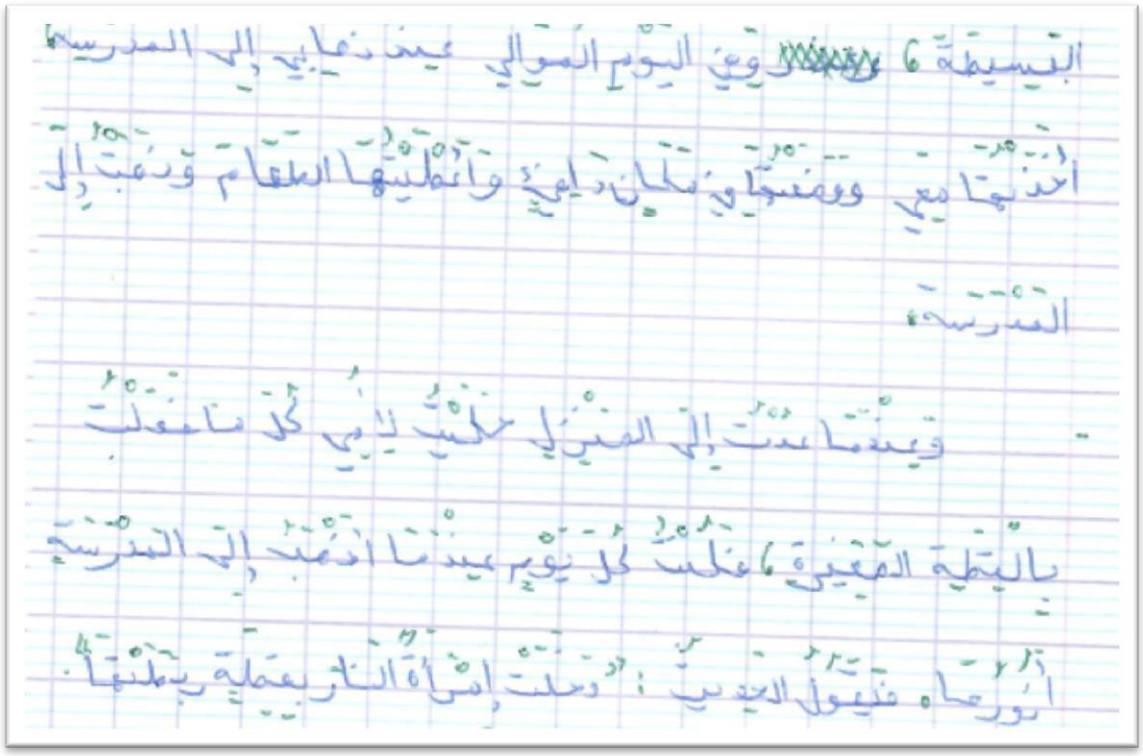
(5–6 ت – ق)

- فاتيوم من أيام الشتاء الباردة ، بينما كنت عائدا من المدرسة وجدت قطة صغيرة ولطيفة بللها المطر كليا وأنهكها الجوع.

- فاتجهت نحو القطة المسكينة فحملتها و أخذتها معي إلى المنزل ، فدخلت المنزل ورأتني أمي فقالت : ماهذا يابني؟ فأجبتها : هذه قطة صغيرة مسكينة كانت وحيدة وكانت على وشك الموت وتستحق العناية ، هل ترين أن نبقيها معنا لتعيش حياة سعيدة؟ فوافقت أمي وأعطيتها الطعام وحممتها.

(5- 6 - ت - ب)





البسيطة 6 [illegible] وفي اليوم الموالي عند ذهابي إلى المدرسة
أخذتها معي ووضعتها على الرف داخل حقيبتي المدرسية.

وبعد ما عدت إلى المنزل حكيت لأبي كل ما فعلت
بالبطاقة المغناطيسية فعلمت كل يوم عندما أذهب إلى المدرسة
أو عندما أعود فيقول الحديث: «دخلت امرأة النار بهرة ربطتها

(4–16 ت – ق)

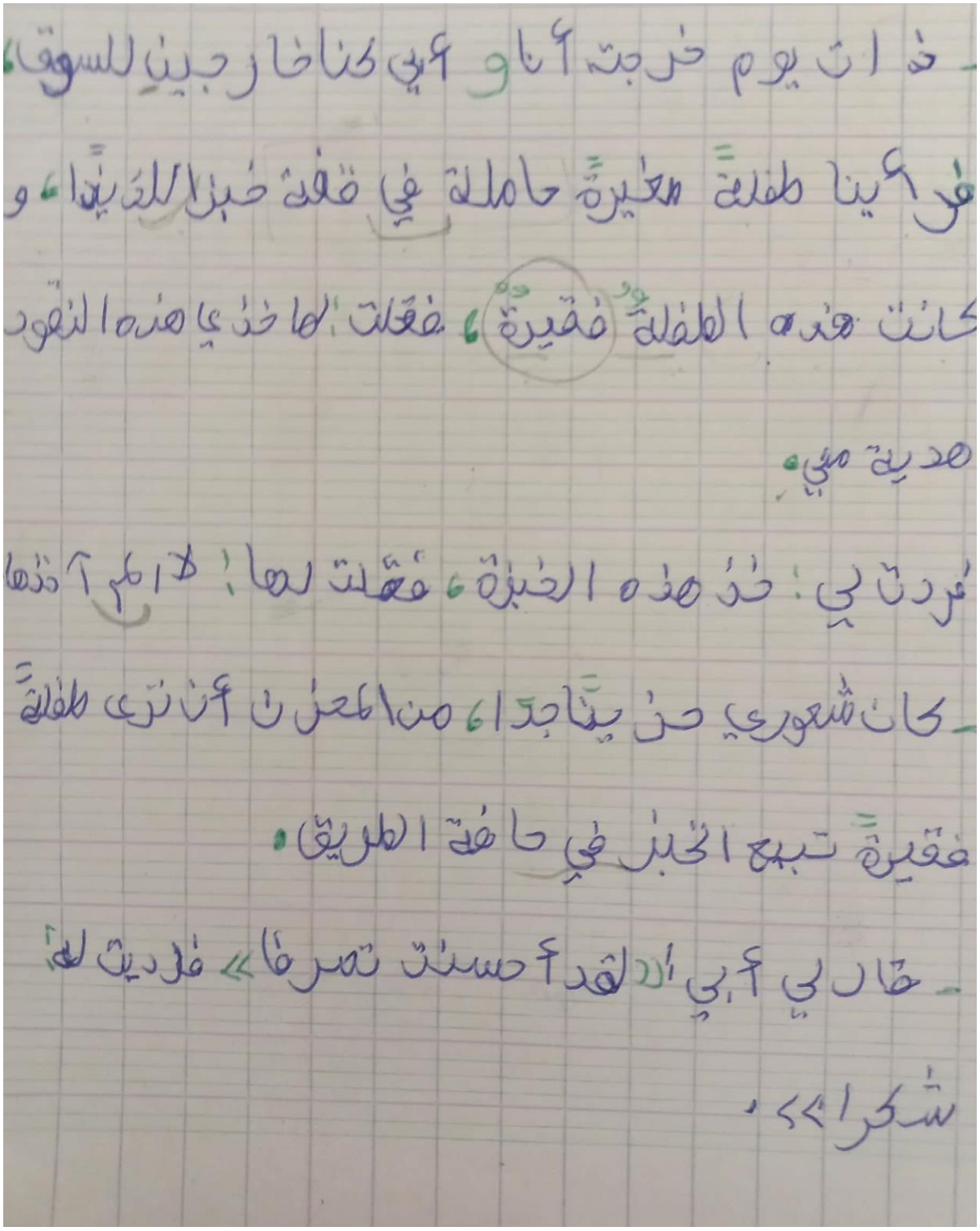
في طريق ذهابي إلى السوق وجدت امرأة فقيرة
مسكينة مريضة الثياب معها طفلة الرئيس جوعانة ليس
لها بيت ولا مأوى لها تأوي له وكانت ترتعد
من البرد القارس وكانت تدعو للناس التي
يعطونها المال ويساعدونها وكانت تبيع كل
ما عندها على حافة الطريق فحن
عليها أحد الناس فأعطاها المال وأنا
كنت أحن عليها على يومها أعطيتها المال و
مرة أتبسم في وجهها أن الرسول صلى الله عليه وسلم أتوا
الصدقة تبسمك في وجه أخيك وتمنى أن يساعدونا
الناس فيجون لها بيت ومأوى تأوي إليه.

