
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

تطبيق التغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية في اكتساب مهارتي المحادثة والكتابة لمتعلمي اللغة العربية

صفاء رمضان

أطروحة الدكتوراه

قسم تعليم اللغات الأجنبية

فرع تعليم اللغة العربية

جامعة غازي

معهد العلوم التربوية

آب 2024

ARAPÇA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA VE YAZMA DİL BECERİLERİNİN EDİNİLMESİNDE GERİ BİLDİRİM TABANLI ANALİTİK YÖNTEMİN UYGULAMASI

SAFAA RMADAN

DOKTORA TEZİ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ARAP DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Safaa

Soyadı : RMADAN

Bölümü : Arap Dili Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Arapça Öğrenen Öğrencilerin Konuşma ve Yazma Dil Becerilerinin Edinilmesinde Geri Bildirim Tabanlı Analitik Yöntemin Uygulaması

Arapça Adı : **تطبيق التغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية في اكتساب مهاراتي المحادثة والكتابة لمتعلمي اللغة العربية**

İngilizce Adı : Application of Feedback-Based Analytical Method in The Acquisitıon of Spoken and Written Language Skills of Arabic Learners

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Safaa RMADAN

İmza: ……....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Safaa RMADAN tarafından hazırlanan "Arapça Öğrenen Öğrencilerin Konuşma ve Yazma Dil Becerilerinin Edinilmesinde Geri Bildirim Tabanlı Analitik Yöntemin Uygulaması" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Ana bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Musa Yıldız

(Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ...……

Üye: Prof. Dr. Osman Düzgün

(Mütercim Tercümanlık (Arapça) Bilim Dalı, AYB Üniversitesi) ……

Üye: Doç. Dr. İbrahim Ethem Polat

(Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Doç. Dr. Yasin Murat Demir

(Mütercim Tercümanlık (Arapça) Bilim Dalı, AHBV Üniversitesi) ……

Üye: Doç. Dr. Gürkan Dağbaşı

(Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 26.07.2024

Bu tezin Arap Dili Eğitimi Blim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……..

Eşime ve Çocuklarıma

الشكر (TEŞEKKÜR)

في بداية هذا البحث، يتوجب عليّ التعبير عن بالغ امتناني وشكري لكل من ساهم في رحلتي العلمية ودعمني في إنجاز هذا العمل. لا يمكنني إغفال دور مشرفي وأستاذي الفاضل، البروفسور الدكتور موسى يلدز، الذي لم يتوان في قبول إشرافه على هذا البحث، مقدمًا لي من وقته الكثير ومن خبرته ما هو أكثر قيمة. لقد كانت توجيهاته ونصائحه بمثابة منارة هدت خطاي نحو تنظيم البحث على الوجه الأكمل، كما أغدق عليّ بعطفه وصبره في أحلك الظروف، مما زاد من عزيمتي وإصراري.

كما أتوجّه بالشكر العميق للأستاذ البروفسور الدكتور مراد أوزجان والدكتور خيرالله جتين كايا اللذان قدما لي كل الدعم والمساندة والنصح في مرحلة تطبيق هذا البحث. لقد كانت تجاربهم ومعارفهم التي شاركها معي بمثابة ثروة حقيقية أثرت مسيرتي العلمية والشخصية. إن مساهمتهم كانت حجر الزاوية في هذا العمل. أدعو الله عز وجل أن يرفع قدرهم ويسعدهم في الدنيا والآخرة.

إن الشكر والعرفان لا يقتصران على الأشخاص الذين ذكرتهم فحسب، بل يمتد ليشمل كل من ساهم بجزء من وقته، جهده، أو معرفته لمساعدتي في هذه الرحلة العلمية. ولا أنسى أن أشكر جميع أساتذة قسم اللغة العربية في جامعة غازي على ما أفاضوه عليّ من علم ومعرفة طوال فترة دراستي. لهم مني كل الحب والتقدير والاحترام.

لا يسعني في هذا المقام إلا أن أعبر عن بالغ امتناني لزوجي محمد زكي تانر وأطفالي الذين وفروا لي الدعم اللازم والتشجيع المستمر، فكان صبرهم وتفهمهم لمتطلبات هذه المرحلة الدراسية الضاغطة بمثابة السند الحقيقي لي. إن تضحياتهم وإيمانهم بقدراتي كانا لهما الأثر الأكبر في تحقيق هذا الإنجاز.

وأخيرًا، لا يمكنني أن أنهي هذه الكلمات دون أن أشكر كل من قرأ واستفاد من هذا العمل، وكل من قدم لي النصيحة والملاحظات البناءة. فإن مساهماتكم جميعًا كانت بمثابة الدافع لي للمضي قدمًا وتحسين عملي. أتمنى أن يسهم هذا البحث في إثراء المعرفة وأن يكون خطوة في طريق الإبداع والتطورفي مجال تعليم اللغة العربية.

تطبيق التغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية في اكتساب مهاراتي المحادثة والكتابة لمتعلمي اللغة العربية

(أطروحة الدكتوراه)

صفاء رمضان

جامعة غازي

معهد العلوم التربوية

آب 2024

الملخص

في السنوات الأخيرة، كان هناك اهتمام متزايد بتعليم اللغة العربية وتشجيع للطلاب على تعلمها كلغة ثانية. غير أن المناقشات الأكاديمية لم تتناول بشكل كاف دور التغذية الراجعة التصحيحية في هذه العملية. تعتبر التغذية الراجعة التصحيحية أداة مهمة في ضمان ملاحظة الطلاب للأخطاء وتصحيحها أثناء استخدامهم للغة. يشجع النهج الموجه نحو االتركيز على الشكل الاستخدام الصحيح للغة في سياقات التواصل ويدمج التدريب اللغوي في أنشطة الفصول الدراسية. يسمح هذا النهج التعليمي الحديث للطلاب بتكييف مهاراتهم اللغوية مع مواقف الحياة الواقعية ويدعم التدفق الطبيعي للغة. الهدف من هذه الدراسة هو دراسة آثار التغذية الراجعة التحليلية والتعليم الموجه نحو التركيز على الشكل على مهارات المحادثة والكتابة لدى المتعلمين البالغين الناطقين بغير العربية. في الفصل الأول تم شرح أسياسيات البحث بما في ذلك هدف ومشكلة البحث والفرضيات والأسئلة. أما في الفصل الثاني فقد تم مناقشة الأدبيات المتعلقة بالبحث. في الفصل الثالث تم توضيح منهجية البحث. أما الفصل الرابع فقد تناول النتائج التي تم الوصول إليها وتم مناقشة النتائج بالتفصيل في الفصل الخامس. في الفصل السادس تم ختام البحث بتقديم اقتراحات للدراسات المستقبلية. استخدمت الدراسة أدوات قياس مختلفة وتصميمًا تجريبيًا متقدمًا لتحديد فعالية ثلاثة أنواع رئيسية من التغذية الراجعة التحليلية - التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والصريحة، والتغذية الراجعة الميتالغوية، وإعادة الصياغة. وتحقيقا لهذه الغاية، أجريت دراسة استطلاعية شملت 50 طالب وطالبة من نفس الجامعة ومن ثم تم تطبيق الدراسة على 100 طالب وطالبة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة. تم توزيع الطلاب بالتساوي على المجموعات الأربعة. تتراوح الفئة العمرية للمشاركين بين 19 و21 عامًا تمثل مجموعة من الشباب البالغين. تستند طرق التقييم المستخدمة في الدراسة على البيانات التي تم الحصول عليها من الاختبارات القبلية، البعدية والأخيرة. تم تطبيق الاختبارات القبلية لتحديد المستويات الأولية للطلاب وبالتالي تم تحديد مستوى المعرفة قبل تطبيق الدروس. تهدف الاختبارات البعدية، بعد الدروس، إلى قياس المعرفة التي يحصل عليها الطلاب من الدروس. كما تم إجراء الاختبارات الأخيرة بعد ثلاثة أسابيع من الاختبار البعدي لتقييم الأداء العام للطلاب ومستوى إكمال عملية التعلم. هذه الاختبارات هي مؤشر مهم لتقييم ديمومة المعلومات التي تعلمها

الطلاب وفعالية التغذية الراجعة المقدمة على المدى الطويل. تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها كميًا باستخدام برنامج SPSS وتم إجراء مقارنات بواسطة تحليل التباين ANCOVA. وفقًا لنتائج البحث، كانت التغذية الراجعة التحليلية المباشرة الأكثر فعالية في اكتساب المهارات اللغوية على المدى القصير والطويل مقارنة بالأنواع الأخرى من التغذية الراجعة. رغم تفاوت المتوسطات إلا أن جميع المجموعات بما فيها المجموعة الضابطة شهدت تقدماً ملحوظا وربما يعزى ذلك إلا تطبيق منهج التركيز على الشكل ثم المعنى تبعاً للمنهج التحليلي في تنفيذ الدروس.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، مهارتا المحادثة والكتابة، التغذية الراجعة، الطريقة التحليلية

عدد الصفحات : xx + 183

المشرف : أ. د. موسى يلدز

ARAPÇA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA VE YAZMA DİL BECERİLERİNİN EDİNİLMESİNDE GERİ BİLDİRİM TABANLI ANALİTİK YÖNTEMİN UYGULAMASI

(Doktora Tezi)

Safaa Rmadan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos 2024

ÖZ

Son yıllarda, Arapça'nın ikinci dil olarak öğretiminde artış olduğu ve öğrencilerin yabancı dil olarak Arapça öğrenmeye teşvik edildiği dikkat çekmektedir. Ancak, bu süreçte düzeltici geri bildirimin rolü akademik çalışmalarda yeterince ele alınmamıştır. Düzeltici geri bildirim, öğrencilerin dil kullanımlarındaki hataları fark etmelerini ve bu hataları düzeltmelerini sağlamada önemli bir araçtır. Yapı odaklı yaklaşım, dilin iletişimsel bağlamlarda doğru kullanılmasını teşvik eder ve dil eğitimini sınıf içi etkinliklere entegre eder. Bu modern eğitim yaklaşımı, öğrencilerin dil becerilerini gerçek yaşam durumlarına adapte etmelerini sağlar ve dilin doğal akışını destekler. Bu çalışmanın amacı, analitik geri bildirim ve yapı odaklı öğretimin, Arapça öğrenen yetişkin öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Birinci bölümde, araştırmanın amacı ve problemi, hipotezler ve sorular dahil olmak üzere araştırma temelleri açıklanmıştır. İkinci bölümde, araştırma ile ilgili alanyazında yer alan diğer çalışmalara değinilmiştir. Üçüncü bölümde araştırma metodolojisi ayrıntılandırılmış, dördüncü bölümde ise bulgulara yer verilmiştir. Beşinci bölümde bulguların sonuçları ayrıntılı olarak açıklamıştır. Altıncı bölümde, ileride aynı alanda yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunularak son değerlendirme yapılmıştır. Çalışma, üç ana analitik geribildirim türünün (doğrudan ve açık analitik geribildirim, meta-dilbilimsel geribildirim ve yeniden biçimlendirme düzeltici geribildirim) etkinliğini belirlemek için farklı ölçüm araçları ve gelişmiş bir deneysel tasarım

kullanmıştır. Bu amaçla, aynı üniversiteden 50 öğrencinin katıldığı bir pilot çalışma yürütülmüştür. Daha sonra çalışma üç deney grubu ve bir kontrol grubuna ayrılan 100 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenciler dört gruba eşit olarak dağıtılmıştır. Katılımcılar 19 ile 21 yaş aralığında olup, genç yetişkin bir nüfusu temsil etmektedir. Çalışmada kullanılan değerlendirme yöntemleri ön, son ve final testlerden elde edilen verilere dayanmaktadır. Ön testler, öğrencilerin derslerden önceki bilgi düzeylerini tespit etmeye yöneliktir ve başlangıç seviyelerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Derslerin hemen ardından yapılan son testler ise, öğrencilerin derslerden edindiği bilgiyi ölçmeyi amaçlanmıştır. Final testler, öğrencilerin genel performanslarını ve öğrenme sürecini tamamlama düzeylerini değerlendirmek amacıyla son testten üç hafta sonra uygulanmıştır. Bu testler, öğrencilerin edindiği bilgilerin kalıcılığını ve sağlanan geri bildirimin uzun vadeli etkinliğini değerlendirmeye yönelik önemli göstergelerdir. Elde edilen veriler, SPSS yazılımı kullanılarak nicel olarak analiz edilmiştir ve ANCOVA testi ile doğrulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre doğrudan analitik geri bildirim, diğer geri bildirim türlerine göre kısa ve uzun vadede dil becerilerinin kazanılmasında daha etkili olmuştur. Ortalamalarda değişkenlik gözlenmekle birlikte, kontrol grubu da dahil olmak üzere tüm gruplar, derslerin uygulanmasında analitik yönteme göre biçime ve ardından anlama odaklanma yaklaşımının uygulanması nedeniyle dikkate değer bir ilerleme göstermişlerdir.

Anahtar Kelimeleri : Arapça Öğretimi, Konuşma ve Yazma Becerileri, Geri Bildirim, Analitik Yöntem

Sayfa Adedi : xx+183

Danışman : Prof. Dr. Musa YILDIZ

APPLICATION OF FEEDBACK-BASED ANALYTICAL METHOD IN THE ACQUISITION OF SPOKEN AND WRITTEN LANGUAGE SKILLS OF ARABIC LEARNERS

(Ph. D Thesis)

Safaa Rmadan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2024

ABSTRACT

There has been a growing interest in teaching Arabic to non-native Arabic students in recent years. However, the role of corrective feedback in this process has not been adequately addressed in academic discussions. Corrective feedback is an important tool in ensuring that students notice and correct errors in their language use. The 'Focus on Form' approach encourages the correct use of language in communicative contexts and integrates language training into classroom activities. This modern educational approach allows students to adapt their language skills to real-life situations and supports the natural flow of language. This study aims to examine the effects of analytical feedback and focus on form teaching on the speaking and writing skills of adult learners learning Arabic. In the first part, research basics are explained, including the purpose and problem of the research, hypotheses, and questions. In the second part, the literature related to the research is discussed. The research methodology is detailed in the third chapter, and the findings are included in the fourth part. In the fifth chapter, the implications of the findings are described in detail. In the sixth chapter, suggestions for future studies in the same field are presented and the final evaluation is made. The study used different measurement tools and an advanced experimental design to determine the effectiveness of the three main types of analytical feedback – direct and explicit analytic feedback, meta-linguistic feedback, and recast corrective feedback. For this purpose, a pilot study was conducted with the participation of 50 students from the same university. Then, the study was applied to 100 students who were divided into three

experimental groups and a control group. The students were evenly distributed into four groups. The age group of the participants ranges from 19 to 21 years old representing a group of young adults. The evaluation methods used in the study are based on data from pre-tests, post-tests and final tests. pre-tests were applied to determine the initial levels of the students and thus the level of knowledge before the courses was determined. The post-tests after the lessons are aimed at measuring the knowledge that students obtain from the lessons. Final tests were performed three weeks after the post-tests to assess students' overall performance and level of completion of the learning process. These tests are important indicators to evaluate the persistence of the information students learn and the long-term effectiveness of the feedback provided. The obtained data were analysed quantitatively using SPSS software and comparisons were made with ANCOVA test. Based on the research results, direct analytical feedback was more effective in acquiring language skills in the short and long term than other feedback types. Despite the variation in averages, all groups, including the control group, have witnessed remarkable progress, due to the application of the approach of focusing on form and then meaning according to the analytical method in the implementation of the lessons.

Keywords : Arabic Language Teaching, Speaking and Writing Skills, Feedback, Analytical Method

Number of Pages : xx+183

Supervisor : Prof. Dr. Musa YILDIZ

قائمة المحتويات (İÇİNDEKİLER)

i .....TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

ii .....ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

iii .....JÜRİ ONAY SAYFASI

v .....الشكر (TEŞEKKÜR)

vi ..... الملخص

viii ..... ÖZ

x ..... ABSTRACT

xii ..... قائمة المحتويات (İÇİNDEKİLER)

xviii .....قائمة الجداول (TABLOLAR LİSTESİ)

xx .....قائمة الأشكال (ŞEKİLER LİSTESİ)

1 ..... المدخل

5.....1. الفصل الأول

5 .....1.1. المقدمة

5.....1.2. مخطط البحث

7.....1.3. مشكلة البحث

8 ..... 1.4. هدف البحث

9 .....1.5. أهمية البحث

10 .....1.6. أسئلة البحث

10..... 1.7. فرضيات البحث

1.8. حدود البحث 11

1.9. المصطلحات 12

2. الفصل الثاني: الإطار النظري.....15

2.1. الدراسات السابقة.....15

2.2. تحليل استراتيجيات الأسئلة والتغذية الراجعة..... 18

2.3. الفرق بين الأسئلة والتغذية الراجعة..... 19

2.3.1. الأسئلة.....19

2.3.2. التغذية الراجعة.....21

2.3.3. مفهوم التغذية الراجعة التحليلية 22

2.3.3.1. أنواع التغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية.....22

2.4. استراتيجيات إعادة التشكيل..... 23

2.4.1. إعادة الصياغة.....23

2.4.1.1. تعريف إعادة الصياغة حسب الدراسات السابقة.....27

2.4.1.2. أنواع إعادة الصياغ.....29

2.4.1.2.1. إعادة الصياغة التصريحية 29

2.4.1.2.2. إعادة الصياغة الاستفهامية 30

2.4.1.2.3. إعادة الصياغة المنفصلة 31

2.4.1.2.4 إعادة الصياغة المضمنة 32

2.4.1.2.5. إعادة الصياغة المدمجة 32

2.4.1.2.6. إعادة الصياغة الجزئية والكلية 33

2.4.1.2.7. إعادة الصياغة الجزئية 33

2.4.1.2.8. إعادة الصياغة الكلية.....34

2.4.1.2.9. إعادة الصياغة التواصلية وإعادة الصياغة التصحيحية الفورية 34

2.4.2. التصحيح المباشر 35

2.5. استراتيجيات الاستنباط..... 36

2.5.1. طلبات التوضيح 37

2.5.2. التكرار.....38
2.5.3. الاستنباط المباشر 39
2.5.4. التغذية الراجعة الميتالغوية (ما وراء اللغة) 40
2.5.5. الإشارات غير اللغوية 41
2.6. المنهج التحليلي 42
2.7. تحليل الأخطاء اللغوية..... 45
2.8. الغلط 45
2.9. الخطأ 46
2.10. تصنيف الأخطاء اللغوية 47
2.10.1. الأخطاء البسيطة والمعقدة 47
2.10.2. الأخطاء اللغوية..... 47
2.10.3. الأخطاء اللغوية الصوتية 48
2.10.4. الأخطاء الصرفية..... 48
2.10.5. الأخطاء النحوية..... 48
2.10.6. الأخطاء الدلالية..... 49
2.10.7. الأخطاء الإملائية..... 49
2.10.8. الأخطاء الأسلوبية وأخطاء علامات الترقيم..... 49
2.11. أسباب حدوث الأخطاء اللغوية..... 49
2.12. كيفية تحليل الأخطاء..... 51
2.13. التعلم الضمني والتعلم الصريح 52
2.14. الإرشادات الضمنية والصريحة..... 53
2.15. إرشادات التركيز على الشكل ثم المعنى..... 55
2.16. المهارات اللغوية الإنتاجية 57
2.16.1. مهارة المحادثة 59
2.16.2. مهارة الكتابة 63
2.16.3. العلاقة بين الكتابة والمحادثة 64

2.17. العوامل المؤثرة في المهارات اللغوية الإنتاجية لدى المتعلمين 67

2.17.1. العوامل المؤثرة في المحادثة 67

2.17.2. العوامل المؤثرة في مهارة الكتابة 68

3. الفصل الثالث: منهجية البحث 70

3.1. منهج البحث 70

3.2. عينة البحث 71

3.3. أدوات الدراسة 73

3.3.1. تنفيذ الدرس 74

3.3.2. تطبيق التغذية الراجعة 75

3.3.3. عملية التصحيح وطريقة تقديمها 77

3.4. أدوات جمع البيانات 77

3.4.1. اختبار المحادثة والكتابة 77

3.4.2. الاختبارات التشخيصية للغة العربية 78

3.4.2.1. الاختبار التشخيصي للمحادثة 79

3.4.2.1.1. وصف الصورة 79

3.4.2.1.2. مقابلة عمل 80

3.4.2.2. الاختبار التشخيصي للكتابة 81

3.4.2.2.1.اختبار الاختيارات المتعددة لمهارة الكتابة 81

3.4.2.2.2. الاختبار التعبيري 82

3.5. بناء اختبار التغذية الراجعة 82

3.5.1. صياغة الاختبار وفقراتها 82

3.5.2. صدق الاختبار 83

3.5.2.1. الصدق الظاهري 83

3.5.2.2. صدق البناء 84

3.6. التطبيق الاستطلاعي للاختبار 85

3.7. معامل صعوبة الفقرات 86

3.8. معامل التمييز لاختبار فقرات الكتابة والمحادثة 87
3.9. ثبات الاختبار 88
3.10. نموذج الاختبار النهائي 88
3.11. تطبيق التجربة والتوزيع الزمني للتطبيق 89
3.12. تحليل البيانات 90
3.12.1. العينة الاستطلاعية 90
3.12.2. المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة 90
3.13. إجراءات تحليل البيانات بعد التطبيق 91
4. الفصل الرابع: النتائج 95
4.1. مقدمة 95
4.2. نتائج التحليل الإحصائي لامتحانات المحادثة والكتابة 95
4.3. استراتيجية التغذية الراجعة ونسبة الأخطاء مع عدد عمليات التصحيح 96
4.4. نتائج الاختبار القبلي والبعدي لمهارة المحادثة 97
4.5. نتائج الاختبار القبلي والبعدي لمهارة الكتابة 97
4.6. نتائج الاختبار الأخير لمهارتي الكتابة والمحادثة 98
4.7. مقارنة متوسط المجموعات في الاختبار الشفهي 98
4.8. مقارنة متوسط المجموعات في الاختبار الكتابي 100
4.9. تحليل التباين ANCOVA لمهارتي المحادثة والكتابة 102
5. الفصل الخامس: تحليل النتائج 114
5.1. مقدمة 114
5.2. نتائج تحليل البيانات ومناقشتها 114
5.3. مناقشة السؤال الأول 115
5.4. مناقشة السؤال الثاني 117
5.5. مناقشة السؤال الثالث 120
5.6. مناقشة السؤال الرابع وفرضيات البحث 122

6. الفصل السادس: الخاتمة والاقتراحات 127

6.1. مقدمة 127

6.2. ملخص الدراسة 127

6.3. خاتمة 130

6.4. الآثار المترتبة على الدراسة 133

6.5. اقتراحات لمزيد من البحث..... 136

المصادر والمراجع 139

الملاحق (EKLER) 157

الملحق (1) درس المحادثة 158

الملحق (2) درس الكتابة..... 162

الملحق (3) استعمال الواتس أب..... 165

الملحق (4) اختبار المحادثة: وصف الصورة شفهياً..... 166

الملحق (5) اختبار مقابلة العمل..... 167

الملحق (6) اختبار الاختيارات المتعددة..... 169

الملحق (7) اختبار الكتابة: التعبير 172

الملحق (8) نماذج من أوراق أعمال الطلاب في الاختبارات..... 173

الملحق (9) نماذج من الدروس والتغذية الراجعة في الصف..... 177

الملحق (10) أنواع استراتيجيات التغذية الراجعة المستخدمة في البحث و طريقة عملها..... 178

الملحق (11) موافقة لجنة الأخلاقيات 179

الملحق (12) موافقة رئيس معهد اللغات الأجنبية في جامعة غازي 181

الملحق (13) موافقة رئيس قسم اللغة العربية في جامعة غازي 182

الملحق (14) بيان موافقة الطلاب المشاركين..... 183

قائمة الجداول (TABLOLAR LİSTESİ)

الجدول 1. التصميم التجريبي للبحث 70

الجدول 2. نتائج الاختبار التائي (T-Test) لأعمار الطلاب المشاركين في عينة البحث 72

الجدول 3. عدد الطلاب المشاركين وتوزيعهم 73

الجدول 4. قيمة مربع كاي لمعرفة صلاحية فقرات الاختبارات 84

الجدول 5. معامل ارتباط بيرسون لبناء الفقرات 85

الجدول 6. معامل ارتباط بيرسون لصعوبة الفقرات 86

الجدول 7. معامل ارتباط بيرسون لتمييز الفقرات 87

الجدول 8. معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للعينة الاستطلاعية لثبات الاختبار 88

الجدول 9. التوزيع الزمني للدروس والاختبارات 89

الجدول 10. مجموع أخطاء الطلاب في اختبار المحادثة القبلي حسب استراتيجية التغذية الراجعة 97

الجدول 11. مجموع أخطاء الطلاب في اختبار المحادثة البعدي حسب استراتيجية التغذية الراجعة 97

الجدول 12. مجموع أخطاء الطلاب في اختبار الكتابة القبلي حسب استراتيجية التغذية الراجعة 97

الجدول 13. مجموع أخطاء الطلاب في اختبار الكتابة البعدي حسب استراتيجية التغذية الراجعة 98

الجدول 14. مجموع أخطاء الطلاب في الاختبار الأخير لمهارتي المحادثة والكتابة 98

الجدول 15. مقارنة متوسطات المجموعات في اختبار المحادثة 99

الجدول 16. مقارنة متوسطات المجموعات في اختبار الكتابة 101

الجدول 17. متوسط المجموعة على درجات الاختبار البعدي لمهارة المحادثة 103

الجدول 18. نتائج تحليل التباين ANCOVA على درجات الاختبار البعدي للمحادثة 105

الجدول 19. نتائج Bonferroni على درجات الاختبار البعدي لمهارة المحادثة 105

الجدول 20. متوسط عدد المجموعة على درجات الاختبار الأخير لمهارة المحادثة 106

الجدول 21. نتائج تحليل التباين على درجات الاختبار الأخير لمهارة المحادثة 107

الجدول 22. *نتائج Bonferroni على درجات الاختبار الأخير لمهارة المحادثة*.....108
الجدول 23. *متوسط المجموعات على درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابة*.....109
الجدول 24. *نتائج تحليل التباين ANCOVA على درجات الاختبار البعدي في مهارة الكتابة*.....110
الجدول 25. *نتائج Bonferroni على درجات الاختبار البعدي في مهارة الكتابة*.....111
الجدول 26. *متوسط المجموعة على درجات الاختبار الأخير في مهارة الكتابة*.....111
الجدول 27. *نتائج التباين ANCOVA على درجات الاختبار الأخير في مهمة الكتابة*.....112
الجدول 28. *نتائج Bonferroni على درجات الاختبار البعدي في مهارة الكتابة*.....113

قائمة الأشكال (ŞEKİLER LİSTESİ)

الشكل البياني 1. لمعدلات اختبارات المحادثة 100

الشكل البياني 2. لمعدلات اختبارات الكتابة 102

المدخل

تلعب التغذية الراجعة التحليلية في مجال اكتساب اللغة الثانية دورًا محوريًا في عملية التعلم، حيث توجه المتعلمين نحو الكفاءة اللغوية من خلال آلية تصحيح منظمة. تؤكد مقدمة هذا المفهوم على أهمية تصحيح الأخطاء، وهو الموضوع الذي أثار جدلا كبيرا داخل المجتمع الأكاديمي. يظهر التصحيح المباشر، الذي يتميز بالتحديد المباشر للأخطاء وتصحيحها، كاستراتيجية أساسية. ومن خلال شطب الأخطاء وتقديم النموذج الصحيح، يقدم المعلمون حلولاً فورية وملموسة للأخطاء اللغوية. لا تقوم هذه الطريقة بالتصحيح فحسب، بل تقوم أيضًا بالتثقيف من خلال تقديم الاستخدام الصحيح للغة في السياق . مع ذلك، يتم تعزيز فعالية التصحيح المباشر بشكل أكبر عندما يقترن بالتفسير اللغوي المفصل. يتعمق هذا النهج بشكل أعمق من التصحيح على المستوى السطحي، ويقدم للمتعلمين رؤى ثاقبة حول القواعد النحوية الأساسية والهياكل التي خرقتها أخطائهم. تعمل مثل هذه التفسيرات على تنشيط العمليات المعرفية، مما يدفع المتعلمين إلى التفكير في أخطائهم وفهم المبادئ اللغوية المستخدمة. تعزز هذه الطريقة فهمًا أكثر عمقًا للغة، وتشجع المتعلمين على استيعاب القواعد وتطبيقها بشكل أكثر دقة في التواصل. إن التركيز على الفهم بدلاً من مجرد التصحيح يساعد في ترسيخ فهم المتعلم لعمل آلية اللغة، مما قد يؤدي إلى نتائج تعليمية أكثر استدامة.

شهدت اللغويات التطبيقية تحولًا جذريًا في السنوات الأخيرة، وفقًا لما ذكره سميث وكاندلين في دراستهم في هذا المجال (Smith & Candlin, 2014)، هذا التحول ينطوي على إعادة تقييم الطرق التي نفهم بها ونقيّيم تعلم اللغات. بدلاً من النظر إلى المعلم كمصدر وحيد للمعرفة، بدأ الاهتمام يتزايد حول كيفية استخدام المتعلمين للغة في تكوين فرضيات تساعدهم على تحسين كفاءتهم التواصلية.

الاهتمام المتزايد بتحليل لغة الطالب يعكس هذا التحول بوضوح. يُنظر إلى الأخطاء ليس كعيوب يجب تصحيحها فحسب، بل كفرص لفهم العمليات العقلية التي يستخدمها المتعلمون في محاولة لاكتساب اللغة. تحليل الأخطاء، كما يشير ريتشارد (Richards, 2015)، أصبح وسيلة مهمة ليس فقط لتقييم تقدم الطالب، ولكن أيضًا لتقييم مدى التوافق بين المقررات الدراسية ومناهج التدريس. فهو يساعد على إلقاء الضوء على كيفية تأثير طرق التدريس المتبعة على تعلم الطلاب.

يمكن القول إن هذا التحول يدعو إلى مقاربة أكثر تعاونية وتفاعلية في تعليم اللغات، حيث يكون الطلاب مشاركين نشطين في عملية التعلم. يتطلب ذلك من المعلمين التأقلم مع دورهم الجديد كميسرين للتعلم بدلاً من كونهم مصادر المعرفة الوحيدة. هذا التوجه يعكس فهمًا أعمق لطبيعة تعلم اللغة كعملية ديناميكية وتفاعلية، ويسلط الضوء على أهمية تمكين المتعلمين وإشراكهم بشكل فعال في تعلمهم.

على الرغم من فوائد التغذية الراجعة التحليلية الواضحة، فإن استراتيجية تصحيح كل خطأ يمكن أن تؤدي إلى نتائج عكسية، خاصة بالنسبة للمبتدئين. أثرت أفكار ستيفن كراشين (Krashen, 1994) حول اكتساب اللغة الثانية بشكل كبير على مجال تعلم اللغة وتدريسها. أشارت حجته إلى أن الأنشطة التي تسبب عدم الراحة، مثل التصحيح والتغذية الراجعة النحوية وشرح القواعد تقدم منظورًا نقديًا لمنهجيات تدريس اللغة التقليدية. يؤكد كراشين على أهمية وجود بيئة تعليمية طبيعية وخالية من التوتر والتي تشجع على اكتساب اللغة بدلاً من تعلم اللغة القسري. ويؤكد هذا التمييز الفرق بين اكتساب اللغة من خلال التفاعل الهادف وتعلمها من خلال التعليمات والتصحيح الواضح.

تدعم نظرية كراشين (Krashen, 1994) فكرة أن اكتساب اللغة يحدث بشكل أكثر فعالية في بيئة تحاكي عملية تعلم اللغة الأولى، حيث يكون الفهم والتواصل هما الهدفان الأساسيان، وليس حفظ القواعد النحوية أو تصحيح كل خطأ. ووفقا له، فإن التركيز المفرط على القواعد والتصحيح يمكن أن يؤدي بالفعل إلى رفع مستوى الفلتر العاطفي - وهو حاجز عاطفي يمكن أن يمنع اكتساب اللغة. عندما يكون الطلاب قلقين، أو خجولين، أو مقاومين بسبب الخوف من ارتكاب الأخطاء والتصحيح، تتضاءل قدرتهم على معالجة اللغة الجديدة واستيعابها.

لقد أدى هذا المنظور إلى اعتماد أساليب تواصلية أكثر في تدريس اللغة، حيث يتم التركيز على التواصل الهادف واستخدام اللغة في سياقات الحياة الواقعية. يتم تشجيع المعلمين على خلق بيئة تعليمية داعمة وجذابة، حيث يُنظر إلى الأخطاء على أنها جزء طبيعي من عملية التعلم بدلاً من الإخفاقات التي تحتاج إلى تصحيح فوري. من خلال إعطاء الأولوية للفهم والتواصل، يمكن للمتعلمين تطوير فهم أكثر بديهية للغة، مما يؤدي إلى اكتساب لغة أعمق وأكثر استدامة. تستمر نظريات كراشين في إلهام المعلمين لاستكشاف وتنفيذ استراتيجيات التدريس التي تتماشى مع العمليات الطبيعية لاكتساب اللغة.

علاوة على ذلك، قد يجد المبتدئون أن التصحيح المباشر أقل فائدة بسبب عدم إمكانية الوصول إلى فرصة الاستفادة من البحث. وبدون الاستعداد المعرفي لاستيعاب التصحيحات والأساس المنطقي اللغوي وراءها، قد يفوت المتعلمون فرصة الانخراط في الاستكشاف. بالتالي، في حين أن التغذية الراجعة التحليلية في شكل تصحيح الأخطاء تعمل كأداة قيمة في تعلم وتعليم اللغة الثانية، إلا أن تطبيقها يجب أن يكون دقيقًا، ويوازن بين التصحيح المباشر والتغذية الراجعة التوضيحية، ومصمم خصيصًا لمرحلة تطور اللغة لدى المتعلم.

أثار نقد تروسكوت (Truscott, 1996) لتصحيح الأخطاء في تدريس اللغة، وخاصة في سياق اكتساب اللغة الثانية، جدلاً كبيرًا واستبطانًا بين المعلمين واللغويين. يرى تروسكوت أن الممارسة التقليدية المتمثلة في تصحيح الأخطاء النحوية في كتابات الطلاب ليست غير فعالة في تحسين الكفاءة اللغوية فحسب، بل قد تكون ضارة أيضًا بالتعلم. وفقًا لتروسكوت، كانت الأدلة التجريبية التي تدعم فعالية تصحيح الأخطاء غير موجودة، ولم تتماشى العمليات المعرفية المرتبطة بتعلم اللغة مع النتائج المتوقعة من ممارسات التصحيح.

أحد المبادئ الأساسية لحجة تروسكوت فكرة أن تعلم اللغة هو عملية عضوية معقدة تتضمن استيعاب الهياكل اللغوية بطريقة لا يمكن تسهيلها بدقة من خلال التصحيح المباشر للأخطاء دون معرفة خلفية تلك الأخطاء. وافترض أن تصحيح الأخطاء قد يقوض ثقة الطلاب وتحفيزهم، مما يؤدي إلى القلق والتردد في الانخراط في أنشطة التواصل. يتحدى هذا المنظور الافتراض السائد بأن التغذية الراجعة المباشرة على الأخطاء ضرورية لتطوير اللغة، مما يشير بدلاً من ذلك إلى أن الأساليب غير المباشرة والتعرض للأشكال الصحيحة قد يكون أكثر فائدة.

ردًا على ادعاءات تروسكوت، استكشف مجال تعليم اللغة مجموعة متنوعة من الأساليب البديلة للتعامل مع الأخطاء في كتابات الطلاب. وتشمل هذه التصحيحات المركزة للأخطاء، حيث يتم تصحيح أنواع معينة فقط من الأخطاء؛ واستخدام التغذية الراجعة التحليلية المباشرة لتشجيع التفاعل في الفصل؛ وزيادة التركيز على التغذية الراجعة التكوينية التي تساعد الطلاب على فهم المبادئ الأساسية لاستخدام اللغة بدلاً من مجرد الإشارة إلى ما هو صواب وما هو خطأ. على الرغم من الجدل، ساهم عمل تروسكوت بلا شك في فهم أكثر دقة لتصحيح الأخطاء، مما دفع المعلمين إلى إعادة النظر ليس فقط في كيفية تصحيح الأخطاء، ولكن أيضًا في الأهداف النهائية للتصحيح في عملية تعلم اللغة.

تشير الدراسات العديدة، مثل التي أجراها ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) إلى تأثيرات التغذية الراجعة التصحيحية على متعلمي اللغات الثانية. على سبيل المثال، أجريت دراسة من قبل ليستر (Lyster, 2004a) هدفت إلى التحقيق في تأثير التعليم الذي يركز على الشكل مع تقديم التغذية الراجعة على اكتساب المتعلمين لصيغ التذكير والتأنيث في اللغة الفرنسية. وأظهرت النتائج أن التعليمات التي تركز على الشكل كانت أكثر فعالية عند دمجها مع الاستنباط بدلاً من إعادة الصياغة.

دراسة أخرى قام بها لي (Lee, 2007) استهدفت التحقيق في التغذية الراجعة التصحيحية واستجابة المتعلمين في فصول دراسية للصف الثاني للغة الإنجليزية في مدرسة ابتدائية خاصة في كوريا. وكشفت النتائج أن إعادة الصياغة كانت الأكثر شيوعاً بين أنواع التغذية الراجعة، على الرغم من عدم فعاليتها في إجراء التصحيحات. من ناحية أخرى، كانت الاستجابة التحفيزية أكثر فعالية في تحقيق التصحيحات، على الرغم من قلة استخدامها. كما أظهرت الدراسة أن التفاوض بشأن الشكل، مثل طلب التحليل والتغذية الراجعة الميتالغوية، كانت تؤدي إلى إصلاحات يولدها الطلاب بنجاح أكبر.

عمار وسبادا (Ammar & Spada, 2006) درسوا الفوائد المحتملة لإعادة الصياغة والاستنباط على اكتساب أدوات الملكية من قبل المتعلمين الشباب الفرنسيين. أشارت نتائج البحث إلى أن المجموعة التي تلقت الاستنباط تفوقت بشكل كبيرعلى مجموعة إعادة الصياغة في الاختبارات المكتوبة والشفهية اللاحقة، في حين أظهرت كلتا المجموعتين أداءً متفوقاً مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي نوع من التغذية الراجعة. هذه الدراسات توضح أهمية استخدام الاستنباط والتغذية الراجعة الميتالغوية في تعليم اللغات.

تُعد النظرية المتعلقة بارشادات التركيز على الشكل أداة قيمة للمعلمين في مجال تعليم اللغات الثانية، حيث تساعدهم على تقديم تغذية راجعة تصحيحية فعّالة للمتعلمين. وفقًا ليوشيدا (Yoshida, 2008)، يمكن للمعلمين استخدام هذه النظرية لتقديم تغذية راجعة تصحيحية إما ضمنيًا أو بشكل صريح، وذلك بناءً على طبيعة الخطأ ومدى الحاجة إلى التدخل المباشر.

عندما يقدم المعلمون تغذية راجعة تصحيحية ضمنية، فإنهم يهدفون إلى تصحيح الأخطاء دون مقاطعة تدفق المحادثة. هذا النوع من التغذية الراجعة يكون غير مباشر ويعتمد على تقديم النموذج الصحيح ضمن السياق، مما يساعد المتعلم على الاستيعاب والتحسين دون الشعور بالإحراج أو التشتت. من ناحية أخرى، تتضمن التعليقات التصحيحية الصريحة مقاطعة المحادثة والتركيز بشكل مباشر على الأخطاء المرتكبة. يتم ذلك من خلال تصحيح الكلام غير الصحيح علنيًا، مما يمكن أن يكون ضروريًا في بعض الحالات لضمان أن المتعلم يدرك الخطأ ويعرف الطريقة الصحيحة.

بارك (Park, 2010: 10) يشير إلى أهمية "تحقيق التوازن بين هذين النوعين من التغذية الراجعة التصحيحية في الفصول الدراسية". فالاعتماد المفرط على أحد النوعين قد يؤدي إلى نتائج عكسية؛ حيث يمكن أن يشعر المتعلمون بالإحباط إذا كانت التغذية الراجعة التصحيحية صريحة بشكل مفرط، أو قد لا يستفيدون بشكل كافٍ إذا كانت التغذية

الراجعة الضمنية غير واضحة. لذلك، يجب اختيار نوع التغذية الراجعة التصحيحية الأنسب لكل موقف تعليمي وحسب مستوى تقدم الطلاب لضمان تحسين أداء الطلاب وتقدمهم في تعلم اللغة.

1. الفصل الأول

1.1. المقدمة

في هذا الفصل، تم تقديم خلفية عامة وشاملة للدراسة التي نحن بصددها. إن تقديم خلفية واضحة ومفصلة يعتبر أساسياً لفهم الإطار العام للدراسة والسياق الذي تنبثق منه. من خلال هذا الجزء، تم توضيح الظواهر والمفاهيم الأساسية المرتبطة بالموضوع، مما يتيح للقارئ فهم الأبعاد المختلفة والمكونات الأساسية للدراسة. بيان المشكلة يشكل حجر الزاوية في هذه الدراسة، حيث يحدد بوضوح الإشكالية التي سيتم تناولها والغاية من البحث. لقد تم تحديد أوجه القصور أو التحديات الموجودة في السياق الحالي والتي تستدعي التحقيق والتقصي. هذا البيان ضروري لتوجيه الجهود البحثية نحو تحقيق نتائج مفيدة وملموسة. يهدف البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة التي ترتبط بشكل مباشر بحل المشكلة المطروحة. تم توضيح أهمية هذه الدراسة من خلال بيان الفوائد المرجوة منها، سواء على المستوى النظري أو العملي. كما تم عرض الأسئلة البحثية التي يسعى البحث للإجابة عليها، والافتراضات التي يستند إليها، فضلاً عن القيود التي قد تؤثر على الدراسة. أخيراً، تم تقديم تعريفات واضحة للمصطلحات.

1.2. مخطط البحث

تبحث هذه الدراسة في مدى فعالية التغذية القائمة على الطريقة التحليلية في تحسين دقة اللغة المكتوبة لمتعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية في صفوف الناطقين بغير العربية. كما تدرس أيضًا استراتيجيات الطلاب في التعامل مع التغذية الراجعة. ويستكشف تجارب الطلاب واتجاهاتهم تجاه التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة والشفهية. ويحدد العوامل التي تؤثر على استجابات المتعلمين للتغذية الراجعة التصحيحية القائمة على الطريقة التحليلية في مهارتي الكتابة والمحادثة. يتم تحقيق هذه الأهداف من خلال إجراء تجربة تطبيقية للدروس في كلا المهارتين وإظهار النتائج بعد تطبيق التغذية الراجعة من خلال تطبيق اختبارات قبلية وبعدية وأخيرة في هذه الصفوف.

يبدأ البحث بمقدمة تعرّف بشكلٍ موجز الأفكار الرئيسية المحيطة بموضوع التغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية، ويعطي لمحة عامة عن النقاط الأساسية التي سيغطيها البحث. تسليط الضوء على المشكلة الرئيسية التي سيتم التعامل معها يوفر للقارئ فهمًا واضحًا لأهمية البحث والحاجة إلى تناول هذا الموضوع بالتحديد. من خلال تحديد الأسئلة التي ينوي البحث الإجابة عليها والفرضيات التي سيتم اختبارها، يُعطي القسم الأول الأساس الذي يبني عليه البحث. الإشارة إلى المصطلحات الرئيسية التي ستستخدم طوال البحث تساعد في توضيح النقاش وضمان فهم القارئ للمفاهيم الأساسية.

في القسم الثاني، يتعمق البحث في الأدبيات ذات الصلة بموضوع التغذية الراجعة، مع التركيز بشكل خاص على الدراسات التي تناولت الطريقة التحليلية واستراتيجياتها. هذا القسم يعمل كجسر يربط بين النظريات والممارسات السابقة وموضوع البحث الحالي. من خلال استعراض الدراسات السابقة، يُظهر البحث كيف تدعم هذه الأدبيات أو تطرح تحديات على فرضيات البحث والأسئلة التي يحاول الإجابة عليها. التأكيد على الحاجة لمناقشة التغذية الراجعة بالاعتماد على الطريقة التحليلية باستراتيجياتها الثلاث، التغذية الراجعة التحليلية المباشرة، التغذية الراجعة الميتالغوية وإعادة الصياغة، يُبرز أهمية البحث الحالي ويُقدم مبررًا لتوجيه الاهتمام نحو هذا الموضوع.

من خلال الجمع بين النظرية والممارسة، يهدف البحث إلى ملء الفجوات المعرفية الموجودة والإسهام في تعزيز فهمنا لأهمية وتأثير التغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية. يُشكل الاستعراض الدقيق للأدبيات وتحليلها الأساس لتطوير مناقشة معمقة تساهم في تحقيق أهداف البحث والإجابة على الأسئلة المطروحة، مما يسمح بتقديم مساهمة قيّمة في هذا المجال البحثي.

في القسم الثالث من البحث، سنتطرق إلى المنهجية البحثية التي تقوم على أساس التجريب بالتفصيل على أربعة مجموعات وهي مجموعة التغذية الراجعة المباشرة، المجموعة الميتالغوية، مجموعة إعادة الصياغة والمجموعة الضابطة. ستتم مناقشة عملية اختيار العينة البحثية بدقة، حيث تم تحديدها لتشمل طلاب جامعة غازي من السنة الأولى والثالثة في قسم تعليم اللغة العربية. هذا الاختيار للعينة لم يكن عشوائيًا، بل استند إلى معايير محددة تهدف إلى تحقيق أقصى فائدة من نتائج البحث. تتطرق الدراسة أيضًا إلى طريقة جمع البيانات وتحليلها بشكل مفصل. سيتم استعراض الأدوات والتقنيات المستخدمة في جمع البيانات، بما في ذلك الاختبارات القبلية والبعدية والأخيرة. بالإضافة إلى ذلك، سيتم توضيح الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات المجمعة، مع الإشارة إلى كيفية تفسير النتائج بما يخدم أهداف الدراسة.