(4-16 ت – ب)

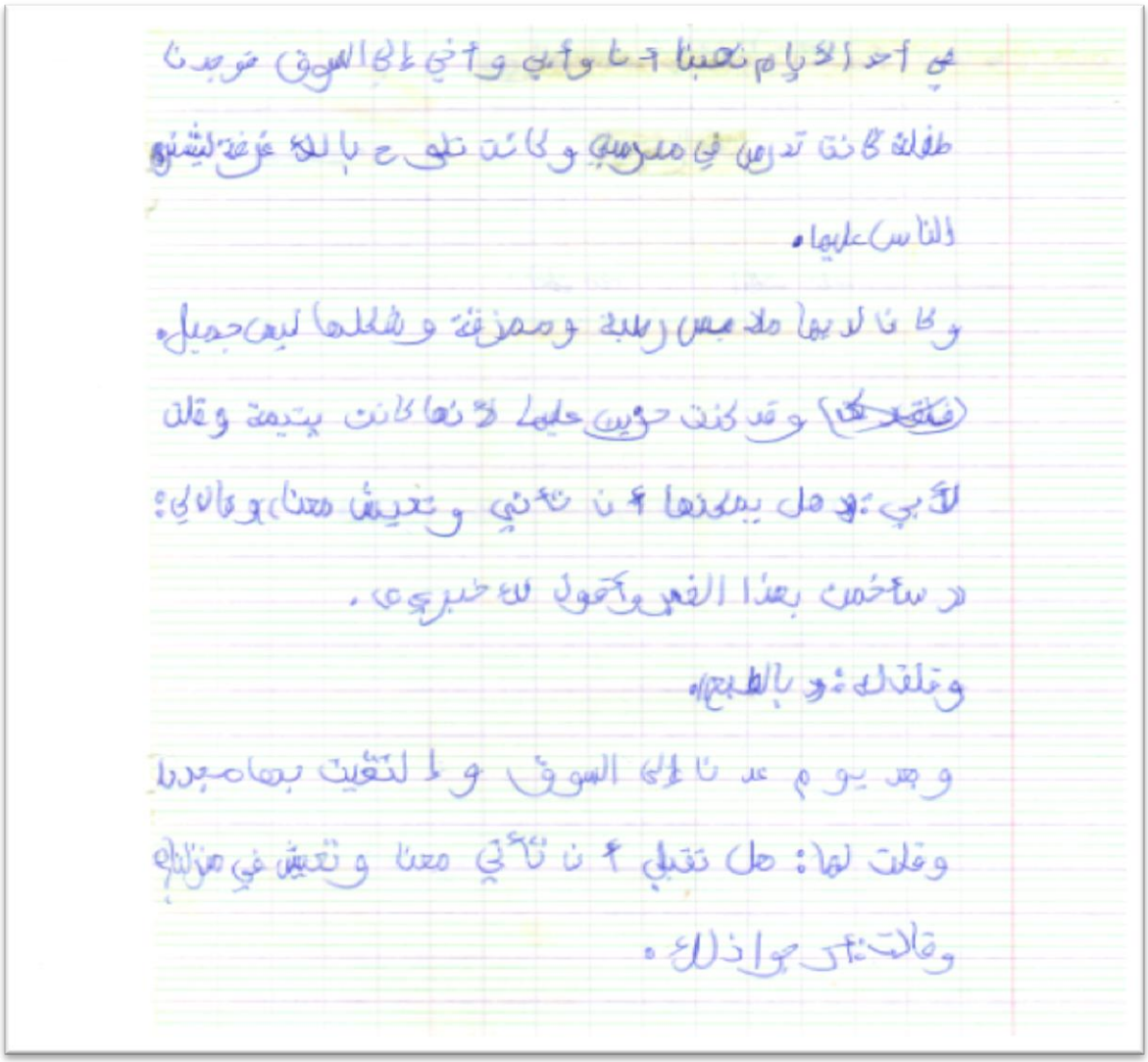
ذات يوم ذهبت مع والدي بالسيارة إلى السوق
فجأة حدثت لمرة ومزقت في زجاج السيارة
عانت مع إبنها كانت تمشي وقد أثقل الإملاق
معها مثابرة ورجل حافية والدمع تغرقه في
الخدين ها كانت تصنع الخبز و تبيعه على حافة
الطريق فأعطاها أبي المال ولم يأخذ منها أي
خبزة فدعت لي ولأبي بالخير.
أتمنى أن لن أرى ما رأيته في إخوتي أو
زملائي في المدرسة أو أي واحد أعرفه أو لا أعرفه.

الملحق رقم 07 : عينة من الانتاجات الكتابية الخاصة بالعينة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي

(1- 4 – ض – ق)


ذات يوم خرجت أنا و أبي كنا خارجين للسوق،
فرأينا طفلة صغيرة حاملة في يدها خبز الذي يدا، و
كانت هذه الطفلة فقيرة، فقلت لها خذي هذه النقود
هدية مني.
فردت لي: خذ هذه الخبزة، فقلت لها: لا، لم آخذها
لأن شعوري حين يناجدا، من المحزن أن ترى طفلة
فقيرة تبيع الخبز في حافة الطريق.
- قال لي أبي: لقد أحسنت تصرفا، فلديك له
شكرا!!.

(1- 4 - ض - ب)



في أحد الأيام ذهبنا أنا وأبي وأخي إلى السوق فوجدنا طفلة كانت تدرس في مدرستي وكانت تلوح بالورد عرضه لتشتريه الناس عليها.

وكانا لديها ملابس رثة وممزقة وشكلها ليس جميل.

وقد كنت حزين عليها لأنها كانت يتيمة وقلت لأبي: هل يمكننا أن نأخذها وتعيش معنا؟ وقال لي:

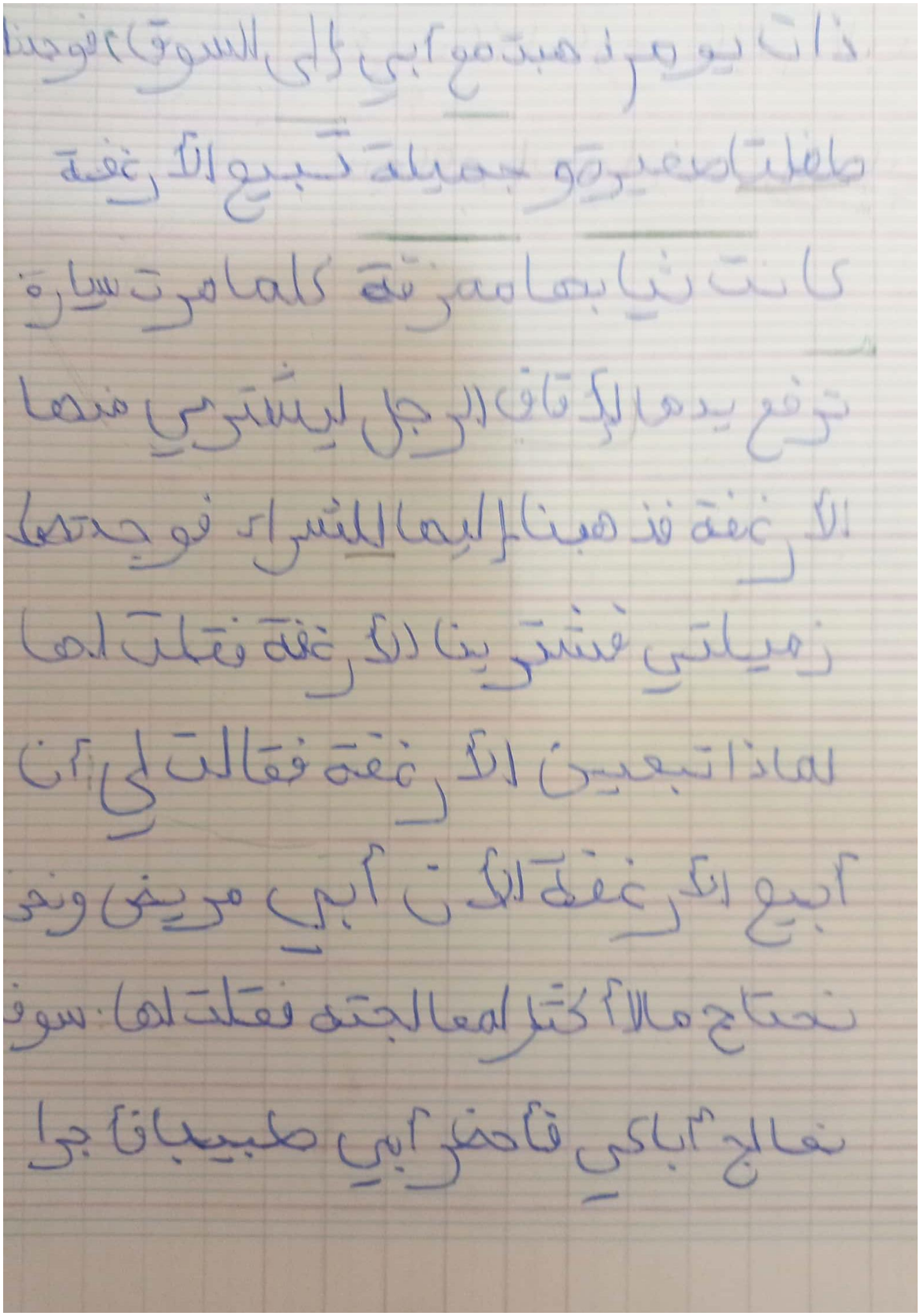
« سأحضر بعد الغد وأقول له خبرني ».

وتلقائيا: « بالطبع ».

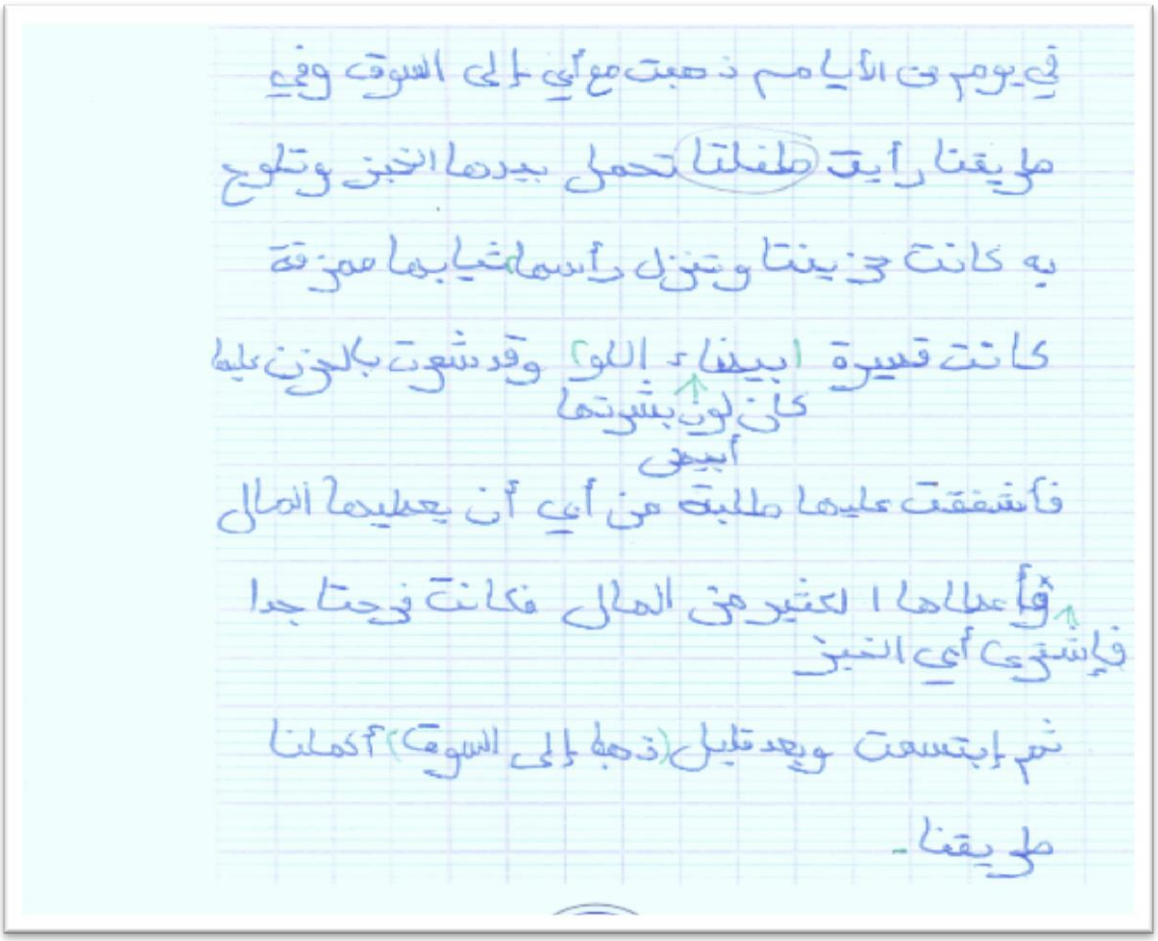
وبعد يوم عدنا إلى السوق ولم لتقيت بها مجددا وقلت لها: هل تقبلي أن تأتي معنا وتعيش في منزلنا؟

وقالت: نعم بالطبع.

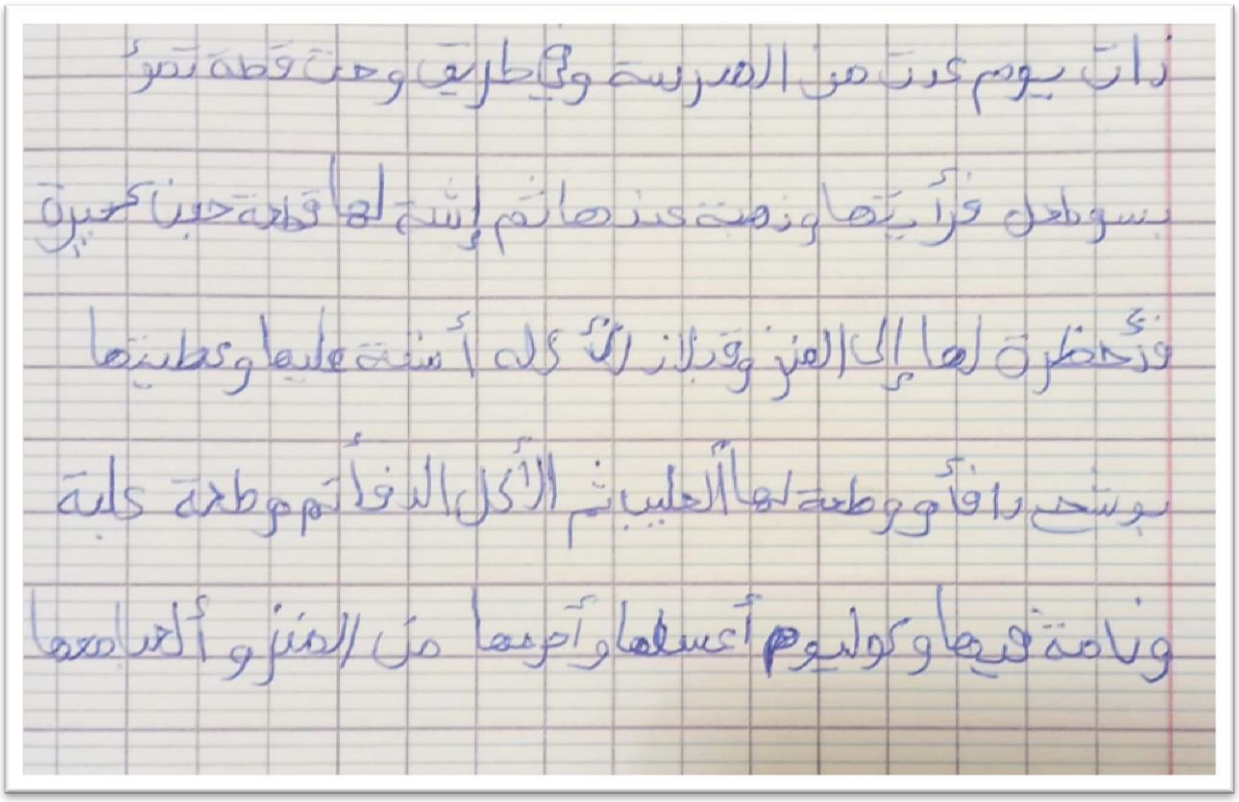
(4- 10- ض – ق)


ذات يوم ذهبت مع أبي إلى السوق، فوجدنا
طفلة صغيرة جميلة تبيع الأرغفة
كانت تنادي بصوت مرتفع كلما مرت سيارة
ترفع يدها لكي تقف الرجل ليشتري منها
الأرغفة فذهبنا إليها للشراء فوجدتها
زميلتي فشترينا الأرغفة فقلت لها
لماذا تبعين الأرغفة فقالت لي أن
أبيع الأرغفة لكي أبي مريض ونحن
نحتاج مالاً كثيراً لعلاجه فقلت لها سوف
نعالج أباكي فأخذ أبي طبيباً جراً

(4- 10- ض - ب)

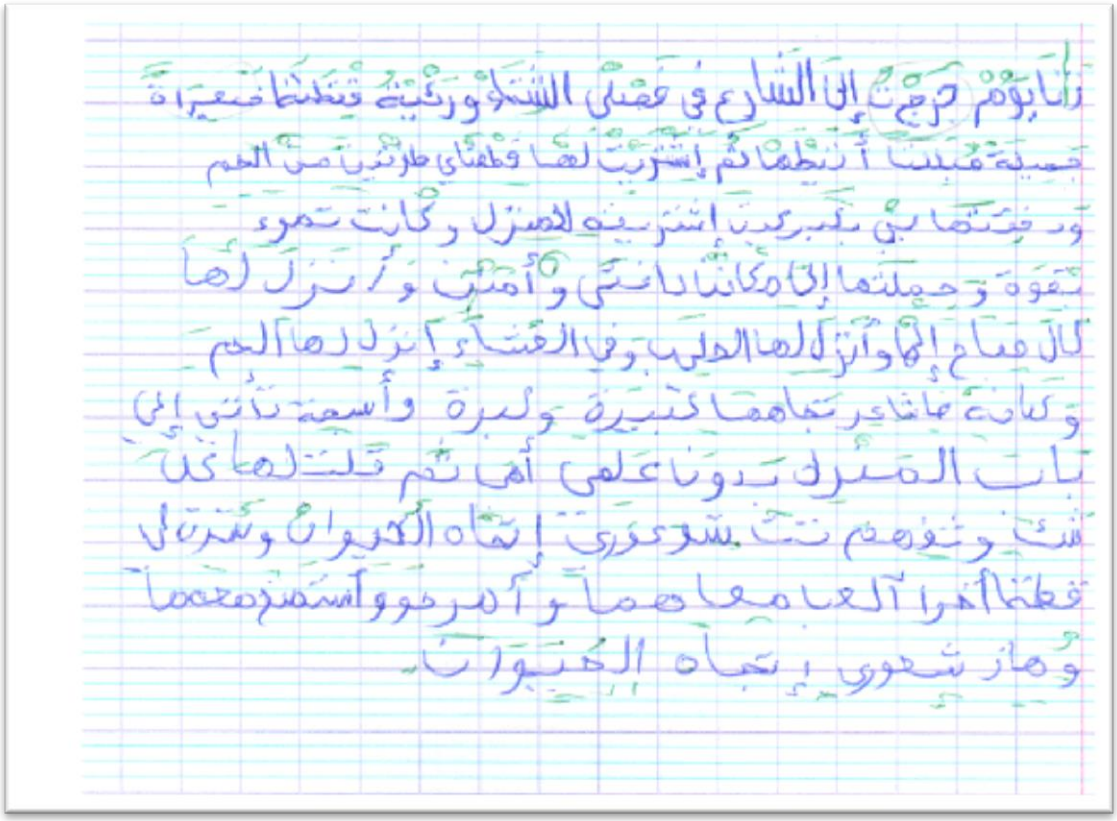

في يوم من الأيام ذهبت مع أبي إلى السوق وفي
طريقنا رأيت طفلتنا تحمل بيدها الخبز وتلوح
به كانت جزينتنا وتنزل رأسها شاحبا ممزقة
كانت قصيرة (بيضاء اللون) وقد شعرت بالحزن عليها
كان لون بشرتها
أبيض
فاشفقت عليها طلبت من أبي أن يعطيها المال
فأعطاها الكثير من المال فكانت فرحتا جدا
فاشترت أبي الخبز
ثم إبتسمت وبعد قليل ذهبا إلى السوق أكملنا
طريقنا.

(5- 3- ض – ق)