أخيرًا، لا يمكن إغفال الجانب الأخلاقي في البحث العلمي. فقد تم الحصول على الموافقة من لجنة الأخلاقيات في جامعة غازي (انظر إلى الملحق 11) ومن رئيس معد اللغات في جامعة غازي (انظر إلى الملحق 12) و رئيس قسم اللغة العربية في جامعة غازي (انظر إلى الملحق 13) من أجل تطبيق تجربة البحث. تم تسليط الضوء على الطرق والإجراءات المتبعة لضمان التزام الدراسة بأعلى معايير الأخلاق البحثية. هذا يشمل ضمان السرية والخصوصية للمشاركين بعد الحصول على الموافقة المستنيرة (انظر إلى الملحق 14)، وتجنب أي نوع من الضرر أو الإيذاء قد يلحق بالمشاركين خلال عملية البحث. بالتالي، يعد هذا القسم حاسمًا في تقديم منهجية البحث بشكل يعكس الدقة والموثوقية والالتزام بالمعايير الأخلاقية.

في القسم الرابع من البحث، يتم تسليط الضوء على النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة والتحليل. هذه النتائج تعد حجر الزاوية الذي يبني عليه الباحث توصياته ويحدد مسارات الأعمال المستقبلية الممكنة. كما تعتبر هذه الخطوة أساسية لفهم الدلالات والمعاني التي تخفي وراء البيانات والمعلومات المجمعة. سيتم تقديم هذه النتائج بشكل دقيق وواضح، مع الإشارة إلى كيفية إسهامها في مجال الدراسة وأي تحديات أو قيود قد واجهت البحث.

في القسم الخامس وهو القسم الأساسي الذي سيوجز ما تم التوصل إليه من نتائج وتقدم توصيات بناءً على هذه النتائج. إن الهدف الرئيسي من هذه التوصيات هو تقديم حلول عملية قابلة للتطبيق إما في تحسين الوضع الراهن أو في معالجة مشكلات محددة قد تم تحديدها خلال مرحلة البحث. تعتبر هذه التوصيات أساسية لكي تتم الاستفادة من البحث في المجالات ذات الصلة، سواء على مستوى العمل الميداني أو في إطار البحوث الأكاديمية. ستكون التوصيات واقعية ومرنة وقابلة للتطبيق، مع الأخذ بالاعتبار الموارد المتاحة والقيود المحتملة.

أما بالنسبة للقسم السادس والأخير فسيكون ختام للبحث وتوجيهاً للأعمال المستقبلية. هذا القسم سيعرض الفرص المتاحة للبحوث اللاحق الذي يمكن أن تبنى على نتائج الدراسة الحالية. سيقدم البحث رؤية لكيفية توسيع نطاق دراسة أو استكشاف جوانب جديدة غير مغطاة بالكامل في الدراسة الحالية. هذا يشمل التعرف على الأسئلة الجديدة التي ظهرت خلال البحث والتي تحتاج إلى إجابات في الدراسات المستقبلية. إن تحديد هذه الأعمال المستقبلية يساهم في تطوير المعرفة في مجال تعليم اللغة الثانية بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص ويدعم الباحثين الآخرين الذين قد يرغبون في استكشاف هذه القضايا بعمق أكبر.

1.3. مشكلة البحث

يشير صومان (2010) إن اكتساب الكتابة والمحادثة في كثير من الأحيان تأخذ مرتبة متأخرة في البيئات التعليمية بسبب قيود الوقت والمناهج الدراسية وهذه المشكلة تثير مخاوف كبيرة بشأن تطوير هذه المهارات لدى الطلاب. يمكن أن يؤدي هذا التنازل عن ممارسة الكتابة إلى ثقافة يتم فيها تشجيع الطلاب، صراحةً أو ضمنًا، على "إهمال" كتاباتهم (Holmes, 2005). إن التركيز على الالتزام بالهياكل الصارمة والخوف من ارتكاب الأخطاء يمكن أن يؤدي إلى خنق الإبداع والأصالة، مما يدفع الطلاب إلى إسكات أصواتهم الكتابية والشفهية. هذه البيئة لا تعزز نمو الكتاب الواثقين، بل تزرع الشعور بعدم الكفاءة والرقابة الذاتية.

تسلط موني (Mooney, 2004) الضوء على قضية حاسمة في هذا السياق: الفجوة الواسعة بين قدرات الطلاب اللفظية وقدراتهم الكتابية. يمتلك العديد من الطلاب مفردات غنية وقدرة على التعبير عن الأفكار المعقدة شفهيًا، ولكن عندما يتعلق الأمر بنقل هذه الأفكار إلى الورق، فإنهم يتعثرون. ولا يعد هذا التناقض انعكاسًا لقدراتهم الفكرية، بل هو مؤشر على فشل النظام التعليمي في سد الفجوة بين التحدث والكتابة. لا ينبغي أن تكون عدم القدرة على تهجئة أو بناء الجمل الصحيحة نحويًا عائقًا أمام التعبير عن الأفكارك شفهياً أو كتابياً.

تكمن أهمية التغذية الراجعة في تتبع تقدم الطالب في عملية التعلم، وتصحيح سوء الفهم، وتحفيز الطالب على تعلم المزيد. وكما لاحظ كولهافي وويجر (Kulhavy & Wager, 1993)، يمكن تقديم هذه التغذية الراجعة من خلال المحفزات البصرية والسمعية. هذا الأسلوب يسهل على الطالب معالجة وفهم وتذكر المعلومات التي يتلقاها. بالإضافة إلى ذلك، توفر التغذية الراجعة فرصًا للطلاب للتحكم بشكل أكبر في عملية التعلم الخاصة بهم، مما يجعلهم مشاركين نشطين في تعلمهم.

كما تُظهر الدراسات العديدة التي أجريت حول التغذية الراجعة التصحيحية في جميع أنحاء العالم أهمية هذه المرحلة في تعلم اللغات الأجنبية، وتشمل هذه الدراسات DeKeyser (1993)، أليس R. Ellis (2009c)، ليستر Lyster (1998, 2001)، ليستر و سايتو Lyster & Saito (2010)، يانغ و ليستر (Yang & Lyster, 2010) على الرغم من هذا الاهتمام الكبير في مجالات تعليم اللغات الثانية الأخرى، إلا أن الدراسات المتعلقة بالتغذية الراجعة التصحيحية القائمة على الطريقة التحليلية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا تزال محدودة.

تركز معظم الأبحاث المتعلقة بالتغذية الراجعة التصحيحية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تفضيلات المعلمين والطلاب لاستراتيجيات تصحيح الأخطاء في الفصول الدراسية. من بين هذه الدراسات، يمكن الإشارة إلى أعمال خضير وآخرين (2014) وعاشور والحراشة (2018) وعبد الله (2004). ومع ذلك، فإن الأبحاث التي تتناول تأثيرات التغذية

الراجعة التحليلية التصحيحية على تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر إرشادات "التركيز على الشكل" تبقى نادرة. تتضمن الدراسات القليلة التي تناولت هذا الجانب عمل عفيفي (2012) والفاعوري (2012) والعناتي (2004). تركز هذه الدراسات على كيفية استخدام الطريقة التحليلية التصحيحية لتحسين فهم الطلاب للقواعد اللغوية والنحوية من خلال التركيز على الشكل اللغوي، مما يعزز من كفاءتهم في استخدام اللغة العربية بشكل صحيح.

1.4. هدف البحث

تلعب التغذية الراجعة دوراً أساسياً في عملية التعليم والتعلم، حيث تساعد الطلاب على فهم أخطائهم وتحسين مهاراتهم من خلال توجيهات محددة وموجهة. الطريقة التحليلية، التي تتضمن تقديم تغذية راجعة مفصلة ومركزة على جوانب معينة في الأداء، يمكن أن تكون فعالة في تنمية مهارات معقدة مثل الكتابة والمحادثة. تهدف هذه الدراسة إلى التحقيق في تأثير التغذية الراجعة التحليلية، الشفهية والكتابية، واستراتيجياتها الثلاثة: التصحيح التحليلي المباشر والصريح، والتغذية الراجعة الميتالغوية وإعادة الصياغة التصحيحية، على أداء الطلاب الناطقين بغير العربية في مهارتي المحادثة والكتابة، من خلال التركيز على الشكل في دروس تعليم اللغة العربية. تم اختيار هذه الأنواع الثلاثة من التغذية الراجعة لهذه الدراسة بناءً على تخصصاتها المختلفة. تسهم التغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية بشكل فعال في تحسين مهارات الكتابة والمحادثة لدى الطلاب من خلال التركيز على نقاط الضعف وتقديم توجيهات محددة للتطوير.

مهارة الكتابة:

تحسين جودة الكتابة: من خلال التركيز على الأخطاء النحوية والإملائية، تركيب الجمل، واستخدام الأسلوب.

الوعي بالأخطاء: تقدم التغذية الراجعة المحددة والمكثفة وعياً أكبر لدى الطلاب بأخطائهم الشائعة وكيفية تجنبها مستقبلاً.

مهارة المحادثة:

التواصل الفعال: تساعد التغذية الراجعة الطلاب على تحسين النطق، الطلاقة، وفهم الجوانب الثقافية المرتبطة باللغة.

تطوير المهارات التواصلية: من خلال التركيز على الأخطاء الشائعة وتقديم توجيهات لتحسينها، يتمكن الطلاب من تطوير مهارات تواصلية أكثر كفاءة وفعالية.

يعد تعليم التركيز على الشكل، كما أبرزه ر. إليس (Ellis, 2006)، منهجًا تعليميًا يؤكد على أهمية كل من المعنى والشكل في الأنشطة التواصلية. على عكس الطرق التقليدية التي قد تفصل القواعد النحوية عن التواصل، فإن هذه الطريقة تدمجهما، مما يضمن قدرة المتعلمين على تطبيق القواعد النحوية في سياقات عملية وواقعية. الهدف الأساسي هو لفت انتباه الطلاب إلى أشكال لغوية محددة أثناء مشاركتهم في التواصل الهادف، مما يجعل عملية التعلم أكثر طبيعية وذات صلة بالسياق.

من الناحية العملية، يتضمن تعليم التركيز على النموذج دمج الهياكل النحوية في الأنشطة التي تتطلب تواصلًا حقيقيًا. على سبيل المثال، قد يشارك الطلاب في لعب الأدوار أو المناقشات أو مهام الكتابة حيث يحتاجون إلى استخدام نقاط نحوية معينة بشكل صحيح لتوصيل رسالتهم المقصودة. يسمح هذا النهج للمتعلمين برؤية التطبيق الفوري للقواعد وأهميتها، مما

يمكن أن يعزز كفاءتهم التواصلية الشاملة. من خلال التركيز على النموذج ضمن سياق ذي معنى، من المرجح أن يستوعب الطلاب القواعد ويستخدمونها بدقة في التواصل الشفهي والمكتوب.

في هذه الدراسة، تم تدريس الهياكل النحوية المتعلقة بمهارات المحادثة والكتابة باستخدام تعليمات التركيز على النموذج ضمن أنشطة التواصل. تضمن هذه الطريقة ألا يكون المتعلمون على دراية بالقواعد النحوية فحسب، بل يتقنون أيضًا تطبيقها في التواصل في الوقت الفعلي. ونتيجة لذلك، يمكن للطلاب تطوير فهم أكثر شمولية للغة، وسد الفجوة بين المعرفة النظرية والاستخدام العملي.

1.5. أهمية البحث

لقد كان الجدل الدائر حول كيفية تدريس قواعد اللغة بشكل فعال في فصول اللغة الثانية نقطة محورية في المناقشات التعليمية لسنوات عديدة. وقد ظهرت أساليب مختلفة، يقدم كل منها وجهات نظر فريدة حول دور وأهمية تعليم القواعد. يدعو بعض المعلمين إلى تدريس قواعد اللغة الصريحة، حيث يتم ذكر القواعد بوضوح، ويمارسها المتعلمون من خلال تمارين منظمة (Ellis, 2006). ويدعم آخرون مثل ديكيسر (DeKeyser, 1993) التعليم الضمني، حيث يتم تعلم القواعد من خلال التعرض والاستخدام في سياقات ذات معنى. لا تزال فعالية هذه الأساليب موضوعًا للبحث والنقاش، حيث تظهر الدراسات نتائج متنوعة بناءً على عمر المتعلم ومستوى الكفاءة وبيئة التعلم.

تصحيح الأخطاء قضية حاسمة أخرى في هذا السياق. طرح هندريكسون العديد من الأسئلة الأساسية التي لا تزال توجه البحث والممارسة: "هل يجب تصحيح أخطاء المتعلمين؟ متى يجب معالجة الأخطاء؟ ما هي الأخطاء التي تستحق التصحيح؟ كيف ينبغي إجراء التصحيحات، ومن يجب أن يقوم بها؟" (Hendrickson, 1978: 389). تسلط هذه الأسئلة الضوء على تعقيدات تصحيح الأخطاء، بما في ذلك التأثير المحتمل على ثقة المتعلم وتحفيزه. تشير بعض الدراسات إلى أن التصحيح الفوري يمكن أن يكون مفيدًا لبعض الأخطاء، في حين أن التصحيح المتأخر قد يكون أكثر ملاءمة لأخطاء أخرى. ويلعب أيضًا قرار من يقوم بتصحيح الأخطاء - المعلمون أو الأقران أو المتعلمون أنفسهم - دورًا مهمًا في عملية التعلم. في نهاية المطاف، يتطلب العثور على النهج الأكثر فعالية لتدريس القواعد وتصحيح الأخطاء فهمًا دقيقًا لهذه الديناميكيات وتطبيقًا مرنًا مصممًا خصيصًا لتلبية الاحتياجات المحددة للمتعلمين.

نظراً لما سبق تقدم الدراسة استكشافًا شاملاً لمجال التغذية الراجعة التصحيحية التحليلية وتأثيرها على تطور اللغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. ومن خلال استخدام منهج يجمع بين البحث التجريبي ، تتعمق الدراسة في كيفية مساهمة أنواع مختلفة من التغذية الراجعة التحليلية التصحيحية - المباشرة وغير المباشرة - في تعزيز اللغة العربية المنطوقة والمكتوبة للمتعلمين من حيث الدقة والتعقيد والتنوع المعجمي. يكمن أهمية هذا البحث في فحصه التفصيلي لكيفية تفاعل المتعلمين مع التغذية الراجعة التصحيحية التحليلية وإدراكهم لها، إلى جانب تحديد العوامل التي تؤثر على استجابتهم لمثل هذه التغذية الراجعة.

إحدى النتائج الرئيسية لهذه الدراسة هي التأثير التفاضلي للتغذية الراجعة التصحيحية التحليلية المباشرة وغير المباشرة على نتائج تعلم اللغة. تبين أن التغذية الراجعة التصحيحية التحليلية المباشرة، التي تتميز بتصحيحها المباشر والصريح للأخطاء، فعالة بشكل خاص في تعزيز الدقة اللغوية الشاملة أثناء عملية التنقيح وفي المهامات المنطوقة والمكتوبة اللاحقة.

ويمكن أن يُعزى هذا التفضيل بين المشاركين للحصول على تغذية راجعة تصحيحية تحليلية مباشرة إلى وضوحها وإلى تقليص الوقت اللازم لتطبيقها وديمومة أثرها. على العكس من ذلك، ثبت أن التغذية الراجعة التصحيحية التحليلية غير المباشرة، التي تدفع المتعلمين إلى تحديد وتصحيح أخطائهم بشكل مستقل، تعزز الدقة في النصوص المكتوبة الجديدة. يعزز هذا الشكل من التغذية الراجعة مشاركة في عملية تعلم اللغة، ويشجع المتعلمين على البحث بنشاط عن الأشكال الصحيحة والمساعدة في التعرف على الأخطاء والاحتفاظ بها ولكن ليس بقدر التغذية الراجعة التحليلية المباشرة.

1.6. أسئلة البحث

في سياق دراسة التأثيرات المتعددة للتغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية في تطوير مهارتي الكتابة والمحادثة من خلال التركيز على الشكل لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، تبرز الحاجة إلى صياغة مجموعة من الأسئلة البحثية التي تعكس بدقة الهدف من الدراسة. فيما يلي نماذج لهذه الأسئلة:

(س1) هل للتغذية الراجعة القائمة على طريقة إعادة الصياغة آثار كبيرة على اكتساب على اللغة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى في مهارة المحادثة والكتابة؟

(س2) هل للتغذية الراجعة ما وراء اللغوية (الميتالغوية) آثار كبيرة على اكتساب اللغة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى في مهارة المحادثة والكتابة؟

(س3) هل للتغذية الراجعة التحليلية المباشرة آثار كبيرة على اكتساب اللغة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى في مهارة المحادثة والكتابة؟

(س4) ما هو نوع (أنواع) التغذية الراجعة التحليلية التصحيحية من بين التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والتغذية الراجعة الميتالغوية وإعادة الصياغة الأكثر فعالية في التعليم من خلال تعليمات معادلة التركيز على الشكل ثم المعنى الذي أفادة الطلاب أكثر في مهارتي المحادثة والكتابة؟

هذه الأسئلة تسعى لاستكشاف العلاقة بين التغذية الراجعة القائمة على التحليل وتطوير مهارتي الكتابة والمحادثة بطريقة منهجية ومعمقة، وتشكل أساسًا متينًا للبحث في هذا المجال.

1.7. فرضيات البحث

دراسة تطبيق التغذية الراجعة التحليلية على مهارتي المحادثة والكتابة تقوم على عدة فرضيات أساسية لفهم كيفية تأثير هذا النوع من التغذية الراجعة على تطوير مهارات اللغة. الفرضية الأولى تنطلق من أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة، التي تقدم تحليلاً دقيقاً ومفصلاً للأداء، تعزز فهم اللغة وقدرات التعبير عند المتعلمين بشكل أكبر مقارنة بالتغذية الراجعة العامة أو التصحيحية الضمنية. هذا يعني أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والصريحة تساعد في تحسين القدرة على الكتابة والمحادثة بشكل أكثر فعالية ودقة. لذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمقدار 0,5 بين أثر التغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية بكافة استراتيجياتها في تطوير مهارتي المحادثة والكتابة وأثر عدم تطبيق التغذية الراجعة.

الفرضية الثانية تتعلق بالتعلم الذاتي والتحسين المستمر الذي يوفره نموذج التركيز على الشكل ثم المعنى مع تطبيق التغذية الراجعة التحليلية، حيث يُفترض أن التغذية الراجعة التحليلية تشجع المتعلمين على تقييم أدائهم الخاص وتحديد مناطق الضعف والقوة بأنفسهم، مما يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير النقدي والقدرة على التعلم المستقل. من خلال عملية التركيز على الشكل ثم المعنى، يصبح المتعلمون أكثر قدرة على تطبيق ما يتعلمونه في سياقات جديدة، مما يعزز كفاءتهم في كل من المحادثة والكتابة.

أخيراً، تتناول الفرضية الثالثة مدى أثر التغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية عبر الزمن، حيث يُعتقد أن استخدام التغذية الراجعة التحليلية يزيد من مستويات التحفيز لدى المتعلمين بسبب رؤيتهم التقدم الملموس في مهاراتهم. الإحساس بالإنجاز والتقدم ينشط المتعلمين ويجعلهم أكثر استعدادًا للمشاركة والتفاعل المستمر، مما يؤدي إلى تحسينات أكبر في مهارات اللغة الإنتاجية على حد سواء. هذه الفرضيات تشكل الأساس الذي تقوم عليه الدراسة وتوجه البحث في تقييم أثر التغذية الراجعة التحليلية على تعلم اللغة.

1.8. حدود البحث

تتناول الدراسة استكشاف فعالية ثلاث استراتيجيات للتغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية في تحسين مهارات المحادثة والكتابة لدى الطلاب الناطقين بغير العربية. تركز الدراسة على التغذية الراجعة التحليلية المباشرة الصريحة، والتغذية الراجعة ما وراء اللغوية (الميتالغوية) وإعادة الصياغة كوسائل رئيسية لتقديم التغذية الراجعة التصحيحية.

تتمحور الدراسة حول مهارتي المحادثة والكتابة فقط، حيث يتم جمع البيانات من خلال أنشطة تفاعلية كتابية وشفوية. تم اختيار عينة استطلاعية من 50 طالب وطالبة وعينة تجريبية تشمل 100 طالب وطالبة من الصف الأول والثالث في جامعة غازي في قسم تعليم اللغة العربية.

تغطي الدراسة العام الدراسي 2023-2024، مما يسمح بفترة زمنية كافية لمراقبة التغيرات والتطورات في مهارات الطلاب نتيجة لاستخدام تقنيات التغذية الراجعة التحليلية المختلفة.

هذه الدراسة تواجه عدة حدود قد تؤثر على نتائجها وتفسيراتها لذلك تم تطبيق درس تجريبي على المجموعة الاستطلاعية قبل البدء بالتطبيق واستخدام العينة الاستطلاعية لتنظيم فقرات الاختبار والحد من هذه التأثيرات.

أولاً، تحديد مستوى إتقان اللغة العربية لدى المشاركين قبل بداية الدراسة أمر ضروري لتقييم التقدم الفعلي الذي يمكن أن يُعزى إلى التغذية الراجعة المقدمة. وجود تباين كبير في مستويات الإتقان قد يؤدي إلى صعوبة في تحليل النتائج وعموميتها.

ثانياً، قد تكون هناك تحديات تتعلق بالأساليب التحليلية المستخدمة في تقديم التغذية الراجعة. فالتغذية الراجعة التحليلية تتطلب موارد كبيرة من حيث الوقت والجهد من المعلمين، وقد لا تكون متاحة بشكل متساوٍ في جميع البيئات التعليمية. كما أن تفضيلات الطلاب واستجاباتهم لأنواع معينة من التغذية الراجعة يمكن أن تختلف، مما قد يؤثر على فعالية التغذية الراجعة في تحسين مهارات الكتابة والمحادثة.

أخيراً يجب أخذ السياق الثقافي واللغوي للطلاب الناطقين بغير العربية بعين الاعتبار. هؤلاء الطلاب قد يأتون من خلفيات لغوية وثقافية متنوعة، وهذا التنوع قد يؤثر على طريقة استقبالهم واستفادتهم من التغذية الراجعة. لذا، على الرغم من أن الحدود المتعلقة بالتنوع الثقافي واللغوي بين الطلاب تشكل عاملاً مهماً في تصميم وتنفيذ الدراسة وتحليل نتائجها، إلا أن هذه العوامل ستكون خارج نطاق هذا البحث. بالتالي، سيتم التركيز بشكل أساسي على تأثير استراتيجيات التغذية الراجعة التحليلية على تطوير مهارات الكتابة والمحادثة لدى الطلاب، دون التعمق في التحدث عن تأثير التنوع الثقافي واللغوي.

1.9. المصطلحات

تعلم اللغة الثانية: يشير هذا المصطلح إلى العملية التي يقوم بها الفرد عندما يبدأ في دراسة لغة غير لغته الأم، وذلك من خلال الدروس النظرية والتطبيقية، سواء في بيئة أكاديمية أو من خلال التعلم الذاتي. يتضمن تعلم اللغة الثانية فهم القواعد النحوية، والمفردات، والعبارات، بالإضافة إلى تطوير مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة بهذه اللغة.

تعليم اللغة الثانية: يعني هذا المصطلح العملية التي يقوم بها المعلمون لتوجيه وإرشاد الطلاب نحو تعلم لغة غير لغتهم الأولى. يشمل تعليم اللغة الثانية استخدام مناهج واستراتيجيات تعليمية متنوعة لتسهيل عملية التعلم. يهدف تعليم اللغة الثانية إلى جعل الطالب قادرًا على التواصل بفعالية وفهم الثقافة المرتبطة باللغة المستهدفة.

اكتساب اللغة الثانية: يتعلق هذا المصطلح بالعملية الطبيعية وغير الرسمية التي يتعلم بها الأفراد لغة ثانية عن طريق التفاعل في بيئات حقيقية. على عكس التعلم الرسمي في الفصول الدراسية، يحدث اكتساب اللغة الثانية عادةً من خلال التعرض المباشر للغة في سياقات اجتماعية وثقافية، مما يسهل فهم اللغة واستخدامها بطريقة أكثر طبيعية.

المهارات اللغوية: تشير إلى القدرات الأساسية اللازمة للتواصل بلغة معينة، وتشمل الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. تعتبر المهارات اللغوية حاسمة لفهم وإنتاج اللغة بشكل فعال، وتُعد تطوير هذه المهارات جزءًا لا يتجزأ من تعلم أي لغة جديدة.

مهارة الكتابة: تعد واحدة من المهارات اللغوية الأربع، وتشير إلى القدرة على التعبير عن الأفكار والمعلومات بوضوح وصحة من خلال الكتابة. تتضمن مهارة الكتابة فهم القواعد النحوية والإملائية، بالإضافة إلى القدرة على تنظيم الأفكار بطريقة منطقية وجذابة.

مهارة المحادثة: هي أيضًا إحدى المهارات اللغوية الأساسية، وتعني القدرة على التواصل الشفهي بوضوح وفعالية. تشمل مهارة المحادثة فهم النطق الصحيح، والقدرة على استخدام اللغة بطلاقة في سياقات متنوعة، وكذلك الاستماع بفعالية والاستجابة بشكل مناسب في الحوارات.

التغذية الراجعة التصحيحية في تعليم اللغة: هي عملية يقوم بها المعلم تتضمن تقديم توجيهات أو تصحيحات للأخطاء التي يرتكبها الطلاب أثناء تعلم لغة جديدة. الهدف من هذا النوع من التغذية الراجعة هو مساعدة الطلاب على تحسين مهاراتهم اللغوية من خلال التعرف على أخطائهم وتعلم كيفية تصحيحها.

التغذية الراجعة المباشرة في تعليم اللغة: تتمثل هذه الطريقة في تدخل المعلم المباشر لتصحيح أخطاء الطلاب، حيث يقوم بتوضيح الأخطاء ويقدم الإجابة الصحيحة بشكل مباشر. هذه الطريقة تساعد الطلاب على فهم أخطائهم بوضوح وتعلم الصواب بسرعة.

التغذية الراجعة غير المباشرة في تعليم اللغة: في هذا النوع، لا يقدم المعلم الإجابة الصحيحة مباشرةً للطالب، بل يشير إلى وجود خطأ ما دون تصحيحه. يتعين على الطالب بعدها محاولة تحديد الخطأ وتصحيحه بنفسه. هذه الطريقة تهدف إلى تعزيز الاستقلالية في التعلم وتطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب.

الطريقة التحليلية: تعتمد على تقديم اللغة في صورتها الكاملة منذ البداية، مركزة على استخدام النصوص والسياقات الطبيعية لتعلم اللغة. في هذه الطريقة، يتم تحليل الجمل والعبارات لفهم القواعد والمفردات ضمن سياقها الحقيقي، مما يساعد الطلاب على فهم اللغة ككل. هذه الطريقة تشجع على التفكير النقدي والفهم العميق للغة، وتعتبر مفيدة بشكل خاص للطلاب المتقدمين الذين يسعون لتحسين قدرتهم على التواصل باللغة العربية.

التغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية في تعليم اللغة: تعتمد هذه الطريقة على تحليل الأخطاء التي يرتكبها الطلاب بشكل مفصل، موضحةً الأسباب وراء الخطأ والقواعد اللغوية المتعلقة به. تساعد هذه الطريقة الطلاب على فهم أعمق للغة وتحسين قدرتهم على تجنب الأخطاء المستقبلية.

الطريقة التركيبية: من ناحية أخرى، تركز الطريقة التركيبية على تعلم اللغة من خلال بناء المعرفة تدريجيًا، بدءًا من العناصر الأساسية مثل الأحرف والكلمات، ثم الانتقال إلى تكوين الجمل والعبارات. في هذه الطريقة، يتم تقديم القواعد اللغوية بشكل منهجي ومتسلسل، مما يسمح للطلاب ببناء قاعدة صلبة في اللغة خطوة بخطوة. الطريقة التركيبية تعتبر مثالية للمبتدئين أو للطلاب الذين يحتاجون إلى تعزيز فهمهم لأساسيات اللغة العربية.

التغذية الراجعة القائمة على الطريقة التركيبية في تعليم اللغة :تركز هذه الطريقة على تصحيح الأخطاء من خلال تعزيز فهم الطالب للبناء الصحيح والتركيبات اللغوية للصف بأجمعه، بدلاً من التركيز على أخطاء فردية. يتم تشجيع الطلاب على استخدام اللغة بشكل صحيح من خلال الحفظ التدريب والممارسة المستمرة.

التمارين التحليلية في تعليم اللغة: هي أنواع من التمارين التي تهدف إلى تطوير قدرة الطلاب على فهم وتحليل اللغة بشكل نقدي. تشمل هذه التمارين تحليل النصوص، تحديد وتصحيح الأخطاء، وفهم القواعد اللغوية وكيفية تطبيقها في سياقات مختلفة. هذه التمارين تساعد في تعزيز الفهم العميق للغة وتحسين مهارات التواصل لدى الطلاب.

التعليم الضمني: يعتمد بشكل كبير على مشاركة الطلاب في عملية التعلم من خلال استكشاف المفاهيم وحل المشكلات بأنفسهم. يتم تقديم معلومات أو مشكلات دون تحديد أهداف واضحة أو تقديم تفسيرات مباشرة، مما يحفز الطلاب على التفكير النقدي واستكشاف الحلول بطرقهم الخاصة. هذا النوع من التعليم يعزز من مهارات الاستقلالية والإبداع لدى الطلاب، حيث يتعلمون كيفية التعلم بأنفسهم واستخلاص الاستنتاجات من خلال التجربة والخطأ.

التعليم الصريح: هو نهج أكثر هيكلية ومنهجية، حيث يقوم المعلم بتحديد أهداف الدرس وتوقعاته بوضوح منذ البداية. يتبع المعلم عملية منهجية تشمل النمذجة، حيث يعرض المفهوم أو المهارة بشكل مباشر، ثم يمارس الطلاب هذه المهارات تحت إشراف المعلم (الممارسة الموجهة)، وأخيراً يمارسونها بشكل مستقل. هذا النهج يضمن أن الطلاب يحصلون على التوجيه والدعم اللازمين لفهم المفاهيم بعمق وإتقان المهارات المطلوبة.

التركيز على الشكل (FonF): والمعروف أيضًا بإرشادات التدريس التي تركز على الشكل، هو نهج هام في تعليم اللغة الذي يركز على تعزيز الوعي بالأشكال اللغوية ضمن سياق تواصلي. هذا النهج يهدف إلى تحسين قدرة المتعلمين على استخدام اللغة بطريقة أكثر دقة وسلاسة من خلال دمج التعليم الصريح للقواعد والمفردات في الأنشطة التواصلية اليومية.

التغذية الراجعة التحليلية المباشرة: هي تصحيح الأخطاء اللغوية بشكل فوري مع تقديم تحليل مفصل لهذه الأخطاء، مما يسهم في تعزيز الفهم اللغوي وتحسين الأداء اللغوي للمتعلمين من خلال التركيز على الأخطاء وتصحيحها في سياقها.

التغذية الراجعة الميتالغوية: باعتبارها تركز بصورة رئيسية على القواعد اللغوية، حيث تهدف إلى توجيه انتباه المتعلم بشكل ضمني نحو الهياكل النحوية والتحليل اللغوي المعمق.

إعادة الصياغة: تُشير إلى عملية تقديم محتوى النص الأصلي بكلمات مختلفة دون المساس بالمعنى الجوهري للنص. بعبارة أخرى، تهدف إعادة الصياغة إلى التعبير عن مضمون النص باستخدام تعبيرات بديلة.

2. الفصل الثاني: الإطار النظري

2.1. الدراسات السابقة

ركزت الدراسات السابقة التي أجراها كلا من بيتشنر و فيريس (Bitchener & Ferris, 2012) فان بيونينغان وآخرون (Van Beuningan et al., 2012) بيتشر ونوتج (Bitchener & Knoch, 2009b) بشكل خاص على المقارنة بين التغذية الراجعة المباشرة، التي يقوم فيها المعلم بتصحيح الأخطاء مباشرة، والتغذية الراجعة غير المباشرة، التي يتم فيها دلالة الطالب على وجود خطأ دون تصحيحه مباشرة. هذه الدراسات تسعى لتحديد كيفية تأثير هذه الأساليب على دقة اللغة لدى المتعلمين، سواء من الناحية النحوية أو غير النحوية. وجدت هذه الدراسات أن كلا النهجين لهما فوائدهما في سياقات معينة، وأن الفعالية قد تعتمد على عدة عوامل مثل مستوى اللغة عند المتعلم، نوع الخطأ، وأهداف التعلم. التغذية الراجعة المباشرة قد تكون أكثر فعالية في تحسين الدقة النحوية بسرعة، لكن التغذية الراجعة غير المباشرة قد تشجع المتعلمين على تطوير مهارات تحليلية أعمق وقدرة على تصحيح أخطائهم بأنفسهم، مما يعزز الاستقلالية في التعلم.

في دراسته حول منهجية النهج التواصلي التحليلي التي تعتبر نقلة نوعية في عالم تعليم اللغات، أشار تارنوبولسكي (Tarnopolsky, 2016) إلى هذا الأسلوب الذي يجمع بين الممارسة التواصلية والتحليل اللغوي و يهدف إلى تحسين قدرات المتعلمين على استخدام اللغة في مواقف حياتية واقعية، إضافة إلى زيادة وعيهم بالأشكال اللغوية الضرورية لتطوير مهاراتهم اللغوية. في أوكرانيا، حيث يزداد الطلب على تعلم اللغة الإنجليزية، أثبت هذا النهج فعاليته في مدارس ومراكز اللغات التجارية، مقدمًا نموذجًا يمكن تطبيقه في بيئات تعليمية متنوعة.

ركز تارنوبولسكي في دراسته على ماهية النهج التواصلي التحليلي الذي يعتمد على التدرج في تقديم الأنشطة التعلمية، حيث يبدأ بأنشطة تواصلية بسيطة ثم ينتقل تدريجيًا إلى أنشطة أكثر تعقيدًا مع زيادة المستوى اللغوي للطلاب. هذا التدرج يساعد في بناء الثقة لدى المتعلمين ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم. كما يعزز التوجه الثقافي للمتعلمين من خلال التركيز على السلوكيات والتواصل في البلدان الناطقة بالإنجليزية، مما يجعل التعلم أكثر صلة بالحياة الواقعية ويعمق الفهم الثقافي. إحدى المزايا البارزة لهذه الطريقة هي تعزيزها للعنصر الثقافي ودمج تقنيات الكمبيوتر في التعليم، مما يلبي احتياجات العصر الحديث ويزيد من تفاعل المتعلمين. وقد أظهرت التجربة في أوكرانيا نجاحًا ملحوظًا يشجع على تطبيق النهج في بلدان أخرى بظروف مماثلة. النهج التواصلي التحليلي يحقيق تقدم ملموس في تعليم اللغات الاجنبية للبالغين، مع التأكيد على الأهمية الكبرى للتواصل الفعال والفهم الثقافي في عملية التعلم.

يعد إطار عمل جون هاتي وهيلين تيمبرلي (Hattie and Timperley, 2007) بشأن التغذية الراجعة بمثابة مساهمة كبيرة في دراسات اللغة الثانية، حيث يقدمان منهجًا منظمًا يساعد المعلمين على تعزيز تعلم الطلاب. ويقسم نموذجهم التغذية الراجعة إلى أربعة مستويات متميزة، يخدم كل منها غرضًا فريدًا في العملية التعليمية.

أولاً: "التغذية الراجعة حول المهمة"، (المصدر السابق: 20) والتي يُشار إليها غالبًا باسم "التغذية الراجعة على مستوى المهمة"، هي الشكل الأكثر مباشرة للتغذية الراجعة. يركز هذا الشكل على صحة أو جودة العمل المنجز، ويقدم معلومات محددة حول مدى جودة أداء المهمة والأخطاء التي تم ارتكابها. يهدف هذا المستوى من التغذية الراجعة إلى تحسين فهم الطلاب وإتقانهم للمحتوى أو المهارات المحددة المشاركة في المهمة. وهو مباشر، وغالبًا ما يكون فوريًا، ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بأهداف التعلم.

ثانياً: تتعمق التغذية الراجعة حول "معالجة المهمة في الاستراتيجيات والعمليات التي يستخدمها الطلاب" (المصدر السابق: 20) لإكمال المهمة. يعتبر هذا المستوى من التغذية الراجعة أكثر تعقيدًا، حيث يهدف إلى تطوير قدرة المتعلم على تقييم وتعديل نهجه في التعلم. وهو يشجع الطلاب على التفكير في الأساليب التي استخدموها، وفهم سبب فعالية بعض الاستراتيجيات أو عدم فعاليتها، والنظر في الأساليب البديلة التي يمكن أن تؤدي إلى نتائج أفضل في المهام المستقبلية.

ثالثاً: تشمل "التغذية الراجعة حول التنظيم الذاتي" (المصدر السابق: 20) التغذية الراجعة التي تساعد الطلاب على تطوير قدرتهم على مراقبة وتوجيه وتنظيم تعلمهم. يتضمن ذلك تحديد الأهداف وإدارة الوقت وتقييم فعالية الاستراتيجيات المختلفة والحفاظ على التحفيز. تعد التغذية الراجعة للتنظيم الذاتي أمرًا بالغ الأهمية لتعزيز المتعلمين المستقلين الذين يمكنهم تكييف استراتيجيات التعلم الخاصة بهم لتلبية متطلبات المهام والبيئات المختلفة.

وأخيرًا، فإن "التغذية الراجعة حول الذات كشخص" (المصدر السابق: 20) هي المستوى التي تركز على الشخصية بشكل أكبر من التغذية الراجعة. ولا ترتبط بشكل مباشر بالمهمة نفسها، بل تركز على احترام الفرد لذاته وثقته وتحفيزه. في حين أن هذا النوع من التغذية الراجعة يمكن أن يكون إيجابيًا ومشجعًا، إلا أن هاتي وتيمبيرلي يحذران من ضرورة استخدامه بحكمة. يمكن أن يؤدي التركيز المفرط على الثناء الشخصي أو النقد إلى تحويل التركيز بعيدًا عن عملية التعلم إلى الذات، مما قد يؤثر على التحفيز والمشاركة بطرق تؤدي إلى نتائج عكسية.

يؤكد إطار هاتي وتيمبيرلي (Hattie and Timperley, 2007) على أن التغذية الراجعة الفعالة يجب أن تكون واضحة وهادفة ومصممة خصيصًا لتلبية احتياجات المتعلم في المراحل المختلفة من رحلته التعليمية. من خلال التمييز بين هذه المستويات الأربعة من التغذية الراجعة، يمكن للمعلمين توجيه الطلاب بشكل أكثر فعالية نحو فهم أعمق، والوعي الذاتي، والاستقلالية في تعلمهم.

قد لا تكون التغذية الراجعة وحدها كافية عندما يواجه الطلاب مواد جديدة تمامًا، في مثل هذه الحالات، يصبح التعليم المباشر أمرًا لا غنى عنه، مما يوفر المعرفة الأساسية اللازمة للطلاب للتعامل بشكل هادف مع المحتوى. يضع هذا النهج التعليمي الأساس الذي يمكن للطلاب من خلاله بناء الأفكار واستكشافها وربطها. في حين أن التغذية الراجعة المباشرة على مهام محدد أمر بالغ الأهمية، إلا أن فعاليتها تكون محدودة بطبيعتها إذا كان الطالب يفتقر إلى المعرفة الأساسية لفهم التغذية الراجعة أو تطبيقها. ولذلك، فإن اتباع نهج متوازن يجمع بين التغذية الراجعة المباشرة وتحليل اللغة مع تقديم التعليمات المستهدفة أمر ضروري لتحقيق نتائج التعلم المثلى.

علاوة على ذلك، فإن التغذية الراجعة التي تركز على عملية التعلم بدلاً من المهام نفسه توفر وسيلة قوية لتعزيز المهارات القابلة للنقل. ومن خلال توجيه الطلاب حول "تعلم كيفية التعلم" (المصدر السابق: 62)، يقوم المعلمون بتعزيز عملية التعلم بشكل فعال، وتمكين الطلاب من تطبيق هذه الاستراتيجيات عبر مجالات مختلفة. يدعم هذا النوع من التغذية الراجعة المهارات ما وراء المعرفية، ويشجع المتعلمين على التفكير في استراتيجيات تفكيرهم وتعلمهم، وبالتالي تعزيز نهج أكثر قدرة على التكيف ومرونة في التعلم. في جوهر الأمر، يمكن للتغذية الراجعة والتعليمات المصممة بعناية لمعالجة المفاهيم الخاطئة، وتوفير المعرفة الأساسية، والتأكيد على عملية التعلم أن تعزز بشكل كبير تعلم الطلاب، وتزودهم بالمهارات اللازمة للتغلب على تحديات التعلم المتنوعة.

في الدراسة التجريبية التي أجرها رسلي هادي (2009) حول تعليم مهارة القراءة للطلاب الناطقين بغير العربية اعتماداً على الطريقة التحليلية في مدرسة ثانوية بأندونيسيا كانت النتائج من الاختبارات القبلية والبعدية لصالح استعمال الطريقة التحليلية. أجريت الدراسة على 35 طالبا وطالبة لمدة فصل دراسي كامل وكانت النتيجة في كلا المجموعتين لصالح الطريقة التحليلية بفارق نسبي بين طلاب الصف العاشر وطلاب الصف الثاني عشر. أكدت الدراسة على أن استعمال الطريقة التحليلية في المراحل الابتدائية للناطقين بغير العربية لها تأثر ملحوظ بفارق 50% وأن هذا الفارق بالطبع يعتمد على المدة الزمنية للتجربة الدراسية.

تبرز دراسة مقابلة والزيوت لعام (2015) أهمية إعادة النظر في استراتيجيات التعليم والتقييم المُستخدمة في تعليم اللغة العربية، خاصة في مرحلة التعليم الأساسي. من خلال التركيز على نمطي التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة - إعادة الصياغة وما وراء اللغة (الميتالغوية)- تُسلط الدراسة الضوء على الدور الحيوي الذي يمكن أن تلعبه هذه الأساليب في تحسين قدرات الطلاب اللغوية وتطوير مهاراتهم النحوية. النتائج التي توصلت إليها الدراسة تُظهر بوضوح الفعالية الملحوظة لهذه الأساليب في تعزيز الأداء الأكاديمي للطلاب، مما يُشير إلى أهمية دمجها في المناهج الدراسية وممارسات التدريس.

هدفت الدراسة أجراها عاشور والحراحشة (2017) إلى اختبار أثر التغذية الراجعة، الصادرة عن المعلمين والمتعلقة بمهارات الاستماع، في تحسين هذه المهارات لدى طلاب الصف الخامس الأساسي. لتحقيق هذا الهدف، تم تصميم أدوات الدراسة لتشمل بطاقات تقويمية، بالإضافة إلى دليل للمعلمين يساعدهم على كيفية استخدام هذه الأدوات بفعالية. شملت عينة الدراسة 72 طالبًا وطالبة من مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق في الأردن، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت تغذية راجعة مصاحبة للتعلم التعاوني ومجموعة ضابطة لم تتلق أي تغذية راجعة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية 0،5 تعزى لأثر التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني في تحسين مهارات الاستماع لدى المجموعة التجريبية بشكل عام.

مع ذلك، أظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في تحسين مهارات الاستماع، كما لم تظهر أي فروق تعزى للتفاعل بين التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني والجنس. هذا يشير إلى أن التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني قد تكون أداة فعالة في تحسين مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بغض النظر عن جنسهم، مما يؤكد على أهمية استخدام استراتيجيات تعليمية فعالة تشمل التغذية الراجعة المناسبة لتعزيز العملية التعليمية.

من جهة أخرى، يُعد تقسيم الطلاب إلى مجموعات وتطبيق أساليب تغذية راجعة مختلفة على كل مجموعة طريقة مبتكرة لقياس تأثير كل نمط على تحسين مستويات الطلاب في المعرفة، والفهم، والتطبيق. هذا التوزيع يُمكن الباحثين من إجراء تحليل مقارن يُظهر بدقة أي الأساليب أكثر فعالية في تعزيز القدرات اللغوية للطلاب ولماذا. وجود فارق إحصائي دال يُعزز من مصداقية الدراسة ويدعم الحاجة إلى الاهتمام بتقنيات التغذية الراجعة كجزء أساسي من عملية التعلم.

في الختام، تُعد نتائج هذه الدراسة دليلاً قوياً على أن التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة، سواء كانت من خلال إعادة الصياغة أو ما وراء اللغة (الميتالغوية)، تُسهم بشكل ملموس في تحسين أداء الطلاب في قواعد اللغة العربية. هذا الاكتشاف يُمكن أن يُشكل أساساً لتطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية تُركز على الفهم العميق والتطبيق العملي للمعرفة بدلاً من الحفظ والتكرار، مما يُعزز من جودة التعليم ويُساهم في تطور العملية التعليمية بشكل عام.

يجب أن يتوافق أسلوب التغذية الراجعة - سواء كانت مكتوبة أو شفهية - مع قدرات الطلاب وسياق نشاط التعلم. على سبيل المثال، قد تكون التغذية الراجعة المكتوبة أكثر ملاءمة للتحليل التفصيلي لمهمة مكتوبة، في حين أن التغذية الراجعة الشفهية يمكن أن تكون أكثر جاذبية وفورية في سيناريو التعلم العملي. لاتساعد هذه القدرة على التكيف في ضمان تلقي التغذية الراجعة فحسب، بل في فهمها والتصرف بناءً عليها من قبل الطلاب. إن التركيز على تقديم تغذية الراجعة ذات مرجعية معيارية ووصفية وإيجابية يزيد من فعاليتها. من خلال التركيز على معايير محددة تتعلق بأهداف التعلم، يمكن للمعلمين تزويد الطلاب برؤى واضحة وقابلة للتنفيذ حول كيفية التحسين. تعمل التغذية الراجعة الوصفية على توجيه المحادثة نحو المهمة واستراتيجيات التحسين، وليس نحو الفرد، وبالتالي الحفاظ على بيئة تعليمية داعمة وبناءة.