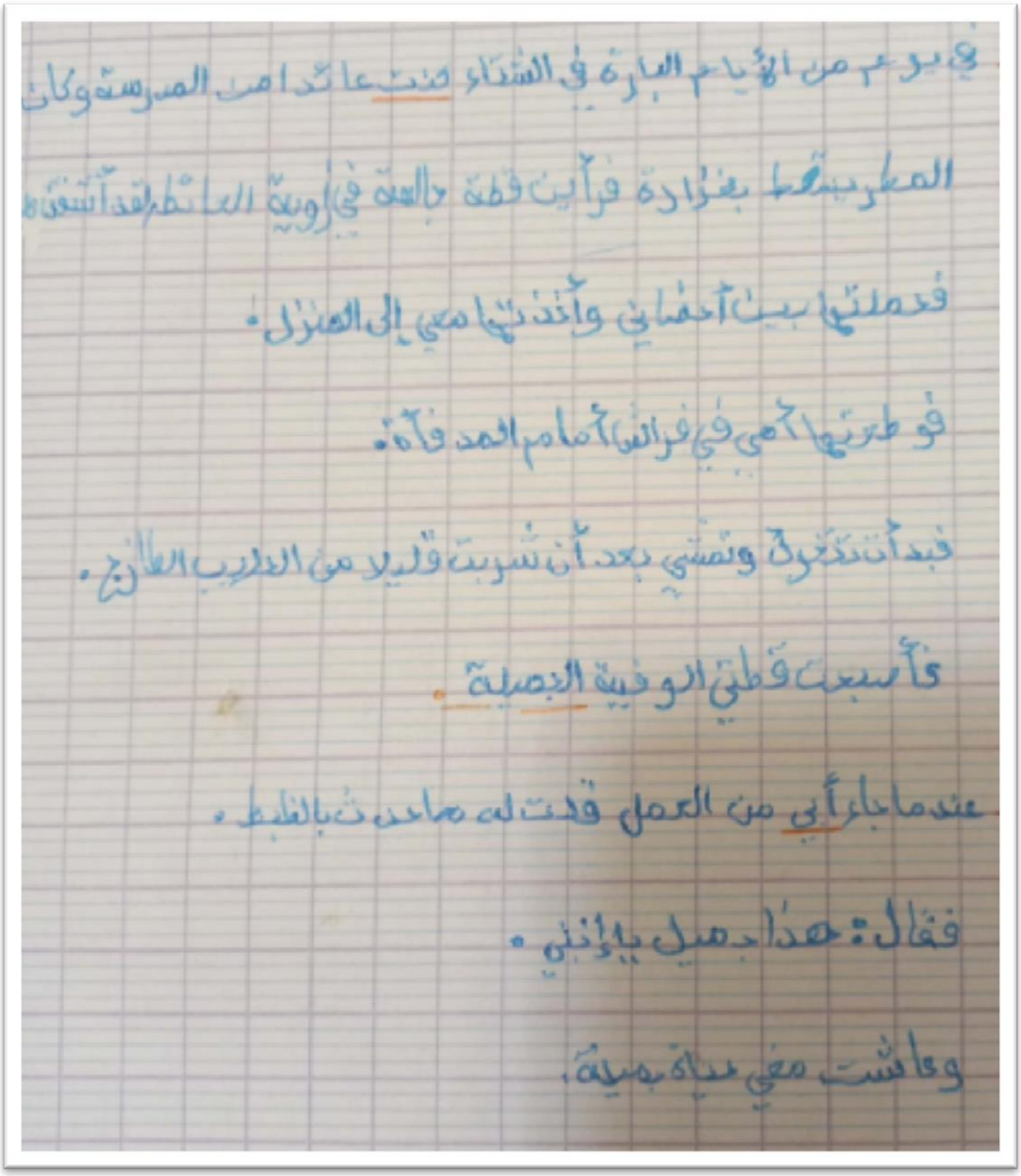


ذات يوم عدت من المدرسة وفي طريقي وجدت قطة تموء بسوطل فرأيتها وذهبت عندها ثم إشتريت لها قطعة جبنا كبيرة وأحضرت لها إلى المنزل وقبل أن أكل أعطيتها وطبختها بوشحي رافأ ووطعة لها الحليب ثم الأكل الذي أكلتم وطعة كلبة ونامة فيها وكل يوم أغسلها وأخرجها من المنزل وأحاصعها

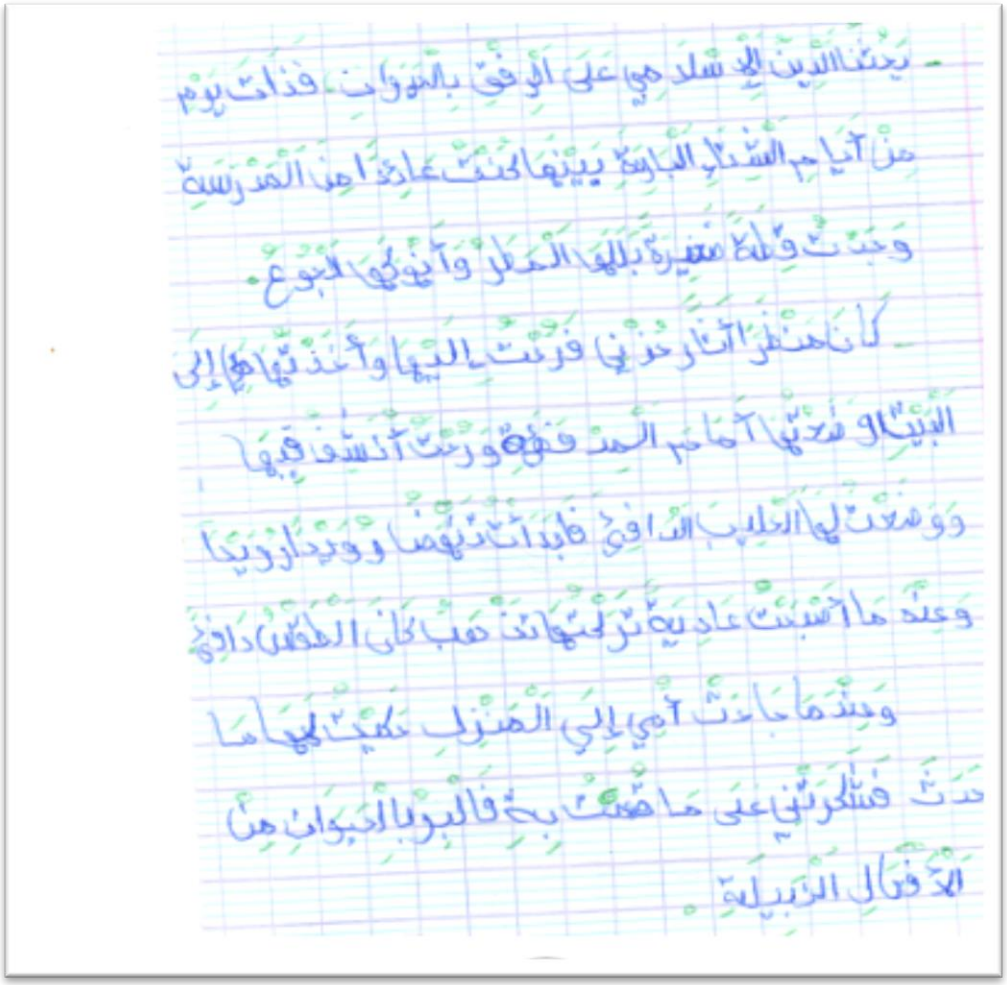
(5- 3- ض – ب)


كنا يوم خرجت إلى الشارع في فصل الشتاء وكنت قد طلبت فتاة
صغيرة مثلنا أن تنظفا ثم اشتريت لها وطفلي طرشيا من اللحم
وقفت بي بكبريت اشتريته الأمس وكانت تمرء
بقوة وحملتها إلى مكاننا دافئ وآمن وأنزل لها
كل متاع إلها وأنزل لها الحليب وفي الشتاء أنزل لها الحم
وكانت مشاعر تجاههما كثيرة وكبيرة وأسعة تأتي إلى
باب المترك تدوننا على أن ثم قلت لها كل
شيء وتوهم تت بشعوري إتجاه الحيوان وشرحت لي
قطة أمرا الكلام معاهما وآمرهم وأشعرهما
وهاز شعوري إتجاه الحيوان.

(5- 4- ض – ق)


في يوم من الأيام الباردة في الشتاء عدت عائدا من المدرسة وكان
المطر يسقط بغزارة فرأيت قطة جالسة في زاوية الحائط فقد أشفقت
فحملتها بين أحضاني وأخذتها معي إلى المنزل.
فوضعتها أمي في فراش أمام المدفأة.
فبدأت تتحرك وتمشي بعد أن شربت قليلا من الحليب الطازج.
وأصبحت قطتي الوفية الجميلة.
عندما جاء أبي من العمل قدمت له صاحبتي بالقطة.
فقال: هذا جميل يا ابنتي.
وعاشت معي حياة جميلة.