تكمن القوة التحويلية للتغذية الراجعة في قدرتها على تحفيز الطلاب وإلهامهم للسعي من أجل التحسين. ومن خلال تجنب الأحكام الشخصية والتركيز بدلاً من ذلك على الإنجازات ومجالات النمو، تصبح التغذية الراجعة أداة قوية للتغيير الإيجابي. توضح الأمثلة المقدمة كيف يمكن أن تؤدي التغذية الراجعة المنظمة بشكل فعال إلى تحسينات كبيرة في نتائج تعلم الطلاب. عندما ينغمس المعلمون في هذه الممارسات، فإنهم لا يساهمون في النمو الأكاديمي لطلابهم فحسب، بل أيضًا في تطورهم كمتعلمين واثقين ومتأملين لذواتهم، ومستعدين لمواجهة تحديات رحلة التعلم.

2.2. تحليل استراتيجيات الأسئلة والتغذية الراجعة

إن فن التدريس لا يقتصر فقط على نقل المعرفة؛ يتعلق الأمر بإشراك الطلاب وفهمهم وتوجيههم خلال عملية التعلم. ومن الأمور المركزية في هذه العملية استراتيجيات طرح الأسئلة وإبداء الرأي، والتي تمت دراستها على نطاق واسع على مر السنين. الكثير من الباحثين مثل تشولدرون (Chauldron, 1977)، جوان إنج هو(Ho, 2005)، إليس وآخرون. (Ellis et al., 2001)، هافرانك (Havranek, 2002)، ليستر ورانتا (Lyster & Ranta,1997) وسيدهاوس (Seedhouse, 1996) ساهموا بشكل كبير في فهمنا لهذه الاستراتيجيات. يصنف عملهم الأسئلة إلى أنواع مختلفة ويحللها لتحديد الغرض منها ومن فعاليتها. تؤكد هذه المجموعة من الأبحاث مدى تعقيد وأهمية استراتيجيات التدريس هذه.

تخدم الأسئلة في الفصل الدراسي أغراضا متعددة. يمكنهم تقييم الفهم وتحفيز التفكير النقدي وتسهيل المشاركة وتوجيه الطلاب نحو بناء معارفهم الخاصة. إن تصنيف الأسئلة، مثل الأسئلة المفتوحة مقابل الأسئلة المغلقة، أو ذات الترتيب

الأعلى مقابل ذات الترتيب الأدنى، أو الواقعية مقابل الانعكاسية، يساعد المعلمين على تصميم استراتيجياتهم التعليمية بشكل أكثر فعالية. وبالمثل، فإن التغذية الراجعة هي أداة متعددة الأوجه. ويمكن أن تعزز التعلم، وتوفر التدابير التصحيحية، وتحفز الطلاب، وتعزز بيئة تعليمية إيجابية. تعتمد فعالية التغذية الراجعة، كما تم تحليلها من قبل الباحثين، على توقيتها وخصوصيتها وصلتها بعمل الطالب.

لكي يتفوق المعلمون حقًا، يعد الوعي بأنواع وأغراض الأسئلة والملاحظات التي يستخدمونها أمرًا ضروريًا. تتيح هذه المعرفة للمعلمين تصميم أساليبهم التعليمية بما يتناسب مع احتياجات طلابهم، مما يعزز بيئة تعليمية أكثر ديناميكية واستجابة. وكما يشير البحث، فإن إتقان هذه الاستراتيجيات ليس مفيدًا فحسب، بل إنه ضروري للتدريس الفعال. إنها عملية تعلم مستمرة للمعلمين، الذين يجب عليهم تكييف أساليبهم وتحسينها لتلبية الاحتياجات المتطورة لطلابهم.

2.3. الفرق بين الأسئلة والتغذية الراجعة

2.3.1. الأسئلة

يسلط التمييز بين أسئلة العرض والأسئلة المرجعية في السياق التعليمي الضوء على جانب محوري من ديناميكيات الفصول الدراسية والسعي وراء بيئات تعلم لغة أكثر فعالية. أسئلة العرض، وهي الأسئلة التي تكون إجابتها معروفة بالفعل للمتعلم، هيمنت تقليديًا على التفاعلات في الفصل الدراسي. وعلى الرغم من أن هذا النهج قد يكون أسهل في الإدارة والتحكم، إلا أنه قد لا يعزز دائمًا جوًا من التواصل الحقيقي أو التفكير النقدي. ومن ناحية أخرى، فإن الأسئلة المرجعية، التي تكون مفتوحة والتي لا يعرف المتعلم إجابتها مسبقًا، تشجع على عملية تعلم أكثر استكشافية وتفاعلية. تدعو هذه الأنواع من الأسئلة الطلاب إلى الانخراط بشكل أعمق في المادة والتفكير النقدي والمشاركة في محادثات ذات معنى أكبر.

تتوافق دعوة نونان (Nunan, 1987) إلى التركيز بشكل أكبر على الأسئلة المرجعية مع الهدف التعليمي الأوسع المتمثل في تطوير الكفاءة التواصلية بين الطلاب. لا تقتصر الكفاءة التواصلية على القدرة على تكوين الجمل الصحيحة فحسب؛ بل تنطوي على القدرة على استخدام اللغة بشكل فعال ومناسب في سياقات مختلفة. من خلال "دمج المزيد من الأسئلة المرجعية في حوار الفصل الدراسي، يمكن للمدرسين الابتعاد عن تسلسل مخطط الدرس، البدء والاستجابة والتغذية الراجعة، هذا المنهج التقليدي، والذي غالبًا ما يحد من فرص الطلاب في التعبير عن أنفسهم بحرية والمشاركة في تواصل تفاعلي حقيقي" (Nunan, 1987: 137). يمكن أن يؤدي هذا التحول إلى بيئة صفية أكثر ديناميكية وديمقراطية، حيث يشعر الطلاب بمزيد من التمكين لأخذ زمام المبادرة في تعلمهم وتفاعلاتهم.

يتطرق الجدل بين استخدام أسئلة العرض مقابل الأسئلة المرجعية إلى أسئلة أساسية حول الغرض من التعليم وأفضل الطرق لتحقيق نتائج التعلم. في حين أن أسئلة العرض لها مكانها، خاصة في تقييم المعرفة والفهم، فإن الاستخدام الاستراتيجي للأسئلة المرجعية يمكن أن يعزز بشكل كبير تجربة التعلم من خلال تشجيع التفكير العالي، وتعزيز الحوار الحقيقي، وإعداد الطلاب لاستخدام اللغة في مواقف العالم الحقيقي. مع استمرار تطور التعليم، سيكون إيجاد التوازن الصحيح بين هذه الأنواع من الأسئلة أمرًا أساسيًا لخلق بيئات تعليم أكثر جاذبية وفعالية.

يقدم الخطاب المحيط بفعالية وطبيعة الاتصال داخل البيئات التعليمية مجالًا غنيًا للنقاش بين العلماء. وفي هذا السياق، يقدم سيدهاوس (Seedhouse, 1996) منظورًا يؤكد على الطبيعة المنظمة للتفاعل في الفصول الدراسية، لا سيما من خلال

عدسة دورة البدء بالدرس واستخدام أسئلة العرض والاستجابة للدرس والتغذية الراجعة على الأخطاء اللغوية التي تمت خلال الدرس. وفقًا لسيدهاوس، فإن هذه العناصر ليست مناسبة فقط لتحقيق الهدف الأساسي للتعليم والتعلم، ولكنها أساسية أيضًا للتفاعل. يؤكد هذا الرأي على الاعتقاد بأن التفاعلات المنظمة، مثل تلك الموجودة في دورة طرح أسئلة العرض، تخدم دورًا أساسيًا في العملية التعليمية.

يؤكد سيدهاوس على توسيع أهمية دورة التغذية الراجعة إلى ما هو أبعد من الفصل الدراسي، مع الإشارة إلى وجودها الملحوظ في التفاعلات بين الوالدين والطفل في المنزل. تشير هذه الملاحظة إلى أن أنماط الحوار المنظم التي تعتبر فعالة في البيئات التعليمية قد تلعب أيضًا دورًا مهمًا في التعلم والتواصل داخل سياق الأسرة. مثل هذا الموقف يتحدى ضمنيًا مفاهيم التواصل الأكثر انفتاحًا، خاصة تلك التي تعطي الأولوية للأسئلة المرجعية وما يمكن تسميته "التواصل الحقيقي" داخل الفصول الدراسية.

يشير الخلاف بين سيدهاوس ونونان حول طبيعة "التواصل الحقيقي" والسلامة التربوية لأسئلة العرض إلى انقسام علمي أعمق. بينما يدافع نونان عن بيئة صفية غنية بالأسئلة المرجعية لتعزيز التواصل الحقيقي، فإن سيدهاوس، بالاعتماد على نقد فان لير (Van Lier, 1988)، يتساءل عن الفرق التفاعلي بين أسئلة العرض والأسئلة المرجعية. يسلط هذا النقاش الضوء على مدى تعقيد تحديد وتنفيذ استراتيجيات الاتصال الفعالة في السياقات التعليمية. ويؤكد على الحاجة إلى البحث المستمر والحوار من أجل فهم أفضل لديناميكيات التفاعل في الفصول الدراسية وتأثيرها على نتائج التعلم.

إن أفكار هو (Ho, 2005) حول طبيعة الأسئلة المطروحة في البيئات التعليمية تتحدى التصنيف الثنائي التقليدي للأسئلة على أنها إما "معروضة/مغلقة" أو "مرجعية/مفتوحة" (Seedhouse, 1996: 20). ومن خلال تقديم فئة ثالثة تشمل أسئلة المعرفة العامة والمفردات وإتقان اللغة، يدعو هو المعلمين والباحثين إلى إعادة النظر في مدى تعقيد التفاعلات في الفصول الدراسية والأغراض الكامنة وراء أسئلة المعلمين. يعترف هذا المنظور الدقيق بأن القصد من وراء السؤال ودوره في تسهيل التعلم لا يمكن فهمه بالكامل بمجرد تصنيفه على أنه مفتوح أو مغلق.

تؤكد حجة هو (Ho, 2005) على أهمية النظر في المقاصد الكامنة وراء أسئلة المعلمين، مما يشير إلى أن قيمة السؤال لا يمكن تحديدها فقط من خلال ما إذا كانت إجابته معروفة للمتعلم. تشجع وجهة النظر هذه التحول من التركيز على شكل الأسئلة إلى فهم وظيفتها في عملية التعلم. إن هو يسلط الضوء على القيود المفروضة على التصنيفات التقليدية، التي قد تتجاهل الطبيعة المتعددة الأوجه للأسئلة التي لا تتناسب بدقة مع الفئات المفتوحة أو المغلقة. من خلال التأكيد على القصدية والنتائج المرجوة من طرح الأسئلة، يدعو هو (Ho, 2005) اتباع نهج أكثر مرونة وتوجيهاً نحو الهدف لتقييم الأسئلة في البيئات التعليمية.

في النهاية، تتحدى مساهمة هو (Ho, 2005) في الخطاب حول ممارسات طرح الأسئلة في الفصل الدراسي المفاهيم السائدة حول فعالية الأنواع المختلفة من الأسئلة في تعزيز التعلم. من خلال اقتراح أن الأسئلة الفعالة هي تلك التي تحقق الأهداف التعليمية للمعلم، بغض النظر عن تصنيفها، يتوافق هو مع وجهة نظر سيدهاوس بأن الهدف هو عامل محدد رئيسي لقيمة التفاعلات في الفصل الدراسي. لا يوسع هذا المنظور فهمنا لدور الأسئلة في الفصل الدراسي لتعليم اللغة التواصلية فحسب، بل يشجع المعلمين أيضًا على التفكير النقدي في الأغراض الكامنة وراء استراتيجيات طرح الأسئلة الخاصة بهم، وبالتالي تعزيز تجربة التعلم للطلاب.

2.3.2. التغذية الراجعة

تلعب التغذية الراجعة، كما أوضحها ريتشاردز وريتشارد في قاموس لونجمان للتدريس واللغويات التطبيقية، دورًا حاسمًا في المشهد التعليمي، وخاصة في مجال تدريس اللغة. ويؤكد هذا التعريف على أهمية تزويد المتعلمين "بالتغذية الراجعة أو المعلومات المتعلقة بأدائهم في أنشطة التعلم المختلفة أو التقييمات"(Richards and Richard, 2002:199). تعد التغذية الراجعة بمثابة مرآة تعكس الوضع الحالي للمتعلم في رحلته التعليمية، ويمكن أن تأتي من مصادر مختلفة، لا تقتصر على المعلمين وحدهم ولكن أيضًا على الأقران والأفراد الآخرين المشاركين في عملية التعلم.

لا يمكن المبالغة في أهمية التغذية الراجعة، لأنها لا تُعلم المتعلمين بنجاحاتهم والمجالات التي تحتاج إلى تحسين فحسب، بل ترشدهم أيضًا في وضع استراتيجية لخطواتهم التالية في عملية التعلم. تكون التغذية الراجعة الفعالة في الوقت المناسب، محددة وبناءة، مما يمكّن المتعلمين من البناء على نقاط القوة لديهم ومعالجة نقاط الضعف لديهم. ويعزز هذا التفاعل الديناميكي عقلية النمو، ويشجع المتعلمين على النظر إلى التحديات على أنها فرص للتطوير بدلاً من اعتبارها عقبات لا يمكن التغلب عليها.

يؤدي دمج االتغذية الراجعة بشكل فعال في خطة الدرس (البدء بأسئلة العرض، والاستجابة للدرس، وتقديم التغذية الراجعة) إلى تضخيم تأثيره على اكتساب اللغة. خلال المرحلة النهائية، تعمل التغذية الراجعة، عند دمجها بشكل مدروس، على تحويل بيئة التعلم إلى مساحة جذابة وسريعة الاستجابة. الهدف هو خلق جو داعم حيث يُنظر إلى االتغذية الراجعة كأداة قيمة للتحسين المستمر، مما يمهد الطريق للمتعلمين لتحقيق الكفاءة اللغوية والثقة في مهاراتهم اللغوية.

إن فن تقديم التغذية الراجعة، خاصة في سياق تعلم اللغة، هو مجال دقيق يتطلب دراسة متأنية لكل من الطريقة والتأثير. يسلط نقد زامل (1981) الضوء على جانب حاسم من هذه الممارسة، مؤكدا على أن مجرد "تغيير نغمة الصوت بالضغط والتنغيم - خاصة بطريقة مبالغ فيها – على موضع الخطأ قد لا تكفي لتزويد المتعلمين بالمعلومات الواضحة والصريحة" (Zamel, 1981: 145) التي يحتاجون إليها لتصحيح أخطائهم. هذه الطريقة، على الرغم من شيوعها في فصول تعليم اللغات الثانية، إلا أنها يمكن أن تؤدي إلى الغموض، مما يجعل الطلاب غير متأكدين من طبيعة أخطائهم بالضبط وكيفية تعديلها.

يوفر تصنيف التغذية الراجعة إلى أنواع مختلفة من قبل بانوفا وليستر (Panova and Lyster, 2002) فهمًا أعمق للطرق التي لا تعد ولا تحصى التي يمكن للمدرسين من خلالها توجيه المتعلمين. من بين هذه، تبرز القنوات الخلفية لدقتها وضمنيتها. يتم تعريفها على أنها التغذية الراجعة المقدمة أثناء خطاب الفرد، وتشمل الإشارات غير اللفظية والتأكيدات اللفظية المختصرة مثل "آه"، "نعم"، "حقًا"، وغيرها من الأصوات التي تشير إلى ما إذا كان الاتصال ناجحًا أم متعثرًا. هذا النوع من التغذية الراجعة، رغم أنه يبدو بسيطًا، يلعب دورًا كبيرًا في عملية التواصل، حيث يقدم استجابات في الوقت الفعلي يمكن أن تشجع المتحدث أو تصحح أخطائه.

ومع ذلك، فإن فعالية التغذية الراجعة، سواء كان ذلك من خلال التوجيه المباشر أو الضمني، أو التكرار، أو إعادة الصياغة، أو طرق أخرى، تعتمد بشكل أساسي على وضوحها وملاءمتها لاحتياجات المتعلم. يجب أن يتم بناء التغذية الراجعة بطريقة مفهومة وقابلة للتنفيذ بالنسبة للطالب. وهذا لا يستلزم فقط اختيارًا استراتيجيًا لنوع التغذية الراجعة ولكن أيضًا فهمًا متعاطفًا لوجهة نظر المتعلم. ينبغي على المعلمين الموازنة بين المباشرة المطلوبة لتوضيح التصحيحات والحساسية اللازمة لدعم وتحفيز الطالب. في ضوء ذلك، فإن النقد والملاحظات من قبل علماء مثل زامل وتصنيفات

التغذية الراجعة من قبل بانوفا وليستر تساهم بشكل كبير في تحسين المناهج في تعليم اللغات الثانية وإعدادات تعليم اللغة الأخرى.

2.3.3. مفهوم التغذية الراجعة التحليلية

تعتبر التغذية الراجعة التحليلية عنصرًا ديناميكيًا ومتكاملًا في تعلم اللغة، وتميز نفسها بشكل كبير عن الأساليب التقليدية القائمة على القواعد النحوية لتصحيح الأخطاء. ومن خلال التركيز على الأخطاء التي تحدث في الجوانب اللغوية والتواصلية لاستخدام اللغة، فإن هذا النوع من التغذية الراجعة يعزز التدفق الطبيعي للمحادثة لمعالجة الأخطاء وتصحيحها. من خلال استراتيجيات المحادثة مثل التكرار، وطلبات التوضيح، والتحقق من التأكيد، والمزيد من التكرار، فإنه يندمج بسلاسة في عملية التعلم. هذه الاستراتيجيات ليست اعتباطية؛ وهي مصممة لتوعية المتعلمين بالتناقضات اللغوية لديهم في الوقت الفعلي، وبالتالي تعزيز فهم فوري وسياقي لقواعد اللغة.

الفلسفة الأساسية للتغذية الراجعة التحليلية هي أن التعلم يكون أكثر فعالية عندما يحدث في سياق تواصلي. عندما ينخرط المتعلمون بنشاط في المحادثة، يزداد انتباههم إلى شكل اللغة، خاصة عندما يحاولون نقل المعنى أو فك شفرته. وهذه نقطة انحراف حاسمة عن الأساليب التقليدية، حيث يحدث تصحيح الأخطاء غالبًا خارج سياق التواصل الهادف، مما قد يجعل من الصعب على المتعلمين ربط التصحيحات باستخدامهم العملي للغة. وقد أكد الكثير من العلماء مثل شين (2006 ,Sheen)، وجاس (Gass, 2013)، ولونج (Long, 1996)، وماكي (Mackey, 1999) على أهمية جذب انتباه المتعلمين إلى الشكل اللغوي في التفاعل التواصلي، مشيرين إلى أنه يعزز عملية التعلم من خلال جعله أكثر أهمية وفورية.

علاوة على ذلك، فإن التغذية الراجعة التحليلية لا تساعد فقط في اكتساب الدقة اللغوية ولكن أيضًا في تطوير الكفاءة التواصلية كما ذكرنا سابقاً. من خلال معالجة الألفاظ غير المناسبة تواصليًا ضمن سياقها الطبيعي، يتم توجيه المتعلمين ليس فقط نحو الصحة النحوية ولكن أيضًا نحو استراتيجيات الاتصال الفعالة. يعكس هذا النهج الشامل لتعلم اللغة فهمًا أعمق للغة باعتبارها ليست مجرد مجموعة من القواعد التي يجب حفظها، ولكنها أداة للتواصل يجب ممارستها. في جوهرها، تعمل التغذية الراجعة التفاعلية على سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، مما يوفر للمتعلمين مسارًا أكثر دقة وسياقًا لإتقان اللغة.

2.3.3.1. أنواع التغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية

تلعب التغذية الراجعة التحليلية التواصلية في بيئات تعلم اللغة دورًا حاسمًا في مساعدة المتعلمين على اكتساب أشكال لغوية جديدة وتحسين كفاءتهم التواصلية. وهو فعال بشكل خاص لأنه يوفر للمتعلمين تغذية راجعة في الوقت الحقيقي لاستخدامهم للغة، مما يمكن أن يساعدهم على ملاحظة أخطائهم وتصحيحها. يمكن أن تحدث هذه التغذية الراجعة في بيئات مختلفة، بدءًا من الفصول الدراسية التقليدية وحتى مواقف استخدام اللغة الأكثر طبيعية، وهي تشمل نطاقًا واسعًا من الاستراتيجيات.

يعد فهم الأنواع الفرعية للتغذية الراجعة التفاعلية أمرًا حيويًا للمعلمين ومتعلمي اللغة على حد سواء، لأنه يسلط الضوء على أهمية استخدام نهج متوازن للتغذية الراجعة يتضمن استراتيجيات ضمنية وصريحة. من خلال تطبيق هذه

الاستراتيجيات بمهارة، يمكن للمعلمين تعزيز عملية اكتساب اللغة بشكل كبير، مما يساعد المتعلمين على ملاحظة أخطائهم وتصحيحها، مما يؤدي إلى تواصل أكثر فعالية وذات معنى في اللغة الهدف.

تلعب استراتيجيات التغذية الراجعة في تعلم اللغة دورًا حاسمًا في تسهيل اكتساب مهارات لغوية جديدة. ومن بين هذه الاستراتيجيات، تبرز عمليات إعادة التشكيل والاستنباط بسبب أساليبها المتميزة في تصحيح أخطاء المتعلمين. تتضمن عمليات إعادة التشكيل التصحيح المباشر للكلام غير الصحيح للمتعلم في شكل صحيح، ليكون بمثابة نموذج للمدخلات الشبيهة بالهدف. هذه الطريقة مفيدة لأنها توفر بشكل مباشر الشكل الصحيح للغة، مما يسمح للمتعلمين بمقارنتها مع كلامهم الأصلي وفهم الخطأ. يمكن أن تختلف عمليات إعادة التشكيل في طبيعتها، وتشمل تقنيات أخرى مثل إعادة الصياغة، حيث يقوم المعلم بإعادة صياغة خطأ الطالب بمهارة في تدفق المحادثة دون الإشارة بوضوح إلى الخطأ، ودون تقديم التصحيح المباشر، مما يجعل الصيغة الصحيحة ضمنية غير واضحة نسبيا. تُسمى هذه الاستراتيجيات باستراتيجية توفير المدخلات لأنها تزود المتعلم بأمثلة على استخدام اللغة الشبيهة بالهدف (Ellis, 2009c)، وتكون بمثابة مدخلات مباشرة يمكن استيعابها.

من ناحية أخرى، تعتمد عملية الاستنباط تكتيكًا مختلفًا. بدلاً من تقديم النموذج الصحيح، تهدف إلى حث المتعلم على التصحيح الذاتي لمخرجاته الخاطئة (Lyster, 2004). تعمل هذه الإستراتيجية على إشراك المتعلم بشكل أكثر نشاطًا في عملية التصحيح، مما يشجع على معالجة معرفية أعمق والتأمل الذاتي. يمكن أن يتخذ الاستنباط أشكالًا مختلفة، بما في ذلك طلبات التوضيح، حيث يطلب المعلم التوضيح، مما يشير إلى وجود خطأ بشكل غير مباشر؛ التكرار، حيث يكرر المعلم الجزء الخاطئ من كلام المتعلم، مع تسليط الضوء على الخطأ؛ الاستنباط المباشر، والذي يتضمن مطالبة المتعلم بإعادة صياغة كلامه؛ التغذية الراجعة الميتالغوية (ما وراء الغة)، وتقديم تعليقات على الخطأ دون إعطاء الإجابة الصحيحة؛ والإشارات غير اللفظية، والتي تستخدم الإيماءات أو تعبيرات الوجه للإشارة إلى حدوث خطأ.

تمثل كل من "إعادة التشكيل والاستنباط" (Nassaji, 2009)، مع أنواعها الفرعية، أدوات أساسية في ترسانة مدرس اللغة، ولكل منها نقاط قوتها في تسهيل اكتساب اللغة، مما يوفر مسارات تكميلية لفهم الأخطاء وتصحيحها. توفر عمليات إعادة االتشكيل نموذجًا واضحًا للغة الهدف، مما يسهل الفهم الفوري للأخطاء. الاستنباط، من خلال تشجيع التصحيح الذاتي، يعزز التعلم الأعمق والاحتفاظ بالأشكال الصحيحة. يمكن أن يعتمد الاختيار بين هذه الاستراتيجيات على عوامل مختلفة، بما في ذلك مستوى كفاءة المتعلم، وأسلوب التعلم، وسياق التعلم المحدد. في نهاية المطاف، من خلال تطبيق هذه الاستراتيجيات بعناية، يمكن للمعلمين توجيه المتعلمين خلال العملية الدقيقة لتعلم اللغة، ومساعدتهم ليس فقط على تصحيح أخطائهم ولكن أيضًا على استيعاب قواعد وهياكل اللغة الهدف.

2.4. استراتيجيات إعادة التشكيل

2.4.1. إعادة الصياغة

تلعب عمليات إعادة الصياغة دورًا محوريًا في مجال اكتساب اللغة، سواء اللغة الأولى أو الثانية، حيث تعمل كجسر للفهم والصواب للمتعلمين. في سياق اللغة الأولى، تُفهم عمليات إعادة الصياغة على أنها التعديلات الدقيقة التي يجريها شخص

بالغ عند الرد على الأخطاء النحوية للطفل أثناء التفاعل. هذه الطريقة لا تصحح الطفل بشكل علني ولكنها تصمم الاستخدام الصحيح في تدفق المحادثة الطبيعي، مما يجعلها دليلًا لطيفًا نحو قواعد اللغة.

في مجال اكتساب اللغة الثانية، يتم توسيع مفهوم إعادة الصياغة ولكنه يحتفظ بجوهره الأساسي المتمثل في تقديم التغذية الراجعة من خلال التصحيح. تشترك التعريفات عبر دراسات المختلفة في أرضية مشتركة في وصف عمليات إعادة الصياغة كشكل من أشكال التغذية الراجعة حيث يقوم المعلم، أو المحاور الأكثر معرفة، بإعادة صياغة كلام المتكلم غير الصحيح إلى نسخة صحيحة. ويتم ذلك مع الحفاظ بعناية على الرسالة الأصلية التي يقصدها المتكلم، وبالتالي ضمان أن عملية التعلم تحترم جهود المتعلم ونواياه التواصلية. تسمح دقة عمليات إعادة الصياغة في اكتساب اللغة الثانية للمتعلمين بملاحظة التناقض بين إنتاجهم ومعيار اللغة الهدف دون الإحباط الذي قد يأتي من أشكال التصحيح الأكثر مباشرة.

تعد فعالية عمليات إعادة الصياغة في تعلم اللغة موضوعًا يحظى باهتمام كبير وأبحاث في دراسات اللغة الثانية. يجادل البعض بأن عمليات إعادة الصياغة تساعد المتعلمين على "ملاحظة الفجوة" بين لغاتهم البينية (المرحلة الحالية للمتعلم من إتقان اللغة) واللغة الهدف، مما يسهل التعلم الضمني واستيعاب الأشكال الصحيحة. ومع ذلك، يمكن أن تعتمد فعالية إعادة الصياغة على عوامل عديدة، بما في ذلك مستوى كفاءة المتعلم، وأسلوبه المعرفي، والسياق الذي يتم فيه إعادة الصياغة. على هذا النحو، تعد عمليات إعادة الصياغة أداة دقيقة في ذخيرة مدرس اللغة، حيث توفر طريقة للتصحيح والإرشاد أثناء إشراك المتعلم في تواصل هادف.

تلعب عمليات إعادة الصياغة بشكل ضمني وفعال. على عكس التصحيح المباشر، توفر عمليات إعادة الصياغة للمتعلمين طريقة لملاحظة الفجوة بين لغاتهم البينية (المرحلة الحالية من القدرة اللغوية للمتعلم) ومعيار اللغة الهدف. من خلال إعادة صياغة عبارة غير صحيحة أو غير كاملة دون الإشارة بوضوح إلى الخطأ، تسمح عمليات إعادة الصياغة للمتعلمين بإعادة النظر في مخرجاتهم في سياق الاستخدام الصحيح. هذه الطريقة، التي تعتمد على قدرة المتعلم على إدراك التصحيح واستيعابه، تحظى بالتقدير لطبيعتها غير التدخلية، مما يجعلها الخيار المفضل بين الكثير من المعلمين الذين يهدفون إلى الحفاظ على بيئة تعليمية داعمة وإيجابية.

إن التبني الواسع النطاق لإعادة الصياغة، كما لاحظه مجموعة من العلماء بما في ذلك دوناتو (Donato,1994) لوين وفيليب (Loewen & Philp, 2006)، وليستر ورانتا (Lyster and Ranta, 1997)، يؤكد أهميتها في أصول تدريس اللغة. يتوافق هذا النوع من التغذية الراجعة مع النهج التواصلي لتدريس اللغة، والذي يؤكد على أهمية التفاعل والتفاوض حول المعنى في عملية التعلم. تعمل عمليات إعادة الصياغة على تسهيل ذلك من خلال توفير التصحيحات بطريقة تتكامل مع تدفق الاتصال، وبالتالي دعم تطور المتعلم في كل من الدقة اللغوية والطلاقة.

ومع ذلك، يمكن أن تختلف فعالية إعادة الصياغة اعتمادًا على عدة عوامل كما ذكرنا سابقا، مثل مستوى انتباه المتعلم، وقدرته على التعرف على التصحيح داخل إعادة الصياغة، والسياق الذي يتم فيه إعادة الصياغة. يقترح بعض الباحثين أنه لكي تكون عمليات إعادة الصياغة مفيدة حقًا، يجب أن تكون بارزة بدرجة كافية حتى يتمكن المتعلمون من ملاحظة القصد التصحيحي دون الانتقاص من الجانب التواصلي للتفاعل. وبالتالي، فإن استخدام عمليات إعادة الصياغة كاستراتيجية للتغذية الراجعة يتطلب توازنًا دقيقًا يهدف إلى تعزيز نتائج التعلم مع الحفاظ على ديناميكية تفاعلية طبيعية وجذابة.

يلعب مفهوم إعادة الصياغة في مجال اكتساب اللغة دورًا محوريًا، كما أبرزه ماكي (Mackey, 2006) ودعمه هافرانك (Havranek, 2002).تعد عمليات إعادة الصياغة أشكالًا دقيقة من "التغذية التصحيحية التي يتم تقديمها أثناء التفاعلات، والتي تشير إلى المتعلمين بأن كلامهم يحتوي على أخطاء دون الإشارة بشكل مباشر إلى تلك الأخطاء لتمكين المتعلم من تصحيحيه بذاته" (Havranek, 2002: 268). تعتبر هذه الطريقة "عملية تفاعلية مفيدة لأنها تشجع المتعلمين على التصحيح الذاتي من خلال توعيتهم بأخطاء كلامهم" (Makey, 2006: 405). المبدأ الأساسي هو أن هذه التقنية تساعد في استيعاب الاستخدام الصحيح من خلال عملية تحديد وتصحيح الأخطاء، مما يجعل تجربة التعلم أكثر نشاطًا وجاذبية.

إن توسع هافرانك (Havranek, 2002) لفكرة دراسة ماكي (Makey, 2006) يزيد من تحسين فهمنا للوقت الذي تكون التغذية الراجعة التصحيحية، مثل إعادة الصياغة، أكثر فعالية. وفقًا لهافرانك، فإن نجاح التغذية الراجعة التصحيحية يزداد بشكل كبير عندما يكون المتعلم قادرًا على تحديد النموذج الصحيح عند تنبيهه إلى الخطأ. ويشير هذا إلى أن الكفاءات اللغوية الداخلية للمتعلم ووعيه يلعبان دورًا حاسمًا في فعالية عمليات إعادة الصياغة. وهذا يعني أنه لكي تكون عمليات إعادة الصياغة ناجحة، يجب أن يكون المتعلمون قد وصلوا إلى مستوى معين من الكفاءة أو الوعي حيث يمكنهم التعرف على التناقض بين مخرجاتهم والنموذج القياسي أو المتوقع بمجرد لفت انتباههم إليه.

تؤكد الأفكار التي قدمها ماكي وهافرانك على الطبيعة الدقيقة لتعلم اللغة، وتسلط الضوء على أهمية التغذية الراجعة المصممة خصيصًا والتي تأخذ في الاعتبار القدرات الحالية للمتعلم. توفر عمليات إعادة الصياغة، كشكل من أشكال التغذية الراجعة التصحيحية، طريقة داعمة وغير تدخلية لتوجيه المتعلمين نحو الأشكال اللغوية الصحيحة. يعزز هذا النهج بيئة تعليمية حيث يُنظر إلى الأخطاء على أنها فرص للنمو بدلاً من الفشل، مما يشجع المتعلمين على المشاركة بشكل أعمق في عملية اكتساب اللغة. ومع ذلك، فإن فعالية مثل هذه الاستراتيجيات تتوقف على التوازن الدقيق بين قدرة المتعلم على تمييز أخطائه وتصحيحها ومهارة المعلم في تقديم تغذية راجعة واضحة وبناءة.

تُبرز دراسات راساي ومعين زاده (Rassaei & Moinzadeh, 2011) و دراسة ساورو (Sauro, 2009) أيضاً أهمية التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة وتأثيرها الإيجابي في تعليم اللغة ، خاصةً في مجالات مثل تشكيل الأسئلة واستعمال الأسماء والأفعال والقواعد بشكل عام في عمليات الكتابة والمحادثة. يتضح من خلال هذه النتائج أن استخدام إعادة الصياغة والتركيز على العمليات الذهنية المصاحبة (ما وراء اللغة، الميتالغوية) يُساهم بشكل فعّال في تعزيز فهم الطلاب وإتقانهم للغة.

إعادة الصياغة، كأسلوب للتغذية الراجعة التصحيحية، تُمكن الطلاب من رؤية أخطائهم في سياق جديد وفهم الأشكال الصحيحة من خلال المقارنة، مما يُسهل عليهم تصحيح أخطائهم وتجنبها في المستقبل. من ناحية أخرى، يؤكد تركيز هذه الدراسات على التغذية الراجعة الميتالغوية "ما وراء اللغة" أو ما يسمى بالانجليزية بMeta-linguistics feedback وعلى أهمية الوعي الذاتي والتفكير النقدي في عملية التعلم، حيث يُشجع هذا النوع الطلاب على التفكير في كيفية استخدام اللغة وتحليل الأخطاء التي يرتكبونها.

بالتالي، تُشير هذه النتائج إلى أن تطبيق التغذية الراجعة التصحيحية التحليلية المكتوبة، وخاصةً من خلال إعادة الصياغة والتركيز على العمليات الذهنية، استراتيجية فعّالة في تعليم اللغة. إنها تُسهم في تحسين مهارات الطلاب اللغوية وتقوية قدراتهم على الفهم والتطبيق، مما يُعزز من إتقانهم للغة بطريقة أكثر فاعلية وعمقًا.

فعالية التغذية الراجعة لا تعتمد فقط على تقديمها، ولكن بشكل كبير على استقبالها ودمجها من قبل المتعلم، وهو مفهوم يعرف باسم "الاستيعاب". تؤكد هذه الفكرة، التي استكشفها باحثون مثل لوين (Loewen, 2004) وليستر (Lyster, 1998)، على أهمية كيفية استجابة المتعلمين للتغذية الراجعة المقدمة لهم. إن مشاركتهم ورد فعلهم على التغذية الراجعة بمثابة مقياس حاسم لفعاليتها، وتسليط الضوء على الطبيعة التفاعلية لعملية التعلم.

قام ماكي وغاس (Mackey & Gass, 2005) بتطوير دراسة التغذية الراجعة في المجال التعليمي من خلال تقديم إطار شامل يهدف إلى تحليل استيعاب التغذية الراجعة. لقد تم تصميم إطار العمل الخاص بهم بدقة ليس فقط لتقييم تكرار تلقي التغذية الراجعة ولكن أيضًا لنوعها. يتضمن ذلك فحصًا تفصيليًا لما إذا كان المتعلم يدمج التغذية الراجعة فورًا في الكلام اللاحق وما إذا كان المتعلم ينتهز فرصة الاستيعاب أو يتجاهل التغذية الراجعة تمامًا. ويقدم مثل هذا الإطار عدسة دقيقة يمكن من خلالها فهم ديناميكيات التغذية الراجعة والتعلم، مما يوفر رؤى قيمة حول الظروف التي يتم بموجبها استيعاب التغذية الراجعة بشكل أكثر فعالية من قبل المتعلمين.

يعد فهم الفروق الدقيقة في استيعاب التغذية الراجعة أمرًا بالغ الأهمية للمعلمين والباحثين على حدٍ سواء. فهو يسمح بفهم أعمق لعملية التعلم، مما يتيح تصميم استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية. من خلال التركيز على استجابة المتعلم للتغذية الراجعة، يمكن للمعلمين تصميم مناهجهم لتلبية احتياجات المتعلمين الفردية، وتعزيز بيئة تعليمية أكثر ملاءمة. ويؤكد هذا التركيز على الاستيعاب على الطبيعة التعاونية للتعليم، حيث يعد التفاعل بين التدريس والاستقبال أمرًا حيويًا لتحقيق أهداف التعلم.

قدمت المناقشات حول التغذية الراجعة ضمن السياق التعليمي، وخاصة في تعلم اللغة، تفاعلًا معقدًا بين استراتيجيات المعلم واستجابات الطلاب. تسلط الأفكار المقدمة من علماء مثل ماكي وغاس (Mackey & Gass, 2005) وزامل (Zamel, 1981) الضوء على اهتمام محوري في فعالية التغذية الراجعة: وضوحها وأهميتها وتوقيتها بالنسبة للتحديات المحددة وسوء الفهم لدى الطالب. يؤكد ماكي وغاس على أهمية فهم عملية استيعاب الطالب، والذي يشير إلى كيفية إدراك الطلاب للملاحظات التي يتلقونها وتفسيرها والتصرف بناءً عليها. يؤكد هذا النهج على الحاجة ليس إلى تقديم التغذية الراجعة فحسب، بل تلقيها بطريقة تعزز التعلم والتحسين.

يحول تركيز زامل (Zamel, 1981) العدسة نحو المعلمين، وينتقد الحالات التي تكون فيها التغذية الراجعة أقل من معالجة الصعوبات الفعلية التي يواجهها الطالب. يعد هذا المنظور بالغ الأهمية لأنه يؤكد على ضرورة أن تكون التغذية الراجعة واضحة ومرتبطة بشكل مباشر بمجالات الصعوبة لدى الطالب. عندما تكون التغذية الراجعة غامضة أو تخطئ الهدف، فإنها تصبح فرصة ضائعة للتعلم. النقطة التي يشير إليها زامل هي أن التغذية الراجعة يجب أن تتم صياغتها بدقة لسد الفجوة بين الفهم الحالي للطالب وأهداف التعلم.

ويضيف تحذير هافرانك (Havranek, 2002) طبقة أخرى لهذه المحادثة من خلال الإشارة إلى التحديات في قياس نجاح التغذية الراجعة. إن فكرة أن التقييم الحقيقي لفعالية التغذية الراجعة تتطلب مراقبة طويلة المدى دون أي مصادر تعليمية أخرى هي فكرة شاقة. إنه يسلط الضوء على مدى "تعقيد التعلم كعملية تتأثر بعدد لا يحصى من المدخلات والخبرات" (Havranek, 2002: 256). ويشير هذا إلى أنه في حين أن الاستيعاب الفوري يمكن أن يمنحنا معلومات قيمة حول فعالية استراتيجيات التغذية الراجعة، فإن "الفهم الشامل يستلزم مراقبة كيفية دمج التصحيحات في مجموعة

مهارات المتعلم مع مرور الوقت" (المرجع السابق). يعد هذا المنظور طويل المدى أمرًا بالغ الأهمية للمعلمين لتحسين آليات التغذية الراجعة الخاصة بهم بشكل حقيقي، مما يضمن مساهمتهم بشكل إيجابي في رحلة تعلم الطالب.

2.4.1.1. تعريف إعادة الصياغة حسب الدراسات السابقة

تمثل عمليات إعادة الصياغة التصحيحية تقنية متطورة وفعالة في مجال تعلم اللغة، حيث توازن بمهارة عملية التصحيح بهدف الحفاظ على التواصل السلس. تعتبر هذه الإستراتيجية التعليمية، كما فصَّلها علماء مثل لونغ (Long, 2007) وشين (Sheen, 2006)، مفيدة لقدرتها على تصحيح الأخطاء اللغوية بمهارة دون مقاطعة التدفق الطبيعي للمحادثة. يصف لونغ على وجه التحديد عمليات إعادة الصياغة التصحيحية بأنها العملية التي يقوم من خلالها المعلم أو شريك المحادثة بتحسين عبارات المتعلم غير الدقيقة لتتوافق مع معايير اللغة الهدف، كل ذلك مع الحفاظ على معنى المحادثة وزخمها. تعتبر هذه الطريقة ذات قيمة خاصة لأنها تضمن أن تكون عملية تعلم اللغة غامرة ومستمرة، وخالية من الاضطرابات المرتبطة عادة بالتصحيحات النحوية المباشرة.

يقدم شين نظرة أكثر تركيزًا على عمليات إعادة الصياغة داخل بيئة الفصل الدراسي، ويصورها على أنها طريقة المعلم لمعالجة الأخطاء أثناء أنشطة التواصل دون الانتقاص من الهدف التواصلي الأساسي. تسلط وجهة النظر هذه الضوء على دور عمليات إعادة الصياغة كآلية تصحيح دقيقة تتكامل بسلاسة مع ديناميكيات الفصل الدراسي، بهدف تصحيح الأخطاء اللغوية في الوقت الفعلي دون تقويض دوافع المتعلم أو تدفق المحادثة. يعزز ذلك مناخًا يتكشف فيه اكتساب اللغة في سياق تواصلي طبيعي.

يوفر برايدي معيارًا أكثر تفصيلاً لتحديد عمليات إعادة الصياغة، "مع التركيز على دمج وتصحيح كلمات المحتوى من النطق غير الصحيح للمتحدث غير الأصلي. يتضمن ذلك التغييرات والتصحيحات التي قد تكون ذات طبيعة صوتية أو نحوية أو صرفية أو معجمية. ويؤكد هذا المنظور التفصيلي الدور الشامل الذي يمكن أن تلعبه إعادة الصياغة في معالجة أنواع مختلفة من الأخطاء اللغوية. من خلال دمج كلمات المحتوى الأصلية للمتعلم في النموذج المصحح" (Braidi, 2002: 20)

وقد تم تعريفها بواسطة لونغ على أنها "عبارات تعيد صياغة العبارة الأصلية للطفل أو المتعلم عن طريق تغيير عناصر مثل الفاعل أو الفعل أو المفعول به، مع الاحتفاظ بالمعنى الأساسي للبيان" (Long, 1996: 434). تركز طريقة التصحيح هذه على القصد التواصلي للكلام، مما يسمح للمتعلم برؤية كيف يمكن نقل رسالته الأصلية بشكل أكثر دقة دون الإشارة إلى الخطأ بشكل علني.

يتعمق ليستر ورانتا بشكل أعمق في آليات إعادة الصياغة، ويصفونها بأنها "إعادة صياغة كلام الطالب من قبل المعلم أو المحاور، حيث يتم حذف الخطأ كلياً أو جزئياً" (Lyster & Ranta, 1996: 46) لتقديم نسخة مصححة. لا يساعد هذا النهج في فهم واستيعاب الأشكال اللغوية الصحيحة فحسب، بل يعزز أيضًا بيئة تعليمية إيجابية عن طريق تجنب النقد المباشر لأخطاء المتعلم. ينصب التركيز هنا على التصحيح من خلال نمذجة الاستخدام الصحيح للغة، وتشجيع المتعلمين على مقارنة كلامهم مع إعادة الصياغة والتعرف على التناقض.

إن أهمية إعادة الصياغة في أصول تدريس اللغة موثقة جيدًا، حيث سلط باحثون مثل غاس (Gass, 2013) ووليامز (Williams, 2005) الضوء على فعاليتها في تعزيز تكامل الشكل والمعنى. يؤكد هذا المفهوم على فكرة أنه لكي يكون اكتساب اللغة أكثر فعالية، يجب على المتعلمين ألا يفهموا القواعد النحوية للغة فحسب، بل يجب أن يكونوا قادرين على تطبيق هذه القواعد بطريقة تنقل المعنى المقصود أيضًا. تساعد عمليات إعادة الصياغة على سد هذه الفجوة من خلال لفت انتباه المتعلمين بمهارة إلى التناقضات بين لغاتهم البينية (نظام اللغة المتطور الذي يبنيه المتعلم) ومعيار اللغة الهدف، دون الانتقاص من التركيز الأساسي على التواصل.

علاوة على ذلك، فإن عمليات إعادة الصياغة قابلة للتكيف مع مجموعة واسعة من الأهداف اللغوية، بما في ذلك القواعد والمفردات والنطق والتداول، مما يجعلها أداة متعددة الاستخدامات في ذخيرة معلم اللغة. ومع ذلك، فإن فعالية إعادة الصياغة يمكن أن تعتمد على قدرة المتعلم على ملاحظة التصحيح داخل إعادة الصياغة ومستوى تطوره اللغوي. وبالتالي، في حين أن عمليات إعادة الصياغة هي استراتيجية ذات قيمة للتغذية الراجعة، إلا أن تنفيذها يجب أن يكون مصممًا خصيصًا لتلبية احتياجات المتعلم الفردية وسياق التعلم المحدد. يضمن هذا النهج الدقيق أن عمليات إعادة الصياغة يمكن أن تحقق إمكاناتها كآلية داعمة وغير تدخلية لتسهيل اكتساب اللغة.

يسلط داوتي وفاريلا الضوء على الفعالية الدقيقة لإعادة الصياغة، مؤكدين على أن هذه "الطريقة تدمج الاهتمام بالشكل اللغوي ضمن تدفق المهام التواصلية، بدلاً من التحويل من الهدف التواصلي إلى التركيز على قواعد اللغة" (Doughty & Varela, 1998: 114). يعد هذا النهج محوريًا لأنه يمزج التعلم مع التواصل بسلاسة، مما يضمن عدم تهميش الهدف الأساسي المتمثل في استخدام اللغة. تكمن دقة عمليات إعادة الصياغة في وظيفتها المزدوجة: فهي لا تشير فقط إلى الانحراف عن الاستخدام المعياري للغة، وبالتالي تشجع التصحيح الذاتي، ولكنها أيضًا تبقي المتعلمين منخرطين في الهدف التواصلي للتمرين.

الميزة النسبية لإعادة الصياغة مقارنة بالأشكال الأخرى من التغذية الراجعة التصحيحية، مثل التصحيح المباشر، تم التأكيد عليها من قبل علماء مثل إليس و آخرون (Ellis et al., 2001b) ولونغ (Long, 2007) الذين يجادلون بأن عمليات إعادة الصياغة تحافظ على البيئة التي تركز على المعنى في الفصل الدراسي، وهو أمر ضروري لاكتساب اللغة. ومن خلال الحفاظ على هذا التركيز، لا يتم سحب المتعلمين فجأة بعيدًا عن سياق التواصل لمعالجة الأخطاء النحوية. وبدلا من ذلك، يتم توجيههم بلطف نحو الشكل اللغوي الصحيح ضمن نفس الفعل التواصلي. لا تساعد هذه الإستراتيجية في الحفاظ على مشاركة المتعلم فحسب، بل تمكّن المعلم أيضًا من إدارة عملية التعلم بفعالية، مما يضمن أن التغذية الراجعة التصحيحية لا تعطل التدفق التواصلي للفصل.

علاوة على ذلك، فإن أهمية إعادة الصياغة تمتد إلى ما هو أبعد من مجرد تصحيح الأخطاء. إنها بمثابة أداة تعليمية توجه انتباه المتعلمين بمهارة إلى شكل اللغة بينما لا يزالون منغمسين في أنشطة صنع المعنى. يعد هذا التركيز المزدوج ضروريًا لتعزيز فهم أعمق للغة، لأنه يشجع المتعلمين على ملاحظة واستيعاب الهياكل النحوية دون التضحية بالغرض التواصلي للمهمة. في ضوء ذلك، تظهر عمليات إعادة الصياغة كاستراتيجية تعليمية متطورة توازن بين الحاجة إلى الدقة النحوية وضرورة الكفاءة التواصلية، وربما هذا ما يجعلها الأكثر استعمالاً في الفصول الدراسية لتعلم اللغة. لكن ماذا لو تم تقديم التغذية الراجعة المباشرة بناءً على الطريقة التحليلية التي تأخذ بعين الاعتبار التركيز على الشكل ثم

المعنى؟ هل سيكون لها أثر مشابه لإعادة الصياغة كم حث الكثير من العلماء؟ هذا ما سيتناوله البحث في القسم التجريبي للدراسة.

2.4.1.2. أنواع إعادة الصياغة

يؤكد الأساس النظري والتطبيق العملي لإعادة الصياغة في تعلم اللغة على أهميتها في أبحاث التواصل في تعليم اللغة الثانية. من خلال تصنيف عمليات إعادة الصياغة إلى أنواع فرعية مختلفة بناءً على خصائصها الرسمية والوظيفية، بدأ الباحثون في كشف تعقيدات هذا النوع من التغذية الراجعة. لا يؤدي هذا التصنيف إلى إثراء فهمنا لكيفية مساهمة عمليات إعادة الصياغة في اكتساب اللغة فحسب، بل يوفر أيضًا للمعلمين إطارًا لتنفيذ استراتيجيات التغذية الراجعة الأكثر فعالية واستجابة. ومع استمرار تطور هذا المجال، فإن استكشاف الأدوار المتعددة الأوجه لإعادة الصياغة يوفر طرقًا واعدة لتعزيز المناهج وتحسين نتائج المتعلم في تعليم اللغة.

تمثل إعادة الصياغة التصريحية والاستفهامية استراتيجيتين محوريتين في تدريس اللغة وتعلمها، لا سيما في مجال اكتساب اللغة الثانية. تعد عمليات إعادة الصياغة هذه عبارة عن آليات ردود فعل تصحيحية دقيقة يستخدمها المعلمون والأقران لتوجيه المتعلمين نحو الاستخدام الدقيق للغة. لا يكمن التمييز بين هذين الشكلين من عمليات إعادة الصياغة في تكوينهما الهيكلي فحسب، بل أيضًا في نواياهما التعليمية وتأثيراتها على المتعلم.

2.4.1.2.1. إعادة الصياغة التصريحية

تتضمن عمليات إعادة الصياغة التصريحية، كما أوضحها شين (Sheen, 2006)، إعادة صياغة المعلم أو المحاور للفظ المتعلم الخاطئ بشكل صحيح، باستخدام لهجة تأكيدية أو تصريحية. تخدم هذه الطريقة أغراضًا متعددة: فهي توفر للمتعلم البنية اللغوية الصحيحة وتؤكد أن الرسالة المقصودة قد فهمت رغم الخطأ . كما تلمح إلى الخطأ بمهارة دون نقد مباشر. يعتبر هذا النهج فعالاً بشكل خاص في البيئات التي يكون فيها الحفاظ على ثقة المتعلم وتشجيع المزيد من محاولات التواصل أمرًا بالغ الأهمية.

إعادة الصياغة التصريحية للأخطاء في اللغة العربية تعتبر تقنية فعالة في تعليم المتحدثين الناطقين بغير العربية، حيث تساعد على تصحيح الأخطاء بطريقة بناءة ومشجعة. إليك بضع أمثلة لكيفية إعادة صياغة بعض الأخطاء الشائعة التي قد يرتكبها المتعلمون:

1. الخطأ: أنا ذهب إلى المدرسة البارحة.

وصف الخطأ: المتكلم طالب: يستخدم الفعل "أنا ذهب" بدلاً من "ذهبتُ" للإشارة إلى فعل ماضٍ مذكر.

التوضيح: المعلم: لقد لاحظت أنك استخدمت 'ذهبَ' هنا.

التصريح الصحيح: المعلم: أنتَ ذهبتَ إلى المدرسة البارحة.

الطالب: نعم، أنا ذهبتُ إلى المدرسة البارحة.

2. الخطأ: هناك العديد من الكتاب الجميلة.

وصف الخطأ: استخدام كلمة "كتاب" كجمع بدلاً من "كتب".

التوضيح: يبدو أن هناك لبساً في جمع كلمة 'كتاب'. الشكل الصحيح لجمعها هو 'كتب' عندما نريد الإشارة إلى أكثر من كتاب".

التصريح الصحيح: المعلم: هناك العديد من الكتب الجميلة.

الطالب: نعم هناك العديد من الكتب الجميلة.

الخطأ: المعلم. هل هذا قلمك؟

الطالب. لا، "هذا هو قلم أخي."

التصريح الصحيح: "هذا قلم أخي."

الطالب: نعم، أقصد أن هذا قلم اخي

التوضيح: الجملة الاسمية في العربية لا تحتاج إلى "هو" دائماً للربط بين المبتدأ والخبر، خاصة في الجمل البسيطة.

2.4.1.2.2. إعادة الصياغة الاستفهامية

من ناحية أخرى، تعمل إعادة صياغة الاستفهام على تحويل كلام المتعلم غير الصحيح إلى سؤال، غالبًا ما يكون بنغمة تصاعدية، مما يدفع المتعلم إلى إعادة النظر في كلامه الأولي وتصحيحه. لا يشير هذا النوع من إعادة الصياغة إلى وجود خطأ فحسب، بل يُشرك المتعلم أيضًا في العملية التصحيحية. إنه يحفز التفكير المعرفي، ويشجع المتعلم على تحديد وتصحيح أخطائه بشكل مستقل. هذه الطريقة، على الرغم من أنها أكثر مباشرة قليلاً، إلا أنها لا تزال تحافظ على جو تعليمي داعم من خلال تعزيز التفاعل الحواري بدلاً من تقديم تصحيحات أحادية الجانب.

إعادة الصياغة الاستفهامية تعتبر تقنية فعالة في تصحيح أخطاء الطلاب الناطقين بغير العربية، حيث تساعد هذه الطريقة الطلاب على تصحيح أخطائهم بأنفسهم عبر توجيه أسئلة تحفزهم على التفكير وإيجاد الحل الصحيح. فيما يلي خمسة أمثلة على إعادة الصياغة الاستفهامية:

1. الخطأ: أنا ذهب السوق أمس.

إعادة الصياغة الاستفهامية :المعلم: هل تعتقد أن هناك كلمة تحتاج إلى إضافتها ما بعد 'أنا' لتصحيح الجملة؟

الطالب: أنا ذهبت السوق أمس.

2. الخطأ: هي جميلة جداً وطويل.

إعادة الصياغة الاستفهامية: برأيك، هي طويل أم هو طويلة؟ الطالب: هو طويل. برأيك كيف يمكننا تعديل الصفة 'طويل' لتتناسب مع 'هي'؟

الطالب: هي طويلة

3. الخطأ: في الصباح أنا تناولت الفطور.

إعادة الصياغة الاستفهامية :هل تظن أن 'أنا' تستخدم بشكل صحيح قبل الفعل الماضي في الجملة؟

الطالب: في الصباح تناولت الفطور.

المعلم: هل يمكن أن نقول: تناولت الفطور في الصباح.

الطالب: نعم هذا يبدو أفضل.

من خلال هذه الأسئلة، يتم تشجيع الطلاب على التفكير النقدي في استخدامهم للغة وتحفيزهم على اكتشاف وتصحيح أخطائهم بأنفسهم، مما يعزز فهمهم لقواعد اللغة ويساعدهم على تحسين مهاراتهم اللغوية بشكل فعّال.

كل من إعادة الصياغة التصريحية والاستفهامية لها مكانها في المجال الدقيق لتعليم اللغة. يمكن أن تختلف فعاليتها اعتمادًا على التفضيلات الشخصية للمتعلم، وسياق بيئة التعلم، والأهداف المحددة للدرس. إن فهم الاختلافات الدقيقة والأهداف التواصلية لكل نوع من أنواع إعادة الصياغة يثري ذخيرة الاستراتيجيات المتاحة للمعلمين، مما يسهل اتباع نهج أكثر استجابة وتكيفًا لتدريس اللغة.

إعادة الصياغة في تدريس اللغة هي تصحيحات دقيقة يقوم بها المعلم لخطأ الطالب بطريقة لا تسلط الضوء على الخطأ بشكل واضح ولكنها تقدم النموذج الصحيح بدلاً من ذلك. يضيف تصنيف ناساجي أنواع أخرى لهذه التصحيحات والتي تجعل فهم الخطأ اكثر تفصيلاً مثل: عمليات إعادة الصياغة المعزولة والمضمنة والمدمجة (Nassaji, 2007) ولكل منها منهجها الفريد وتأثيرها المحتمل على عملية اكتساب المتعلم.

2.4.1.2.3. إعادة الصياغة المنفصلة

إعادة الصياغة المنفصلة هي تقنية فعالة في تعليم اللغة، حيث يتم التركيز على الخطأ المحدد وتصحيحه مباشرة دون الرجوع إلى السياق الأصلي الذي ورد فيه الخطأ. هذه الطريقة مفيدة بشكل خاص للطلاب الناطقين بغير العربية لتصحيح أخطائهم اللغوية بطريقة مباشرة ومركزة لكنها ليست طريقة تحليلية لأنها تكون منفصلة عن السياق الكلي. فيما يلي أمثلة على إعادة الصياغة المنفصلة:

1. الخطأ: هو يذهب المدرسة كل يوم.

إعادة الصياغة المنفصلة: "هو يذهب إلى المدرسة كل يوم".

التوضيح: يتم تصحيح الخطأ، حذف حرف الجر، "إلى" الذي يجب أن يسبق "المدرسة" لتوضيح الاتجاه.

2. الخطأ: الطقس جميل جدً اليوم.

إعادة الصياغة المنفصلة: "الطقس جميل جداً اليوم".

التوضيح: هنا، يتم التركيز على تصحيح الخطأ في كتابة "جداً" بإضافة الألف و التنوين "جداً" لتوافق قواعد الإملاء.

3. الخطأ: أنا أكلت كثير الليلة الماضية.

إعادة الصياغة المنفصلة: "أنا أكلت كثيراً الليلة الماضية".

التوضيح: يكمن الخطأ في عدم استخدام تنوين الفتح على الألف في كلمة "كثير"، والتي يجب أن تأتي لتوضيح أن الكلمة تستخدم بمعنى الحال.

2.4.1.2.4. إعادة الصياغة المضمنة

تتخذ عمليات إعادة الصياغة المضمنة نهجا أكثر شمولية من خلال تكرار الكلام الخاطئ مع التصحيح في مكانه. وهذا لا يسلط الضوء على الخطأ فحسب، بل يعزز أيضًا النموذج الصحيح في سياقه الأصلي، مما يساعد المتعلم على رؤية كيف يتناسب العنصر المصحح مع البنية اللغوية الأوسع. يمكن أن تكون هذه الطريقة مفيدة بشكل خاص في مساعدة المتعلمين على دمج قواعد اللغة أو المفردات الجديدة بسلاسة أكبر في معرفتهم اللغوية الحالية.

إعادة الصياغة المضمنة تعد أداة فعالة في تصحيح أخطاء الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، حيث تساعد في توضيح الأخطاء وتقديم الصواب بطريقة غير مباشرة ومحفزة على التعلم. فيما يلي أربعة أمثلة توضح كيفية استخدام إعادة الصياغة المضمنة:

1. الخطأ: أنا أكل في الصباح جبن.

إعادة الصياغة المضمنة: أه، إذًا أنت تتناول "الجبن" في الصباح.

2. الخطأ: هي ذاهبة السوق الآن".

إعادة الصياغة المضمنة: أفهم، هي ذاهبة "إلى" السوق الآن.

3. الخطأ :أنا لعب كرة القدم مع أصدقائي يوم الجمعة.

إعادة الصياغة المضمنة :يبدو أنك "لعبت" كرة القدم مع أصدقائك يوم الجمعة.

من خلال هذه الأمثلة، يتم تقديم الصواب بطريقة تشجع الطالب على التقاط الأخطاء وتصحيحها بنفسه دون الشعور بالإحباط أو الخجل، مما يخلق بيئة تعليمية إيجابية وتفاعلية.

2.4.1.2.5. إعادة الصياغة المدمجة

تذهب عمليات إعادة الصياغة المدمجة خطوة أخرى إلى الأمام ليس فقط من خلال تصحيح الخطأ في سياقه ولكن أيضًا توسيع نطاق الكلام. وقد يتضمن ذلك إضافة معلومات جديدة أو حث الطالب على التفصيل، وبالتالي تعميق تجربة التعلم. يمكن لعمليات إعادة الصياغة المدمجة أن تحفز العمليات المعرفية الأكثر تعقيدًا، مما يشجع المتعلمين على الانخراط بشكل أكثر نشاطًا في اللغة وتطبيق ما تعلموه في سياق أوسع. يمكن أن تكون هذه الطريقة مفيدة بشكل خاص في تعزيز الطلاقة وتعزيز الكفاءة التواصلية، لأنها تشجع المتعلمين على التفكير خارج حدود الخطأ المصحح.

تُعد أساليب إعادة الصياغة المدمجة واحدة من الطرق الفعالة لتصحيح أخطاء الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، حيث تساعد هذه الأساليب على تعزيز فهمهم للغة وتحسين قدرتهم على الاستخدام الصحيح لها. يتمثل جوهر هذه الطريقة في التعديل على النصوص المكتوبة أو المحكية من قبل الطلاب بطريقة تحافظ على المعنى الأصلي ولكن مع تصحيح الأخطاء وتقديم نماذج لغوية أكثر دقة وفصاحة.

لتحقيق أقصى استفادة من أساليب إعادة الصياغة المدمجة، يُنصح بإشراك الطلاب في عملية التصحيح بشكل فعال. على سبيل المثال، يمكن أن يطلب من الطلاب أن يحاولوا إعادة صياغة الجمل بأنفسهم بعد تلقيهم التغذية الراجعة من المعلم.

هذا لا يساعد فقط في تعميق فهمهم للغة، بل يشجعهم أيضًا على التفكير النقدي والإبداعي في استخدام اللغة العربية. إليك أربعة أمثلة:

1. الجملة: الطالب: أنا يذهب إلى المدرسة كل يوم.

الصياغة المدمجة: المعلم: وأنا أيضاً أذهب إلى المدرسة كل يوم.

التوضيح :في هذا المثال، تم تصحيح الخطأ بتكرارها مع شكل الفعل الصحيح "أذهب" بدلاً من "يذهب" ليتوافق مع الضمير "أنا."

2. الجملة: أنتم (لمجموعة) تسكن في بيت كبيرة".

الصياغة المدمجة: المعلم: لكنهم مجموعة. الطالب: أنتم تسكنون في بيت كبيرة. المعلم: هل البيت كبيرٌ جداً. الطالب "بدهشة": نعم، أقصد: أنتم تسكنون في بيت كبير.

التوضيح :في هذا المثال، تم تصحيح خطأين؛ الأول في صيغة الفعل "تسكن" التي تم تغييرها إلى "تسكنون" لتتوافق مع الضمير المخاطب "أنتم"، والثاني في إزالة التاء المربوطة من "كبيرة" لتصبح "كبير" لتتوافق مع مذكر "بيت."

تساعد إعادة الصياغة المدمجة الطلاب على فهم الأخطاء وتصحيحها بطريقة تحافظ على سياق الجملة ومعناها، مما يعزز تعلمهم للغة العربية بشكل فعال.

إن فهم هذه الأنواع المختلفة من عمليات إعادة الصياغة يوفر للمعلمين مجموعة أدوات دقيقة للاستجابة لأخطاء المتعلم، مما يسمح لهم بتخصيص ملاحظاتهم وفقًا للاحتياجات المحددة وأنماط التعلم لطلابهم. ومن خلال تطبيق عمليات إعادة الصياغة المنفصلة والمضمنة والمدمجة بحكمة، يمكن للمدرسين تسهيل تجربة تعلم لغة أكثر جاذبية وفعالية.

2.4.1.2.6. إعادة الصياغة الجزئية والكلية

يقدم مفهوم إعادة الصياغة في تعلم اللغة، كما استكشفه علماء مثل روبرتس (Roberts, 1995) وشين (2006 ,Sheen)، فهمًا دقيقًا لكيفية تصحيح الأخطاء في استخدام اللغة من خلال التغذية الراجعة. تتضمن عمليات إعادة الصياغة، وهي استراتيجية شائعة في تعليم اللغة، إعادة صياغة المعلم لنطق الطالب الخاطئ، وتسليط الضوء على طريقة أكثر دقة للتعبير عن المعنى المقصود. يمكن تقسيم هذه الطريقة إلى نوعين رئيسيين: إعادة صياغة جزئية وكلية، يخدم كل منها غرضًا فريدًا في عملية التعلم.

2.4.1.2.7. إعادة الصياغة الجزئية

تركز عمليات إعادة الصياغة الجزئية على خطأ محدد في كلام المتعلم دون معالجة الجملة بأكملها. يسمح هذا النهج المستهدف للمتعلم بالتركيز على جانب معين من استخدام لغته يحتاج إلى تحسين.

على سبيل المثال، إذا قال الطالب: "يذهب إلى المشفى قبل ساعة"، وأجاب المعلم بـ "تم الذهاب؟"، فإن المعلم يقدم إعادة صياغة جزئية. هنا، يصحح المعلم خطأ زمن الفعل من خلال اقتراح صيغة النعت الصحيحة "تم ذهابه"، لكنه

لا يعيد صياغة الجملة بأكملها. تعتبر هذه الطريقة مفيدة لمعالجة الأخطاء المفردة ويمكن أن تساعد المتعلمين على استيعاب أشكال اللغة الصحيحة تدريجيًا دون أن تطغى عليهم التصحيحات الواسعة.

2.4.1.2.8. إعادة الصياغة الكلية

على العكس من ذلك، تتضمن عمليات إعادة الصياغة الكلية قيام المعلم بتقديم تصحيح يشمل كامل الكلام الخاطئ، ومعالجة جميع الأخطاء الموجودة. تضمن هذه التغذية الراجعة الشاملة تعرض المتعلم للشكل الصحيح للجملة بأكملها، ومن المحتمل أن تغطي جوانب متعددة من استخدام اللغة، مثل القواعد والمفردات وبناء الجملة. في الحالات التي يحتوي فيها كلام المتعلم على أكثر من خطأ واحد، يمكن أن تكون عمليات إعادة الصياغة الكلية فعالة بشكل خاص في توضيح كيفية تصحيح هذه الأخطاء في السياق، مما يوفر رؤية شاملة لكيفية ظهور الكلام المصحح:

على سبيل المثال:

الطالب: أذهب الرياضة عند الصبح والفراغ.

المعلم: تذهب للرياضة في الصباح ووقت الفراغ.

كل من عمليات إعادة الصياغة الجزئية والكلية لها مكانها في تعليم اللغة، حيث تقدم مجموعة من الملاحظات التصحيحية التي يمكن تصميمها وفقًا لاحتياجات المتعلم. سواء كان التركيز على خطأ محدد أو تقديم إعادة صياغة كلية، يظل الهدف هو توجيه المتعلمين نحو استخدام لغة أكثر دقة وطلاقة. يمكن أن يعتمد الاختيار بين عمليات إعادة الصياغة الجزئية والكلية على أهداف التعلم، ومستوى إتقان المتعلم، والأخطاء المحددة التي تتم معالجتها، مما يجعل المرونة وتمييز المفتاح في الاستخدام الفعال لعمليات إعادة الصياغة في تدريس اللغة.

2.4.1.2.9. إعادة الصياغة التواصلية وإعادة الصياغة التصحيحية الفورية

إن التمييز بين إعادة الصياغة التواصلية وإعادة الصياغة التصحيحية، كما أوضحه باحثون مثل هان وكيم (Han & Kim, 2008)، يقدم رؤية قيمة للطرق الدقيقة التي يمكن للمعلمين من خلالها تسهيل اكتساب اللغة.

تُستخدم عمليات إعادة الصياغة التواصلية كاستراتيجية لتعزيز الفهم وضمان تدفق المحادثة. وهي مفيدة بشكل خاص في الحالات التي قد يكون فيها سوء فهم أو عدم وضوح في الاتصال. وهنا يقوم المعلم أو المخاطب بتكرار كلام المتعلم دون أخطاء، مع التركيز على إيصال المعنى الصحيح وليس تصحيح الخطأ اللغوي صراحة. تساعد هذه التغذية الراجعة غير المباشرة المتعلمين على فهم الاستخدام الصحيح في سياق يؤكد على الفهم بدلاً من التصحيح.

ومن ناحية أخرى، فإن عمليات إعادة الصياغة التصحيحية لها هدف تعليمي أكثر مباشرة. يتم استخدامها عمدا لمعالجة وتعديل الأخطاء اللغوية. يتم تطبيق هذا النوع من إعادة الصياغة عندما يكون المعنى المقصود للمتعلم واضحًا، ولكن الشكل غير صحيح. ومن خلال إعادة صياغة خطأ المتعلم إلى البنية اللغوية الصحيحة، يقدم المعلم تغذية راجعة فورية ودقيقة. ولا يؤدي هذا الأسلوب إلى تصحيح الخطأ فحسب، بل يعزز أيضًا الاستخدام الصحيح في ذهن المتعلم، مما يساهم

في تطوره النحوي. تعد عمليات إعادة الصياغة التصحيحية أداة قوية لمدرسي اللغة، حيث أنها توفر وسيلة تصحيح دقيقة وفعالة تتكامل بسلاسة مع تدفق المحادثة، مما يؤدي إلى تجنب احتمال الإحراج أو الإحباط من جانب المتعلم.

للتوضيح، فكر في هذين السيناريوهين: في السيناريو الأول، يقول الطالب، "الليلة الماضية، أنا جلسَ في المكتبة لساعات"، ويجيب المعلم، "آه، جلست الليلة الماضية في المكتبة لساعات". هنا، يفهم المعلم معنى رسالة الطالب ولكنه يختار إعادة صياغة الجملة بشكل صحيح، مع تسليط الضوء على الاستخدام الصحيح للزمن الماضي. وهذا مثال على إعادة الصياغة التصحيحية. وفي السيناريو الثاني، يقول أحد الطلاب: "لقد استمتعت بالمتحف، لقد كان تعليميًا للغاية"، فيرد المعلم: "هل وجدت المتحف تعليميًا للغاية؟" تهدف هذه إعادة الصياغة إلى توضيح المعنى المقصود للطالب، مع التركيز على الجانب التواصلي بدلاً من تصحيح الخطأ النحوي بشكل مباشر. من خلال هذه الأمثلة، تصبح الفروق بين إعادة الصياغة التواصلية والتصحيحية واضحة، حيث يخدم كل منها غرضًا فريدًا في عملية تعلم اللغة لأن كلا الأسلوبين يدعمان تعليم اللغة بطريقة مرنة، حيث يعززان بيئة يمكن للمتعلمين فيها ارتكاب الأخطاء بأمان والتعلم منها.

2.4.2. التصحيح المباشر

يعتبر التصحيح المباشر، على وجه التحديد، مفيد في تزويد المتعلمين بتوجيهات واضحة لا لبس فيها بشأن أخطائهم. ووفقا لفيرس (Ferris, 2006) فإن هذا النوع من التصحيح يزود المتعلم بشكل مباشر بالشكل اللغوي الصحيح، وبالتالي يزيل أي تخمين في فهم ما يحتاج إلى تصحيح. إنه أسلوب مباشر حيث يشير المعلم إما شفهيًا أو كتابيًا إلى الأخطاء ويقدم النموذج الصحيح على الفور.

قام بيتشنر وزملاؤه (Bitchener et al., 2005) بتوضيح آليات التصحيح المباشرة في تعلم اللغة. يمكن أن يتراوح هذا من تمييز الكلمات غير الصحيحة إلى إدراج الكلمات أو المقاطع أو العبارات المفقودة وما إلى ذلك. عادة ما يتم توفير الصيغة الصحيحة بطريقة يسهل على الطالب ملاحظتها، مثل الإشارة إلى الصيغة الخاطئة شفهياً برفع نبرة الصوت أو الإشارة إليها بكتابتها في الهامش، مما يوضح الاستخدام الصحيح. تضمن هذه الطريقة ألا يكون المتعلمون على دراية بأخطائهم فحسب، بل يتم تزويدهم أيضًا على الفور بالبنية اللغوية الصحيحة، مما يسهل عملية تعلم أكثر فعالية وكفاءة.

هذه الطريقة تقليدية ومستمرة منذ سنوات في تعلم اللغة، خاصة في سياق تحسين دقة الكتابة. تعتبر دراسة أجراها تشاندلر (Chandler, 2003) بمثابة نقطة مرجعية بارزة في هذه المناقشة. بحثت دراسته في تأثيرات كلا النوعين من أنواع التصحيح على دقة الكتابة لدى الطلاب، وذلك باستخدام منهجية شملت كلا من المجموعتين التجريبية والضابطة لقياس التأثيرات بشكل أكثر دقة. سلطت نتائج تشاندلر الضوء على الفهم الدقيق لكيفية تأثير التغذية الراجعة على التعلم. وقد لوحظ أنه في حين يبدو أن التغذية الراجعة المباشرة تشجع التصحيحات الفورية أو الاستيعاب من قبل الطلاب بشكل أكثر فعالية من التغذية الراجعة غير المباشرة، ومع ذلك، لم تُترجم هذه الميزة إلى تحسينات طويلة الأجل في الدقة النحوية في الأعمال اللاحقة للطلاب. ربما السبب في ذلك هو إبراز الشكل الصحيح للإجابات الخاطئة دون التركيز على الجانب التحليلي في السياق.

تشير هذه النتيجة إلى فوائد التغذية الراجعة المباشرة، حيث يتم تصحيح الأخطاء بشكل واضح من قبل المعلم دون تحليل، إلا أنها قد لا تساهم بطبيعتها في فهم أعمق أو الاحتفاظ بالاستخدام الصحيح للقواعد. في المقابل، فإن التصحيح غير

المباشرة، والتي تتضمن عادةً الإشارة إلى وجود خطأ دون تصحيحه بشكل مباشر، يشجع الطلاب على التعامل بشكل أكثر نشاطًا مع أخطائهم. ومع ذلك، وفقًا لدراسة تشاندلر، لم يؤدي أي من النهجين إلى تحسين الدقة النحوية بشكل ملحوظ في النصوص اللاحقة، مما يثير تساؤلات حول كيفية استخدام التغذية الراجعة بشكل أفضل في البيئات التعليمية لدعم التعلم على المدى الطويل.

إن الآثار المترتبة على هذه النتائج مهمة بالنسبة للمعلمين ومصممي المناهج الدراسية. وهي تؤكد على مدى تعقيد اكتساب اللغة والحاجة إلى استراتيجيات تربوية تتجاوز مجرد تقديم التغذية الراجعة التصحيحية. كما تشير النتائج إلى الحاجة المحتملة للجمع بين التغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة مع طرق التدريس الأخرى المصممة لتعزيز الاستبقاء والفهم. فيما يلي مثال لتوضيح التصحيح المباشر في سياق تعلم اللغة:

الطالب: غدًا أذهب إلى المتجر.

المعلم: "ليس "أذهب"، "سوف أذهب أو سأذهب". دون إعطاء فرصة للطالب للتفكير أو تحليل خطأه والوصول إلى الجواب الصحيح.

المعلم يكرر كل الجملة: غدًا، سأذهب إلى المتجر. ← التصحيح المباشر دون التحليل.

2.5. استراتيجيات الاستنباط

تلعب استراتيجيات الاستنباط دورًا محوريًا في تدريس اللغة العربية للطلاب الأجانب، وتعزيز تجربة التعلم لديهم من خلال إشراكهم بشكل فعال في عملية التعلم. تم تصميم هذه الاستراتيجيات لحث الطلاب على استخدام اللغة ومهاراتهم اللغوية الحالية، وبالتالي تسهيل فهم أعمق للغة العربية. يمكن أن يؤدي تطبيق تقنيات الاستنباط الفعالة إلى جعل تجربة التعلم أكثر تفاعلية ومتعة، مما يشجع الطلاب على المشاركة بشكل أكثر نشاطًا في رحلة التعلم الخاصة بهم.

إحدى الإستراتيجيات الفعالة هي استخدام الأسئلة المفتوحة. يشجع هذا النهج الطلاب على التفكير النقدي والتعبير عن أفكارهم باللغة العربية، بدلاً من الاعتماد على الإجابات بنعم أو لا. يمكن للأسئلة المفتوحة أن تحفز المناقشة وتوفر الفرص للطلاب لممارسة مهارات التحدث، وبالتالي تعزيز تعلمهم. هناك استراتيجية أخرى تتمثل في استخدام الواقع والوسائل البصرية المساعدة، والتي يمكن أن تكون مفيدة بشكل خاص في تدريس المفردات. من خلال ربط الكلمات بالأشياء أو الصور، من المرجح أن يتذكر الطلاب ويفهموا المفردات الجديدة. تلبي هذه الطريقة أيضًا المتعلمين البصريين ويمكن أن تجعل عملية التعلم أكثر جاذبية ومتعة.

كما أن تمارين لعب الأدوار والمحاكاة فعالة للغاية في تدريس اللغة العربية للطلاب الأجانب. يمكن لهذه الأنشطة أن تغمر الطلاب في سيناريوهات الحياة الواقعية حيث يمكنهم ممارسة المحادثة باللغة العربية في بيئة خاضعة للرقابة. من خلال لعب الأدوار، يمكن للطلاب استكشاف الفروق الثقافية الدقيقة وممارسة المهارات اللغوية في سياق يحاكي مواقف الحياة الحقيقية. وهذا لا يحسن كفاءتهم اللغوية فحسب، بل يعزز أيضًا فهمهم الثقافي، وهو أمر بالغ الأهمية عند تعلم لغة متشابكة بعمق مع ثقافتها. ومن خلال دمج استراتيجيات الاستنباط هذه، يمكن للمعلمين إنشاء بيئة تعليمية ديناميكية وداعمة تحفز الطلاب الناطقين بغير العربية على اعتناق اللغة العربية بحماس وثقة.

2.5.1. طلبات التوضيح

تعتبر طلبات التوضيح بمثابة استراتيجية تفاعلية حاسمة في كل من البيئات التعليمية والتواصل اليومي، لا سيما في سياق تعلم اللغة. تبدأ هذه الطلبات عندما يسعى المتحدث إلى فهم ما قاله متحدث آخر بشكل كامل أو دقيق، وغالبًا ما يكون ذلك بسبب عدم وضوح النطق، أو الأخطاء النحوية، أو الغموض في الكلام الأولي. على عكس التصحيحات الصريحة أو التغذية الراجعة المباشرة، فإن طلبات التوضيح تدفع المتحدث إلى إعادة فحص بيانه وتوفر فرصة للتصحيح الذاتي، وبالتالي تسهيل شكل أكثر نشاطًا للتعلم.

وتكمن فعالية طلبات التوضيح في طبيعتها غير التدخلية. ومن خلال الإشارة إلى الحاجة إلى مزيد من المعلومات أو التكرار دون الإشارة مباشرة إلى الخطأ، فإنهم يحافظون على تدفق المحادثة ويقللون من احتمال الإحراج أو الإحباط من جانب المتعلم. يشجع هذا النهج المتعلمين على المراقبة الذاتية وإيلاء اهتمام أكبر لاستخدامهم للغة، وهي مهارة حاسمة في اكتساب لغة جديدة. علاوة على ذلك، تساعد طلبات التوضيح المتعلمين على تطوير قدرتهم على توضيح كلامهم، وهي مهارة ضرورية للتواصل الفعال في أي لغة.

يوضح بحث بانوفا وليستر (Panova & Lyster, 2000) كيف يمكن دمج طلب توضيح بسيط بسلاسة في المحادثة، ليكون بمثابة دفعة لطيفة للمتعلم لإعادة صياغة بيانه أو تكراره بشكل أكثر وضوحًا. تحظى طريقة التغذية الراجعة هذه بتقدير خاص في منهجيات تدريس اللغة التي تؤكد على الكفاءة التواصلية واستقلالية المتعلم. من خلال تعزيز بيئة يشعر فيها المتعلمون بالدعم في استكشاف وتحسين استخدامهم للغة. فيما يلي مثال لتوضيح التصحيح المباشر في سياق تعلم اللغة:

الطالب: أريد كم عمرك الآن؟

المعلم (بنبرة استفهامية): آسف؟ ← طلب توضيح

قدم ساكستون وآخرون (Saxton et al., 2005) تمييزًا رائعًا في مجال الاستراتيجيات التحليلية الاتصالية، وتحديدًا في سياق طلبات التوضيح. هذا التمييز بين طلبات التوضيح العامة والخاصة يسلط الضوء على الطرق الدقيقة التي يسعى الأفراد من خلالها إلى فهم بعضهم البعض أثناء المحادثات. يتم استخدام طلبات التوضيح العامة عندما يواجه المستمع رسالة غير واضحة في مجملها. هذه الطلبات واسعة ولا تحدد أي جزء معين من كلام المتحدث يحتاج للتوضيح. إنها بمثابة إشارة إلى أن المستمع يحتاج إلى مزيد من المعلومات أو التكرار لفهم الرسالة الشاملة. يشبه هذا النهج طلب التكرار الكامل للرسالة أو إعادة صياغتها، دون الإشارة إلى الجزء الذي يسبب المشكلة.

ومن ناحية أخرى، فإن طلبات التوضيح المحددة تكون أكثر استهدافًا بكثير. تنشأ عندما يحدد المستمع عنصرًا أو مقطعًا معينًا من كلام المتحدث غير واضح أو يبدو أنه يحتوي على خطأ. من خلال التركيز على هذا المقطع بالذات، يقوم المستمع بتضييق مساحة سوء الفهم بشكل فعال، مما يسهل على المتحدث معالجة الغموض مباشرة. تعتبر هذه الطريقة فعالة للغاية في المحادثات، حيث أنها تسمح بحد أدنى من التعطيل في تدفق الاتصال وتسهل حل سوء الفهم بشكل أسرع.

الأمثلة المقدمة من ساكستون وآخرون. (Saxton, 2005) توضيح هذه المفاهيم بشكل واضح. على سبيل المثال إذا قال الطالب: الطلاب لديهم "الجرأ" بدلا من "الجرأة" على مواجهة الفشل، في حالة طلب التوضيح العام يقول المعلم: ("ماذا؟")، يكون استفسار المستمع واسعا، يدل على ضرورة التوضيح دون تحديد الجانب المربك. على العكس من ذلك، فإن طلب التوضيح المحدد يكون بقول المعلم: ("لديهم ماذا؟") يستهدف بشكل مباشر الجزء الغامض أو الإشكالي من الكلام، والذي يتعلق في هذه الحالة بما يمتلكه الطلاب. هذا التمييز ليس ضروريًا لفهم أنماط التواصل فحسب، بل يقدم أيضًا رؤى قيمة لتصميم برامج تدريب أكثر فعالية على التواصل وتحسين أنظمة معالجة اللغة الطبيعية.

مثال1: الطالب: الطالب يحضرون الدرس كل يوم جمعة؟

طلب توضيح عام- المعلم: ماذا؟

مثال 2: الطالب: الطالب يحضرون الدرس كل يوم جمعة؟

طلب توضيح محدد – المعلم: من يحضرون؟

تعتبر طلبات التوضيح بمثابة أدوات محورية في مشهد تعلم اللغة، وخاصة في تعزيز فهم وتصحيح الأخطاء اللغوية للمتعلمين. ومع ذلك، فإن فعالية هذه الطلبات تعتمد بشكل كبير على خصوصيتها والسياق الذي يتم تقديمها فيه. عندما تكون طلبات التوضيح غامضة، مثل استخدام عبارات مثل "أنا آسف؟" أو "ماذا قلت؟"، فهي تضيف الغموض إلى التفاعل. قد يفسر المتعلمون هذه الاستفسارات العامة ليس على أنها مطالبات للتدقيق وتصحيح شكل لغتهم، بل على أنها مؤشرات على مشكلات تواصل أخرى، مثل عدم سماع المستمع لها بشكل صحيح أو سوء فهم محتوى رسالتهم. يمكن أن يؤدي هذا الغموض إلى إضعاف فعالية آلية التغذية الراجعة التي تهدف إلى توجيه المتعلم نحو الاستخدام الصحيح للغة.

لتعزيز تجربة التعلم، من الضروري أن تكون طلبات التوضيح محددة قدر الإمكان. يمكن أن تشير الخصوصية في هذه الطلبات إلى حد كبير للمتعلمين بأن المشكلة تكمن في شكل كلامهم، وليس فقط المحتوى أو السمع. على سبيل المثال، بدلًا من السؤال الغامض "ماذا قلت؟"، اكتب بشكل أكثر تحديدًا "هل يمكنك إعادة صياغة كيف شكلت زمن الماضي هناك؟" يوجه المتعلم مباشرة إلى إعادة النظر في جانب معين من استخدام لغته. ولا توضح هذه الخصوصية طبيعة الخطأ للمتعلم فحسب، بل توفر أيضًا اتجاهًا واضحًا للتصحيح والتعلم.

2.5.2. التكرار

التكرار، وهو أسلوب تقليدي في تدريس اللغة، غالبًا ما يتضمن تكرار الطلاب للكلمات أو العبارات لتعزيز التعلم. ومع ذلك، قدم منظور زامل (Zamel, 1981) نهجًا دقيقًا لهذه التقنية، مع التركيز على دمج المعلومات الجديدة في التغذية الراجعة كوسيلة لإثراء تجربة التعلم. لا تعمل هذه الطريقة على تعزيز المواد التي يجب تعلمها فحسب، بل تعمل أيضًا على توسيع فهم الطلاب وتطبيق المفاهيم في سياقات جديدة. ومن خلال دمج عناصر مثل القياس والتباين، يمكن للمدرسين جعل عملية التعلم أكثر جاذبية وفعالية.

على سبيل المثال: الطالب: "أريد بضع من القهوة"، المعلم: بعض القهوة، بعض السكر، بعض الورق، بعض الشاي. في السيناريو المقدم، يستخدم المعلم استجابة الطالب كنقطة انطلاق لتقديم المفاهيم ذات الصلة، وبالتالي تعميق فهم الطالب. من خلال مقارنة "بعض الورق" مع "بعض السكر" و"بعض القهوة"، لا يعزز المعلم فهم المقياس الكمي "بعض" فحسب، بل يوسع أيضًا قدرة الطالب على تطبيقه على أسماء مختلفة (Zamel, 1981: 144) إن طريقة التدريس هذه، التي تجمع بين التكرار وإدخال معلومات (مدخلات) جديدة، تلبي فهمًا أكثر شمولية، مما يسمح للطلاب برؤية الترابط بين عناصر اللغة.

تكمن فعالية هذا النهج في قدرته على جعل التعلم أكثر فائدة. فبدلاً من مجرد التكرار، فإن دمج المعلومات الجديدة من خلال القياسات والتناقضات يثير الفضول ويعزز مستوى أعمق من المشاركة المعرفية. الطلاب لا يحفظون فقط؛ إنهم يتعلمون رسم أوجه التشابه، وتمييز الاختلافات، وتطبيق معارفهم في سياقات متنوعة. إن طريقة التدريس الديناميكية هذه، كما أبرز زامل (Zamel, 1981)، لا تعمل على تحسين اكتساب اللغة فحسب، بل تعزز أيضًا مهارات التفكير النقدي، مما يجعل عملية التعلم ممتعة ومؤثرة.

ترتكز هذه التقنية على النظرية القائلة بأن التعلم يكون أكثر فعالية عندما يشارك الطلاب بنشاط في العملية. من خلال تشجيع التصحيح الذاتي، لا يساعد التكرار في التصحيح الفوري للأخطاء فحسب، بل يساعد أيضًا في تعزيز الذاكرة. عندما يُمنح الطلاب الفرصة لتحديد أخطائهم وتصحيحها، فمن المرجح أن يتذكروا النماذج الصحيحة بشكل أفضل مما لو تم إعطاؤهم الإجابات ببساطة. وذلك لأن عملية التصحيح الذاتي تنطوي على مستوى أعلى من المشاركة والمعالجة المعرفية، وهو أمر مفيد للتعلم واكتساب اللغة على المدى الطويل.

علاوة على ذلك، فإن التكرار كشكل من أشكال التغذية الراجعة يكون أقل تطفلاً من التصحيح المباشر ويمكن أن يساعد في الحفاظ على جو تعليمي إيجابي. إنه يتجنب وضع الطالب في موقف محرج من خلال التصحيح المباشر، والذي قد يُنظر إليه أحيانًا على أنه محرج أو محبط. وبدلاً من ذلك، فإنه يحافظ على بيئة تعليمية داعمة من خلال السماح للأخطاء بأن تكون جزءًا من عملية التعلم. لكن هل هذه العملية تشمل جميع مستويات اللغة. الطالب في المستويات الأولى قد يواجه غموضاً في مثل هذه الحالات لأنه لا يملك القدرة الكافية على تحديد موضع الخطأ و تحليله بذاته وربما يحتاج إلى مساعدة لتفسير الخطأ الذي ارتكبه.

2.5.3. الاستنباط المباشر

الاستنباط المباشر هو أسلوب يستخدم في البيئات التعليمية، وخاصة في تعلم اللغة، يهدف إلى توجيه الطلاب نحو الشكل الصحيح لأقوالهم من خلال أشكال أكثر وضوحًا من التغذية الراجعة. تتناقض هذه الطريقة مع الاستراتيجيات غير المباشرة حيث قد تكون التغذية الراجعة أكثر دقة، وتعتمد على الطالب لاستنتاج النموذج الصحيح. يتضمن تصنيف ناساجي (Nasaji, 2007) للاستنباط المباشر تقنيات مثل "الاستنباط الإهليلجي"، حيث يكرر المعلم كلام الطالب إلى حد الخطأ ثم يتوقف ، مما يسمح للطالب بالتعرف على الخطأ وتصحيحه بنفسه. تستفيد هذه الطريقة من قوة التصحيح الذاتي، مما يشجع المتعلمين على المشاركة بنشاط في عملية التعلم الخاصة بهم وتطبيق معرفتهم لتحديد أخطائهم وتصحيحها.

أسلوب آخر ضمن الاستنباط المباشر يتضمن مطالبة المتعلم بإعادة إنتاج كلامه، غالبًا باستخدام عبارات مثل "هل يمكنك قول ذلك مرة أخرى؟" وهذا لا يشير فقط للمتعلم إلى حدوث خطأ، بل يوفر له أيضًا فرصة فورية لمحاولة التصحيح، وتعزيز تعلمه من خلال التكرار والممارسة. تعتبر هذه الأشكال المباشرة من الاستنباط ذات قيمة لأنها توفر تغذية راجعة واضحة وفورية وترسخ تجربة التعلم في سياق التواصل والتفاعل الفعلي. من خلال إشراك المتعلمين بشكل فعال في عملية التصحيح، تدعم هذه التقنيات استيعاب النماذج الصحيحة وتعزيز تطوير اللغة.

تكمن فعالية الاستنباط المباشر كاستراتيجية للتغذية الراجعة في توازنه بين التوجيه واستقلالية المتعلم. فهو يحث المتعلمين على التفكير في استخدامهم للغة وتطبيق معارفهم، وتعزيز عملية تعلم أكثر نشاطًا ومشاركة. ومع ذلك، فإن نجاح هذا النهج يمكن أن يعتمد على عوامل مثل مستوى إتقان المتعلم، وثقته في التحدث، وبيئة التعلم. إن الجو الداعم والإيجابي حيث يُنظر إلى الأخطاء على أنها فرص للتعلم يمكن أن يعزز بشكل كبير من فعالية تقنيات الاستنباط المباشر. في نهاية المطاف، يمكن أن يكون دمج الاستنباط المباشر في ممارسات تدريس اللغة خاصةً المحادثة أداة قوية لتسهيل الدقة اللغوية والطلاقة، مما يساهم في مهارات اتصال أكثر فعالية وذات مغزى.

مثال: الطالب: أنا أعمل الفطور كل يوم في الساعة السابعة.

المعلم: تقصد أنك تحضر الفطور؟

الطالب: لا

المعلم: إذا لا بد أنك تقصد أنك...

الطالب: أنا أتناول الفطور كل يوم في الساعة السابعة.