(5- 4- ض – ب)



الملحق رقم08 : بعض الصور للمجموعات التعاونية (من الدراسة الحالية)

الملحق رقم 09 قائمة المفردات المستخرجة من تعابير تلاميذ عينة الدراسة (الرابعة والخامسة)

جدول يمثل المفردات المستخرجة من تعابير تلاميذ السنة الخامسة للعينة التجريبية (التطبيق القبلي)

نوع المفردات	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار
الأسماء	أمي	(13)	هناء	(1)	شراهة	(1)	جحر	(1)
	الشتاء	(12)	الشارع	(4)	العمل	(2)	العودة	(1)
	وجه	(2)	صديقة	(2)	الريش	(1)	الطريق	(1)
	المنزل	(11)	الأيام	(14)	يدي	(1)	العناية	(1)
	قطة	(19)	الخطر	(1)	العمارات	(1)	الحياة	(1)
	المطر	(14)	صندوقا	(2)	غزارة	(1)	الطعام	(4)
	الجوع	(8)	البرد	(6)	برهة	(1)	وبر	(1)
	شيء	(1)	المدرسة	(17)	الزمن	(1)	صوت	(2)
	الدفيء	(1)	الورق	(1)	مريضة	(1)	السمك	(1)
	بيت	(8)	الحافة	(3)	المنشفة	(2)	منديل	(2)
	الرصيف	(2)	الحليب	(6)	الحيوان	(5)	جراح	(2)
	ابنة	(1)	المدفأة	(3)	الدكان	(1)	الصوف	(1)
	ثمن	(1)	تنظيف	(1)	اللحم	(1) (1)	كرة	(2)
	الرفق	(1)	البيطري	(1)	الغذاء	(1)	هرة	(2)
	مجفف	(1)	المشي	(2)	جانب	(1)	المال	(1)
	الشعر	(1)	النقود	(1)	زميلتي	(1)	غرفة	(1)
	الجرس	(1)	معطف	(1)	أولاد	(1)	جدتي	(1)
	حديقة	(1)	الاحسان	(1)	مطرية	(2)	الأرض	(1)
	قصة	(1)	امرأة	(1)	الماء	(1)	صحن	(1)
	الجو	(1)	البيطري	(1)	ضمادة	(1)	الزكام	(1)
الصفات	باردة	(13)	مبللة	(5)	سعيدة	(3)	مريضة	(1)
	صغيرة	(16)	مسكينة	(3)	عال	(1)	زهيد	(1)
	مسرورة	(1)	لطيفة	(1)	طويل	(1)	الكثيرة	(1)
	الجميل	(3)	وحيدة	(1)	جيدة	(1)	مهذبة	(1)
	شديدة	(1)	الدافئ	(3)	فرِحةً	(1)	بنيٌّ	(1)
	أبيض	(1)	كبير	(1)	اللذيذ	(1)	الساخن	(1)

ظرف المكان	عند (4) داخل (1) أمام (4)							
ظرف الزمان	بعد (5) بينما (5) عندما (10)	صباحا (1) غدا (2)		حين (1) قبل (1)				
أسماء الإشارة	هذا (4) تلك (1) هذه (5) ذلك (2)	ذاك (1) هناك (1)						
الروابط	على (6) إلى (16) من (17) في (12)	بـ (6) لـ (6) و (7) ثم (4)		ف (3) مع (5) أو (1)				

الأفعال المصرفة بصفة منسجمة مع طبيعة النص	التقيت (1)	جاء (2)	أخذت (11)	ترتجف (1)
	كانت (14)	خرجت (4)	نامت (1)	قالت (7)
	بللها (12)	لعبت (2)	أطعمتها (3)	عدت (4)
	أنهك (7)	أسرعت (1)	لامست (1) (5)	شكرت (1)
	قصصت (1)	أحضرت (5)	أعطيت (5)	رأيت (5)
	اتجهت (1)	اشتريت (2)	جففت (7)	راعيت (1)
	دخلت (2)	ماتت (1)	ذهبت (1)	صادفت (3)
	بقيت (1)	كبرت (1)	استأذنت (1)	وجدت (11)
	وافقت (1)	حملت (8)	مَرّ (1)	تموء (3)
	أمرني (1)	فعلت (1)	أكد (2)	سمعت (1)
	أطلقت (1)	ضمدت (1)	لمحت (1)	ارتعشت (1)
	قدمت (1)	دفأت (1)	تركت (2)	رويت (1)
	عملت (1)	حث (1)	صنعت (1)	فاجئ (1)
	غطيت (1)	حدث (1)	دقّ (1)	أدخلت (1)
	أصبحت (1)	كانت تلعب (1)	شاءت (1)	ساعدت (1)
	شاهدت (1)	تبكي (1)	عطفت (1)	أرادت (1)
	وضعت (3)	استيقظت (1)	أدركت (1)	حممتها (1)
	ظلت (1)	أنجبت (1)	اعتنيت	

جدول يمثل المفردات المستخرجة من تعابير السنة الخامسة العينة التجريبية (التطبيق البعدي)

نوع المفردات	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار
الأسماء	المدرسة	(17)	الشتاء	(17)	الرياح	(1)	المواء	(2)
	قطة	(20)	أمي	(16)	صوت	(3)	الشمس	(1)
	الطقس	(1)	الشارع	(4)	البرد	(7)	الدفأ	(2)
	الماء	(2)	ابنة	(2)	المتجر	(1)	الجو	(2)
	الجوع	(13)	الحقنة	(1)	الحليب	(8)	ساعات	(1)
	الأكل	(6)	الطبيب	(1)	الجزار	(1)	التعب	(1)
	المنزل	(11)	امرأة	(4)	النقانق	(1)	يد	(2)
	السعادة	(1)	النار	(3)	مبلغ	(2)	البلل	(1)
	البيت	(11)	الأرض	(3)	المال	(2)	الفراش	(1)
	الأمطار	(10)	القصة	(1)	الغرفة	(1)	الجروح	(1)
	الهدوء	(1)	الأيام	(19)	الخوف	(1)	منظر	(2)
	وشاح	(1)	بائع	(1)	خطوة	(1)	مظلة	(1)
	الطعام	(2)	الجبن	(3)	سروال	(1)	الباب	(1)
	البرق	(1)	فم	(1)	السمك	(1)	عائلة	(1)
	الطريق	(3)	السيارة	(1)	التفكير	(1)	جائزة	(1)
	كأس	(1)	العمارات	(1)	فصل	(1)	الربيع	(1)
	علبة	(3)	صديقتي	(1)	قطعة	(2)	السرعة	(1)
	منشفة	(2)	التصرف	(2)	المستشفى	(1)	الحطب	(1)
	الرصيف	(1)	علبة	(1)	الحسرة	(1)	التوتر	(1)
	العائلة	(1)	الحي	(1)	الكرة	(1)	حكاية	(1)
	اللحم	(3)	العطش	(1)	هرة	(1)	المغرب	(1)
	الخشب	(1)	الحزن	(1)	الدين	(1)	المحل	(1)
	المعطف	(1)	الحوت	(1)	ضمادة	(1)	الحديقة	(1)
	الكرتون	(3)	الأشياء	(1)	موقف	(1)	الشعور	(2)
	الإخوة	(1)						
الصفات	الباردة	(12)	العزيزة	(2)	دافئة	(3)	شديد	(3)
	مبللة	(9)	صغيرة	(11)	القارس	(1)	المسكينة	(4)
	ساخن	(1)	الجميلة	(4)	بيضاء	(1)	البسيطة	(1)
	وحيدة	(4)	متشردة	(2)	غزيرة	(1)	منزوية	(1)
	عالِ	(1)	عريق	(1)	لطيفة	(1)	واسع	(1)
	متعبة	(2)	منهكة	(2)	القاسية	(1)	بائسة	(1)