2.5.4. التغذية الراجعة الميتالغوية (ما وراء اللغة)

تلعب التغذية الراجعة الميتالغوية (ما وراء اللغة) دورًا محوريًا في عملية تعلم اللغة، حيث تقدم منهجًا فريدًا للتصحيح يركز على الفهم والإصلاح الذاتي. على عكس أساليب التصحيح المباشر، تدعو الإشارات اللغوية المتعلمين إلى التفكير في استخدامهم للغة وتحديد الأخطاء من خلال التلميحات الموجهة بدلاً من الإجابات الصريحة. هذا النوع من التصحيح لا يقدر بثمن لأنه يعزز الوعي اللغوي الأعمق ويشجع مهارات حل المشكلات النشطة، والتي تعتبر ضرورية لاكتساب اللغة. من خلال التركيز على القواعد والهياكل الأساسية للغة، يصبح المتعلمون مجهزين ليس فقط لتصحيح أخطائهم المباشرة ولكن أيضًا لتطبيق هذه المعرفة على استخدام اللغة في المستقبل.

إن التمييز بين الإشارات اللغوية التي تستعمل في عملية التغذية الراجعة الميتالغوية، كما أوضحها الباحث ناساجي (Nasaji, 2007)، يقدم منظورًا دقيقًا حول آليات التغذية الراجعة التفاعلية في تعلم اللغة. يسلط هذا التمييز الضوء على الأساليب المتنوعة التي يمكن للمعلمين اتباعها لتسهيل اكتساب اللغة ويسلط الضوء على أهمية تصميم التغذية الراجعة وفقًا لاحتياجات المتعلم. من أمثلة الإشارات اللغوية الرد على الطالب الذي يقول: "بالأمس، أذهب إلى الحديقة". بدلًا من تصحيح الجملة مباشرةً، قد يقول المعلم: "فكر في الزمن الذي نستخدمه للإشارة إلى أفعال حدثت في الماضي". يشير هذا التعليق للطالب إلى أن هناك مشكلة في زمن الفعل دون تقديم الصيغة الصحيحة. يصبح الطالب بعد ذلك في وضع يسمح له بالتفكير في قواعد أفعال الزمن الماضي وتصحيح الجملة إلى "أمس، ذهبت إلى الحديقة". هذه العملية لا تصحح الخطأ الفوري فحسب، بل تعزز أيضًا فهم الطالب لاستخدام الزمن الماضي.

وبالمثل، يهدف السؤال اللغوي إلى توجيه المتعلم نحو التصحيح الذاتي من خلال الاستفسار. على سبيل المثال، إذا قال الطالب عن طريق الخطأ، "إنها لا يحب التفاح"، قد يسأل المعلم، "ما هو الشكل الصحيح للفعل مع "هي" في المضارع؟" يدفع هذا السؤال الطالب إلى التفكير في قواعد اتفاق الفاعل مع الضمير وصيغة التأنيث والتذكير في اللغة العربية، مما يدفعه إلى تصحيح جملته بنفسه إلى "إنها لا تحب التفاح". من خلال هذه التغذية الراجعة التفاعلية التواصلية، يشارك المتعلمون بنشاط في عملية التصحيح، مما يعزز وعيهم اللغوي ويعزز في نهاية المطاف فهمًا أكثر عمقًا ودائمًا للغة.

علاوة على ذلك، فإن مفهوم المهارات اللغوية يضيف طبقة أخرى إلى تعقيد التواصل. تمكن هذه المهارات الأفراد من التفكير في اللغة وتحليلها بما يتجاوز محتواها المباشر، مما يعزز فهمًا أعمق واستخدامًا أكثر دقة للغة. على سبيل المثال، يلعب وعي ما وراء اللغوي (التغذية الراجعة الميتالغوية) دورًا محوريًا في تعلم المحادثة والكتابة، لأنه يتضمن التعرف على المكونات الأساسية للغة ومعالجتها، مثل الأصوات والكلمات. علاوة على ذلك، تعد هذه المهارات ضرورية لتقييم مدى ملاءمة وفعالية كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة في سياقات مختلفة، مما يسمح للأفراد بتعديل استراتيجيات الاتصال الخاصة بهم وفقًا لذلك.

هذه الاستراتيجية في تقديم التغذية الراجعة فعالة ولكنها تحتاج إلى حصيلة لغوية عالية ليتمكن الطالب من تحديد وتفسير الخطأ وإعادة إنشاءه بالشكل الصحيح و في السياق الصحيح. ربما من الجدير بالذكر عند الإشارة إلى استراتيجيات التغذية الراجعة الإشارة إلى مستوى اللغة التي يمكن استعمالها فيه. فالطالب في المراحل الأولى من التعليم قد يواجه صعوبة في تفسير التغذية الراجعة الميتالغوية لأنه لا يملك القدرة والوعي اللغوي الكافي على تحديد خطأه وتحليله. هذا الأمر يجعل من التغذية الراجعة عائقاً في عملية التعليم.

إن التفاعل بين الإشارات غير اللغوية والمهارات اللغوية أمرًا حيويًا للتواصل الفعال. إدراك الخصوصية الثقافية للإشارات غير اللفظية يمكن أن يمنع سوء الفهم ويعزز التفاعلات ذات المغزى الأكبر عبر الخلفيات الثقافية المختلفة. وبالمثل، فإن تطوير الوعي اللغوي يمكن أن يعزز قدرة الفرد على استخدام اللغة بدقة وفعالية، مما يتيح تواصلًا أكثر وضوحًا وفعالية. في جوهر الأمر، فإن تقدير كل من الإشارات غير اللغوية والمهارات اللغوية يثري تفاعلاتنا، مما يجعلنا أكثر مهارة في التواصل في عالم لغوي متنوع ومعقد.

2.5.5. الإشارات غير اللغوية

تلعب الإشارات غير اللغوية أو ما تسمى الإشارات غير اللفظية دورًا حاسمًا في التواصل، وغالبًا ما تنقل الرسائل والعواطف بقوة أكبر من الكلمات وحدها. تعمل هذه الإشارات، التي تشمل الإيماءات وتعبيرات الوجه والحركات المختلفة، كمصدر غني للتغذية الراجعة التفاعلية، خاصة في السياقات التعليمية. في المثال توضيح لذلك:

الطالب: الأسبوع الماضي نذهب إلى القرية.

المعلم: (دون نطق أي كلمة، إيماءات بالسبابة اليمنى على الكتف الأيسر للإشارة إلى الماضي)

الطالب: آه، نعم. أقصد " الأسبوع الماضي ذهبنا إلى القرية".

يكمن جمال الإشارات غير اللفظية في عالميتها ودقتها عبر الثقافات المختلفة، في حين أن الإيماءات والتعبيرات المحددة يمكن أن تختلف في المعنى، فإن القدرة الفطرية على التواصل غير اللفظي هي قدرة عالمية. في البيئات التعليمية، تعزز هذه الإشارات بيئة يمكن فيها تقديم التغذية الراجعة وتلقيها بطريقة أقل تطفلاً وأكثر تشجيعًا في كثير من الأحيان من

التصحيح اللفظي. علاوة على ذلك، يمكن أن تكون التغذية الراجعة غير اللفظية فعالة بشكل خاص في تعلم اللغة، حيث يمكن للإشارات البصرية أن تعزز اكتساب الهياكل النحوية والمفردات والنطق.

يتطلب فهم التواصل غير اللفظي واستخدامه بفعالية مستوى عالٍ من الذكاء الاجتماعي والعاطفي. يمكن للمعلمين، من خلال إتقان هذا النوع من التواصل، خلق جو تعليمي أكثر جاذبية واستجابة لاحتياجات الطلاب. وبالمثل، يمكن للطلاب الذين أصبحوا ماهرين و في مستوى متقدم تفسير الإشارات غير اللفظية لتحسين مهاراتهم في التعامل مع الآخرين وتعزيز تجربة التعلم لديهم. ويؤكد هذا الحوار الصامت الغني بالإمكانات التربوية أهمية التواصل غير اللفظي في التعليم والتعلم، حيث يقدم تكملة للتفاعلات اللفظية التي تثري العملية التعليمية.

تحتل الإشارات غير اللغوية دورًا حاسمًا في تواصلنا اليومي، حيث تعمل كأدوات قوية تكمل أو حتى تحل محل التفاعل اللفظي. هذه الإشارات، التي تشمل مجموعة واسعة من التعبيرات الجسدية تعمل على إثراء المحادثة من خلال توفير سياق إضافي وعمق عاطفي. ومع ذلك، فإن تفسير هذه الإشارات ليس مطابق عالميًا؛ فهو متأصل بعمق في الأعراف الثقافية والاختلافات الفردية و يختلف بشكل كبير عبر الثقافات ، ما يشكل مسافة مناسبة يجب الحفاظ عليها والانتباه لها أثناء استعمالها في المحادثة. فالإيماءات التي تعتبر ودية أو لطيفة في إحدى الثقافات قد يُنظر إليها على أنها وقحة أو مسيئة في ثقافة أخرى (Axtell, 1998). ويؤكد هذا التباين الثقافي أهمية الحساسية والوعي الثقافي في التواصل الفعال.

2.6. المنهج التحليلي

المنهج التحليلي في النقد الأدبي يمثل تحولاً جذرياً في فهم وتقييم الأعمال الأدبية، حيث ينصب التركيز على النص نفسه بعيداً عن السياقات الخارجية كالتاريخ والسير الذاتية للمؤلفين والتأثيرات الثقافية. هذا النهج يعتمد بشكل أساسي على دقة اللغة والتراكيب والأشكال البيانية المستخدمة داخل النص، معتبراً أن الأدوات اللغوية هي المفاتيح الأساسية لفهم المعاني العميقة والجماليات الكامنة في الأعمال الأدبية.

من خلال هذا المنهج، يتم تحليل النصوص الأدبية بمعزل عن أي تأثيرات خارجية قد تشوش تفسير النص، مما يسمح بتقدير العمل الأدبي على أساس جودة الكتابة نفسها وقدرتها على إيصال المعاني والأحاسيس. هذا النهج يعيد الاعتبار للغة كأداة فنية في حد ذاتها، ويبرز الأهمية القصوى للتحليل الدقيق للأساليب اللغوية والبنى النصية في فهم الأعمال الأدبية. يعتبر المنهج التحليلي خطوة مهمة نحو تطوير فهمنا للأدب وطرق تقييمه، حيث يشجع على التفكير النقدي والتحليل العميق للنصوص. بالإضافة إلى ذلك، يساهم هذا النهج في تنويع المناهج النقدية ويفتح آفاقا جديدة للتفسير الأدبي، مما يجعله أداة قيمة في دراسة الأدب وتقييمه.

لطالما شكلت اللغة مكوناً أساسياً في تشكيل الأعمال الأدبية والعلمية، حيث تعتبر الأداة الرئيسية للتعبير والتواصل بين البشر. النقطة الأساسية التي ينطلق منها المنهج التركيبي هي الاعتقاد بأن اللغة بمفردها، منعزلة عن العوامل الخارجية، قادرة على إضفاء قيمة جمالية على أي عمل أدبي. هذا المنهج يركز على البناء اللغوي، ويعتبر أن كل فكر أو عمل يمكن أن يكون له نواة أساسية يمكن التوسع فيها لبناء أفكار ومفاهيم علمية وأدبية وجمالية جديدة. لقد لعبت أفكار التركيب دوراً مهماً في العديد من العلوم الطبيعية، مما يدل على تأثيرها الواسع وقابليتها للتطبيق في مجالات متعددة.

في المقابل، نجد المنهج التحليلي الذي يتخذ نهجاً مختلفاً تماماً. يقوم هذا المنهج على تفكيك وتحليل اللغة والبنى الخطابية للكشف عن جوهر اللغة والكلام. هذا النهج أسس لظهور مدارس نقدية عدة تتخذ من التحليل نقطة انطلاق لها، ومن ضمنها البنيوية والتوزيعية والتفكيكية والمدرسة التوليدية التحويلية. هذه المدارس تشترك في تأكيدها على أهمية فهم اللغة واستخداماتها والبنى الأساسية التي تقوم عليها، لكنها تختلف في منهجياتها وتطبيقاتها والنتائج التي تصل إليها.

من هنا، نرى أن المنهجين التركيبي والتحليلي يقدمان نهجين متباينين لكن مكملين لدراسة اللغة والأدب. بينما يسعى المنهج التركيبي إلى بناء وتوسيع الأفكار انطلاقاً من اللغة نفسها، يهتم المنهج التحليلي بتفكيك اللغة للوصول إلى جوهرها وفهم الآليات التي تعمل من خلالها. كلا المنهجين يعتبران أساسيين في تطور الفكر الأدبي واللغوي، وقد أثرا بشكل كبير على النقد الأدبي واللغوي في العصر الحديث.

لتوضيح المنهج التحليلي، يجب الإشارة إلى أنه يمثل أساسًا للعديد من المدارس الفكرية، بما في ذلك المدرسة البنيوية التي تشكل أحد أبرز مظاهره. المدرسة البنيوية، بتنوعها الفكري وتطبيقاتها المتعددة، قد اعتنت بشكل خاص بالمجال اللغوي، محاولةً إيجاد نظام يفسر العلاقات بين مكونات اللغة من أصغرها، كالفونيم، إلى أكبرها كالكلمة والجملة. وقد ركز البنيويون على التحليل الدقيق للغة، مستكشفين كيفية تشكيل الكلمات والعلاقات بينها وبين معانيها، مما يؤكد على أهمية الدال والمدلول في فهم اللغة.

أفكار البنيوية في اللغة تعمقت بشكل خاص في أعمال فرديناند دي سوسير، الذي أكد على أن اللغة تشكل منظومة متكاملة يجب فهمها في سياقها الكلي. هذا النهج يفترض أن العلاقات بين العناصر اللغوية (مثل الفونيمات، المونيمات، الدال والمدلول) هي ما تعطي اللغة معناها وبنيتها، وليست العناصر بذاتها. إنها نظرة تحليلية تهدف إلى فهم كيفية ترابط هذه العناصر لتشكيل معاني أكبر وأشمل.

بالتالي، النهج التحليلي في اللغة، كما تمثله المدرسة البنيوية، يقدم إطارًا يسمح بفهم أعمق لكيفية عمل اللغة كنظام متكامل، مؤكدًا على أهمية العلاقات بين العناصر اللغوية في تحديد المعنى. هذا الفهم يمكن أن يمتد ليشمل تحليلات في مجالات إنسانية أخرى، مؤكدًا على الطبيعة الشاملة والمترابطة للمعرفة الإنسانية.

تعد المدرسة الشكلانية الوظيفية محوراً هاماً في فهم التطورات التي شهدها النقد اللغوي والأدبي في القرن العشرين، حيث اعتمدت هذه المدرسة على المنهج التحليلي في دراستها للغة. برز أندريه مارتينه كأحد أبرز ممثلي هذا التيار، مؤكدًا على أهمية التحليل الوظيفي في فهم اللغة. لم يكتفِ مارتينه بالنظر إلى اللغة كمجرد نظام من الأشكال والهياكل، بل سعى إلى استقصاء وظائفها وخاصة الوظائف التواصلية التي تلعبها (المسدي، 1991).

التفريق الذي أجراه مارتينه بين مختلف فئات الوحدات اللغوية وبنى البيانات كان له دور كبير في تسليط الضوء على الأهمية القصوى للوظيفة على الشكل. هذا التمييز يعكس اعتقاده بأن فهم اللغة يتطلب أكثر من مجرد تحليل هياكلها السطحية، مؤكداً على ضرورة استيعاب كيفية عمل هذه الهياكل لتحقيق أهداف تواصلية معينة.

جهود مارتينه في تطبيق التحليل الوظيفي على النحو لم تقتصر على البحث النظري فحسب، بل امتدت لتشمل تطبيقات عملية تسهم في فهم أعمق للغة كأداة حيوية للتواصل بين البشر. من خلال هذا المنظور، يمكن رؤية اللغة ليس فقط كنظام مغلق من القواعد، بل كنظام حي يتفاعل مع السياقات الاجتماعية والثقافية، ما يعكس أهمية النظر إلى الوظائف التواصلية للغة بشكل معمق وشامل (المسدي، 1991).

مدرسة التحليل التوزيعي، التي استحدثها زيلغ هاريس، تعد نقلة نوعية في البحث اللغوي، حيث تبتعد هذه المدرسة عن المناهج التقليدية في اللسانيات لتقدم نظرة فريدة تجاه تحليل اللغة. تكمن الفكرة الأساسية لهاريس في تقسيم النصوص اللغوية إلى وحدات أصغر يمكن تحليلها بناءً على السياق الذي تظهر فيه. هذا النهج يركز على كيفية ترابط الوحدات اللغوية بعضها ببعض داخل الجملة أو النص، وكيفية تأثير تلك الترابطات على معنى النص ككل (غازي، 1985).

تميز هذه المدرسة يكمن في اعتمادها على التحليل التوزيعي، الذي يعتبر اللغة نظامًا من العلاقات بين العناصر اللغوية المختلفة. يتجلى هذا النظام في الطريقة التي تتفاعل بها الوحدات اللغوية مع بعضها البعض لتشكيل معاني محددة في السياقات المختلفة. هذا النهج يسمح بدراسة اللغة بطريقة أكثر دقة، حيث يتم النظر إلى اللغة ككل من خلال تحليل العلاقات بين وحداتها الأساسية.

في النهاية، لم يقتصر تأثير هاريس ومدرسة التحليل التوزيعي على البحث اللغوي فحسب، بل امتد ليشمل مجالات أخرى مثل الذكاء الاصطناعي وعلم اللغة الحاسوبي، مما يدل على أهمية هذه المدرسة وتأثيرها الواسع. لقد فتح هاريس الطريق لأساليب جديدة في دراسة اللغة، مما سمح بفهم أعمق لكيفية تكوين اللغة وتطورها (غازي، 1985).

لقد قدمت البنيوية والشكلانية والتوزيعية مساهمات كبيرة في تطوير النظرية الأدبية واللغوية، ومن ثم ظهر المنهج التفكيكي كتطور طبيعي يجمع بين عناصر هذه المناهج في تناغم فريد. يعتبر جاك دريدا، الفيلسوف الفرنسي، رائد هذا المنهج، حيث أسس لمفهوم التفكيك الذي يتجاوز البنى التقليدية للنص ويكشف عن تعددية المعاني والتأويلات. يرتكز المنهج التفكيكي على فكرة أن النصوص ليست ثابتة أو مغلقة، بل هي مفتوحة للتأويل، حيث يمكن إعادة قراءة النصوص وتحليلها لكشف المعاني الخفية والتناقضات الموجودة داخلها.

دريدا يشدد على مفهوم "الاختلاف"، وهو فكرة أن المعاني لا تتولد من الوضوح أو الثبات، بل من الاختلافات والعلاقات بين الدوال (الكلمات أو العلامات). وفقًا لدريدا، لا يمكن فهم أي دال (كلمة أو علامة) بمعزل عن دوال أخرى؛ بل يتشكل معناها من خلال العلاقات والفروق بينها وبين دوال أخرى. هذا يعني أن النصوص مليئة بالتناقضات والتعددية، وأن المعنى دائم التحول وغير قابل للتثبيت (De Saussure, 2011).

المنهج التفكيكي، إذًا، يقدم أدوات مهمة لتحليل النصوص وفهمها بطرق جديدة وغير تقليدية. يتيح هذا المنهج للنقاد والقراء الغوص في أعماق النص لاستكشاف معانٍ جديدة وغير متوقعة، مما يؤدي إلى تقدير أعمق للغة والأدب. بفضل دريدا والمنهج التفكيكي، أصبح النقد الأدبي ميدانًا مفتوحًا لاستكشاف الإمكانيات اللامحدودة للمعنى والتأويل في النصوص.

لقد أحدثت المدرسة التوليدية التحويلية، بقيادة نعوم تشومسكي، ثورة في علم اللغويات ونظريات التحليل اللغوي. تشومسكي، بنظرياته التي تجاوزت الأساليب التقليدية، أكد على أهمية فهم القدرات الذهنية التي تمكن الإنسان من إنتاج وفهم اللغة. هذه النظرية لا تقتصر فقط على تحليل الجمل بل تتعداه إلى فهم العمليات الذهنية الكامنة وراء توليد اللغة. لقد قدم تشومسكي مفهومين أساسيين: الكفاية اللغوية، وهي القدرة الذهنية على توليد جمل مفهومة ومقبولة لغويًا، والأداء اللغوي، الذي يشير إلى كيفية استخدام هذه الجمل في الحياة اليومية.

تشومسكي أبرز أن الجملة ليست مجرد تركيبة عشوائية من الكلمات بل هي نتاج نظام لغوي معقد، يتضمن مستويات مختلفة من التحليل السطحي إلى العميق. هذا التمييز عزز فهم البنية الأساسية للغة وكيفية تشكل الجمل في العقل البشري.

بتقديمه لمفهوم المستوى السطحي والمستوى العميق، أوضح تشومسكي كيفية تحليل الجمل لفهم معانيها الحقيقية والمتضمنة، مما يفتح الباب أمام تحليلات أعمق للغة واستخداماتها (زكريا، 1983).

تأثير تشومسكي والمدرسة التوليدية التحويلية لم يقتصر على علم اللغويات وحده، بل تعدى ذلك إلى مجالات مختلفة مثل الفلسفة، علم النفس، والعلوم الإدراكية. من خلال تحليل الوحدات اللغوية الصغرى وصولاً إلى النص ككل، لم يساهموا فقط في فهم كيفية تشكيل الجمل والنصوص، بل أيضاً في فهم كيف يعالج العقل البشري ويفهم اللغة. بهذا، وضعت المدرسة التوليدية التحويلية أسسًا لمناهج تحليلية تجاوزت حدود اللغة، مؤكدة على دور البنية الذهنية في توليد وتفسير اللغة.

2.7. تحليل الأخطاء اللغوية

تحليل الأخطاء، مفهوم محوري في مجال اكتساب اللغة الثانية، تم تقديمه في الستينيات من قبل ستيفن بيت كوردر (Corder, 1967) كبديل رائد للتحليل التقابلي السائد آنذاك. حول هذا النهج المبتكر التركيز من مجرد مقارنة الهياكل اللغوية للغة الأم للمتعلم مع تلك الخاصة باللغة الهدف، وهي طريقة غالبًا ما وُجد أنها تفتقر إلى القدرة على التنبؤ بأغلبية أخطاء المتعلم. وبدلاً من ذلك، سلط تحليل الأخطاء الضوء على أهمية الأخطاء نفسها، واعتبرها مؤشرات حاسمة لقواعد المتعلم الداخلية وفهمه للغة الهدف. كان هذا المنظور خروجًا كبيرًا عن المنهجيات السابقة، حيث سلط الضوء على دور العمليات المعرفية للمتعلمين في اكتساب اللغة.

إحدى أكثر النتائج المفيدة لتحليل الأخطاء هي الكشف عن أن العديد من الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون ليست عشوائية ولكنها نتيجة لتطبيق المتعلمين منطقًا خاطئًا أو قواعد غير صحيحة على اللغة الجديدة. لقد أثبتت هذه الرؤية أنها لا تقدر بثمن، لأنها لا تساعد المعلمين على تحديد المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين فحسب، بل توفر أيضًا نافذة على عمليات تفكير المتعلمين ومراحل تطور لغتهم البينية، وهو مصطلح يشير إلى النظام اللغوي المتطور الذي يبنيه المتعلم عند اكتسابه لغة جديدة. إن التعرف على هذه الأخطاء كجزء من اختبار فرضيات المتعلم وليس مجرد إخفاقات قد أدى إلى تغيير النهج المتبع في تدريس اللغة وتعلمها، مما عزز فهمًا أكثر دقة للرحلة نحو إتقان اللغة.

في السنوات الأخيرة، استمر مجال تحليل الأخطاء في اللغة العربية في التطور، مع تأكيد الأبحاث المعاصرة مثل بحث فراج (Farraj, 2015b) و (أحمد، 2021) وآماليا وحكمة (Amalya & Hikmah, 2023) على الرؤى الغنية التي تقدمها الأخطاء لنظام التواصل بين اللغات لدى المتعلم والفرضيات اللغوية الأساسية. هذا المنظور الحديث لا ينظر إلى الأخطاء بمثابة فشل، بل يعتبرها معالم إعلامية في العملية المعقدة لتعلم اللغة. من خلال تحليل هذه الأخطاء، يمكن للباحثين والمعلمين الحصول على فهم أعمق للتفاعل بين اللغة الأم للمتعلم، واللغة الهدف، والآليات المعرفية في العمل أثناء اكتساب اللغة. في حين أن البحث عن نظرية موحدة لأخطاء المتعلم قد تضاءل، فإن مساهمات تحليل الأخطاء في فهمنا لاكتساب اللغة الثانية تبقى مسألة لا غنى عنها ، مما يسلط الضوء على الطبيعة الديناميكية والفردية لتعلم لغة ثانية.

2.8. الغلط

يعد التمييز بين الأخطاء والأغلاط في تعلم اللغة واستخدامها موضوعًا دقيقًا حظي باهتمام اللغويين ومعلمي اللغة على حدٍ سواء. ووفقا لبراون (Brown, 1993: 205)، فإن مفهوم الغلط يوصف بأنه غلط في الأداء ناجم عن غلط في تطبيق نظام معروف. يمكن أن يظهر هذا على شكل تخمين عشوائي أو زلة، مما يشير إلى أن الفرد يمتلك المعرفة ولكنه يفشل

في تطبيقها بشكل صحيح في حالات معينة. مثل هذه الأغلاط الشائعة بين جميع المتحدثين باللغة العربية، بغض النظر عما إذا كانوا يتواصلون بلغتهم الأم أو بلغة ثانية. الجوهر هنا هو أن هذه الأغلاط لا تشير إلى نقص الكفاءة بل تشير إلى اضطراب مؤقت في عملية إنتاج اللغة.

يتمتع المتحدثون الأصليون، على وجه الخصوص، بقدرة متأصلة على إدراك متى يرتكبون مثل هذه االأغلاط ويمكنهم في كثير من الأحيان تصحيح أنفسهم تلقائيًا. وتؤكد آلية التصحيح الذاتي هذه أن الأغلاط ليست متجذرة بعمق في عدم الفهم ولكنها أغلاط سطحية يمكن تصحيحها بسهولة بمجرد ملاحظتها. تميز هذه الخاصية الأغلاط عن الأخطاء النظامية التي قد تشير إلى سوء فهم أساسي لقواعد اللغة أو مفاهيمها.

دعما لهذا التمييز، يتوسع لارسن (Larsen et al., 1992)، في مفهوم الأغلاط من خلال وصفها بأنها زلات أداء عشوائية يمكن أن تحدث في ظل ظروف مختلفة، مثل التعب أو الإثارة. هذه الزلات، بحسب كوردر (Corder, 1967)، يمكن تصحيحها ذاتيًا بسهولة لأنها لا تعكس نقصًا في الكفاءة اللغوية بل هفوات مؤقتة في الأداء. يعزز هذا المنظور فكرة أن الأغلاط، على عكس الأخطاء، لا تضر بعملية التعلم ولكنها جزء طبيعي من استخدام اللغة الذي يمكن أن يوفر للمتعلمين فرصًا للتقييم الذاتي والتصحيح، مما يساعد المتعلمين في نهاية المطاف في تحسين كفاءتهم اللغوية.

2.9. الخطأ

غالبًا ما يُنظر إلى الأخطاء في تعلم اللغة بشكل سلبي، لكنها تلعب دورًا حاسمًا في عملية التعلم. وكما أوضح لارسن وآخرون (Larsen et al., 1992: 59) "الخطأ هو انحراف ملحوظ يعكس الكفاءة الحالية للمتعلم في اللغة الهدف". وهذا المنظور يحول وجهة نظر الأخطاء من مجرد أخطاء إلى مؤشرات قيمة لمرحلة المتعلم في اكتساب لغة جديدة. الأخطاء هي انحرافات منهجية يقوم بها المتعلمون الذين لم يستوعبوا بعد قواعد اللغة التي يحاولون تعلمها. وهي ليست أخطاء عشوائية ولكنها تدل على الفهم الحالي للمتعلم وتطبيقه للقواعد النحوية والمفردات اللغوية.

عدم قدرة المتعلمين على تصحيح هذه الأخطاء ذاتيًا جانبًا مهمًا في اكتساب اللغة. بعض الباحثين مثل لارسن و آخرون (Larsen et al., 1992) يسلطون الضوء على حقيقة أن الأخطاء ليست مجرد زلات لسان أو هفوات في الذاكرة ولكنها متجذرة في المرحلة الحالية من الكفاءة اللغوية للمتعلم. تعتبر هذه المرحلة من التطوير حاسمة لكل من المتعلمين والمعلمين، لأنها توفر نظرة ثاقبة للمجالات التي تتطلب المزيد من التركيز والفهم. ومن خلال تحليل الأخطاء، يمكن للمعلمين تصميم استراتيجيات التدريس الخاصة بهم لتلبية احتياجات محددة، وبالتالي تسهيل عملية تعلم أكثر فعالية.

لا يلقي هذا النهج الضوء على أنواع الأخطاء فحسب، بل يقيسها أيضًا، مما يوفر فهمًا أعمق لمنحنى التعلم والتحديات التي يواجهها المتعلمون. من خلال تشريح الأخطاء إلى فئات فرعية مثل الإفراط في التعميم، والتطبيق غير المكتمل للقواعد، وافتراض مفاهيم خاطئة، نرى أن تحليل الأخطاء يتجاوز مجرد التصحيح. فهو يتعمق في العمليات المعرفية وراء اكتساب اللغة، ويكشف عن كيفية تنقل المتعلمين واستيعابهم للهياكل اللغوية الجديدة.

2.10. تصنيف الأخطاء اللغوية

2.10.1. الأخطاء البسيطة والمعقدة

إن التمييز بين الأخطاء البسيطة والمعقدة في اللغة، كما أبرزه بيرت وكيبارسكي (Burt & Kiparsky) في عام 1974، يوفر فهمًا دقيقًا لتأثير الأخطاء على التواصل. الأخطاء البسيطة، كما تم تحديدها، هي تلك الأخطاء البسيطة التي، رغم وجودها، لا تعيق بشكل عام قدرة المستمع أو القارئ على فهم الرسالة المقصودة. غالبًا ما تتضمن هذه الأخطاء النقاط الدقيقة في القواعد النحوية، مثل تصريفات الأسماء والأفعال، واستخدام أدوات التعريف وحروف الجر و أدوات الربط. وعلى الرغم من وجودها، فإن جوهر التواصل يظل سليمًا، مما يسمح بالنقل الفعال للمعنى.

وفي المقابل، فإن الأخطاء المعقدة أكثر أهمية بكثير في تأثيرها. تؤدي هذه الأخطاء إلى تعطيل تدفق الاتصال، مما يجعل من الصعب على المتلقي فهم الرسالة المقصودة. المثال الكلاسيكي للخطأ العام هو الترتيب غير الصحيح للكلمات، والذي يمكن أن يغير معنى الجملة تمامًا. على سبيل المثال، الجملة "الكلب يطارد القط" لها معنى مختلف تمامًا عندما يتم تغيير ترتيب الكلمات إلى"القط يطارد الكلب" وبالتالي فإن الأخطاء المعقدة تشكل تحديًا خطيرًا للتواصل الفعال، لأنها يمكن أن تؤدي إلى سوء الفهم والارتباك.

يعد فهم التمييز بين الأخطاء البسيطة والمعقدة أمرًا بالغ الأهمية لمتعلمي اللغة والمعلمين على حدٍ سواء. فهو يساعد في تحديد أولويات تعليم اللغة وجهود التصحيح، مع التركيز على تقليل الأخطاء المعقدة لضمان التواصل الواضح والفعال. علاوة على ذلك، فهو يشجع على اتباع نهج أكثر تسامحًا تجاه الأخطاء البسيطة، مع إدراك أنه في حين أن الكمال في استخدام اللغة يعد أمرًا مثاليًا، فإن الهدف النهائي هو نقل المعنى بدقة وفعالية. يعزز هذا المنظور أيضًا الصبر والمرونة في تعلم اللغة، مع التركيز على التقدم وفعالية التواصل على حساب الكمال النحوي.

2.10.2. الأخطاء اللغوية

تُعد محاولة تصنيف الأخطاء اللغوية جزءاً لا يتجزأ من علم اللغة التطبيقي وتحليل الخطأ، حيث يسعى الباحثون لفهم أنماط الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون بهدف تحسين طرق التدريس وتطوير فعالية تعلم اللغات. في هذا السياق، قدم أبو حكيمة وآخرون (Abuhakema et al., 2008) المحاولات الأولى لتصنيف الأخطاء في اللغة العربية، مستلهمين نهجاً مماثلاً كان قد أورده سابقاً غرانجر (Granger, 2003) بالنسبة للغة الفرنسية. هذه المحاولات تعكس الحاجة الدائمة لتحليل الأخطاء بشكل منهجي لفهم التحديات التي تواجه المتعلمين وتقديم الحلول المناسبة لها.

دراسات مثل تلك التي أجراها الفيفي و أتول (Alfaifi & Atwell, 2012, 2016)، والأعمال اللاحقة من قبل الفيفي و آخرون (Alfaifi et al., 2013)، تُظهر التطور في مجال تصنيف الأخطاء اللغوية وتسعى لتوفير إطار عمل شامل لتحليل الأخطاء. يشمل هذا التصنيف مجالات مختلفة مثل الأخطاء الأملائية، الصرفية، النحوية، الدلالية، وأخطاء علامات الترقيم، مع التركيز على تقديم تصنيف دقيق للفئات الفرعية داخل كل مجال. هذه المنهجية تساعد في تحديد نقاط الضعف لدى المتعلمين بشكل أكثر دقة وتوجيه الجهود التعليمية نحو تحسين هذه المجالات.

من المهم التأكيد على أن تصنيف الأخطاء ليس مجرد أداة لتقييم المتعلمين، بل هو أيضاً وسيلة لفهم كيفية تطور اللغة لدى المتعلم والتحديات التي تواجهه خلال رحلة تعلمه. يساعد هذا الفهم المعلمين في تصميم مواد تعليمية وطرق تدريس تتناسب مع احتياجات المتعلمين الفردية، ويسهم في تعزيز فاعلية عملية التعلم والتعليم بشكل عام.

من الناحية اللغوية تعتبر الأخطاء في اللغة العربية من الظواهر الشائعة التي يواجهها الدارسون والمتعلمون على حد سواء، وتصنف هذه الأخطاء إلى عدة أنواع رئيسية تشمل الأخطاء الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية، والإملائية. كل نوع يتطلب تحليلاً دقيقاً وفهماً للأسباب الكامنة وراءه لضمان استيعاب أفضل للغة العربية وتقليل الأخطاء.

2.10.3. الأخطاء اللغوية الصوتية

تحليل الأخطاء اللغوية الصوتية يشمل الأخطاء التي تحدث في نطق الأصوات أو في توظيفها ضمن الكلمات. قد يعزى ذلك إلى تأثير اللهجات المحلية أو عدم القدرة على التفريق بين بعض الأصوات المتشابهة في العربية مثل (ص/س) أو (ق/ك). يتطلب تصحيح هذه الأخطاء تدريباً مكثفاً على النطق الصحيح والاستماع الجيد للأصوات. لقد أدل بعض الباحثين مثل الحمد (Alhamad, 1994) الأخطاء الصوتية ضمن الإملائية، ذلك لأن ظهور الأخطاء الصوتية تكون غالبا بسبب الشكل المكتوب للغة. كما أضاف الحمد بنود أخطاء المفردات عند العصيلي (1985) نظرا لأهميتها في الإملاء بإستثناء واحد وهو النطق. أي أن الحمد يشير إلى الأخطاء الصوتية على أنها أخطاء في النطق فقط.

2.10.4. الأخطاء الصرفية

الأخطاء الصرفية تنشأ من خطأ في تكوين الكلمة أو تغييرها، مثل استخدام صيغة الفعل الخاطئة أو تصريفه بشكل غير صحيح. تعقيد النظام الصرفي في العربية يجعل هذا النوع من الأخطاء شائعاً، ويتطلب الفهم العميق لقواعد الصرف والتدريب المستمر لتجنبها .لقد صنف العقيلي (1995) بشكل موجز في دراسته ولقد استبدل "الخطأ في صيغة الفعل" كما ذكره الحمد (Alhamad, 1994) في دراسته لتصنيف الأخطاء بالخطأ في صيغة الكلمة ليشمل كافة صيغ الكلمات.

2.10.5. الأخطاء النحوية

الأخطاء النحوية تتعلق بتركيب الجملة وتوافق الكلمات داخلها، مثل الخطأ في إعراب الكلمات أو في استخدام الضمائر. هذه الأخطاء تظهر غالباً بسبب عدم الإلمام بقواعد النحو أو عدم التطبيق الصحيح لها. تعلم وممارسة قواعد النحو العربية بانتظام يمكن أن يساعد في تقليل هذه الأخطاء. . وقد صنف الحمد (1994) هذه الخطاء لتشمل خمس بنود و هي:

- الخطأ في الإعراب.
- الخطأ في التذكير و التأنيث.
- الخطأ في التعريف والتنكير.
- الخطأ في الإفراد والتثنية و الجمع.
- الخطأ في ترتيب المفردات داخل الجملة.

وقد استثنى الحمد بعض الأخطاء مثل الخطأ في استخدام الضمائر لأنه اعتبرها خطا نحوي، كم انه استثنى الهمزة و صنفها تحت قائمة الأخطاء الإملائية و صنف زمن الفعل تحت قائمة الأخطاء الصرفية.

2.10.6. الأخطاء الدلالية

الأخطاء الدلالية تنبع من استخدام كلمة بمعنى غير دقيق أو غير ملائم للسياق، مما يؤدي إلى التباس المعنى. تطوير القدرة على الفهم العميق للمفردات والسياقات يساعد في تجنب هذه الأخطاء. لقد اشار اليها العتيق في دراسته عام (1992) انها أخطاء تنتج عن "عدم الدقة في اختيار بعض الألفاظ والعبارات".

2.10.7. الأخطاء الإملائية

الأخطاء الإملائية تشمل الخطأ في كتابة الكلمات، سواء في استخدام الحروف أو العلامات مثل الهمزات والتنوين واللام الشمسية والألف الفارقة. تحسين المهارات الإملائية يتطلب الممارسة المستمرة والتعرف على قواعد الإملاء الصحيحة.

2.10.8. الأخطاء الأسلوبية وأخطاء علامات الترقيم

أما الأخطاء الأسلوبية فهي أخطاء في ترتيب الفقرات والأفكار ونسج الموضوع بالشكل السليم. والأخطاء في علامات الترقيم تشمل خطأ استعمال علامة الترقيم المناسبة أو وضعها في المكان غير المناسب. وقد صنف أبو حكيمة و آخرون هذه الاخطاء بشكل واضح في دراستهم عام (Abuhakema et al., 2009).

في الختام، تحليل الأخطاء اللغوية وفهم أسبابها خطوة أساسية نحو التمكن من اللغة العربية. يتطلب ذلك جهداً مستمراً وتدريباً في مختلف جوانب اللغة من صوتيات وصرف ونحو ودلالات وإملاء لتحقيق التقدم المنشود. وإذا نظرنا إلى موضوع بحثنا هذا فيمكن حل هذه المشاكل بواسطة التغذية الراجعة المقدمة بعد كل درس. إن تخصيص المرحلة الأخيرة في الدرس لتطبيق التغذية الراجعة الكتابية أو الشفهية خلال الفصول الدراسية حتى ولو كانت قصيرة المدى في الدرس ولكن متكررة على مدار السنة الدراسية يمكن أن تساعد بنسبة جيدة في تجاوز هذه الأخطاء.

2.11. أسباب حدوث الأخطاء اللغوية

يحدث الإفراط في التعميم عندما يطبق المتعلمون قاعدة نحوية على نطاق واسع للغاية، بما يتجاوز نطاقها الصحيح. على سبيل المثال، قد يقوم المتعلم بتطبيق زمن الماضي العادي" ذهب "على ضمير "أنا" في صيغة الماضي، مما يؤدي إلى أخطاء مثل" أنا ذهب إل المدرسة البارحة" بدلاً من "ذهبت للمدرسة البارحة" ظناً منه أن التاء المفتوحة تضيف مع الفعل عندما يستعمل مع صيغة المؤنث فقط. ويعكس هذا النوع من الأخطاء محاولة المتعلم العثور على أنماط في اللغة، وهو جزء طبيعي من عملية التعلم. من ناحية أخرى، يحدث التطبيق غير المكتمل للقواعد عندما يستوعب المتعلم القاعدة ولكنه يطبقها بشكل غير متسق أو غير كامل. يمكن ملاحظة ذلك في الاستخدام الخاطئ ل"أنتُم" و "أنتن" من قبل المتحدثين الناطقين بغير العربية، مما يشير إلى فهم جزئي لمتى وكيفية استخدامها بشكل صحيح.

الناحية الأخر هي تأثير اللغة الأم، تتضمن قيام المتعلم بتكوين افتراضات غير صحيحة حول اللغة. قد ينبع هذا من أوجه التشابه المضللة مع لغتهم الأم أو الاستدلالات غير الصحيحة من اللغة الهدف. تعتبر مثل هذه الأخطاء ثاقبة بشكل خاص، لأنها تكشف عن مشاركة المتعلم النشطة في اختبار الفرضيات، وهي خطوة حاسمة في اكتساب اللغة. يعكس كل نوع من أنواع الأخطاء هذه كفاءة المتعلم في مرحلة معينة، مما يؤكد على فردية عملية التعلم. يوفر تحليل الأخطاء، من خلال فحص هذه الأخطاء، أداة قيمة للمعلمين واللغويين لتصميم استراتيجيات التدريس التي يمكنها معالجة مجالات معينة من الصعوبة، وتعزيز تجربة تعليمية أكثر فعالية وتخصيصًا.

واحد من التحديات البارزة التي تواجه المتعلمين في عملية تعلم اللغة الثانية هو استرجاع المعلومات اللغوية أثناء المواقف الحية للتواصل. هذا التحدي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالصعوبات التي يواجهها المتعلمون في تذكر واستخدام القواعد والمصطلحات اللغوية بشكل صحيح في سياقها المناسب. عندما تكون اللغة الثانية ما زالت جديدة على المتعلم، فإن الجهد المطلوب لاسترجاع الصيغ اللغوية والقواعد التي لم يتقنها بعد يمكن أن يكون كبيرًا. هذا الجهد الذهني الكبير قد يؤدي إلى استجابات متسرعة تعتمد على معلومات أو قواعد معروفة سابقًا ولكنها قد تكون غير دقيقة في السياق الجديد.

هذا النوع من الأخطاء يمكن أن يؤدي إلى ما يعرف بـ "التداخل اللغوي"، حيث تتداخل قواعد أو مصطلحات اللغة الأولى مع اللغة الثانية، مما يؤدي إلى استخدام غير دقيق للغة. لمواجهة هذه الصعوبة، يُنصح بممارسة اللغة الثانية بشكل منتظم وفي سياقات متنوعة، مما يساعد على تعزيز القدرة على استرجاع المعلومات اللغوية بشكل أكثر دقة وسرعة.

يشير الباحث كوردر (Corder, 1992) إلى نوعين رئيسيين من الأخطاء الناتجة عن التداخل اللغوي، وهما النقل والاقتراض. النقل يحدث عندما يدمج المتعلم قواعد من لغته الأولى في النظام اللغوي للغة الثانية التي يتعلمها، بينما يعد الاقتراض استخداماً مؤقتاً لعناصر لغوية من لغة أخرى كوسيلة للتواصل، دون أن تصبح هذه العناصر جزءاً دائماً في نظام اللغة التي يتعلمها.

لتحديد إذا ما كانت الأخطاء اللغوية ناتجة عن عملية النقل بالتحديد، يتطلب الأمر إجراء مقارنات بين المتعلمين من خلفيات لغوية متنوعة. هذا يساعد في تحديد ما إذا كان الخطأ مشتركاً بين متعلمين يشتركون في نفس اللغة الأم، ولا يظهر بين أولئك الذين لغاتهم الأولى مختلفة. هذه الطريقة تمكن الباحثين والمعلمين من فهم أعمق للأخطاء اللغوية وأسبابها، مما يسهل عليهم تصميم استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية تتناول هذه التحديات بشكل مباشر.

يبرز جيمس (James, 1998) قائمة بأهم هذه الأخطاء، مشيرًا إلى أنها تنبع من استراتيجيات التعلم نفسها وليست مجرد نقل أخطاء من اللغة الأم إلى اللغة الثانية. القياس الخاطئ، أو الاستنتاج الزائد عن الحاجة، يحدث عندما يحاول المتعلمون تطبيق قواعد أو مفاهيم من اللغة الثانية بطريقة عامة جدًا، مما يؤدي إلى أخطاء مثل استخدام كلمة "حديقات" بدلاً من "حدائق."

التحليل الخاطئ والتعميم الناقص يظهران أيضًا عندما يفسر المتعلمون القواعد بطريقة غير دقيقة أو يطبقونها بشكل محدود جدًا. مثلاً، الخطأ في موقع كلمة "أين" في السؤال وكتابة "أين إلى ذهب المعلم" بدلا من "إلى أين ذهب المعلم" أو الاعتقاد بأن كلمة" حمزة" مؤنث بسبب التاء المربوطة هي أمثلة على كيفية تأثير فهم المتعلم الخاطئ للقواعد. حذف تكرار المعنى وتجاهل قيود التزامن اللغوي هما خطأ آخران يشيران إلى تجاوز المتعلمين لتفاصيل دقيقة في اللغة الثانية، مثل استخدام "وجبات عاجلة" بدلاً من "وجبات سريعة"، والذي يعكس عدم إدراك للفروق الدقيقة في المعنى.

أخيرًا، التبسيط، الذي يعني تجاهل بعض القواعد المعقدة واستخدام أشكال أبسط حتى لو كانت غير دقيقة. هذا يظهر في تفضيل استخدام صيغة المفرد في جميع الحالات، حتى عندما يكون الجمع ضروريا. التحدي في تعلم اللغة الثانية يكمن في تجاوز هذه الأخطاء من خلال ممارسة متعمدة وتصحيح مستمر.من التحديات الرئيسية أيضا في مواجهة هذه الأخطاء هي صعوبة تحديد الاستراتيجية المسؤولة عن الخطأ، كما أن الخطأ الواحد قد يندرج تحت أكثر من استراتيجية. هذا يتطلب من المعلمين والمتعلمين التحلي بالصبر والدقة في تحليل الأخطاء وفهم العمليات الكامنة وراءها وتقديم التغذية الراجعة المناسبة حسب مستوى تقدم الطالب. إن فهم هذه الاستراتيجيات والتحديات يمكن أن يساعد المتعلمين على تطوير وعيهم اللغوي وتحسين مهاراتهم اللغوية بشكل أسرع.

مع ذلك، فإن الإطار التقليدي لتحليل الأخطاء قد تعرض للنقد والتطور. وقد وسعت التحقيقات المتقدمة المنهجية لتشمل تحليل مصادر الأخطاء - مثل تداخل اللغة الأم أو التناقضات في نظام التهجئة للغة الهدف - وتقييم تأثير الأخطاء على التواصل. على الرغم من هذه التحسينات، واجه تحليل الأخطاء انتقادات بسبب احتمالية التشخيص الخاطئ لمشاكل تعلم الطلاب، لا سيما بسبب ميل المتعلمين إلى تجنب العناصر اللغوية الصعبة. يشير هذا النقد إلى وجود قيود كبيرة على تحليل الأخطاء التقليدية، مما يشير إلى أنه قد يتجاهل الجوانب الحاسمة في اكتساب اللغة.

2.12. كيفية تحليل الأخطاء

يقدم تحليل الأخطاء التقليدي، وهو حجر الزاوية في علم اللغة التطبيقي، منهجًا منظمًا لفهم الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في عملية اكتساب لغة جديدة. لا تكشف هذه المنهجية عن الأخطاء الشائعة التي يميل المتعلمون إلى ارتكابها فحسب، بل توفر أيضًا نظرة ثاقبة للعمليات الأساسية لاكتساب اللغة. ومن خلال تحليل الأخطاء في إطار منظم، يمكن للمعلمين واللغويين تصميم استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية لمعالجة تحديات التعلم المحددة.

تبدأ العملية بجمع دقيق للبيانات، والذي يتضمن عادةً عينات من لغة المتعلم. يمكن أن تكون هذه المخرجات منطوقة أو مكتوبة والتي يتم بعد ذلك فحصها بحثًا عن الأخطاء. يعد تحديد هذه الأخطاء خطوة حاسمة تتطلب درجة كبيرة من المعرفة اللغوية لتسمية وفهم طبيعة كل انحراف عن معيار اللغة الهدف بدقة. تعتبر هذه الخطوة محورية لأنها تضع الأساس للتحليل اللاحق، وتحدد دقة النتائج وفائدتها. وفقاً لما شرحه الدكتور عبده الراجحي، تتضمن عملية تحليل الأخطاء ست خطوات رئيسية تساعد في التعامل مع الأخطاء اللغوية وفهم أسبابها واقتراح الحلول المناسبة لتحسين تعلم اللغة (عبده الراجحي، 1995: 57-51).

بعد التحديد، يتم تصنيف الأخطاء إلى أنواع، مثل الأخطاء النحوية والصرفية على المستوى الكتابي والشفهي أو الأخطاء المعجمية، الدلالية أو الصوتية. يساعد هذا التصنيف في فهم الأنماط والقواسم المشتركة بين الأخطاء، والتي يمكن أن تسلط الضوء على جوانب اللغة التي تمثل تحديًا خاصًا للمتعلمين. يحدد بيان التكرار النسبي لأنواع الأخطاء هذه مدى انتشار كل منها، مما يوجه المعلمين نحو المجالات التي قد تتطلب اهتمامًا أكثر تركيزًا. وبعد ذلك، يصبح تحديد مجالات الصعوبة في اللغة الهدف أمرًا ممكنًا، مما يوفر اتجاهًا واضحًا لصياغة التدابير العلاجية. وأخيرا، تتوج المنهجية بتطوير استراتيجيات العلاج، مثل التدريبات المستهدفة والدروس المصممة لمعالجة الأخطاء والصعوبات المحددة التي تم تحديدها من خلال التحليل. تضمن هذه الخطوة ترجمة الأفكار المكتسبة من تحليل الأخطاء إلى ممارسات تعليمية قابلة للتنفيذ، مما يساعد المتعلمين في نهاية المطاف في التغلب على العقبات وتحقيق الكفاءة اللازمة في اللغة المستهدفة كما ورد في دراسة

رمضان و يلدز (Rmadan & Yıldız, 2024). من خلال هذا النهج الشامل، يعد تحليل الأخطاء التقليدي بمثابة أداة قوية في مجال تعليم اللغة، مما يتيح فهمًا أكثر دقة لعمليات تعلم اللغة العربية ويسهل منهجيات التدريس الأكثر فعالية.

لقد تضاءل الجدل الأكاديمي حول فعالية التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء خلال العقد الماضي. ويعترف الإجماع بين الباحثين مثل (Schackne, 2002) اليوم بأن هذه الأطر التحليلية، في حد ذاتها، غير كافية للتنبؤ أو الفهم الكامل للمشهد المعقد للأخطاء في تعلم اللغة الثانية. ويؤكد هذا التحول في المنظور على الاعتراف الأوسع بالحاجة إلى أساليب أكثر شمولية ودقة لدراسة اكتساب اللغة، وتجاوز قيود تحليل الأخطاء التقليدية لتبني فهم أكثر شمولا لتحديات التعلم.

2.13. التعلم الضمني والتعلم الصريح

التعلم الضمني والتعلم الصريح هما مفهومان محوريان في مجال علم النفس المعرفي واكتساب اللغة الثانية. التعلم الضمني يحدث دون وعي لغوي، حيث يمتص الفرد المعلومات بشكل غير مباشر ودون التركيز الواعي. مثال على ذلك هو تعلم لغة جديدة من خلال التعرض المستمر لها في بيئة معينة مثل العيش في بلد يتحدث تلك اللغة، مما يؤدي إلى اكتساب اللغة بشكل طبيعي دون دراسة القواعد بشكل منهجي .في المقابل، التعلم الصريح يتطلب وعياً كاملاً بالمعلومات التي يتم تعلمها، ويحدث عادة في بيئات تعليمية تقليدية مثل الفصول الدراسية. في هذه البيئة، يتم تدريس القواعد والمفردات بشكل مباشر ومنهجي، مما يسمح للمتعلمين بفهم واستيعاب المعلومات بوضوح. يهتم هذا النوع من التعلم بتوجيه الانتباه الواعي نحو المادة التعليمية وتفعيل العمليات العقلية التي تدعم الفهم والتذكر.

تعود أصول البحث في هذه المفاهيم إلى دراسات علم النفس المعرفي في الستينيات، مثل أبحاث تريسمان (Treisman, 1964) التي استكشفت كيفية الملاحظة والتعلم دون اهتمام واعي كامل. تطورت الأبحاث لتشمل نظريات مثل نموذج التصفية المبكرة لبوردبنت (Broadbent, 1958) الذي اقترح أن المعلومات التي لا تلاحظ بشكل كامل يمكن تصفيتها جزئيًا. في مجال اكتساب اللغة الثانية، قدّم شميت (Schmidt, 1990) فرضية الملاحظة التي تفترض وجود مستويات مختلفة من الوعي: الإدراك، الملاحظة، والفهم، حيث أن الفهم يتطلب ملاحظة المعلومات بينما الإدراك والملاحظة لا يتطلبان بالضرورة فهمًا كاملًا.

تشير الأبحاث في مجال اكتساب اللغة الثانية إلى وجود تعقيدات وتحديات متعددة تتعلق بكيفية تعلم الناس للغات جديدة. دراسة رضوان (Radwan, 2005) تقدم دعمًا لفرضية الملاحظة، حيث تشير إلى أن الوعي والفهم يمكن أن يسهمان بشكل كبير في تحسين اكتساب اللغة. هذا يعني أن المتعلمين الذين يكونون أكثر وعيًا بالجوانب المختلفة للغة، مثل القواعد والنحو والمفردات، قد يكونون أكثر قدرة على تعلم اللغة بشكل فعال.ومع ذلك، هناك دراسات أخرى مثل دراسة لي وهوانك (Lee & Huang, 2008) تشير إلى أن توجيه انتباه المتعلمين إلى الأشكال اللغوية من خلال تقنيات مثل تعزيز المدخلات البصرية أو النصية لا يضمن بالضرورة الفهم أو التعلم الفعلي. هذا يعني أن مجرد التركيز على الأشكال اللغوية لا يكفي لتحقيق تعلم فعال، وأن هناك عوامل أخرى يجب أن تؤخذ في الاعتبار.

توجه الأبحاث في علم النفس التربوي الاهتمام إلى أن التقاليد المطبعية، مثل تمييز الخطأ بلون آخر أو التسطير تحته، غالبًا ما يكون لها تأثير ضئيل على التعلم. على سبيل المثال، فاولر وباركر (Fowler & Baker, 1974) وبيترسون (Peterson, 1991) بيّنوا أن هذه الأساليب ليست فعّالة بشكل كبير. يشير فان باتن (VanPatten, 2020) إلى أن

السبب قد يكون عدم وجود اتصال بين المعنى والشكل، مما يؤدي إلى فشل في التفاعل مع النموذج المصحح. أي أن التصحيح التقليدي يركز على الإشارة إلى الشكل دون تحليليه ضمن السياق اللغوي ليشمل المعنى أيضاً.

من جهة أخرى، تشير بعض الدراسات إلى أن التعلم الصريح يمكن أن يكون فعّالًا تحت ظروف معينة. على سبيل المثال، الدراسات التي أجراها غو وآخرون (Goo et al., 2015) وكانغ وآخرون (Kang et al., 2019) تشير إلى أن التعلم يمكن أن يتسارع عندما تكون الظروف مواتية، أي يكون الطالب على دراية كاملة بالشكل والمعنى الصحيح للخطأ الذي ارتكبه. هذا يؤكد على الحاجة لمزيد من البحث لفهم الديناميكيات المعقدة بين التعلم الضمني والتعلم الصريح في اكتساب اللغة.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن فعالية التصحيح تعتمد بشكل كبير على الطريقة التي يتم بها تقديم التغذية الراجعة. إذا تم التركيز على المعنى والشكل معاً، يمكن أن يكون التصحيح أداة قوية في تحسين تعلم اللغة. لذا، يجب على المعلمين التفكير في استخدام استراتيجيات تشجع على الفهم العميق وليس فقط على تصحيح الأخطاء السطحية. هذا يمكن أن يشمل تقديم أمثلة سياقية، ومناقشات توضيحية، وأنشطة تفاعلية تعزز من الاستفادة الكاملة من التغذية الراجعة.

2.14. الإرشادات الضمنية والصريحة

في التعليم الصريح، يتم توضيح هدف الدرس بوضوح للمتعلمين، مثل تعلم قواعد صوتية محددة أو مفردات معينة. يتم استخدام لغة ما وراء اللغة (الميتالغوية) بشكل رسمي لوصف القواعد والتراكيب اللغوية، مما يساعد المتعلمين على فهم البنية اللغوية بشكل أفضل. على سبيل المثال، يتم تعليم تصريف الأفعال وكيفية استخدامها في جمل مختلفة باستخدام مصطلحات مثل "فعل" و"زمن" و"ضمير."

من جهة أخرى، التعليم الضمني يعتمد على تقديم المعلومات بشكل غير مباشر، حيث لا يُوضح الهدف التعليمي بشكل صريح. بدلاً من ذلك، يتعلم المتعلمون من خلال الأنشطة والممارسات التي تتضمن اللغة المستخدمة في سياقات طبيعية. على الرغم من أن التعليم الضمني لا يستخدم المصطلحات الميتالغوية بشكل مباشر، إلا أن المتعلمين يمكن أن يتوصلوا إلى فهم القواعد والبنية اللغوية من خلال التعرض المتكرر والممارسة العملية.

نظرية اكتساب المهارات (DeKeyser, 2020) تدعم استخدام التعليم الصريح من خلال فرضية أن اكتساب المهارات يتبع مسارًا تنمويًا يبدأ بالمعرفة التصريحية (المعرفة الصريحة التي يمكن التعبير عنها لفظيًا)، ثم يتطور إلى المعرفة الإجرائية (المعرفة العملية التي يتم تنفيذها من خلال الممارسة)، وأخيرًا يصل إلى مرحلة الآلية (حيث تصبح العمليات تلقائية وسلسة). في سياق تعليم اللغة الثانية، يمكن أن تساعد هذه النظرية في فهم كيفية انتقال المتعلمين من مرحلة الفهم النظري للقواعد إلى استخدامها بطلاقة في التواصل اليومي.

في سياق تعلم اللغة الثانية، يواجه المتعلمون تحديات متعددة تتعلق بتحويل المعرفة النظرية إلى تطبيق عملي. على سبيل المثال، قد يقوم المتعلمون بتصريف الأفعال بشكل صحيح دون أن يكون لديهم فهم واعي للقواعد التي تحكم هذه التصريفات. هذه الظاهرة تثير نقاشًا واسعًا حول العلاقة بين المعرفة التصريحية (النظرية) والمعرفة الإجرائية (التطبيقية). بمعنى آخر، مفهوم "موقف الواجهة" في اكتساب اللغة الثانية يمثل إطارًا لفهم كيفية تفاعل المعرفة الضمنية والصريحة داخل عقل المتعلم. المعرفة الضمنية هي تلك التي يمتلكها الأفراد بشكل حدسي، دون أن يكونوا قادرين على

التعبير عنها بوضوح أو شرحها. على الجانب الآخر، المعرفة الصريحة هي التي يمكن للأفراد التعبير عنها وشرحها بشكل واضح ومنظم. هذا التفريق يساعد في فهم كيفية تعلم اللغات وكيفية تطوير الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين.

في سياق تعلم اللغة العربية، يمكن أن نرى هذا المفهوم بوضوح. المتحدثون الأصليون للعربية يستطيعون تصريف الأفعال واستخدام القواعد النحوية بشكل صحيح في السياق دون الحاجة إلى التفكير في القواعد نفسها. هذا النوع من المعرفة هو مثال على المعرفة الضمنية. في المقابل، الطلاب الذين يتعلمون العربية كلغة ثانية قد يكونون قادرين على شرح القواعد النحوية وتصريف الأفعال بفضل دراستهم، ولكن قد يجدون صعوبة في تطبيق هذه المعرفة في المحادثة اليومية بطلاقة وسلاسة. هنا تظهر المعرفة الصريحة.

توجد ثلاثة مواضع رئيسية للواجهة في هذا النقاش. "موضع عدم الواجهة "أي رفض وجود علاقة تيسيرية وتحويلية بين المعرفة الصريحة والضمنية، الذي يشير إليه كل من كراشين (Krashen, 1982) وباراديس (Paradis, 2009)، يؤكد أن هناك فرقاً جوهرياً بين المعرفة المكتسبة والتي يتم تعلمها. هذا الموضع يقترح أنه لا يمكن للمعرفة التصريحية أن تتحول إلى معرفة إجرائية بشكل مباشر. في المقابل، "موضع الواجهة القوية" الذي يدعمه ديكيسر (DeKeyser, 2020) ، يفترض أن المعرفة التصريحية يمكن أن تتحول إلى معرفة إجرائية من خلال التدريب والممارسة المتكررة. يتعامل مع عملية اكتساب اللغة بنفس الطريقة التي يتم بها التعامل مع أي نوع آخر من التعلم. وفقًا لهذا النهج، يمر المتعلمون بثلاث مراحل رئيسية تبدأ بالمعرفة التقريرية، وهي المعرفة الصريحة والمباشرة حول الشيء الذي سيتم تعلمه. في هذه المرحلة، يكتسب المتعلم معلومات نظرية عن القواعد والمفردات والتراكيب اللغوية.

بعد ذلك، ينتقل المتعلمون إلى مرحلة المعرفة الإجرائية، حيث يبدأون في تطبيق ما تعلموه نظريًا في مواقف عملية. في هذه المرحلة، يتعلم المتعلمون كيفية استخدام اللغة في السياقات المختلفة، مثل التحدث والكتابة والاستماع والقراءة. هذه المرحلة تعتمد بشكل كبير على الممارسة والتكرار، حيث يتعين على المتعلمين استخدام اللغة بفعالية لتطوير الكفاءة اللغوية.

أخيرًا، يصل المتعلمون إلى مرحلة الأتمتة، حيث تصبح المعرفة الإجرائية تلقائية وسلسة. في هذه المرحلة، لا يحتاج المتعلمون إلى التفكير بوعي في القواعد والتراكيب اللغوية أثناء استخدامها، بل يتحدثون ويكتبون بطلاقة وكفاءة. هذا النهج معروف بنهج روبرت ديكيسر، الذي يشير إلى أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يتطلب ممارسة مكثفة ومتواصلة. هذا النهج يسلط الضوء على أهمية التدرج والمثابرة في عملية تعلم اللغة، مما يعزز فهمًا أعمق وقدرة أكبر على استخدام اللغة بفعالية في الحياة اليومية.

أما "موضع الواجهة الضعيف"، الذي يناقشه لونغ (Long, 1991) يسمح بعلاقة تيسيرية محدودة بين الاثنين أي بين المعرفة الصريحة والضمنية، فيفترض أن هناك إمكانيات لتحويل المعرفة التصريحية إلى معرفة ضمنية، ولكن هذا التحويل محكوم بقيود معينة تتعلق بالسياق والتوقيت. على سبيل المثال، قد يحتاج المتعلم إلى بيئة غنية بالتفاعلات اللغوية الطبيعية لكي يتمكن من تحقيق هذا التحويل.

وفقًا لنموذج رود إليس (Ellis et al., 2009)، فإن الميزات التنموية للغة، مثل استخدام صيغة الشخص الثالث، لا يمكن تحويلها إلى معرفة ضمنية إلا إذا كان المتعلم في المرحلة الصحيحة لتلك الميزة. هذا يعني أن هناك توقيتًا محددًا يجب أن يكون فيه المتعلم جاهزًا لاستيعاب هذه الميزات بشكل ضمني. من ناحية أخرى، يمكن تحويل الميزات المتباينة مثل تحويل

ضمير المخاطبة "أنا" إلى مثنى "أنتما" وجمع "أنتم" إلى معرفة ضمنية في أي وقت، مما يعكس مرونة أكبر في تعلم بعض جوانب اللغة.

نيك إليس (Ellis, 2016) يتبنى وجهة نظر مختلفة بعض الشيء فيما يتعلق بواجهة الضعيفة، حيث يعتقد أن المعرفة الضمنية والصريحة يمكن أن تتعاونا بشكل متبادل في عملية التعلم. من وجهة نظره، المعرفة الضمنية تلعب الدور الأبرز في عملية التعلم، لكنها تستفيد من الدعم الذي تقدمه المعرفة الصريحة. هذا التعاون يمكن أن يطبق على أي مهمة تعليمية، سواء كانت متعلقة باللغة أم لا. ومع ذلك، نيك إليس يختلف عن رود إليس في نقطة جوهرية، حيث يعتقد أن المعرفة الصريحة لا يمكن أن تتحول إلى معرفة ضمنية، على الرغم من أن كلا النظريتين تعترفان بأهمية المعرفة الصريحة في دعم تطوير النظام المعرفي الضمني.

بشكل عام، النقاش بين رود إليس ونيك إليس يعكس تعقيدات عملية تعلم اللغة وكيفية تفاعل أنواع المعرفة المختلفة في هذا السياق. بينما يركز رود على التوقيت والمراحل التنموية، يركز نيك على التعاون بين المعرفة الضمنية والصريحة. هذه الفروق الدقيقة تساهم في تطوير استراتيجيات تعليمية مختلفة لتعلم اللغة، مما يتيح للمعلمين والمتعلمين استكشاف طرق متعددة لتحقيق أفضل النتائج في اكتساب اللغة. في النهاية، يظل هذا الموضوع مفتوحًا للنقاش والبحث، مما يتيح للباحثين فرصة لاستكشاف ديناميكيات تعلم اللغة الثانية بشكل أعمق.

تشير الدراسات إلى أن هناك طرقًا متعددة لتعليم القواعد واكتساب اللغة، حيث أثبتت التحليلات الوصفية أن التعليمات الصريحة غالبًا ما تكون أكثر فعالية من التعليمات الضمنية في تحسين المكاسب التعليمية، خاصة في مجال اكتساب القواعد (Goo et al., 2015). ومع ذلك، يمكن أن يكون الجمع بين النهجين هو الأكثر فائدة للمتعلمين، حيث يتم دمج التعليمات التي تركز على الشكل في سياق تواصلي.

يُعد نموذج 'PACE' (العرض، الانتباه، البناء المشترك، التوسيع) الذي وجده دوناتو وأدير-هاوك في مجال تعليم اللغة مثالًا على كيفية التوفيق بين التعليمات الصريحة والضمنية (Donato & Adair-Hauck, 1992). في هذا النموذج، يتم تشجيع المتعلمين على المشاركة بفعالية في عملية التعلم من خلال التعاون مع المدرب وزملائهم. في مرحلة "البناء المشترك"، يقوم المتعلمون بعمل استنتاجات أو توليد فرضيات حول القواعد والأشكال المستهدفة، ويشاركونها مع الفصل، مما يتيح للمدرب فرصة توجيه المتعلمين وسد أي فجوات في معرفتهم.

من خلال هذا النهج الهجين، يتم تعزيز الفهم العميق للقواعد اللغوية بين المتعلمين، حيث يجمع بين الفوائد الموجودة في كل من التعليمات الصريحة والضمنية. هذا يسمح بتطوير مهارات اللغة بشكل أكثر شمولية، ويعزز القدرة على استخدام اللغة في سياقات تواصلية حقيقية، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين الكفاءة اللغوية بشكل عام.

2.15. إرشادات التركيز على الشكل ثم المعنى

التعليم الذي يركز على الشكل هو نهج تربوي يهتم بتوجيه انتباه المتعلمين إلى جوانب معينة من اللغة المستهدفة، سواء كان ذلك في سياق تعلم لغة جديدة أو تحسين المهارات في اللغة الموجودة مسبقا. هذا النوع من التعليم يهدف إلى تعليم القواعد اللغوية والسمات اللغوية الأخرى بشكل مدمج مع الأنشطة التواصلية، بدلاً من تقديمها كموضوعات منفصلة ومجردة. بمعنى آخر، يتم تعليم القواعد والنحو اللغوي ضمن سياق استخدام اللغة بشكل عملي وفعلي.

وفقًا لمجموعة من الباحثين مثل إليس وآخرون (Ellis et al, 2002)، يشير التركيز على الشكل إلى نوع معين من التعليمات التي تُدمج فيها السمات اللغوية ضمن أداء المهام التواصلية. هذا يعني أن يتم تحفيز المتعلم للانتباه إلى جوانب معينة من اللغة أثناء استخدامه لها في مواقف تواصلية حقيقية، سواء كان ذلك في المحادثة أو الكتابة. هذه الطريقة تتيح للمتعلمين فهم واستخدام القواعد اللغوية بشكل أكثر فعالية وسلاسة.

من جهة أخرى، تشير سبادا وآخرون (Spada et al., 2014) إلى أن التعليم الذي يركز على الشكل يشمل أي جهد تربوي يُستخدم لجذب انتباه المتعلمين إلى شكل اللغة، سواء كان ذلك ضمنياً أو صريحاً. هذه الاستراتيجية تتيح للمتعلمين اكتساب المهارات اللغوية بشكل طبيعي وتدريجي، مما يعزز من قدرتهم على استخدام اللغة بفعالية في مواقف الحياة اليومية. باختصار، التعليم الذي يركز على الشكل يمزج بين تعلم القواعد واستخدام اللغة في سياقات عملية، مما يؤدي إلى تجربة تعليمية شاملة ومتوازنة.

يعد التعليم الذي يركز على الشكل مفهومًا هامًا في مجال تعليم اللغة، حيث يتم إدماجه في سياقات موجهة نحو المعنى. وفقًا لتعريف (Ellis et al., 2002) يحدث هذا النوع من التعليم في بيئات يكون فيها التركيز الأساسي على المحتوى بدلاً من الميزات اللغوية. هذا يعني أن الهدف الرئيسي هو تعزيز فهم الطلاب للموضوعات الدراسية، مع توجيه انتباههم إلى الجوانب اللغوية بطريقة عرضية وغير مباشرة.

من ناحية أخرى، توضح سبادا وآخرون (Spada et al., 2014) أن الهدف الأساسي من التعليم الذي يركز على الشكل هو مساعدة معلمي المحتوى في تزويد الطلاب بالأنشطة التي توجه انتباههم إلى جوانب محددة من اللغة المستهدفة. هذا يعني أن المعلمين يستخدمون تقنيات وأساليب تساعد الطلاب على الانتباه إلى بنية اللغة واستخدامها دون أن يكون ذلك الهدف الرئيسي للدرس، مما يعزز من قدرتهم على استخدام اللغة بشكل صحيح في السياقات الطبيعية. بالمثل، يشير كوستا إلى أن التعليم الذي يركز على الشكل يمكن فهمه على أنه "لحظات عرضية من التركيز اللغوي (اللغة ككائن) ضمن لحظات أكثر عمومية تركز على المحتوى (اللغة كوسيلة)" (Costa, 2012: 33). هذا النهج يساعد الطلاب على تحسين مهاراتهم اللغوية بطريقة طبيعية ومتداخلة مع تعلم المحتوى، مما يجعل عملية التعلم أكثر شمولية.

تعد التعليمات التي تركز على الشكل جزءًا أساسيًا من استراتيجيات تعليم اللغة، حيث تهدف إلى تحسين فهم الطلاب للهياكل اللغوية واستخدامها الصحيح. هناك عدة أنواع من هذه التعليمات، ويمكن تقسيمها إلى تصنيفات مختلفة بناءً على كيفية تقديمها ومدى تفاعلها مع الطلاب.

التعليم الصريح هو أحد الأشكال الأكثر وضوحاً، حيث يقدم المعلمون تعليمات مباشرة وتعليقات تصحيحية تتضمن إشارات واضحة للطلاب حول الطريقة الصحيحة والخاطئة لاستخدام اللغة. يتم ذلك من خلال استخدام ما وراء اللغة وتوجيه الانتباه بشكل مباشر إلى الأخطاء اللغوية وتصحيحها، مما يوفر للطلاب فهماً عميقاً للقواعد والهياكل اللغوية. على الجانب الآخر، التعليم الضمني يتم بشكل غير مباشر من خلال تعريض الطلاب لمجموعة من الأمثلة والاستخدامات اللغوية دون توضيح صريح للقواعد، مما يسمح لهم باكتشاف الأنماط اللغوية بأنفسهم.

تصنيفات أخرى تشمل التعليم المعزول (التركيبي) والمتكامل (التحليلي)، حيث يركز التعليم المعزول على تعليم هياكل لغوية معينة بشكل منفصل عن السياق اللغوي العام، بينما في التعليم المتكامل القائم على الطريقة التحليلية يتم دمج هياكل لغوية معينة في السياق اللغوي الطبيعي للطلاب. التعليم المخطط والعرضي يصنفان بناءً على مدى التخطيط المسبق

للتعليمات، حيث يشير التعليم المخطط إلى الأنشطة التي تم إعدادها مسبقًا لضمان تعرض الطلاب للهياكل اللغوية المستهدفة، في حين يحدث التعليم العرضي بشكل غير مخطط عندما تنشأ فرص تعليمية طبيعية في الفصول الدراسية.

ختامًا، يمكن تصنيف التعليمات التي تركز على النماذج إلى استباقية وتفاعلية. التعليم الاستباقي يتضمن التخطيط المسبق لتعليم الهياكل اللغوية التي قد لا يتعلمها الطلاب بمجرد تعرضهم للغة في الفصل، بينما التعليم التفاعلي يعتمد على الاستجابة الفورية لاحتياجات الطلاب وتصحيح الأخطاء فور حدوثها. كل هذه الأنواع تهدف إلى تعزيز فهم الطلاب واستخدامهم الصحيح للغة، مما يساهم في تطوير مهاراتهم اللغوية بشكل فعال وشامل.

2.16. المهارات اللغوية الإنتاجية

المهارات، كما وصفها بيتر وجومز(Peter & Gomez, 2019: 1)، هي "أي سلوك يحتاج إلى التعلم والتحسين من خلال الممارسة". يؤكد هذا المفهوم على العملية الديناميكية التي من خلالها يعزز الطلاب قدراتهم ويعمقون معرفتهم في مواضيع محددة. فالتحدث، على سبيل المثال، ليس فقط مهارة أساسية للنجاح الأكاديمي والتقدم المهني، ولكنه أيضًا بمثابة وسيلة حاسمة للتفاعل الاجتماعي والترابط. لا يمكن المبالغة في أهمية تطوير مهارات التحدث في البيئات التعليمية، لأنها تؤثر بشكل مباشر على قدرة الطلاب على التواصل بشكل فعال باللغة المستهدفة.

تشمل رحلة إتقان لغة جديدة، التطوير الشامل للمهارات الأساسية الأربع: الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة. تلعب كل من هذه المهارات دورًا حاسمًا في اكتساب اللغة، حيث تعمل كأساس يمكن للمتعلمين بناء طلاقتهم وفهمهم عليه. في حين أنه من الضروري التعامل مع هذه المهارات في وقت واحد لضمان تجربة تعلم لغة شاملة، فإن الأطر التعليمية غالبًا ما تصنفها إلى مجموعتين أساسيتين: مهارات الاستقبال (الاستماع والقراءة) والمهارات الإنتاجية (التحدث والكتابة). يساعد هذا التمييز المعلمين والمتعلمين على حد سواء على تنظيم نهجهم في تعلم اللغة، مما يضمن تطوير مهارات الإدخال (الاستقبال) والإخراج (الإنتاج) بشكل شامل.

يعد التقدم من المهارات الاستقبالية إلى المهارات الإنتاجية في تعلم اللغة نهجًا استراتيجيًا يعكس اكتساب اللغة الطبيعية. في البداية، ينغمس المتعلمون في اللغة من خلال الاستماع والقراءة، مما يساعدهم على بناء مفرداتهم تدريجيًا، وفهم القواعد، والتعرف على إيقاع اللغة والفروق الدقيقة. يعد هذا التعرض أمرًا بالغ الأهمية لاستيعاب بنية اللغة وأنماطها. عندما يصبح المتعلمون أكثر راحة وثقة في فهمهم للغة، يبدأون في المغامرة في التحدث والكتابة. وتسمح لهم هذه المهارات الإنتاجية بتطبيق ما تعلموه في سياقات عملية وواقعية، وبالتالي تعزيز معرفتهم و كفاءتهم اللغوية مما يسمح للأفراد بالتواصل والتعبير بشكل فعال عن أفكارهم وعواطفهم. وهذه المهارات، كما حددها هارمر (Harmer, 2007)، التحدث والكتاب، وهما ضروريان للتفاعل الفعال في أي لغة. على عكس المهارات الاستقبالية، التي تتضمن فهم ومعالجة مدخلات اللغة من خلال الاستماع والقراءة، تتطلب المهارات الإنتاجية من المتعلم إنتاج مخرجات لغوية. يسلط هذا التمييز الضوء على الطبيعة الديناميكية لتعلم اللغة، حيث تضع المهارات الاستقبالية الفهم الأساسي للغة، والذي يعمل بعد ذلك كأساس لتطوير المهارات الإنتاجية.

تتطلب تنمية المهارات اللغوية الإنتاجية الممارسة والتغذية الراجعة وبيئة تعليمية داعمة. تتضمن مهارة التحدث النطق والطلاقة والقدرة على المشاركة في المحادثات، بينما تتطلب مهارة الكتابة فهمًا لقواعد اللغة مفرداتها والقدرة على تنظيم

الأفكار بشكل متماسك. يتم تطوير هذه المهارات بمرور الوقت من خلال التمارين التفاعلية والمهام الإبداعية وفرص التواصل الواقعي. يلعب المعلمون دورًا محوريًا في توجيه الطلاب خلال هذه العملية، وتقديم تغذية راجعة بناءة، وتشجيع الموقف الإيجابي تجاه ارتكاب الأخطاء كجزء طبيعي من التعلم. عندما يصبح الطلاب أكثر مهارة في التعبير عن أنفسهم باللغة المستهدفة، فإنهم يفتحون إمكانيات جديدة للتواصل والتبادل الثقافي.

من خلال التركيز على المهارات الإنتاجية للتحدث والكتابة، يصبح من الواضح كيف يتشابك هذان الجانبان من تعلم اللغة ولكنهما مختلفان في وظائفهما ومتطلباتهما. التحدث، كما وصفه هيوز (Hughes, 2013)، هو وظيفة اللغة الشخصية التي تسهل إنشاء المعنى ونقله. إنه فوري وعفوي، وغالبًا ما يتطلب من المتعلمين التفكير على أقدامهم. من ناحية أخرى، فإن الكتابة، وفقًا لمايرز "هي فعل أكثر تعمدًا لإنتاج اللغة، أقرب إلى التحدث ولكن مع تركيز أكبر على البنية والتماسك والدقة" (Meyers, 2005: 2). تسمح الكتابة بالتفكير والمراجعة، مما يمكّن المتعلمين من صياغة أفكارهم بدقة ووضوح.

لتطوير الكفاءة في التحدث والكتابة، يجب على المتعلمين أولاً إنشاء أساس لغوي قوي. يؤكد هينكل (Hinkel, 2013) وأوزجان و آخرون (Özcan et al., 2018) على أهمية اكتساب مستوى مناسب من المعرفة اللغوية، بما في ذلك مجموعة واسعة من العناصر المعجمية وفهم قوي للهياكل النحوية. يعد هذا الأساس أمرًا بالغ الأهمية لتمكين المتعلمين من التعبير عن أنفسهم بشكل فعال وإبداعي في كل من الأشكال المنطوقة والمكتوبة. من خلال التركيز على توسيع مفرداتهم، وفهم القواعد النحوية، وممارسة التحدث والكتابة في سياقات مختلفة، يمكن للمتعلمين تعزيز قدرتهم على التواصل بثقة وطلاقة. ومن خلال القيام بذلك، فإنهم لا يتقدمون في رحلة تعلم اللغة فحسب، بل يفتحون أيضًا الأبواب أمام فرص جديدة للنمو الشخصي والمهني.

يسلط جيريمي هارمر (Harmer, 2007) الضوء أيضًا على أهمية التحدث من خلال ربط النجاح بالقدرة على المشاركة في المحادثات باللغة الهدف. يسلط هذا المنظور الضوء على التحديات المحتملة التي قد يواجهها الطلاب إذا كانوا يفتقرون فرص التحدث في فصول اللغة. وبدون فرصة ممارسة التحدث، يمكن أن يتراجع دافع الطلاب للتعلم بسرعة، مما يؤدي إلى عدم الاهتمام بالموضوع. ولذلك، فإن دمج أنشطة التحدث في الفصل الدراسي ليس مفيدًا لاكتساب اللغة فحسب، بل أيضًا لتعزيز مشاركة الطلاب، مما يجعل التعلم تجربة أكثر متعة وديناميكية.

تشكل الكتابة، جنبًا إلى جنب مع التحدث، عنصرًا حاسمًا في تعلم اللغة وتنمية المهارات. في حين أن التحدث يسهل التواصل اللفظي والتفاعل بين الأشخاص، فإن الكتابة تدعم التعبير عن الأفكار والآراء والمعلومات بطريقة منظمة ومتماسكة. تعد القدرة على الكتابة بشكل جيد أمرًا ضروريًا للنجاح الأكاديمي والتواصل المهني. وعلى هذا النحو، يجب على المعلمين أن يسعوا جاهدين لخلق بيئة تعليمية متوازنة تشجع على ممارسة مهارات التحدث والكتابة. ومن خلال القيام بذلك، يمكنهم مساعدة الطلاب على تطوير مجموعة شاملة من القدرات التي من شأنها أن تخدمهم بشكل جيد في مساعيهم الأكاديمية وخارجها.

كما تلعب الكتابة، باعتبارها مهارة متعددة الأوجه، دورًا حاسمًا في معالجة اللغة وتطويرها. يسلط بايجيت (Bayget, 2006) الضوء على أهمية الاستراتيجيات المختلفة في تعزيز قدرات الكتابة، بما في ذلك تبسيط الهياكل، واستخدام علامات الحذف، واستخدام العبارات والصيغ، ودمج الحشو والجمل السياقية لفهم كيفية تناسب الكلمات مع اللغة اليومية. تعتبر هذه التقنيات ضرورية لنقل الرسائل بشكل فعال، وتسهيل الوصول إلى الأفكار المعقدة، وتسهيل التواصل بشكل أكثر سلاسة. الكتابة لا تقتصر فقط على ربط الكلمات معًا؛ إنها عملية عاكسة تتطلب فهمًا عميقًا للغة وفروقها الدقيقة.

الغرض من الكتابة يمتد إلى ما هو أبعد من التواصل البسيط. إنه بمثابة أداة للتعزيز، ويساعد في تطوير اللغة، ويستوعب أساليب التعلم المتنوعة، ويعزز تطوير الكتابة كمهارة من خلال الأنشطة المصممة بعناية وإدارة الفصل الدراسي. ويؤكد كل من هذه الأغراض على أهمية الكتابة في البيئات التعليمية، حيث تعمل كجسر بين المعرفة النظرية والتعبير التطبيقي. من خلال الانخراط في الكتابة، يمكن للمتعلمين استكشاف أبعاد جديدة للغة، وصقل أفكارهم، وتعزيز قدرتهم على التعبير عن الأفكار بوضوح وفعالية.

يمكن أن يؤثر دمج أنشطة الكتابة الفعالة واستراتيجيات الإدارة في الفصل الدراسي بشكل كبير على تطور لغة الطلاب. من خلال الممارسة والتغذية الراجعة والتأمل، يتعلم الطلاب كيفية التنقل بين تعقيدات اللغة، واحتضان الكتابة كوسيلة قوية للتعبير والاكتشاف. سواء كان ذلك من خلال صياغة الروايات، أو استكشاف المقالات الجدلية، أو تجربة الشعر، فإن الكتابة تفتح عالمًا من الإمكانيات للنمو الشخصي والفكري. من خلال فهم وتطبيق المبادئ التي حددها خبراء مثل (Bygate, 2006) يمكن للمعلمين إطلاق العنان للإمكانات الكاملة للكتابة كأداة لمعالجة اللغة وتطويرها بشكل شامل.

2.16.1. مهارة المحادثة

يعد إتقان مهارات التحدث أمرًا بالغ الأهمية في تعلم اللغة، فهو بمثابة الجسر الذي يربط بين الأفراد من خلال التبادل المشترك للأفكار والرغبات والعواطف. وبحسب العديد من الباحثين التربويين، مثل ريمة (Rimah, 2012) وسعدية (Sa'diyah, 2012)، فإن التحدث لا يتعلق فقط بإصدار الأصوات؛ يتعلق الأمر بنقل الرسائل بشكل فعال، والتعبير عن الاحتياجات، ومشاركة الأفكار بطريقة مفهومة وجذابة. تمكن هذه المهارة الطلاب من التنقل عبر التفاعلات الاجتماعية، والإعدادات الأكاديمية، وفي نهاية المطاف، العالم المهني بسهولة وثقة أكبر.

إن القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وبشكل مقنع أداة قوية تسمح للطلاب بالمشاركة بنشاط في المناقشات وتقديم الحجج. وهذا مهم بشكل خاص في السياقات التعليمية، حيث يمكن للتعبير عن الآراء وطرح الأسئلة والمساهمة في المناقشات أن يعزز تجربة التعلم بشكل كبير. علاوة على ذلك، في المجال المهني، يمكن لمهارات التحدث الفعالة أن تفتح الأبواب أمام الفرص، وتسهل التواصل، وتمكن المفاوضات الناجحة.

يتطلب تطوير مهارات التحدث الممارسة والصبر والتعرض لبيئات لغوية متنوعة. التشجيع على الكلام، حتى مع وجود الأخطاء تعزز من ثقة المتعلم وتدفعه للمثابرة واستعمال اللغة. إن استخدام أدوات مثل مختبرات اللغة والمشاركة في المناقشات والمناظرات وممارسة التحدث أمام الجمهور يمكن أن يساهم جميعها في صقل هذه المهارة الحيوية. بينما يركز المعلمون والمتعلمون على بناء قدرات التحدث القوية، فإنهم يطلقون العنان لإمكانية إقامة اتصالات ذات معنى أكبر وفهم أعمق وفرص أوسع لاستيعاب اللغة المستهدفة.

تشمل مهارة المحادثة معي أكبر من مجرد التحدث. إنها مزيج معقد من القدرات التي يجب على كل من المتحدث والمستمع صقلها لضمان التواصل الفعال. بالنسبة للمتحدثين، يكمن التحدي في توظيف البراغماتية - فن استخدام اللغة في السياق - واختيار الكلمات الصحيحة من قاموس واسع يناسب الموضوع المطروح، التنقل في تعقيدات القواعد للتعبير عن الأفكار بوضوح وإتقان الفروق الدقيقة في علم الأصوات. بما في ذلك الاستخدام الدقيق للأصوات، والتشكيل، نوع السياق. كل ذلك يجب أن يتم تنفيذه بعفوية وطلاقة، مما يجعل المحادثة شكلاً من أشكال الفن في حد ذاته.

ومع ذلك، فإن فن المحادثة لا يعتمد فقط على أكتاف المتحدث. فالمستمعون يلعبون دورًا حيويًا بنفس القدر، وغالبًا ما يتم الاستهانة بهذه المهارة بسبب تعقيدها. إن الاستماع الفعال يتجاوز مجرد الصمت بينما يتحدث الآخر؛ فهو يتضمن فهم رسالة المتحدث وتفسيرها والرد عليها بطريقة تضيف عمقًا وثراءً للحوار. هذا ويتطلب من المستمع أن يمتلك مرآة لمهارات المتحدث - فهم البراغماتية، تقدير اختيار المفردات واستيعاب الهياكل النحوية، واستشعار الإشارات الصوتية - مع الحفاظ على التعاطف والمشاركة. يتمثل دور المستمع في تقديم الملاحظات، سواء كانت لفظية أو غير لفظية، والتي تؤكد صحة جهود المتحدث وتساهم في تدفق المحادثة.

المحادثة الحقيقية هي تبادل ديناميكي حيث تكون أدوار المتحدث والمستمع سلسة، وتتبادل باستمرار بين المشاركين. تضمن رقصة الحوار هذه أن تظل المحادثة حية وجذابة، بدلاً من أن تتحول إلى مونولوج. يجب أن يكون كلا الطرفين ماهرين في الأدوار المنوطة بهما، وأن يكونا جاهزين للانتقال من المتحدث إلى المستمع ثم العودة، وكل منهما يجلب مجموعة مهاراته الكاملة إلى الطاولة. إن هذا التفاهم المتبادل والاحترام لتعقيدات المحادثة هو الذي يحول التبادلات البسيطة للكلمات إلى تواصل هادف.

إن التحدي المتمثل في تدريس مهارات التحدث، وخاصة في سياق تعلم اللغة العربية، يستلزم من المعلمين تبني أدوار تتجاوز بكثير المحاضرات التقليدية كما أشار دمير و دمير(Demir & Demir, 2018). أبرز سياري (Asy`ari) في عام 2019، إن الديناميكية في مناهج التدريس ليست مجرد مطلب، ولكنها ضرورة في تعزيز بيئة لا يهتم فيها الطلاب فحسب، بل يشاركون باستمرار في تعلم اللغة العربية. وهذا يتطلب مزيجًا من الإبداع والابتكار في الاستراتيجيات التربوية التي تتماشى مع الهدف الشامل المتمثل في جعل الطلاب يتقنون مهارات التحدث باللغة العربية.

يتحمل المعلمون المسؤولية الحاسمة المتمثلة في اختيار واستخدام استراتيجيات التدريس التي تتوافق مع أهداف دورة اللغة العربية وطبيعة المواد التعليمية. والأهم من ذلك، ينبغي تنظيم هذه الاستراتيجيات بطريقة توفر فرصًا كبيرة للطلاب للمشاركة في الممارسة الشفهية النشطة. أكد بحث بارية ومعصومة (Bariyah & Muassomah, 2019) و بحث يلدز و جيلك (Yıldız & Çilek, 2020) على أهمية هذا النهج الموجه نحو الممارسة، مشيرين إلى أن إتقان التحدث باللغة العربية - أو أي لغة أخرى - لا يمكن تحقيقه من خلال الاستماع السلبي وحده. بل من خلال التطبيق الصارم لما يتم سماعه في تمارين الاستماع، وترجمته إلى ممارسة التحدث النشطة والمستمرة.

يتطلب تدريس مهارات المحادثة بشكل فعال اتباع نهج شامل يتناول كل من المهارات الفرعية الست المحددة. فيما يلي دليل حول كيفية تطوير كل مجال داخل الفصل الدراسي:

1. اللغة: لتعزيز الكفاءة اللغوية، قم بإشراك الطلاب في الأنشطة التي تشجع على المشاركة النشطة مع المفردات والهياكل النحوية الجديدة. يمكن أن يشمل ذلك الألعاب التفاعلية، ومناقشات القراءة، ولعب الأدوار ذات الصلة باهتمامات الطلاب وحياتهم. إن تشجيع الطلاب على الاحتفاظ بمذكرات المفردات والمشاركة في جلسات تحرير الأقران يمكن أن يؤدي أيضًا إلى تعزيز مهاراتهم اللغوية بشكل كبير.
2. الطلاقة: يتطلب بناء الطلاقة ممارسة التفكير والاستجابة السريعة في اللغة الهدف. يمكن للأنشطة مثل تحديات التحدث المحددة بوقت، أو الخطب المرتجلة حول مواضيع عشوائية، أو جلسات الأسئلة والأجوبة سريعة الوتيرة، أن تحاكي وتيرة المحادثة الواقعية وتساعد الطلاب على الشعور بالارتياح عند إنتاج اللغة تلقائيًا.