	كبيرة	(1)						
ظرف المكان	تحت قرب بين	(2) (1) (1)	داخل	(1)				
ظرف الزمان	بينما عندما	(13) (12)	بعد عند	(5) (3)	غدا صباحا	(1) (1)	حين	(2)
أسماء الإشارة	هذه هنا	(2) (1)	تلك هذا	(1) (1)	ذلك هناك	(1) (1)		
الروابط	في من بـ	(14) (10) (8)	إلى مع على	(11) (11) (9)	و ف لـ	(20) (18) (14)	ثم	(6)
الأفعال المصرفة بصفة منسجمة مع طبيعة النص	شاهدت أنهكها ذهبت اشتريت شعرت قلت لقيت دخلت ربطتها تأكل تقدمت تبزغ اتجهت حكيت أجبت استوقف	(3) (10) (6) (7) (4) (8) (1) (3) (1) (1) (1) (1) (1) (6) (2) (1)	كانت أخذت دفّأتها اعتنيت وصلت رأيت قصصت أخرجت عملت بللها جففتها شكرت أسرعت لعبت وجدت رأيت	(16) (10) (2) (2) (2) (2) (5) (1) (1) (9) (2) (4) (2) (2) (9) (3)	تهب رأتني بدأت تموء ترتجف أحضرت تذكرت وصفت وضعت نامت لمحت أصبحت أطعمتها ماتت ضمدت فتحت	(1) (2) (1) (6) (1) (6) (1) (1) (4) (4) (2) (3) (5) (1) (3) (1)	اقتربت حملتها تركتها شدّت عرفت تريد سمعت سألت حلّ تفهّمت تبقّى اندهشت صنعت حزنت أعطيت بقيت	(1) (5) (2) (1) (2) (1) (3) (2) (1) (2) (1) (1) (4) (1) (3) (2)

	قرّرت	(2)	تحب	(1)	وَعَدتُ	(1)	أتمالك	(1)
	شربت	(2)	افتخرت	(4)	أخبرت	(2)	تدعسها	(1)
	ناديتها	(1)	أتت	(1)	التهمت	(1)	حممتها	(1)
	لففت	(1)	نظفت	(1)	خرجت	(2)	تبعت	(1)
	عدت	(4)	فرحت	(2)	قمت	(1)	نشفتها	(1)
	أحسنت	(1)	جاءت	(1)	ضرب	(1)	صار	(1)
	غطيت	(2)	فعلت	(1)	أدخلت	(1)	وقفت	(1)

جدول يمثل المفردات المستخرجة من تعابير السنة الخامسة العينة الضابطة (التطبيق البعدي)

نوع المفردات	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار
الأسماء	الشتاء	(12)	غطاء	(3)	الحليب	(9)	اللحم	(5)
	عائلة	(1)	الفرن	(1)	الدفء	(4)	الجبن	(1)
	قطة	(19)	الأيام	(13)	الأوساخ	(1)	الإصابة	(1)
	المطر	(17)	القارس	(2)	فم	(1)	الشفقة	(1)
	الجوع	(13)	المدرسة	(16)	معاناة	(1)	الماء	(2)
	يد	(1)	مئزر	(1)	الطبيبة	(1)	البيطري	(3)
	المنزل	(8)	البيت	(12)	الحمام	(3)	قلب	(4)
	والدة	(5)	أمي	(14)	الباب	(2)	الثلج	(1)
	المنشفة	(3)	طعام	(6)	الطقس	(5)	البِر	(1)
	الأكل	(3)	المدفئة	(5)	الوسادة	(2)	الطريق	(3)
	قفة	(1)	امرأة	(10)	القصة	(1)	العودة	(1)
	رِجل	(2)	النار	(5)	الوشاح	(1)	الصوت	(3)
	الصوت	(2)	هرة	(3)	الشارع	(4)	فصل	(1)
	القمامة	(1)	الأرض	(3)	كرسي	(1)	الشجرة	(1)
	الحياة	(1)	الهواء	(3)	مختص	(1)		
	رياح	(1)	الجو	(3)	عين	(1)		
	الجراثيم	(1)	القوة	(1)	جرح	(1)		
الصفات	مبللة	(8)	رائع	(2)	جائعة	(1)	متسخة	(3)
	متعبة	(2)	بريئة	(1)	متمسكا	(1)	ساخن	(1)
	المسكينة	(5)	فخورة	(2)	جافا	(1)	باردة	(1)
	صغيرة	(13)	خائفة	(2)	جميلة	(2)		
	مُحزنة	(3)	قاسيا	(2)	متشردة	(1)		
ظرف المكان	أمام	(4)	قبل	(1)	فوق	(2)	بين	(5)
ظرف الزمان	عندما	(3)	بينما	(4)	صباحا	(1)	بعد	(1)

أسماء الإشارة	هناك ذلك	(3) (2)	هذا هذه	(2) (1)	هنا تلك	(1) (2)		
الروابط	على بـ من	(18) (12) (19)	و مع إلى	(8) (7) (19)	في لـ عن	(15) (3) (2)	فـ ثم	(13) (9)
الأفعال المصرفة بصفة منسجمة مع طبيعة النص	كان وجدت بللها أنهك أشفقت حملت أخذت حكيت وقع سمعت تأثرت فرحت سألتني غسلت أنقذت حممتها وصى غطيت	(19) (10) (7) (10) (4) (6) (12) (9) (1) (3) (2) (2) (4) (1) (1) (2) (1) (1)	جففتها قدمت وضعت أشعلت نامت ذهب رأيت غطيت طلبت شبعت شعرت اتجه رويت أتيت أعطتني بدأت قصصت	(2) (1) (10) (1) (6) (7) (3) (4) (1) (1) (6) (1) (1) (1) (1) (2) (1)	جرى ربطت حصل نظرت رُحت تعجبت نهضت عالجت رحلت عُدت فرحت سخنت تساقط حملت شكرت فحصتها أثار	(2) (1) (1) (2) (5) (2) (1) (1) (4) (9) (1) (2) (1) (1) (3) (1) (1)	جاءت حزنت قالت أحسنت وصلت وصفت ساعدت أمسكت اعتبرت دخلت قرّبت شبعت تعبت خرجت اشتريت حدث ربطت	(1) (2) (10) (5) (3) (1) (1) (1) (1) (7) (2) (1) (1) (4) (5) (1) (1)

جدول يمثل المفردات المستخرجة من تعابير السنة الرابعة للعينة التجريبية (التطبيق القبلي)

نوع المفردات	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار
الأسماء	قبعة	(1)	وجه	(7)	حذاء	(4)	زيت	(1)
	عين	(5)	يد	(4)	الحزن	(4)	السوق	(19)
	عصافير	(1)	الأيام	(3)	جافة	(7)	سلة	(1)
	علامة	(1)	أبي	(16)	حافية	(5)	السعادة	(1)
	غذاء	(1)	أمي	(4)	خبز	(13)	سترة	(3)
	كبريت	(1)	الأغراض	(2)	خضر	(6)	سيارة	(1)
	لون	(1)	الأرض	(1)	الخير	(3)	الشعور	(1)
	ملابس	(5)	الأكل	(2)	دنانير	(1)	شيء	(2)
	منزل	(3)	الأشياء	(1)	دقائق	(2)	شراء	(3)
	مسجد	(1)	البيت	(5)	ذهاب	(1)	شفتين	(1)
	مراهق	(1)	بنت	(3)	رجل	(5)	شعرها	(3)
	ملامح	(2)	البرد	(1)	رأس	(2)	الشتاء	(1)
	المال	(9)	ثوب	(11)	رغيف	(3)	صدفة	(1)
	الناس	(4)	ثلج	(1)	ربيع	(1)	الصقيع	(1)
	النقود	(7)	الجوع	(1)	زيتون	(1)	طفلة	(18)
	طعام	(4)	طبيب	(1)	الفرحة	(1)	الفقر	(2)
الصفات	أصفر	(1)	ساخن	(1)	قصيرة	(2)	فقيرة	(1)
	أسود	(2)	كبيرة	(1)	مهترئة	(1)	دائري	(1)
	بيضاء	(2)	ممزقة	(3)	صغيرة	(10)	جميلة	(1)
	جديد	(2)	مريح	(1)	دافئة	(1)	شديد	(1)
	حزينة	(8)	مملوءة	(1)	خطيرة	(1)	مسكينة	(4)
	خجولة	(1)	مهملة	(1)	قذرا	(1)		
ظرف المكان	--		--		--		--	