3. الدقة: لتحسين الدقة في التحدث والفهم، يمكن أن تكون التدريبات المركزة على انتاج الاصوات التي يواجه الطلاب مشاكل في نطقها، الهياكل النحوية والمفردات مفيدة. إن دمج التصحيح والتغذية الراجعة في أنشطة الفصل الدراسي اليومية، مع ضمان أنها بناءة وداعمة، يساعد الطلاب على التعرف على أخطائهم وتصحيحها. يمكن لجلسات مراجعة النظراء أيضًا أن تعزز بيئة داعمة لمعالجة الدقة.

4. علم الأصوات: يمكن تنمية الوعي الصوتي من خلال تمارين الاستماع والنطق. إن استخدام الحد الأدنى من الأزواج (الكلمات التي تختلف بصوت واحد فقط)، وأعصار اللسان، وتمارين التظليل (حيث يحاول الطلاب تقليد الكلام الذي يسمعونه) يمكن أن يحسن قدرتهم على إنتاج الأصوات المميزة والتعرف عليها. يمكن أن يؤدي دمج الأغاني والقوافي أيضًا إلى جعل هذا التعلم أكثر جاذبية.

5. البراغماتية: لتعليم الأعراف الاجتماعية للمحادثة، يمكن أن يكون لعب الأدوار في سيناريوهات اجتماعية مختلفة أمرًا لا يقدر بثمن. يمكن أن تتراوح هذه من المقابلات الرسمية إلى المحادثات غير الرسمية مع الأصدقاء، والتي تغطي جوانب مثل تبادل الأدوار، واستخدام الحشو المناسب، وتقديم التوضيحات. كما يمكن للمناقشات حول الاختلافات الثقافية في أساليب الاتصال أن تعزز الوعي العملي لدى الطلاب.

6. التعامل مع الآخرين: يتطلب تطوير التعاطف والاحترام والثقة بالنفس في المحادثة إنشاء بيئة صفية يشعر فيها الطلاب بالأمان والتقدير. يمكن للأنشطة التي تشجع العمل الجماعي، مثل المشاريع الجماعية أو الألعاب التعاونية أن تساعد في هذا المجال. بالإضافة إلى ذلك، تعزيز الممارسات التأملية، حيث يفكر الطلاب في تفاعلاتهم وكيفية تأثيرهم على الآخرين، يمكن أن يعزز الاهتمام اللغوي و الثقة في استخدام اللغة المستهدفة.

في جميع هذه المجالات، يعد توفير بيئة صفية داعمة ومشجعة حيث ينظر إلى الأخطاء وزلات اللسان على أنها فرص للتعلم أمرًا بالغ الأهمية. إن دمج مجموعة متنوعة من الأنشطة التفاعلية والجذابة المصممة خصيصًا لتلبية احتياجات واهتمامات الطلاب لن يجعل التعلم أكثر فعالية فحسب، بل أيضًا أكثر متعة، مما يساعدهم على أن يصبحوا متحدثين أكثر كفاءة وثقة.

عند إعداد الدروس لتعلم اللغة، من المهم الخوض في تحليل شامل لعناصر اللغة الجديدة للتأكد من أن الطلاب لا يتعرفون على هذه العناصر ويحفظونها فحسب، بل يفهمون أيضًا تطبيقها وأهميتها في سياقات العالم الحقيقي. يشكل هذا التحليل العمود الفقري لتعليم اللغة الفعال، وتوجيه المتعلمين من خلال تحليل تعقيدات لغة جديدة بوضوح ودقة. يشمل إطار هذا التحليل خمسة جوانب حاسمة: الشكل، علم الأصوات، الوظيفة، المعنى، والتسجيل والتخصيص.

الجانب الأول، الشكل، يتضمن فحص بنية اللغة، بما في ذلك القواعد النحوية والتحديات الخاصة التي قد تشكلها للمتعلمين. تعتبر هذه الخطوة التأسيسية ضرورية للمتعلمين لفهم العناصر الأساسية للغة.

الجانب الثاني، الصوت: يبني علم الأصوات على أساس فحص بنية اللغة من خلال التركيز على أصوات اللغة، بما في ذلك نبرة الكلمة، ونبرة الجملة، والتنغيم، والإيقاع، وخصائص الكلام المتصل. وهذا يساعد المتعلمين على تحسين مهارات النطق والاستماع لديهم، مما يجعل التواصل المنطوق أكثر وضوحا.

الجانب الثالث: الوظيفة: الغاية من الوظيفة هي الأغراض التي سيتم استخدام اللغة من أجلها، والسياق الذي ستستخدم فيه، والأطراف التي ستشارك فيها، والظروف التي ستحدث فيها.

الجانب الرابع، المعنى: يتعمق المعنى في الاستخدام العملي للغة، واستكشاف الأغراض المختلفة التي يمكن أن تخدمها والرسائل التي يمكن أن تنقلها في سياقات مختلفة. ويؤكد هذا الجانب على تنوع الهياكل اللغوية وقدرتها على حمل معانٍ متعددة حسب الموقف.

خامساً وأخيرًا، يتناول مفهوما التسجيل والتخصيص وهي الأبعاد الاجتماعية لاستخدام اللغة، مع تسليط الضوء على متى ومع من تكون بعض أشكال اللغة مناسبة. وهذا يشجع المتعلمين على النظر في الملاءمة الثقافية والظرفية لاختياراتهم اللغوية.

يتضمن التحليل إعادة النظر في هذه الجوانب لضمان الفهم الشامل ودمج اللغة الجديدة بسلاسة مع قاعدة المعرفة الحالية للمتعلمين. لا يساعد هذا النهج الشامل في الاكتساب الفوري لعناصر اللغة الجديدة فحسب، بل يعزز أيضًا فهمًا أعمق وأكثر بديهية للغة ككل. من خلال التحليل الدقيق للغة، خلال هذه العدسة متعددة الأوجه، يمكن للمدرسين إنشاء دروس أكثر فعالية وجاذبية وذات صلة بالسياق والتي يتردد صداها مع المتعلمين وتسهل التواصل الحقيقي.

تؤكد العملية المعقدة لتحليل اللغة على اتباع نهج شامل لتدريس اللغة يركز على العلاقة الدقيقة بين الشكل والوظيفة والمعنى والملاءمة. يعد هذا النهج محوريًا في معالجة الطبيعة المتعددة الأوجه لتعلم اللغة، حيث يلعب الاهتمام بشكل اللغة وعلم أصواتها دورًا حاسمًا في منع الأخطاء المتحجرة وتعزيز بيئة تمكن المتعلمين من ملاحظة اللغة واستيعابها بشكل فعال في السياق. من خلال تشريح اللغة إلى الأجزاء المكونة لها - بما في ذلك أجزاء الكلام، والاختلافات الإملائية، والفروق الدقيقة في النطق - يستطيع المعلمون تصميم استراتيجيات التدريس الخاصة بهم لتلبية الاحتياجات المحددة للمتعلمين، مما يضمن فهمًا واضحًا لكل من أشكال اللغة المنطوقة والمكتوبة.

إن الاعتراف بعدم وجود تطابق واحد بين الشكل والوظيفة يزيد من تعقيد مشهد تدريس اللغة ولكنه يثريه أيضًا. إن تقديم اللغة ضمن سياق ذي معنى يسمح للمتعلمين بفهم مرونة استخدام اللغة، حيث يمكن أن يكون للبنية الواحدة وظائف متعددة والعكس صحيح. يعد هذا الفهم أمرًا بالغ الأهمية لتطوير القدرة على استخدام اللغة بفعالية في المواقف المختلفة، مما يستلزم دراسة متأنية للقواعد التي تحكم الشكل فيما يتعلق بالاستخدام والمعنى. ومن خلال تسليط الضوء على التعقيدات والاستثناءات ضمن هذه القواعد، يمكن للمدرسين توجيه المتعلمين نحو فهم أكثر دقة للغة، وتحقيق التوازن بين الحاجة إلى التعميم والاعتراف بالتعقيد. كما لا يمكن المبالغة في التأكيد على التأثير العميق لمهارة المعلم في توظيف استراتيجيات التدريس الفعالة، كما أبرز ذلك سوجاي (Suja'i.) في عام 2008. وتؤكد هذه الرؤية على الدور المحوري الذي يلعبه المعلمون في تشكيل تجربة التعلم، وبالتالي، التطور الأكاديمي واللغوي للمتعلمين. جوهر حجة سوجاي هو أن الدقة التي يختار بها المعلم ويطبق أساليب التدريس تؤثر بشكل مباشر على تصورات الطلاب فيما يتعلق بتعقيد الموضوع أو بساطته. يعد هذا التصور أمرًا بالغ الأهمية لأنه يمكن أن يسهل أو يعيق عملية التعلم.

2.16.2. مهارة الكتابة

يؤكد المشهد المتطور للكتابة، وخاصة في سياق تعلم اللغة الثانية، على أنه لا غنى عنها كأداة للتواصل وآلية لاكتساب المعرفة ونشرها. يلخص الاقتباس من جراهام و آخرون "أن جوهر الكتابة كأداة أساسية للتعلم، هو التركيز على دورها في جمع المعلومات والحفاظ عليها وتعزيزها" (Graham et al., 2013: 5). يعد هذا المنظور مهمًا للغاية في مجال تعليم اللغة الثانية، حيث لا تعمل الكتابة كوسيلة للممارسة اللغوية فحسب، بل أيضًا كنافذة على العمليات المعرفية الكامنة وراء اكتساب اللغة.

أدى التحول في المواقف تجاه ممارسة الكتابة في مساحة تعلم اللغة الثانية إلى ظهور عدد كبير من الاستراتيجيات التربوية، كما أشار ماتسودا (Matsuda, 2003). هذه الاستراتيجيات هي شهادة على اعتراف المجتمع الأكاديمي بالدور المتعدد الأوجه للكتابة في تسهيل تعلم اللغة. علاوة على ذلك، فإن تطوير وتأييد العديد من النظريات التي تهدف إلى إثراء فهم المعلمين والتدريس الفعال لكتابة اللغة الثانية يسلط الضوء على الطبيعة الديناميكية لهذا المجال. تهدف هذه النظريات، بدلاً من السعي إلى استبدال المفاهيم السابقة، إلى استكمالها وإثرائها، وتقديم فهم أكثر شمولية ودقة لأصول تدريس الكتابة باللغة الثانية.

يقارن هايلاند (Hyland, 2003) هذه النظريات بشكل مناسب بقطع أحجية الصور المقطوعة، مما يشير إلى أن ظهور نظرية جديدة لا ينفي قيمة سابقاتها. وبدلاً من ذلك، تساهم كل نظرية برؤى فريدة، وتوسع ذخيرة الاستراتيجيات والتفاهمات المتاحة للمعلمين. يضمن هذا النهج التعاوني والتكاملي للتطوير النظري في طرق تدريس الكتابة باللغة الثانية أن تظل ممارسات التدريس قابلة للتكيف وتستجيب للاحتياجات المتطورة للمتعلمين. ويؤكد أهمية النظر إلى الكتابة ليس فقط كمهارة يجب إتقانها، ولكن كأداة حاسمة للتعلم والتفكير والتواصل بلغة ثانية.

يعكس تطور طرق تدريس الكتابة فهمًا دقيقًا لما يلزم لصياغة نثر فعال. يقدم ماتسودا (Matsuda, 2003) وهايلاند (Hyland, 2003) أطر عمل تسلط الضوء، على الرغم من تميزها، على الطبيعة المتعددة الأوجه لتعليم الكتابة. يسلط ماتسودا الضوء على الجوانب الهيكلية للكتابة، ويقسمها إلى هياكل على مستوى الجملة وعلى مستوى الخطاب، إلى جانب عمليات الكتابة والاستخدام السياقي للغة. يوسع تصنيف هايلاند هذه الأفكار من خلال دمج وظيفة النص، والمحتوى الموضوعي، والجانب الإبداعي للكتابة، والأنواع والسياقات المختلفة التي تحدث فيها الكتابة. ويؤكد هذا المنظور الأوسع مدى تعقيد الكتابة كمسعى يتجاوز مجرد بناء الجملة.

إن التركيز على البنية على مستوى الجملة باعتبارها المرحلة التأسيسية لتعليم الكتابة هو نقطة التقارب بين هذه النماذج. في هذه المرحلة، يُنظر إلى الكتابة في المقام الأول على أنها منتج، مع التركيز على آليات اللغة مثل القواعد والمفردات وعلامات الترقيم والتماسك. هذه العناصر حاسمة في تكوين جمل متماسكة وفعالة، وهي المكونات الأساسية لأي نص. إن تدريس هذه المهارات لا يساعد الطلاب في إتقان بناء الجملة فحسب، بل يمهد الطريق أيضًا لجوانب أكثر تقدمًا في الكتابة، مثل تطوير خطاب متماسك والتفاعل بشكل إبداعي مع اللغة.

لا يقتصر دور المعلم الكفؤ، كما أبرزه الكثير مثل جراهام وآخرون (Graham et al., 2013) و داغباشى و آخرون (Dağbaşı et al., 2018) على نقل المعرفة النحوية وبناء الجملة فحسب، بل يشمل أيضًا تعزيز بيئة حيث يمكن للطلاب تجربة وفهم الآثار الأوسع لكتاباتهم. يتضمن ذلك التنقل بين الأنواع والسياقات المختلفة التي تحدث فيها الكتابة، وفهم الغرض من وراء نصوصها، واستكشاف المواضيع بشكل إبداعي. مع تقدم الطلاب من التركيز على الهياكل على مستوى

الجملة إلى التعامل مع الكتابة كعملية معقدة ومرتبطة بالسياق، فإنهم يطورون المهارات اللازمة للتواصل بفعالية والتعبير عن أنفسهم في العديد من الأشكال. هذا النهج الشامل لتعليم الكتابة، والذي يوازن بين الميكانيكية والمفاهيمية، يزود الطلاب بالأدوات اللازمة للتنقل في المشهد الغني للتواصل المكتوب.

تكشف المناقشة حول تطور وأهمية التكوين المتحكم فيه في تعلم اللغة عن نهج شامل نحو إتقان لغة جديدة، ولا سيما الانتقال من اللغة الأم إلى لغة ثانية. تسلط رؤى العلماء مثل ماتسودا (Matsuda, 2003) وبينكاس (Pincas, 1982) الضوء على الأهمية الأساسية للتكوين الموجه في المراحل الأولى من تعلم اللغة. هذا التركيز على النهج المنظم للكتابة متجذر في نظريات التعلم السلوكية. وفقًا لوجهات النظر هذه، فإن التركيز على التقدم إلى مستوى الجملة من خلال تمارين محددة، مثل أنشطة الاستبدال، يقلل من مخاطر الأخطاء التي يمكن أن تحدث أثناء عملية التحويل من استخدام اللغة الأم إلى تعلم و استخدام لغة ثانية. وتهدف هذه التمارين إلى غرس الأنماط والعادات اللغوية الصحيحة، مما يقلل من احتمالية نقل الأخطاء من اللغة الأم للمتعلم إلى اللغة الجديدة.

يشرح هايلاند (Hyland, 2003) بشكل أكبر المنهجية المنظمة لتدريس مهارات الكتابة من خلال تقديم نموذج من أربع مراحل يبدأ بالتعرف على الهياكل النحوية الأساسية والمفردات ثم يليها الكتابة الخاضعة للرقابة، تنطوي على انخراط المتعلمين في الأنشطة القائمة على الجملة التي تعزز القواعد النحوية والنحوية للغة الهدف. يلي ذلك الكتابة الموجهة، حيث يكتب المتعلمون بناءً على نموذج نص، وأخيرًا، الكتابة المفتوحة، والتي تتيح للمتعلمين استخدام الأنماط التي تعلموها بحرية. يعد هذا التقدم من الكتابة الخاضعة للرقابة إلى الكتابة المفتوحة أمرًا محوريًا في ضمان قيام المتعلمين ببناء أساس متين قبل أن يتم تعريفهم بمهام كتابية أكثر إبداعًا وأقل تنظيماً.

علاوة على ذلك، فإن استخدام مهارة الكتابة المبنية على المهام، مثل تمارين ملء الفراغات، يدعمه كل من ماتسودا وبينكاس كأدوات فعالة في مرحلة الكتابة الخاضعة للرقابة. لا تساعد على تعزيز مرحلة الكتابة الخاضعة للرقابة فحسب، بل تعمل أيضًا على زيادة تركيز الطلاب على تحقيق الدقة ومنع الأخطاء .من خلال توجيه المتعلمين بشكل منهجي خلال هذه المراحل، يمكن للمعلمين تحسين كفاءة طلابهم في الكتابة باللغة الثانية بشكل كبير، مما يضمن انتقال أكثر سلاسة من فهم الهياكل الأساسية إلى التعبير عن الأفكار المعقدة. يؤكد هذا النهج المنظم لتعلم اللغة على أهمية اتباع منهجية دقيقة وتدريجية في تدريس الكتابة، مما يؤدي في النهاية إلى استخدام لغة أكثر ثقة وكفاءة.

2.16.3. العلاقة بين الكتابة والمحادثة

تسلط العلاقة المعقدة بين الكتابة والمحادثة في تطور اللغة الضوء على مدى ترابط هذين الشكلين من التواصل، على الرغم من اختلافاتهما الواضحة. الكتابة، التي غالبًا ما يُنظر إليها على أنها مهارة أكثر تحديًا نظرًا لطبيعتها المنظمة وديمومتها، تتطلب فهمًا عميقًا للقواعد النحوية وبناء الجملة والمفردات. أما المحادثة، من ناحية أخرى، فهي أمر فوري وسريع الزوال، ويتطلب إتقان النطق والتنغيم والقدرة على التفكير. ومع ذلك، كلاهما أساسي في تعزيز قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره وعواطفه بشكل فعال.

يعد دمج الكتابة والمحادثة في الإطار التعليمي أمرًا بالغ الأهمية لتطوير اللغة بشكل شامل. كما يقترح ويسبيرج (2006 Weisberg,) وجراهام وآخرون (Graham et al., 2013) أن عملية تعلم الكتابة، بأهداف واضحة وتوقعات واقعية،

لا تحسن مهارات الكتابة لدى الطلاب فحسب، بل تعزز أيضًا قدراتهم على التحدث. ويعزى هذا التحسين المزدوج إلى الاستراتيجيات المشتركة بين الكتابة والتحدث، مثل اختيار المواضيع، وتنظيم الأفكار، وصياغة التغذية الراجعة. ولذلك، يلعب المعلمون دورًا محوريًا في صياغة البيئات التي تشجع ممارسة كلتا المهارتين، مع الاعتراف بفوائدهما المتبادلة في تعزيز ليس فقط الكفاءة اللغوية ولكن قدرات التفاعل الاجتماعي أيضا.

يمتد التعايش بين الكتابة والتحدث إلى ما هو أبعد من الفصول الدراسية، مما يؤثر على التواصل الشخصي والمهني. إن الإتقان في كلا المجالين يمكّن الأفراد من التنقل بين السياقات الاجتماعية المختلفة بسهولة، بدءًا من العروض التقديمية الرسمية وحتى المحادثات غير الرسمية. ومن خلال الاعتراف بترابطهم وتعزيز كلتا المهارتين في وقت واحد، يمكن للمتعلمين إطلاق العنان لإمكانات تعبيرية أكبر، وإثراء ذخيرتهم اللغوية وتعزيز كفاءتهم التواصلية. هذا النهج الشامل لتعلم اللغة لا يعد الطلاب للنجاح الأكاديمي فحسب، بل يزودهم أيضًا بالأدوات اللازمة للمشاركة الفعالة في المشهد المتطور باستمرار للتفاعل البشري.

يؤكد جراهام وآخرون (Graham et al., 2013) نشن ونيوتن (Newton & Nation, 2020) على الترابط بين الكتابة والجوانب المختلفة لتعلم اللغة، يشير هؤلاء الباحثين على التأثير العميق الذي يمكن أن تحدثه الكتابة في تعزيز ودعم اكتساب اللغة وكفاءتها. الكتابة ليست مجرد وسيلة لتسجيل الأفكار أو توصيلها؛ إنها أداة ديناميكية تسهل الفهم الأعمق، وتساعد في الاحتفاظ بالتعلم، وتعمل كأساس لتحسين المهارات اللغوية الأخرى، بما في ذلك التحدث والفهم الشفهي.

تشير ملاحظات نشن ونيوتن (Newton & Nation, 2020) حول الدور الرسمي للمدخلات المكتوبة في دعم مهارات اللغة المنطوقة إلى العلاقة المعقدة بين القدرة على الكتابة والقدرة على التحدث باللغة. وتتمثل هذه العلاقة أيضًا في النتائج التي توصل إليها نيوتن (Newton, 1995)، والتي تشير إلى أن المفردات التي يستخدمها المتعلمون في المفاوضات المنطوقة تتأثر بشكل مباشر بالمفردات الموجودة في مدخلاتهم المكتوبة. ويشير هذا إلى أن الكتابة والقراءة ليست مجرد أنشطة سلبية ولكنها تشارك بنشاط في تشكيل القدرات اللغوية الشفهية والطلاقة.

وعلاوة على ذلك، عمل ماك آرثر وآخرون. (MacArthur et al., 2008) حول العلاقة بين تقدم الذاكرة العاملة اللفظية والكفاءة الشفهية يسلط الضوء على جانب حاسم آخر من هذا التفاعل. تشير النتائج التي توصلوا إليها إلى أن التحسينات في الكفاءة الشفهية، والتي تعتبر ضرورية للتواصل الفعال، يمكن أن تعزز جودة مهام الكتابة. وذلك لأن العمليات المعرفية التي تنطوي عليها الكفاءة الشفهية، مثل الذاكرة والقدرة على تنظيم الأفكار والتعبير عنها لفظيًا، تعتبر أيضًا ضرورية لعملية الكتابة. ولذلك، فإن تعزيز العلاقة التكافلية بين الكتابة والتحدث يمكن أن يؤدي إلى تحسينات كبيرة في كلا المجالين، مما يؤدي في النهاية إلى إثراء تجربة تعلم اللغة.

كانت العلاقة بين الكتابة والتحدث، وخاصة فيما يتعلق ببناء الجملة، موضع اهتمام بين اللغويين وعلماء النفس. تلقي الدراسة التي أجراها كليلاند وبيكرينغ في عام (Cleland & Pickering, 2006) الضوء على هذه العلاقة من خلال استكشاف كيف تخلق الآليات المستخدمة في كل من الكتابة واالمحادثة أنماطاً نحوية فريدة. يقدمون مفهوم التمهيد النحوي، وهو الميل إلى تكرار الهياكل النحوية المستخدمة سابقًا كأداة لدراسة هذه العلاقة. من خلال ثلاثة اختبارات مختلفة استخدمت التمهيد النحوي، كشفت النتائج التي توصلوا إليها أن العمليات النحوية الكامنة وراء طرق الاتصال المنطوقة

والمكتوبة كانت متشابهة. وهذا يعني أن الطريقة التي نبني بها الجمل، ونختار التراكيب النحوية، وننظم أفكارنا تتأثر بخياراتنا اللغوية السابقة، بغض النظر عما إذا كنا نتحدث أو نكتب.

تتعزز أهمية أبحاث كليلاند وبيكرينغ (Cleland & Pickering, 2006) من خلال النتائج التي توصل إليها ماك آرثر وآخرون (MacArthur et al., 2008)، الذين لاحظوا وجود علاقة متبادلة كبيرة بين تعقيد القواعد النحوية أو بناء الجملة المستخدمة في كل من الكلام والكتابة. وفقا لماك آرثر وزملائه، فإن تعقيد بناء الجملة، بما في ذلك الكثافة والتضمين في الجمل، يرتبط ارتباطا وثيقا بكلٍ من اللغة المنطوقة والمكتوبة. يشير هذا إلى أن المهارات والعمليات المعرفية التي ينطوي عليها إنشاء هياكل نحوية معقدة قابلة للتحويل بين التحدث والكتابة. إن الآثار المترتبة على هذا البحث عميقة، هي أنها تتحدى وجهة النظر التقليدية القائلة بأن التحدث والكتابة هما عمليتان مختلفتان تمامًا. وبدلاً من ذلك، فإنه يشير إلى أن هناك كفاءة لغوية أساسية تدعم كلاً من الكتابة والمحادثة كأسلوبين للتواصل.

إن فهم العلاقة بين الكتابة والتحدث، خاصة من خلال عدسة النحو، له آثار مهمة على التعليم والعلوم المعرفية وتعلم اللغة. ويسلط الضوء على أهمية تطوير أساس قوي في بناء الجملة لتحسين قدرات الكتابة والتحدث. علاوة على ذلك، هذ يشير إلى أن الأنشطة التي تعزز المهارات النحوية في أحد المجالات يمكن أن يكون لها آثار مفيدة على المجال الآخر، مما قد يقدم استراتيجيات جديدة لتدريس اللغة وتحسين مهارات الاتصال عبر هذه الطرق. هذا الترابط بين التحدث والكتابة يؤكد مدى تعقيد معالجة اللغة والطبيعة المترابطة لقدراتنا اللغوية.

تقدم الدراسة التي أجراها تشو (Zhu, 2007) أيضا رؤى مهمة حول الترابط بين مهارات التحدث والكتابة بين طلاب اللغة الإنجليزية كلغة ثانية على مستوى الكلية. ومن خلال تحليل التطور النحوي لعشرة طلاب يدرسون في إحدى الجامعات الأمريكية، تمكنت تشو من رسم علاقة بين كفاءات التحدث والكتابة، مما يشير إلى أن الطلاب الذين تفوقوا في أحد المجالات غالبًا ما أظهروا تفوقاً في المجال الآخر. تؤكد هذه النتيجة على أهمية اتباع نهج شامل لتعلم اللغة، حيث يتم تطوير الكفاءات المنطوقة والمكتوبة جنبا إلى جنب.

تتوافق العلاقة الإيجابية بين إتقان التحدث والكتابة التي أبرزها بحث تشو (Zhu, 2007) مع الفهم الأوسع لتطور اللغة الذي قدمه ماك آرثر و آخرون (MacArthur et al., 2008). هم يجادلون بأن العمليات المعرفية التي تدعم القدرة على صياغة لغة متماسكة ومنظمة متشابهة بشكل أساسي. سواء كان الإخراج شفهيا أو مكتوبا. يشير هذا إلى أن المهارات المطلوبة لتنظيم الأفكار واختيار المفردات المناسبة وتطبيق القواعد النحوية قابلة للتحويل إلى حد كبير بين سياقات التحدث والكتابة.

تعد العلاقة المتبادلة بين مهارات الكتابة والتحدث في اكتساب اللغة مجالًا رائعًا للدراسة وقد حظيت باهتمام العديد من العلماء كما أشرنا سابقاً. على الرغم من الكم الكبير من الأبحاث المخصصة لتطوير كل مهارة بشكل مستقل، إلا أن هناك فجوة في الأدبيات المتعلقة بالتفاعل المباشر بين الكتابة والتحدث. ويشير الإطار النظري إلى وجود علاقة هامة بين هاتين الطريقتين لاستخدام اللغة. وقد ألمح علماء بارزون مثل براون (Brown, 2001)، وبيجيت (Bygate,1987)، ولوما (Luoma, 2004)، ونيشن ونيوتن (Newton & Nation, 2020)، ونيوتن (Newton, 1995)، وتشو (Zhu, 2007) إلى هذه العلاقة، مما يشير إلى أهمية آثارها في مجال تعلم اللغة. ومع ذلك، فإن الأدلة التجريبية التي تدعم هذه النظرية نادرة. نظرًا للاهتمام المتناثر الذي تلقته هذه العلاقة المتبادلة في البحث العلمي، هناك ما يبرر إجراء مزيد من البحث حول كيفية تسهيل ممارسة الكتابة لتحسين التحدث. يعد هذا الاستكشاف أمرًا بالغ الأهمية لمعلمي اللغة

الذين يسعون إلى اعتماد منهجيات التدريس الشاملة التي تعزز الترابط بين المهارات اللغوية. من خلال دراسة تأثير أنشطة الكتابة المختلفة على إتقان التحدث، يمكن للباحثين تقديم الدعم التجريبي لاستراتيجيات التدريس المبتكرة التي تعالج تعقيدات تعلم اللغة .يمكن أن يؤدي هذا التركيز إلى تطوير أساليب أكثر فعالية وتكاملاً للتعليم والتعلم تعترف بالعلاقة التكافلية بين الكتابة والتحدث في اكتساب لغة جديدة وإتقانها.

2.17. العوامل المؤثرة في المهارات اللغوية الإنتاجية لدى المتعلمين

2.17.1. العوامل المؤثرة في المحادثة

إن استكشاف العوامل المؤثرة على المهارات اللغوية الإنتاجية لدى المتعلمين، وخاصة في مجال التحدث، يكشف عن تأثير كبير للعناصر العاطفية على اكتساب اللغة. تلعب الجوانب العاطفية، مثل الحالة المزاجية والمشاعر والمواقف تجاه تعلم اللغة، دورًا رئيسيًا في تشكيل قدرة المتعلم على التحدث بطلاقة وثقة. يؤكد هذا الارتباط بين العواطف وفعالية تعلم اللغة على أهمية معالجة الجانب العاطفي للمتعلمين لتعزيز مهاراتهم اللغوية الإنتاجية.

يعد القلق والخجل والوعي الذاتي والثقة والخوف من ارتكاب الأخطاء من العوامل العاطفية البارزة التي تؤثر على طلاقة التحدث. وتتشابك هذه العناصر، ويؤثر كل منها على الآخر، مما يخلق مشهدًا عاطفيًا معقدًا يتنقل فيه المتعلمون في رحلة تعلم اللغة البينية الخاصة بهم. القلق، على سبيل المثال، يعمل كعائق كبير أمام تعلم اللغة، لأنه يغرس الخوف من الحكم أو الظهور بمظهر غير كفء، والذي بدوره يمكن أن يعيق رغبة الفرد في المشاركة في أنشطة التحدث. هذا الخوف من ارتكاب الأخطاء أو أن يُنظر إلى ما يقوله المتعلم على أنه "خطأ أو اسلوب غبي أو غير مفهوم" يمكن أن يحد بشدة من فرص المتعلم في ممارسة مهارات التحدث وتحسينها.

يعد الاعتراف بهذه العوامل العاطفية ومعالجتها أمرًا بالغ الأهمية في عملية تعلم اللغة. يجب على المعلمين ومتعلمي اللغة على حد سواء أن يدركوا التأثير العميق الذي تحدثه العواطف على تعلم التحدث بلغة جديدة. يمكن لاستراتيجيات التخفيف من المشاعر السلبية مثل القلق وبناء الثقة بين المتعلمين أن تحسن بشكل كبير طلاقتهم في التحدث. إن تشجيع بيئة تعليمية داعمة، حيث يُنظر إلى الأخطاء على أنها خطوات طبيعية في عملية التعلم، يمكن أن يساعد في تقليل الخوف من التحدث وتعزيز موقف أكثر إيجابية تجاه تعلم اللغة. من خلال فهم ومعالجة التحديات العاطفية التي يواجهها المتعلمون، هناك إمكانية أكبر لتعزيز المهارات اللغوية الإنتاجية وتحقيق الطلاقة في التحدث.

تعد العلاقة بين الجانب العاطفي للمتعلمين واكتسابهم للغة، وخاصة في مهارات التحدث، مجالًا بالغ الأهمية للدراسة لأنه يوفر رؤى قيمة حول تعقيدات تعلم لغة جديدة. وفقًا لويليامز و آخرون (Williams et al., 2016)، تلعب الأبعاد العاطفية لتعلم اللغة، بما في ذلك الحالة المزاجية والمشاعر والمواقف، دورًا مهمًا في كيفية اكتساب المتعلمين للقدرات اللغوية. ويدعم هذا المنظور تشى مي و آخرون (Xuemei et al., 2006) اللذين يسلطون الضوء بشكل خاص على تأثير هذه العناصر العاطفية على تعلم التحدث. وتؤكد الدراسة على عدة عوامل عاطفية مثل القلق والخجل والوعي الذاتي والثقة والخوف من ارتكاب الأخطاء، مشيرة إلى تأثيرها الكبير على طلاقة التحدث.

لا يمكن المبالغة في التأكيد على الترابط بين هذه العوامل العاطفية. كل واحدة منها، على الرغم من تميزها، تشكل شبكة من الحواجز العاطفية التي يجب على المتعلمين تجاوزها. القلق، على سبيل المثال، هو عاطفة موهنة بشكل خاص تعيق تعلم اللغة. وكما يشير براون (Brown, 2001) فإن الخوف من الظهور بمظهر "الخاطئ أو الغبي أو غير المفهوم"

يمكن أن يمنع المتعلمين بشكل كبير من الانخراط في أنشطة التحدث، مما يؤثر سلبًا على أدائهم. لا يؤثر هذا القلق على احترام المتعلمين لذاتهم فحسب، بل يؤثر أيضًا على استعدادهم للمشاركة في تمارين التحدث، وهو أمر بالغ الأهمية لاكتساب اللغة. يؤكد Wu & Lin (Wu & Lin, 2014) كذلك على كيف يمكن للقلق المفرط أن يقلل من استعداد المتعلم للتحدث، مما يشير إلى وجود صلة مباشرة بين العوامل العاطفية وفعالية تعلم اللغة.

إن فهم تأثير هذه العناصر العاطفية على اكتساب اللغة، وخاصة مهارات التحدث، أمر ضروري للمعلمين ومتعلمي اللغة على حد سواء. ويدعو إلى اتباع نهج أكثر تعاطفا وداعما لتدريس اللغة، حيث تكون معالجة الاحتياجات العاطفية والنفسية للمتعلمين لا تقل أهمية عن الجوانب الفنية لتعلم اللغة. من خلال إنشاء بيئة تعليمية تعترف بهذه الحواجز العاطفية وتخفف منها، يمكن للمعلمين تعزيز عملية اكتساب اللغة بشكل كبير، مما يجعلها أكثر جاذبية وفعالية ومتعة للمتعلمين.

إن السعي لتحقيق الطلاقة في تعلم اللغة، وخاصة في مهارات التحدث، ينطوي على تفاعل معقد بين العوامل المختلفة التي تؤثر بشكل كبير على نجاح المتعلمين. ومن بين هذه العوامل، مدى دور تجارب الطلاب في فصول التحدث، ومقدار وقت التخطيط، ووجود ضغط بسبب الوقت، ومستوى الدعم من الزملاء والمعلمين. كل هذه العوامل تبرز كعناصر محورية في تشكيل مستويات الطلاقة. هذه العوامل ليست مترابطة فحسب، بل تختلف أيضًا في تأثيرها على المتعلمين المختلفين، مما يسلط الضوء على الطبيعة الدقيقة لاكتساب اللغة.

من المعروف أن تخطيط الوقت يعد عاملاً حاسمًا في مهارة التحدث، لأنه يسمح للمتعلمين بتنظيم أفكارهم، وتوقع التحديات اللغوية المحتملة، ووضع إستراتيجية تواصلهم. يؤكد ثورنبيري (Thornbury, 2005) على أهمية هذا العامل، مما يشير إلى أن وقت التخطيط المناسب يمكن أن يعزز طلاقة وتماسك الكلام. وفي المقابل، يمثل ضغط الوقت تحديًا كبيرًا للطلاقة. لاحظ كل من(Thornbury, 2005) ونجوين و تران (Nguyen & Tran, 2015) أن ضغط الوقت يمكن أن يؤثر سلبًا على أداء التحدث، مما يؤدي إلى الكلام المتسرع، وزيادة التردد، ونقص التماسك في الكلام.

تلعب كمية ونوعية الدعم من الأقران والمعلمين أيضًا دورًا حيويًا في تطوير طلاقة التحدث. وفقًا لـنيوتن و نشن (Newton & Nation, 2020) وثورنبيري (Thornbury, 2005) فإن البيئة التعاونية التي يوفرها الأقران والمعلمون الداعمون يمكن أن تخفف من التوتر المرتبط بمهام التحدث، وتعزز ممارسة أفضل، وتشجع المخاطرة في استخدام اللغة. هذا السياق الداعم يمكن أن يجعل عملية التحدث بلغة ثانية أقل صعوبة وأكثر ملاءمة للتحسين. في جوهره، يتأثر الطريق إلى الطلاقة في التحدث بمجموعة ديناميكية من العوامل، حيث يشكل التفاعل بين الإعداد الفردي وضغط الأداء والبيئة الداعمة بشكل جماعي تجارب المتعلمين ونتائجهم.

2.17.2. العوامل المؤثرة في مهارة الكتابة

يمثل تعلم الكتابة باللغة الثانية أو اللغة الأجنبية مجموعة فريدة من التحديات التي يجب على المتعلمين التغلب عليها. وفقًا لنوك آنه (Ngoc Anh, 2019)، فإن عوامل مثل الافتقار إلى الحافز والمشاركة المحدودة في أنشطة القراءة والتأثير المنتشر للغة الأم تعيق عملية التعلم هذه بشكل كبير. تسلط هذه العقبات الضوء على مدى تعقيد اكتساب إتقان الكتابة بلغة ليست لغتك الأم، مما يؤكد ضرورة وجود استراتيجيات مستهدفة للتغلب على هذه العوائق.

ساهم إيسترهولد (Eisterhold, 1997) وهارمر (Harmer, 2007) برؤى قيمة حول العلاقة بين إتقان القراءة والكتابة. يؤكد بحثهم على أهمية القراءة المنتظمة باعتبارها حجر الزاوية لتطوير مهارات الكتابة. إن التعامل مع مجموعة واسعة من النصوص يعرض المتعلمين لمفردات جديدة، وتعابير اصطلاحية، وهياكل جمل متنوعة، وتنظيم فعال للأفكار. يعد هذا التعرض أمرًا بالغ الأهمية ليس فقط لتوسيع ذخيرة الفرد اللغوية ولكن أيضًا لفهم كيفية بناء جمل مترابطة و نصوص متماسكة. وبالتالي فإن مهارة القراءة تعد آلية حاسمة لاستيعاب الفروق الدقيقة في اللغة العربية، والتي بدورها تدعم تطوير إتقان الكتابة.

للتخفيف من التحديات التي حددها نوك آن (Ngoc Anh, 2019)، يجب على المعلمين والمتعلمين على حد سواء إعطاء الأولوية لتمارين القراءة والكتابة المنتظمة كمكونات أساسية لتعلم اللغة. يمكن لاستراتيجيات مثل تحديد أهداف قراءة محددة، ودمج الكتابة في الروتين اليومي، والبحث عن تغذية راجعة من المتحدثين الأكثر كفاءة، أن تعزز بيئة مواتية للتحسين. بالإضافة إلى ذلك، فإن معالجة العوائق التحفيزية وخلق فرص للمشاركة الهادفة في اللغة يمكن أن تعزز التزام المتعلمين بتطوير كتابتهم. في نهاية المطاف، يتطلب التغلب على هذه العقبات جهدًا متضافرًا لاحتضان الترابط بين القراءة والكتابة في الرحلة نحو إتقان اللغة الثانية.

تعتبر مهارة الكتابة من أعلى المهارات اللغوية الأربع، حيث تتطلب قدرة على التفكير العميق والتعبير الدقيق. ومن بين الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في هذا السياق هي صعوبة التمييز بين الحروف التي تتشابه في النطق، مثل "ز" و"ذ" أو "س" و"ص" أو "ك" و "ق" أو "س" و "ث". هذه الصعوبات تؤدي في كثير من الأحيان إلى أخطاء في الكتابة تضعف من جودة النص المكتوب.

إضافة إلى ذلك، يعاني الطلاب من صعوبة في ربط الحروف بطريقة صحيحة، مما يؤثر على وضوح الكلمات المكتوبة. كذلك، يشكل استخدام الضمائر وتوظيفها بالشكل السليم تحدياً آخر، حيث أن الخطأ في الضمائر يمكن أن يغير المعنى المقصود بالكامل. من الصعوبات الأخرى التي يواجهها الطلاب هي وضع الحركات الإعرابية بشكل صحيح، وهو ما يتطلب فهماً دقيقاً لقواعد النحو والصرف.

تؤدي هذه الصعوبات مجتمعة إلى إبطاء التقدم في تعلم مهارة الكتابة وتعيق الطلاب عن الوصول إلى الأهداف التعليمية المرجوة. لذلك، من المهم تطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة تركز على تجاوز هذه التحديات من خلال التدريبات المكثفة والدعم المستمر للطلاب. يمكن أيضاً الاستفادة من التكنولوجيا التعليمية الحديثة لتقديم دروس تفاعلية تساعد الطلاب على تحسين مهاراتهم الكتابية بكفاءة أكبر.

3. الفصل الثالث: منهجية البحث

3.1. منهج البحث

التصميم التجريبي هو عنصر حيوي في أي بحث علمي، حيث يحدد كيفية جمع البيانات وتحليلها للوصول إلى نتائج موثوقة. عند تحديد نوع التصميم التجريبي المناسب، يجب مراعاة طبيعة المشكلة البحثية وظروف عينة البحث. في البحوث التجريبية التربوية والتعليمية، يكون من الضروري اختيار تصميم يمكنه التعامل مع تعقيدات البيئة التعليمية وصعوبة التحكم في جميع المتغيرات كما هو مذكور في (الزهيري، 2017). في البحث الحالي تم تصميم بحثاً تجريبياً ذا ضبط جزئي. هذا النوع من التصميم يتميز بمرونته وقدرته على التكيف مع الظروف المختلفة، مما يجعله ملائماً لبحوث التربية التي غالباً ما تواجه تحديات في التحكم الكامل في جميع المتغيرات المؤثرة. الجدول (1) يوضح كيفية تنظيم هذا التصميم لضمان الحصول على نتائج ذات دلالة علمية.

الجدول1.

التصميم التجريبي للبحث

مجموعات البحث	اختبار قبلي		اختبار بعدي		اختبار أخير		المتغير المستقل طريقة التغذية الراجعة
التحليلية المباشرة	محادثة	كتابة	محادثة	كتابة	محادثة	كتابة	التحليلية المباشرة
الميتالغوية	محادثة	كتابة	محادثة	كتابة	محادثة	كتابة	الميتالغوية
إعادة الصياغة	محادثة	كتابة	محادثة	كتابة	محادثة	كتابة	إعادة الصياغة
الضابطة	محادثة	كتابة	محادثة	كتابة	محادثة	كتابة	بدون تغذية راجعة

بصفة عامة، اختيار تصميم تجريبي مناسب يساعد في تقليل التحيز وزيادة الثقة في النتائج المستخلصة من البحث. لذلك، يجب على الباحثين دائماً أن يضعوا في اعتبارهم ليس فقط نوع التصميم، ولكن أيضاً كيفية تنفيذه بفعالية لتحقيق أهداف البحث. البحث الكمي هو منهج علمي يستهدف قياس المتغيرات والعلاقات بين هذه المتغيرات باستخدام بيانات عددية. يتيح هذا النهج للباحثين تحليل البيانات بطريقة موضوعية ودقيقة، مما يساعدهم في الوصول إلى استنتاجات قابلة للتعميم. من بين الأساليب المتعددة المستخدمة في البحث الكمي، يُعد نموذج المسح واحدًا من أكثرها شيوعًا. يعتمد هذا النموذج

على جمع البيانات من مجموعة كبيرة من الأفراد بهدف وصف موقف معين أو فهم التغيرات التي قد تحدث على مر الزمن.

بشكل عام، يساهم البحث الكمي في توفير قاعدة بيانات قوية يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات التعليمية المستندة إلى الأدلة حسب روفر و فاكيت (Roever & Phakiti, 2017) في البحث الكمي التجريبي، يعد جمع البيانات في وقت واحد استراتيجية فعالة لتحقيق الكفاءة والاقتصاد في العملية البحثية. تُعتبر هذه الطريقة مفيدة بشكل خاص عندما يكون الهدف هو دراسة متغيرات متعددة أو عندما تكون الموارد الزمنية والمادية محدودة. وفقاً لما ذكره بيوك - أوزتوك وآخرون (Büyüköztürk et al., 2009)، فإن هذه الطريقة تساعد في تقليل التكاليف والجهود المبذولة في جمع البيانات على مراحل متعددة، مما يجعل العملية البحثية أكثر سلاسة وسرعة. عند استخدام جمع البيانات في وقت واحد، يمكن للباحثين تحقيق تغطية شاملة وأكثر دقة للمتغيرات المستهدفة، مما يساهم في تعزيز مصداقية النتائج. كما أن هذه الطريقة توفر فرصة لجمع بيانات متنوعة من عينات مختلفة في نفس الوقت، مما يتيح تحليل أعمق وأكثر تنوعاً للبيانات. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للباحثين تقليل التأثيرات الزمنية التي قد تؤثر على صحة البيانات المجمعة على مدى فترات زمنية طويلة.

بالرغم من الفوائد الواضحة لهذه الطريقة، إلا أن هناك تحديات يجب أخذها بعين الاعتبار. من بين هذه التحديات هو ضمان دقة البيانات وصحتها عند جمعها بشكل متزامن، بالإضافة إلى الحاجة إلى تخطيط وتنظيم دقيقين لتجنب الفوضى والتداخلات المحتملة. لذلك، يجب على الباحثين تبني استراتيجيات مدروسة وإجراءات مخططات صارمة لضمان جودة البيانات المجمعة وتحقيق الأهداف البحثية بنجاح.

ساعدت هذه الطريقة من جمع بيانات من عدد معقول من الطلاب بهدف دراسة التغيرات في معدلات الخطأ للمشاركين قبل وأثناء وبعد تلقي التغذية الراجعة. تم تقسيم المشاركين إلى أربع مجموعات للمقارنة: ثلاث مجموعات تجريبية (مجموعة التغذية الراجعة التحليلية المباشرة، مجموعة الميتالغوية، ومجموعة إعادة الصياغة)، بالإضافة إلى المجموعة الضابطة. تم استخدام البيانات المكتسبة من التجربة لمقارنة فروق دقة المتعلمين على مدى ثلاث مراحل زمنية: قبل تلقي التغذية الراجعة (مرحلة الاختبار القبلي)، أثناء تلقي التغذية الراجعة (مرحلة الاختبار البعدي)، وبعد إجراء التصحيحات لكل مجموعة (مرحلة الاختبار الأخير).

ساعدت هذه المقارنات في تحديد ما إذا كان هناك اختلاف كبير بين المجموعات في كتابة القصص وسردها شفهياً بعد تنقيحها، وكذلك في الأجزاء اللاحقة من الكتابة والمحادثة بعد تلقي التغذية الراجعة التصحيحية. أظهرت النتائج أن هناك فروقًا ملحوظة بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة.