ظرف الزمان	بعد (8) حين (1)							
أسماء الإشارة	ذلك (4) تلك (3)	هكذا (1) هذه (1)						
الروابط	في (12) و (20) من (12)	إلى (20) مع (18) على (8)	لـ (2) أو (3) ثم (3)					
الأفعال المصرفة بصفة منسجمة مع طبيعة النص	أشفق (2) اشترى (4) أخذ (1) أصبح (1) أنجبت (1) أخذت (1) تبسّم (2) اشترى (6) أعطى (16)	أعجبني (1) جاء (1) تجوّلت (1) حزنت (1) خرجت (1) دخلت (1) دفعت (1) دعوت (1) ذهبت (19)	صليت (1) طلب (4) ظهرت (3) فرحت (3) قلت (14) قام (1) عاد (4) كان (15) لمحت (5)	أدعُ (2) تمنيت (2) ترجف (1) رافقت (1) شاهدت (1) شكر (1) أراد (1) رأيت (14) وجدت (3)				

جدول يمثل المفردات المستخرجة من تعابير السنة الرابعة للعينة التجريبية (التطبيق البعدي)

نوع المفردات	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار
	أبي	(12)	بسمة	(1)	الخبز	(13)	شعر	(2)
	أمي	(4)	بنت	(3)	الخوف	(1)	شمس	(1)
	الأرض	(1)	البرد	(2)	الخضر	(1)	الشفقة	(1)
	الأيام	(5)	الجلوس	(2)	الخطيئة	(1)	صدقة	(3)
	الألم	(1)	الجوع	(2)	الدموع	(2)	طفلة	(14)
	الأمل	(1)	جيب	(1)	رجل	(4)	الطريق	(7)
الأسماء	أشياء	(1)	جزء	(1)	الراحة	(1)	الطعام	(2)
	امرأة	(1)	الثياب	(5)	رغيف	(5)	فتاة	(3)
	ابن	(1)	حذاء	(1)	زميلة	(2)	فستان	(1)
	أجر	(1)	الحرارة	(1)	زجاج	(1)	الفواكه	(1)
	بشرة	(1)	الحافة	(7)	السوق	(18)	فقير	(4)
	بيت	(1)	الحزن	(2)	الساعة	(2)	قلب	(4)
	البؤساء	(1)	خطوة	(2)	سيارة	(3)	قارورة	(1)
	بهجة	(1)	الخير	(6)	الشعور	(3)	عين	(4)
	عائلة	(1)	غطاء	(1)	عرض	(1)	غني	(1)
	كنز	(1)	لوازم	(1)	لبن	(1)	لون	(2)
	لحظة	(2)	مسكين	(1)	محتاج	(2)	ملابس	(10)
	المال	(8)	ملامح	(1)	مبلغ	(1)	منزل	(2)
	ماء	(3)	مدرسة	(3)	النقود	(10)	نار	(2)
	النظر	(2)	الهدية	(1)	ورق	(1)	وجه	(7)
	والد	(5)	يد	(1)	اليتيمة	(1)		

الصفات	ممزقة (6) حافية (4) مصفر (1) أسبوعية (2) حزينة (4) عتيقة (1) رثة (5)	مهلهلة (2) قليلة (1) كبيرة (3) صغيرة (9) جميلة (3) قديمة (2) أبيض (1)	مسكينة (2) سعيدة (2) مبللة (1) شديد (2) صفراء (3) كثيرة (2) جديدة (1)	أبيض (1) رائع (1) عظيم (2) سعيدة (1) بالية (1) مزري (1) ملوّث (1)				
ظرف المكان	وسط (1) فوق (1) أمام (1)							
ظرف الزمان	صباحا (4) حين (1)	بعد (1) قبل (1)	بعدما (1)					
أسماء الإشارة	تلك (2) هذه (3) هذا (1)							
الروابط	و (18) مع (17) ثم (5)	لـ (4) إلى (18) في (12)	من (12) على (10) فـ (11)	بـ (7)				
الأفعال المصرفة بصفة منسجمة مع طبيعة النص	أشفق (2) اشترى (2) أثقل (1) أستطيع (1) أحسست (1) هرع (1) أحس (1) أخذ (3) ارتاح (1) نسي (1) وجد (3)	انشرح (1) أحضر (1) أطعم (1) استحم (1) أدخل (1) ابتسم (1) امتلأ (1) جلس (1) خرج (1) وصل (2) وضع (1)	دعا (1) ذهب (18) رأى (9) ساعد (2) شاهد (2) شعر (3) شكرت (1) طلب (4) طرق (1) وافق (1) ()	فعل (1) فرح (3) فتح (1) قال (8) عاد (1) كان (15) لمح (6) مرّ (1) منح (1) () ()				

جدول يمثل المفردات المستخرجة من تعابير السنة الرابعة للعينة الضابطة (التطبيق البعدي)

نوع المفردات	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار	المفردات	التكرار
الأسماء	الأيام	(12)	الطريق	(15)	صديق	(2)	الخروج	(1)
	السوق	(17)	البيت	(3)	مبلغ	(2)	الظلم	(1)
	طفلة	(13)	الشتاء	(4)	ورقة	(1)	الدين	(3)
	المدرسة	(5)	الأرغفة	(5)	يد	(1)	البيت	(2)
	الدراسة	(1)	حافة	(8)	إخوة	(1)	قسم	(1)
	الملابس	(8)	الثياب	(6)	كيس	(1)	نقود	(1)
	الناس	(1)	المال	(11)	البقال	(1)	حذاء	(1)
	منزل	(10)	بنت	(1)	الخضر	(2)	مكان	(1)
	الأدوات	(1)	الدواء	(5)	الفواكه	(2)	السيارة	(1)
	أبي	(16)	طبيب	(1)	الربيع	(1)	المستشفى	(1)
	أمي	(10)	الأغراض	(1)	فراش	(1)	مريض	(1)
	الأغراض	(1)	فتاة	(1)	ولد	(2)	تنورة	(1)
	الخبز	(14)	رأسها	(1)	شراء	(1)	الفقراء	(1)
	فصل	(1)	الحزن	(1)	الدخول	(1)	المرض	(1)
	عملية	(1)	الثمن	(1)	منظر	(1)	الألوان	(1)
	حكاية	(1)						
الصفات	صغيرة	(9)	ممزقة	(7)	سعيدة	(1)	مزركشة	(1)
	جميل	(2)	رثة	(2)	فقيرة	(1)	قصيرة	(1)
	البارد	(1)	حزين	(6)	قديمة	(1)		
	صفراء	(1)	بشعا	(1)	مسكينة	(1)		
	متسخة	(1)	رحيما	(1)	بالية	(1)		
ظرف المكان	–	–	–	–	–	–	–	–
ظرف الزمان	الليل	(1)	غدا	(1)	بعدما	(1)		
	صباحا	(1)	قبل	(1)				

أسماء الإشارة	ذلك (1) هناك (1)							
الروابط	في (16) إلى (15) ثم (7)	لـ ف على	(4) (8) (6)	من بـ مع	(8) (1) (5)			
الأفعال المصرفة بصفة منسجمة مع طبيعة النص	طلبت (2) خرج (1) أشفق (1) وصل (1) تخيل (1) شرع (1) ذهب (19) وجد (5) سأل (1) قدّم (1) أجاب (1)	قال شكر اشترى لمح أعطى كانت شاهدت أكلت استحمت رأيت شعرت	(1) (1) (5) (3) (3) (4) (1) (1) (1) (7) (1)	أشفقت بكت ابتسمت فرحت مشى التقى حزنت اشتريت حكت أخذ وافقت	(2) (1) (1) (1) (1) (1) (1) (1) (1) (1) (1)			