3.2. عينة البحث

يشير تحليل المشاركين في الفصول الدراسية في قسم تعليم اللغة العربية كلغة ثانية في جامعة غازي إلى وجود تنوع في الأعمار والخلفيات التعليمية. يدرس في القسم أكثر من 800 طالب وطالبة، تم اختيار 100 طالب وطالبة موزعين على أربعة فصول دراسية، كل فصل منها يحتوي على 25 طالباً. جميع الطلاب قد تلقوا تعليماً تحضيرياً في اللغة العربية قبل دخولهم الجامعة، وهذا يُظهر التزام الجامعة بتوفير أساس قوي للطلاب قبل بدء مسيرتهم الأكاديمية.

تأثرت مستويات المهارات الإنتاجية لدى طلاب السنة الثالثة بجائحة كورونا والزلزال الذي حدث عام 2023 حيث أصبح مستواهم في الكتابة والمحادثة مشابهاً لمستوى طلاب السنة الأولى. وذلك لعدم مشاركتهم بشكل فعلي في الدروس وعدم توفر الوقت الكافي للمناقشات عبر دروس التعليم عن بعد. هذه الظاهرة تعكس تأثير الأزمة الصحية العالمية على العملية التعليمية، حيث اضطر العديد من الطلاب بعد الجائحة وأثار والزلزال للانضمام إلى نفس الدروس بغض النظرعن مستوياتهم الأكاديمية المختلفة. من بين المشاركين في الدراسة، كان هناك 46 طالباً و54 طالبة، وتتراوح أعمارهم بين 19 و21 سنة، باستثناء خمسة طلاب من المجموع الكلي تتراوح أعمارهم بين 30 و40 سنة.

في هذا البحث، تم جمع بيانات حول العمر الزمني للطلاب من خلال استمارة وزعت عليهم، بالإضافة إلى الاستعانة بالبطاقة المدرسية للتحقق من الأعمار. بعد الحصول على البيانات، تم تحويل عدد السنين إلى أشهر للوصول إلى دقة أكبر في الحسابات. وقد تبين أن متوسط أعمار الطلاب في المجموعة التجريبية بلغ (255.675) شهراً، بينما بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (231.231) شهراً.

لاختبار مدى دلالة الفروق بين متوسطات أعمار المجموعتين، تم استخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين. هذا الاختبار الإحصائي يساعد في تحديد ما إذا كانت الفروق بين متوسطات المجموعتين تعود إلى عوامل عشوائية أو إذا كانت هناك فروق جوهرية يمكن تعميمها على المجتمع الأكبر.

الجدول (4) يعرض نتائج هذا الاختبار بشكل مفصل، مما يساعد في تقديم تحليل دقيق لمدى تأثير التفاوت العمري بين المجموعتين على نتائج الدراسة أو التجربة التي تم إجراؤها. من خلال هذا التحليل، يمكن الوصول إلى استنتاجات موثوقة حول العلاقة بين العمر الزمني للطلاب والمتغيرات الأخرى التي تم دراستها.

الجدول 2.

نتائج الاختبار التائي (T-Test) لأعمار الطلاب المشاركين في عينة البحث

المجموعة	عدد افراد المجموعة	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية	المحسوبة الجدولية	مستوى الدلالة
الصف الثالث	50	255.675	9.12	58	1.17	2	0.05
الصف الأول	50	231.231	8.49				

يتضح من الجدول (4) أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (1.17)، وهي أقل من القيمة الجدولية المحددة بـ (2). هذا يشير إلى أن الفروق بين المجموعات البحث في متغير العمر الزمني ليست دالة إحصائيًا. بعبارة أخرى، هذه النتيجة تدل على أنه لا يوجد فرق ذو أهمية إحصائية بين المجموعتين فيما يتعلق بالعمر الزمني، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير. تكافؤ المجموعات في متغير العمر الزمني يعد أمرًا حيويًا لضمان صحة النتائج النهائية للدراسة. عندما تكون المجموعات متكافئة في المتغيرات الأساسية مثل العمر، و الخلفية الثقافية يمكن للباحثين أن يكونوا أكثر ثقة بأن أي فروق تلاحظ في نتائج الدراسة تعود إلى المتغير المستقل الذي يتم اختباره وليس إلى اختلافات ديموغرافية أخرى.هذا الاكتشاف يعزز من مصداقية البحث ويضمن أن النتائج ستكون قابلة للتعميم على مجموعات أخرى. بالإضافة إلى ذلك، يتيح تكافؤ

المجموعتين للباحثين التركيز على تحليل تأثير العوامل الأخرى التي قد تكون قيد الدراسة، مما يزيد من دقة وتفصيل النتائج.

تشير الدراسات السابقة، مثل دراسة ليستر وسايتو (Lyster & Saito, 2010) وماكي وأوليفر (Mackey & Oliver, 2002)، إلى أن المتعلمين الأصغر سناً يستفيدون بشكل أكبر من التغذية الراجعة التصحيحية مقارنة بالمتعلمين الأكبر سناً. هذه الدراسات توضح أن تعليم اللغة الثانية باستخدام تقنيات التغذية الراجعة المناسبة يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على تطوير دقة اللغة المستهدفة لدى المتعلمين الأصغر سناً بسبب حساسيتهم العالية واهتمامهم بالتغذية الراجعة. لذا، من المهم مراعاة الفروق العمرية عند تصميم البرامج التعليمية لضمان تحقيق أقصى استفادة لكل فئة عمرية.

الجدول 3.

عدد الطلاب المشاركين وتوزيعهم

اسم العينة	الصف	عدد الطلاب الكلي	غيرمشاركين	لا يحضرون لأسباب خاصة	العدد النهائي
التحليلية المباشرة	1-3	25	-	-	25
الميتالغوية	1-3	25	-	-	25
إعادة الصياغة	1-3	25	-	-	25
الضابطة	1-3	25	-	-	25

إن اختيار 25 طالبًا من كل فصل دراسي بالمشاركة مع أساتذة الجامعة يأتي كجزء من منهجية دقيقة تهدف إلى توزيع الطلاب بشكل متساوٍ حسب مستوى مهاراتهم الإنتاجية، مثل الكتابة والمحادثة. عملية الاختيار هذه تمت بعد توجيهات وإرشادات من قبل الأساتذة، وبعد إجراء درس تجريبي لتقييم مستوى الطلاب بشكل أكثر دقة. هذا النهج يساعد في تصميم أسئلة الاختبار بناءً على مستوى الطلاب، مما يضمن التوزيع العادل والملائم للمهام على جميع المشاركين في الدراسة.

في مجال أبحاث اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية، يُعتبر هذا النوع من أخذ العينات شائعًا وفعّالًا للغاية. دورنيي (Dörnyei, 2007) يشير إلى أن اختيار أفراد المجتمع المستهدف لغرض الدراسة يعتمد على استيفاء معايير معينة، مثل القرب الجغرافي والتواجد في وقت معين وسهولة الوصول إلى البيانات، بالإضافة إلى رغبة الأفراد في التطوع. هذه المعايير تسهل عملية جمع البيانات وتضمن تمثيلًا مناسبًا للمجتمع المستهدف.

بالتالي، يمكن القول إن منهجية اختيار العينات هذه تسهم في تحسين جودة البحث وتوفير قاعدة بيانات قوية تُستخدم لتطوير طرق تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية. من خلال اختيار الطلاب بناءً على معايير محددة وإجراء دروس تجريبية، يمكن للمحققين تحقيق نتائج أكثر دقة واستفادة أكبر من البيانات المجمعة، مما يعزز من فعالية البحث وموثوقيته.

3.3. أدوات الدراسة

تعتبر أدوات الدراسة ركيزة أساسية في تحقيق أهداف البحث العلمي، وفي هذا السياق، تم تصميم اختبار مهارة المحادثة والكتابة ودروس في هذين المهارتين يتناسب مع استراتيجية التعلم التعاوني. اختبار المحادثة والكتابة جاء ليقيس بدقة أداء

الطلبة في التحدث والكتابة، حيث تم التركيز على المؤشرات السلوكية الدالة على هذه المهارة. الاختبار، بصورته النهائية، يتكون من 20 فقرة تغطي مختلف جوانب مهارة التحدث والكتابة التي تم التركيز عليها في الدراسة الحالية.

3.3.1. تنفيذ الدرس

بالنسبة لتنفيذ حصة المحادثة والكتابة بناء على استراتيجية الطريقة التحليلية التفاعلية التواصلية (انظر إلى الملحق 1-2)، يكون البدء بتعريف موضوع المحادثة والكتابة بأسئلة استفتاحية ومن ثم التعريف بالكلمات الجديدة وتوضيح الأهداف من النشاط. بعد ذلك، يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتألف كل منها من 8 طلاب لتشجيع التفاعل والتعاون. خلال الحصة، يتم توزيع الأنشطة والمواد التعليمية التي تتضمن العناصر المذكورة سابقًا، حيث يعمل الطلاب معًا لاستكشاف المحتوى، مناقشة الأفكار، وتبادل الآراء. يتم تشجيع الطلاب على تطبيق مهارة المحادثة والكتابة الفرعية في مرحلة التغذية الراجعة والتعرف على مؤشراتها السلوكية من خلال التفاعلات ضمن المجموعة، مما يعزز فهمهم وقدرتهم على المحادثة والكتابة الفعال.

تُعد استراتيجية توزيع صحائف الأعمال على المجموعات، التي تخص نص المحادثة والكتابة، طريقة فعالة لتعزيز التفاعل والتعلم النشط بين الطلاب. يبدأ المعلم بتمهيد الموضوع، مما يساعد الطلاب على ربط المعلومات الجديدة بما يعرفونه مسبقا أو بالفعل، ويعد أذهانهم لاستقبال المعلومات الجديدة. عند قراءة النص للمرة الأولى، يُطلب من الطلاب الاستماع بعناية، مما يعزز مهارات الاستماع لديهم ويمهد الطريق لفهم أعمق للمادة المقدمة ويحضرهم للمحادثة بشكل أفضل.

بعد القراءة الأولية، يعيد المعلم قراءة النص، مما يوفر للطلاب فرصة ثانية لالتقاط المعلومات التي قد تكون فاتتهم في المرة الأولى. خلال هذه القراءة الثانية، يُكلف كل طالب بتحضير إجابته، مما يشجعهم على التفكير بشكل نقدي في المادة وتشكيل أفكارهم الخاصة. ثم تأتي مرحلة المناقشة داخل المجموعات، حيث يتشارك الطلاب أفكارهم ويتوصلون إلى إجابات موحدة عن الأسئلة المطروحة، مما يعزز مهارات التواصل لديهم ويشجع على التعلم التعاوني.

في النهاية، يأكد المعلم على مشاركة جميع أفراد المجموعة في المناقشات والإجابة عن الأسئلة، مما يضمن تفاعل جميع الطلاب ومشاركتهم في عملية التعلم. هذا النهج لا يُثري فقط مهارات الاستماع والتحدث والكتابة لدى الطلاب، ولكنه يعزز أيضًا مهارات العمل الجماعي والتفكير النقدي، مما يجعله استراتيجية شاملة وفعالة في بيئة الفصل الدراسي.

المرحلة الحاسمة التي تركز عليه الدراسة هي التغذية الراجعة التحليلية التي تعد أحد الأساليب الفعّالة في العملية التعليمية، حيث تساعد الطلاب على فهم نقاط القوة ومجالات التحسين في أدائهم الدراسي. عندما يناقش المعلم الطلاب في المجموعات حول إجاباتهم، يكون لديه فرصة لتقديم تغذية راجعة متنوعة تتناسب مع الحاجة الفورية للطالب.

التغذية الراجعة الإعلامية تكون بمثابة إخبار الطالب بنتائج أدائه، مثل "أحسنت، ذاكرتك جيدة"، وهي تعمل على تقوية الثقة بالنفس لدى الطالب. التغذية الراجعة التصحيحية التحليلية المباشرة تساعد في توجيه الطالب نحو الإجابة الصحيحة من خلال تصحيح الأخطاء أو توضيح الأمور الغامضة وهذا ما تركز عليه هذه الدراسة، مثل "إجابتك جيدة، لكن ما رأيك لو كانت كذا وكذا". أما التغذية الراجعة التعزيزية، فهي تعزز السلوكيات الإيجابية لدى الطلاب، مثل "أشكرك لأنك أصبت في استخراج الفكرة الرئيسية."

في هذه الدراسة تم تطبيق التغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية في درس المحادثة والكتابة باستخدام ثلاث استراتيجيات للمجموعات التجريبية ولم يطبق أي نوع من التغذية الراجعة على المجموعة الضابطة سوى التأشير على أنه يوجد خطأ في الجواب في مهارة الكتابة أو العبارة المنطوقة في المحادثة.

أولاً، من المهم أن يتم تسجيل جلسات المحادثة والكتابة أو أن يأخذ المعلم ملاحظات دقيقة أثناء النشاط الجماعي لمجموعات الطلاب. بعد ذلك، يمكن تحليل الأداء مع الطلاب من خلال التركيز على عدة جوانب مثل النطق، استخدام القواعد، القدرة على الاستماع والاستجابة، واستعمال المفردات. من المهم أن تكون التغذية الراجعة إيجابية وبناءة، مشيرة إلى الإيجابيات أولاً قبل الانتقال إلى المجالات التي تحتاج إلى تحسين.

ثانيًا، يمكن استخدام استراتيجيات متنوعة لتقديم التغذية الراجعة التحليلية، مثل جلسات النقاش الفردية أو الجماعية حيث يتم مناقشة الأداء بطريقة تفاعلية. يمكن أيضًا إعطاء الطلاب مهام محددة للعمل على تحسين المجالات المحددة التي تم تسليط الضوء عليها في التغذية الراجعة. استخدام الأمثلة العملية والمحاكاة يمكن أن يساعد في توضيح كيفية تحسين مهارات المحادثة والكتابة.

أخيرًا، من الضروري تشجيع الطلاب على تقييم أنفسهم وزملائهم بطريقة بناءة. هذه العملية لا تساعد فقط في تعزيز الوعي الذاتي لدى الطلاب بل تساهم أيضًا في خلق بيئة تعليمية تعاونية. بتطبيق التغذية الراجعة التحليلية بشكل فعال، يمكن للمعلمين أن يسهموا بشكل كبير في تطوير مهارات الاتصال لدى الطلاب، مما يؤدي إلى تحسين قدرتهم على التواصل بفعالية في مختلف المواقف.

3.3.2. تطبيق التغذية الراجعة

توزيع نماذج التغذية الراجعة في الفصول الدراسية يعد خطوة حيوية في تعزيز عملية التعلم وتحسين أداء الطلاب. في هذا السياق، تم تخصيص أنواع مختلفة من التغذية الراجعة للمجموعات التجريبية أثناء عملية التدريس و بعد الامتحان. تشمل هذه الأنواع: إعادة الصياغة للمجموعة الأولى، التي تساعد الطلاب على فهم المفاهيم بشكل أعمق من خلال تقديم تفسيرات او جمل بديلة؛ التغذية الراجعة التحليلية الصريحة للمجموعة التجريبية الثانية، التي تشمل تقديم ملاحظات مباشرة وتصحيح الأخطاء وتحليلها؛ التغذية الراجعة الميتالغوية للمجموعة الثالثة، التي تركز على تحسين المهارات اللغوية والنحوية بشكل غير مباشر.من خلال هذا التوزيع، يمكن للبحث تقييم فعالية كل نوع من أنواع التغذية الراجعة على حدة وكيفية تأثيرها على تحصيل الطلاب.

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة، فلم يتم تعيين أي نوع من أنواع التغذية الراجعة لها. يهدف هذا الإجراء إلى توفير مقارنة واضحة بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة، مما يساعد في تحديد مدى تأثير التغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية بشكل عام وتأثير كل نوع من استراتيجيات التغذية الراجعة التحليلية بشكل خاص على التحصيل اللغوي و الأكاديمي للناطقين بغير العربية. من خلال هذه المقارنة، يمكن استخلاص نتائج دقيقة تسهم في تحسين المناهج التعليمية وأساليب التدريس بما يتناسب مع احتياجات الطلاب.

فيما يتعلق باختيار إعادة الصياغة والتغذية الراجعة التحليلية المباشرة والتغذية الميتالغوية من أنواع التغذية الراجعة، فقد صنف الباحثون بشكل أساسي أنواع التغذية الراجعة التصحيحية إلى فئتين عريضتين: إعادة التشكيل والاستنباط. تتضمن

عمليات إعادة التشكيل إعادة الصياغة والتغذية الراجعة التحليلية المباشرة، في حين تشتمل الاستنباط على مجموعة متنوعة من االعنليات غير إعادة الصياغة التي تدفع المتعلمين إلى التصحيح الذاتي. تشمل هذه الإشارات الغير لغوية، التحفيز، التغذية الراجعة الميتالغوية، طلبات التوضيح والتكرار.

تشير الأبحاث مثل بحث رانتا و ليستر (Ranta & Lyster, 1997) إلى أن إعادة الصياغة هي الأكثر شيوعًا واستخدامًا في فصول اللغة، حيث تساهم بشكل فعّال في تحسين مهارات المتعلمين. وفقًا لدراسات ليستر وآخرون (Lyster 2013 et all.,)، فإن إعادة الصياغة تلعب دورًا هامًا في تدريس اللغة من خلال تقديم تصحيح غير مربك ومزعج للمتعلمين، مما يساعد في الحفاظ على تدفق التواصل والتركيز على المعنى. هذا النوع من التغذية الراجعة يوفر أيضًا السقالات اللازمة للمتعلمين للمشاركة في تفاعلات تتطلب قدرات لغوية أعلى من مستواهم الحالي ليستر (Lyster et 2013: 10 all.,). بالإضافة إلى ذلك، تُعد إعادة الصياغة مناسبة جدًا للخطاب التواصلي في الفصول الدراسية حيث يهدف هذا النوع من التغذية الراجعة إلى عدم مقاطعة سير الدرس، مما يساعد الطلاب على التركيز على المحتوى المعرفي والتفاعل اللغوي بشكل أكثر فعالية. من خلال هذه الطريقة، يحصل المتعلمون على فرص لتطوير مهاراتهم اللغوية بشكل تدريجي ومستدام.

تعتبر التغذية الراجعة التصحيحية التحليلية الصريحة أداة فعّالة في تحويل المعرفة الصريحة إلى معرفة ضمنية في سياق التفاعل التواصلي. تستند هذه العملية إلى تقديم نماذج صحيحة بشكل صريح ومحلل، مما يساعد المتعلمين على استيعاب المعلومات بسرعة وسهولة أكبر مقارنة بالتغذية الراجعة الضمنية. وفقًا لدراسة (Ellis et al., 2006)، فإن التغذية الراجعة الصريحة تكون أكثر فعالية في تحسين مهارات المتعلمين اللغوية لأنها توفر توجيهًا مباشرًا وواضحًا.

تتضمن عملية الاستنباط مجموعة من الأساليب التي تُستخدم لتقديم التغذية الراجعة التصحيحية بشكل غير مباشر، مثل التغذية الراجعة الميتالغوية، والتخفيز، وطلبات التوضيح، وتكرار الأخطاء. هذه الطرق تتيح للمتعلمين الفرصة لتصحيح أخطائهم بأنفسهم من خلال تعديل استجاباتهم بناءً على النموذج الخاطئ الذي قدموه في البداية. يُعتبر هذا النهج مفيدًا لأنه يشجع المتعلمين على التفكير بشكل أعمق حول القواعد اللغوية ويساعدهم على تحسين مهاراتهم اللغوية بشكل أكثر فعالية (Lyster, 2004a).

علاوة على ذلك، يمكن أن يعمل الاستنباط ضمن النشاط التواصلي على تعزيز فرص الممارسة الموجهة، مما يؤدي إلى تحسين الأداء اللغوي للمتعلمين. التغذية الراجعة الميتالغوية التي تحدث في عملية الاستنباط تساهم في زيادة الوعي بالفجوة بين ما يقال والقاعدة في اللغة المستهدفة، مما يعزز من فهم المتعلمين للقواعد اللغوية في سياق تواصلي (Ellis et al., 2006). هذا النوع من التغذية الراجعة يمكن أن يكون له تأثير إيجابي طويل الأمد على تعلم اللغة وتحسين قدرة المتعلمين على استخدام اللغة بشكل صحيح وفعّال.

تعد عملية تدريس المهارات اللغوية مثل المحادثة والكتابة أمرًا معقدًا يتطلب استراتيجيات تعليمية متقدمة. في هذه الحالة، تم تنفيذ تجربتين مختلفتين لتدريس المجموعات التجريبية والضابطة باستخدام نهج التركيز على الشكل أولاً ثم المعنى. بالنسبة للمجموعة التجريبية، تم تزويد الطلاب بنوع واحد من التغذية الراجعة أثناء عملية التصحيح. هذا النوع من التغذية الراجعة يمكن أن يكون فعالاً في توجيه الطلاب نحو تحسين نقاط معينة في مهاراتهم، سواء كانت تتعلق بالنحو، أو البنية، أو الاستخدام المعجمي. من خلال التركيز المحدد والتغذية الراجعة المتخصصة، يمكن للطلاب تحسين أدائهم بشكل مكثف في تلك النقاط المعينة. على الجانب الآخر، تم تدريس المجموعة الضابطة دون تقديم أي نوع من التغذية الراجعة. على

الرغم من أن هذا الأسلوب قد يبدو أقل تفاعلاً، إلا أنه يمكن أن يمنح الطلاب الفرصة للاعتماد على قدراتهم الشخصية في التعلم والتصحيح الذاتي. يمكن لهذا النهج أن يعزز من استقلالية المتعلمين ويشجعهم على تحمل مسؤولية تعلمهم الخاص وتطوير مهاراتهم الذاتية في المحادثة والكتابة.

3.3.3. عملية التصحيح وطريقة تقديمها

تم تدريس النماذج اللغوية والنحوية المستهدفة من خلال منهج التركيز على الشكل ثم المعنى ومعالجة الأخطاء الكتابية والشفهية للطلاب باستخدام نوع التغذية الراجعة المخصصة لكل مجموعة. بالإضافة إلى ذلك، لم يتم تقدم أي تغذية راجعة للمجموعة الضابطة على الرغم من التركيز على هياكل القواعد المستهدفة من خلال منهج التركيز على الشكل أثناء عملية التصحيح. تم تدريس االمجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة المهارات الإنتاجية والصيغ اللغوية والنحوية المستهدفة بنفس الأنشطة والممارسات. أما فيما يتعلق بالأخطاء اللغوية والنحوية الشفهية التي ارتكبها الطلاب، فقد تم تقديم التغذية الراجعة المخصصة لكل مجموعة تجريبية، بينما لم يقدم في المجموعة الضابطة أي تغذية راجعة وتم تجاهل تحليل الأخطاء أثناء عملية المعالجة. تم تدريس المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة ساعتين دراسيتين (45 دقيقة) لكل مهارة بنفس الأنشطة. تم تدريس ما مجموعه 360 دقيقة لكلا المهارتين في قاعات الدرس ما عدا تطبيق الامتحانات وتقديم التغذية الراجعة بعد كل امتحان والذي استغرق 1080 لكل الاختبارات ولكافة المجموعات. بسبب ضيق الوقت وكثرة الطلاب كانت اختبار المحادثة يتم ضمن قاعة كبير لكل مجموعة على حدا. كان الطلاب يستعملون السمعات للمحادثة والاجابة على المهام في الاختبار ويرسلونها عبر برامج الواتس أب تم تسجيل جميع المحادثات المقدمة عبر الواتس أب من قبل الطلاب ونسخها وتحليلها (انظر إلى الملحق 3).

3.4. أدوات جمع البيانات

3.4.1. اختبار المحادثة والكتابة

لضمان الدقة والفعالية في بناء الاختبار، تم اتباع عدة إجراءات منهجية. في البداية تم الاطلاع على الأدبيات السابقة المتعلق بمهارة المحادثة والكتابة واشتقاق قائمة بالمهارات الفرعية للمحادثة من خلال الرجوع إلى مصادرعدة، تشمل أعمال الخولي (2000b)، رمضان (2018)، دراوشة (2023) هذه الخطوة ساعدت في تحديد المهارات الرئيسة التي يجب أن يقيسها الاختبار. ثم تم اختيار نصوص مناسبة لمستوى الطلبة ولمهارة المحادثة والكتابة المعتمدة في الدراسة. النصوص المختارة جاءت من مناهج دراسية مختلفة، مما يضمن تنوع المادة ويسمح بتقييم شامل لمستوى الطلبة في المحادثة والكتابة. هذه النصوص شكلت أساساً لبناء فقرات اختبارات متكاملة خدمت أهداف الدراسة.

يعتبر بناء فقرات اختبار المحادثة والكتابة الموضوعية باستخدام دلالات المؤشرات السلوكية لمهاراتها المعتمدة في الدراسة الحالية خطوة متقدمة نحو تحسين جودة تقييم مهارات المحادثة والكتابة. تتضمن هذه العملية تمثيل كل مهارة بعدد من الفقرات التي تعكس بدقة المؤشرات السلوكية المرتبطة بها، مما يمكّن من تقييم مدى إتقان الطلاب لهذه المهارات بشكل أكثر فعالية. يتطلب هذا النهج دراسة معمقة للمهارات اللازمة لفهم المحتوى السمعي وتحليله، بالإضافة إلى تحديد السلوكيات التي يمكن أن تعبر عن هذه المهارات بوضوح.

لضمان صدق المهارات ومؤشراتها السلوكية المعتمدة في الدراسة، بالإضافة إلى صدق اختبار المحادثة والكتابة نفسها، تم عرض هذه العناصر على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعة. هؤلاء المحكمون، بفضل خبرتهم واختصاصهم، طلب منهم تقييم مدى ملاءمة هذه المهارات ومؤشراتها لمستوى طلاب الصف الأول والصف الثالث معاً في جامعة غازي في انقرا، وتقديم اقتراحات بشأن الحذف، التعديل، أو الإضافة. هذه الخطوة تعزز من مصداقية الاختبار وتضمن توافقه مع المستوى العلمي والتعليمي للطلاب المشاركين في الدراسة.

3.4.2. الاختبارات التشخيصية للغة العربية

تُعد الاختبارات التشخيصية للغة العربية أداة حيوية لتقييم مهارات المتعلمين وتحديد مستوياتهم اللغوية. تتألف هذه الاختبارات من مهام متنوعة تهدف إلى قياس قدرات المتعلمين في مهارات متعددة مثل الكتابة، القراءة، الاستماع، والتحدث. في اختبار الكتابة، على سبيل المثال، تم تقديم أسئلة أتمتة في الفقرة الأولى وكتابة قصة، بينما تضمن اختبار التحدث وصف صورة لسرد قصة مستوحاة من القصص التي تم دراستها أثناء تنفيذ الدروس، بالإضافة إلى التحدث في سياق مقابلة عمل.

يعتبر المهام اللغوي جزءًا أساسيًا من نهج التدريس التواصلي للغة الثانية أو الأجنبية. يصف ويليامز وبوردن (Wiliams & Burden, 1997) المهام بأنه أي نشاط يشارك فيه المتعلمون خلال عملية تعلم اللغة. تُعرف لبيجيت و آخرون (Bygate et al., 2001) المهمة بأنها نشاط يطلب من المتعلمين استخدام اللغة بالتركيز على المعنى لتحقيق هدف محدد ويساعد هذه المهام المتعلمين على التركيز على التواصل، مما يعزز من قدراتهم على استخدام اللغة في مواقف حقيقية.

يحدد إليس (Ellis, 2003) ميزات المهام التعليمية بأنها خطة عمل لنشاط المتعلم، تركز على المعنى، وتشمل عمليات استخدام اللغة في العالم الحقيقي، وتغطي أيًا من المهارات اللغوية الأربع الأساسية. كما تتطلب المهام استخدام العمليات المعرفية مثل اختيار المعلومات وتصنيفها وترتيبها وتقييمها لتحقيق هدف تواصلي واضح ومحدد. هذه العناصر تجعل من المهام وسيلة فعالة لتعزيز تعلم اللغة بصورة طبيعية وتطبيقية.

تُظهر دراسة نونان (Nunan, 1989: 14) أن استخدام المهام في تعليم اللغة يوفر سياقًا واضحًا وهادفًا لتعلم القواعد والميزات اللغوية بالإضافة إلى المهارات اللغوية الأخرى. يعتمد دور تدريس اللغة القائم على المهام على تحفيز الرغبة الطبيعية لدى المتعلمين في تحسين كفاءتهم اللغوية من خلال دفعهم لإكمال مهام ذات معنى. هذا النهج يشجع المتعلمين على أن يصبحوا مشاركين نشطين في عملية التعلم، مما يعزز من استيعابهم واستخدامهم للغة المستهدفة بطرق غير قسرية.

علاوة على ذلك، يعتبر الباحثون والمعلمون الذين يعتمدون على المهام في تعليم اللغة أن المهام يعد وسيلة للمتعلمين لوضع جدول أعمالهم أثناء التفاعل مع الطلاب والحصول على تغذية راجعة في نقاط تطوير تعليم اللغة ذات الصلة بهم. إضافة إلى ذلك، تهيئ المهام الطلاب لاستخدام هياكل لغوية معينة، مما يساعدهم على تنمية مهاراتهم اللغوية والنحوية بشكل منهجي ومدروس (Skehan, 2003).

اعتماداً على ما سبق، تمت مناقشة اختبارين منفصلين يهدفان إلى إظهار ما إذا كان المتعلمون قد تعلموا استعمال اللغة والهياكل اللغوية والنحوية في مهارتي المحادثة والكتابة بالتفصيل أدناه. هذه الاختبارات تم تصميمها لتحليل مدى تقدم المتعلمين وفاعلية استخدام المهام و التغذية الراجعة معاً في تعليم اللغة. من خلال هذه الاختبارات، يمكن تقييم مدى قدرة الطلاب على استخدام اللغة بشكل صحيح وفعّال في سياقات مختلفة، مما يوفر ملاحظات قيمة لكل من المتعلمين والمعلمين حول نقاط القوة ومجالات التحسين.

3.4.2.1. الاختبار التشخيصي للمحادثة

3.4.2.1.1. وصف الصورة

تم تقديم الاختبار التشخيصي للمحادثة كأداة لجمع البيانات، وهو اختبار يتضمن نوعين من المهامات المصممة بعناية. النوع الأول هو مهمة وصف الصورة شفهياً (انظر إلى الملحق 4)، حيث يُطلب من المشاركين وصف صورة معينة باستخدام اللغة المستهدفة. هذا النوع من المهام يُمكّن من تقييم قدرة المشاركين على استخدام اللغة العربية بشكل صحيح ودقيق في سياق وصفي.

النوع الثاني من المهام هو مهمة تفاعل في موقف مناقشة حقيقية، مقابلة عمل (انظر إلى الملحق 5). في هذا النوع من المهام، يتم وضع المشاركين في مواقف مشابه للحياة الواقعية حيث يتعين عليهم التفاعل والرد على الأسئلة كما لو كانوا في مقابلة عمل فعلية. الهدف من هذه المهمة هو قياس قدرة المتعلمين على استخدام اللغة العربية بشكل فعال ومناسب في محادثة تفاعلية.

يعتبر مهام وصف الصورة أداة فعالة لقياس المعرفة الضمنية في تعلم اللغة، وقد استخدمها العديد من الباحثين لتحقيق هذا الهدف. على سبيل المثال، في دراسة أجراها عمار في عام (Ammar, 2008) حول اكتساب متعلمي اللغة الثانية لمحددات الملكية في اللغة الإنجليزية، تم تقديم ست صور لكل متعلم - ثلاث صور لفتاة وثلاث صور لصبي. طُلب من المتعلمين وصف ما كان يحدث مع الفتاة أو الصبي في الصور، وتم تسجيل المقابلات ونسخها وتحليلها من حيث الاستخدام النحوي وغير النحوي لمحددات الملكية. تم حساب نسبة الدقة لكل طالب بناءً على الاستخدام الصحيح لصيغة الشخص الثالث.

بالإضافة إلى ذلك، في دراسة أخرى أجراها فقيه في عام (Faqeih, 2012)، تم استخدام سبع صور مختلفة لإثارة استخدام االروابط. طُلب من المشاركين تقديم وصف كامل لكل صورة، تم منح كل مشارك الوقت الذي احتاجه، حيث كان الوقت التقريبي لكل مشارك من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة. تم تسجيل المقابلات ونسخها وتحليلها، وتم منح درجة واحدة إذا تم استعمال الهيكل المستهدف بشكل صحيح، بينما تم إعطاء درجة صفر في حالة الفشل في استعمال الهياكل اللغوية كما ينبغي.

تظهر هذه الدراسات أن وصف الصورة يمكن أن يكشف عن الفروقات الفردية في استخدام اللغة والتراكيب النحوية بين المتعلمين. كما أنها تقدم رؤى قيمة حول كيفية اكتساب متعلمي اللغة الثانية لمهارات نحوية محددة، مما يساعد الباحثين والمعلمين في تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية.

3.4.2.1.2. مقابلة عمل

تعد مهارة التحدث أمام الجمهور من أهم المهارات التي يجب على الأفراد تنميتها وتحسينها، فهي تتطلب الكثير من الممارسة والتعرض للمواقف المختلفة. حسب يونغ وأحمدي (Leong & Ahmadi, 2017)، فإن التحدث أمام الجمهور هو أحد أصعب المهارات التي يواجهها الطلاب في إتقانها، حيث يحتاج إلى تواصل فعال وممارسة مستمرة. يعتبر التحدث أمام الجمهور مهارة حيوية في الحياة الأكاديمية والمهنية، حيث يسهم في بناء الثقة بالنفس وتحفيز الآخرين وإيصال الأفكار بوضوح.

أظهرت دراسة أجراها سيانيبار و آخرون (Sianipar et al., 2015) تحت عنوان "تحسين مهارات التحدث لدى الطلاب من خلال تقنية المقابلة" فعالية تقنية المقابلة في تعزيز مهارات التحدث لدى الطلاب. أظهرت نتائج الدراسة زيادة ملحوظة في درجات الطلاب بعد كل دورة تدريبية، مما يشير إلى أن هذه التقنية يمكن أن تكون وسيلة فعالة لتحسين قدرة الطلاب على التحدث أمام الجمهور. تعتمد تقنية المقابلة على توفير بيئة تفاعلية تشجع الطلاب على التعبير عن أنفسهم والتفاعل مع الآخرين بشكل فعال.

دعم بحث بيرماناساري (Permanasari's, 2014) نجاح طريقة المقابلة في تحسين مهارات التحدث لدى الطلاب، حيث كانت هناك تحسينات ملحوظة في درجات الطلاب بعد كل دورة. تعكس هذه الدراسات أهمية استخدام تقنيات تعليمية مبتكرة لتحسين مهارات التحدث، مما يؤكد أن التدريب العملي والتفاعل المستمر يمكن أن يساهم بشكل كبير في تطوير هذه المهارات الحيوية.

في هذا البحث، تم تنظيم مقابلة عمل على شكل مهام تفاعلي لمحاكاة الطلاب. شمل هذه المهام نماذج من الأسئلة المحتملة في مقابلات العمل وتم عرضها بتفصيل على ثلاثة خبراء يعملون كأعضاء هيئة تدريس في قسم تدريس اللغة العربية على المستوى الجامعي. بناءً على آراء هؤلاء الخبراء، تم تنقيح المهام لضمان جودته وفعاليته في تحقيق أهداف البحث.

في تنفيذ مهام المقابلة، طُلب من المشاركين الإجابة على أسئلة المقابلة شفهيًا ضمن السياق المحدد. تم منح كل مشارك دقيقتين للتحضير للمقابلة الثنائية، حيث قام أحدهم بتمثيل صاحب العمل والآخر بتمثيل المتقدم للوظيفة. كان الهدف من هذه المحاكاة إنتاج نموذج مستهدف يتضمن إجابات صحيحة في سياق صحيح كما هو موجود في اللغة الهدف.

كان من المتوقع أن ينتج المشاركون ما مجموعه خمس جمل، وكان من المفترض أن يتم تمييز كل جملة يتم إنتاجها بنقطة واحدة. تم تسجيل جميع محادثات المقابلة التي أُجريت خلال المهام على الهاتف، وجمعت في ملف للتحليل لاحقًا. من خلال هذا التوثيق، تم تقييم قدرة المتعلمين على استخدام الأشكال اللغوية المناسبة في المواقف المناسبة، وهو ما يعكس مدى تمكنهم من اللغة في سياقات تفاعلية حقيقية.

أظهرت مهام تفاعل المقابلة نتائج مهمة حول كفاءة المتعلمين في التواصل الشفهي. تمكن هؤلاء المتعلمين من تطبيق معرفتهم اللغوية في حوارات واقعية، مما يعزز فهمهم للأشكال اللغوية المناسبة في مواقف مختلفة. ورغم الأخطاء المرتكبة، فإن هذه المهامات تعتبر أدوات تعليمية فعالة تساهم في تحسين المهارات اللغوية والتواصلية للمتعلمين.

3.4.2.2. الاختبار التشخيصي للكتابة

تألف الأختبار التشخيصي للكتابة من قسمين يركزالقسم الاول على اختيار الشكل الصحيح للغة أما القسم الثاني فيترك حرية التعبير للطالب من خلال الكتابة التعبيرية.

3.4.2.2.1. أختبار الأختيارات المتعددة لمهارة الكتابة

كان الهدف من الاختبار هو تركيز انتباه الطلاب للأخطاء المتكررة (انظر إلى الملحق 6). تحسين الكتابة باللغة العربية يتطلب التركيز على مجموعة متنوعة من الأخطاء النحوية واللغوية والأسلوبية التي قد تظهر في النصوص. هذه الأخطاء يمكن أن تؤثر بشكل كبير على وضوح الرسالة وقدرتها على الوصول إلى القارئ بشكل صحيح. في هذا السياق، يمكن تصنيف الأهداف التي تم تصميم اختبار الاختيارات المتعددة لتحسين الكتابة إلى عدة مجالات رئيسية كما يلي:

1. الأخطاء النحوية:

تتضمن هذه الفئة الأخطاء المتعلقة بترتيب الجمل، مثل ترتيب الكلمات بشكل غير صحيح مما يؤثر على معنى الجملة. كذلك، تشمل الجمل الناقصة التي تفتقر إلى عناصر أساسية والترتيب الخاطئ للكلمات. بالإضافة إلى ذلك، استخدام حروف الجر بشكل غير صحيح و التكرار غير الضروري لها. من ضمن هذه الأخطاء أيضًا ربط الكلمات بشكل منطقي لتجنب رصف الكلمات دون وجود روابط بينها.

2. الأخطاء اللغوية والأسلوبية:

تشمل هذه الفئة الأخطاء المتعلقة بإطالة الجمل دون حاجة، حيث يمكن تبسيط الجمل الطويلة لتحسين الوضوح. كما يجب التأكد من استخدام الأزمنة والأفعال بشكل صحيح والتفريق بين تقديم الصفة على الموصوف واستخدام التثنية والجمع بشكل صحيح. من ضمن هذه الأخطاء التذكير والتأنيث وعدم تحديد الضمائر بشكل صحيح أيضًا.

3. الأخطاء الإملائية:

تتضمن هذه الفئة الأخطاء المتعلقة بعدم التفريق بين أنواع الهمزات (متوسطة، متطرفة) وعدم استخدام همزتي الوصل والقطع بشكل صحيح. كما يجب الانتباه إلى استخدام التاء المربوطة والمفتوحة بشكل صحيح والتفريق بين اللام الشمسية والقمرية وما شابه ذلك.

4. الأخطاء في التراكيب اللغوية:

تشمل هذه الفئة الأخطاء المتعلقة بعدم التفريق بين النهي والنفي، وعدم استخدام أنواع الجموع بشكل صحيح (مذكر، مؤنث، تكسير). كما يجب الانتباه من تمييز الأسماء من الأفعال وبقية الأجزاء اللغوية.

من خلال التركيز على هذه الأهداف وتصحيح الأخطاء المتعلقة بها، يمكن تحسين جودة النص المكتوب أيضاً (المهمة الثانية، كتابة قصة) بشكل كبير، مما يساهم في إيصال الرسالة بوضوح ودقة.

3.4.2.2.2. الاختبار التعبيري

الغرض المقصود من تعليم مهارة الكتابة في المدارس يتجاوز مجرد القدرة على كتابة جمل صحيحة نحويًا. الكتابة هي وسيلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر، وتطوير التفكير النقدي والإبداعي. كما أنها أداة للتواصل الفعال مع الآخرين، سواء كان ذلك عبر كتابة التقارير الأكاديمية، أو الرسائل الشخصية، أو حتى المنشورات على وسائل التواصل الاجتماعي.

من الإشارات العامة المتعلقة بتعليم الكتابة، يمكن ذكر مجموعة من النقاط الأساسية. أولاً، يجب توضيح المادة الدراسية للطالب بشكل واضح ومفصل، لضمان فهمه الكامل للمحتوى المطلوب. هذا يشمل توضيح الأهداف التعليمية والمهارات التي يتوقع أن يكتسبها الطالب من خلال دراسته لهذه المادة. ثانيًا، يجب على المعلمين تقييم مستوى الطلاب في الكتابة قبل بدء تعليمهم بشكل مكثف. هذا يساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وبالتالي يمكن تصميم دروس تتناسب مع احتياجاتهم الفردية (Hamid et al., 2008: 49-50).

أخيرًا، من المهم التفريق بين الألفاظ وفهم القراءة. فهم القراءة يعد أساسًا لتطوير مهارات الكتابة، حيث يمكن للطلاب من خلاله التعرف على تراكيب الجمل والأفكار المعقدة، مما يساعدهم في كتابة نصوص أكثر تماسكًا وتنظيمًا. بالتالي، تعليم الكتابة يجب أن يكون متكاملاً مع تعليم القراءة، لضمان أن الطلاب ليسوا فقط قادرين على كتابة جمل صحيحة، بل أيضًا قادرين على التعبير عن أفكارهم بوضوح ودقة. ينبغي على الطالب كتابة أي شيء قد تعلمه مسبقاً، سواء كان نطقًا، كتعريفٍ لمفهومٍ معين، أو حتى كمساعدةٍ في تفسير موضوع معين. و من المهم أن يقرأ الطالب ما كتبه للتحقق من صحته. هذا النشاط يساعد الطالب في ترسيخ المعلومات اللغوية التي تعلمها ويعزز من مهاراته الكتابية بشكل كبير (طعيمة، 1989: 188-190). لأجل لذلك تم طلب كتابة قصة من 5 إلى 8 أسطر (انظر إلى الملحق 7) مستوحاة من القصة التي تم تدريسها في درس الكتابة وأيضاً مماثلة لمهام وصف الصورة في اختبار المحادثة. بعد إنتهاء كل اختبار كانت الأوراق تعاد للطلبة للتحقق من أخطائهم وقراءة كتاباتهم والتغذية الراجعة المرفقة معها.

3.5. بناء اختبار التغذية الراجعة

3.5.1. صياغة الاختبار وفقراتها

إعداد اختبار تحصيلي من نوع "اختيار من متعدد" هو عملية تتطلب تخطيطاً دقيقاً لضمان قياس مدى اكتساب الطلاب للمعرفة والمهارات المطلوبة. في هذا السياق، تم إعداد اختبار يتألف من 25 فقرة، وكل فقرة تحتوي على أربعة خيارات يختار الطالب إحداها. ثم تم تعديل الأسئلة بعد التطبيق الاستطلاعي لتشمل 20 فقرة فقط. في اختبار الكتابة، تم إضافة سؤال يتطلب من الطلاب كتابة مقطع لا يتجاوز 250 كلمة، وذلك بهدف تقييم مدى استيعابهم وقدراتهم على التعبير الكتابي. هذا النوع من الأسئلة يساعد المدرسين على معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، مما يسمح بتقديم تغذية راجعة فعّالة ومحددة.

أما بالنسبة لاختبار المحادثة، فتكون من فقرتين رئيسيتين: الأولى تتضمن إجراء مقابلة عمل، والثانية تتطلب سرد قصة مرفقة بصورة مستوحاة من القصص التي تم تدريسها خلال مرحلة التطبيق. الفقرة الأولى تهدف إلى تقييم مهارات الطلاب في التواصل الشفهي والقدرة على التعبير عن أنفسهم في مواقف عملية. من خلال هذه المقابلة، يتمكن المدرسون من تقييم قدرة الطلاب على التفكير السريع والرد بفعالية على الأسئلة المطروحة. في الفقرة الثانية، يتم تقييم مهارات

الطلاب في السرد القصصي وقدرتهم على استخدام المفردات والتراكيب اللغوية بشكل صحيح. هذا الامتحان الشامل، المكون من الكتابة والمحادثة، يسهم في تقديم صورة واضحة عن مستوى الطلاب قبل وبعد تطبيق التغذية الراجعة ويعطي بيانات واضحة تساعد على وضع إجابات دقيقة لأسئلة البحث.

3.5.2. صدق الاختبار

من الجدير بالذكر أن الصدق ليس مفهومًا سهل القياس، إذ يتطلب إجراءات دقيقة ومعايير محددة لضمان أن الاختبار يحقق الهدف المطلوب منه. تشمل هذه الإجراءات تحليل المحتوى، والتأكد من توافق الأسئلة مع الأهداف التعليمية، بالإضافة إلى تحليل أداء الطلاب في الاختبار للتأكد من أنه يقيس ما يهدف إلى قياسه بشكل صحيح.

وفقًا للإمام وآخرون (1990: 123)، فإن الاختبار الصادق يلعب دورًا حيويًا في توفير بيانات موثوقة يمكن الاعتماد عليها لاتخاذ القرارات الصحيحة، سواء في المجال التعليمي أو في مجالات أخرى مثل التوظيف والتقييم النفسي. لذا، فإن تصميم اختبارات صادقة وموثوقة يتطلب جهدًا كبيرًا وتعاونًا بين الخبراء في مجالات القياس والتقييم والتعليم.

3.5.2.1. الصدق الظاهري

الصدق الظاهري هو أحد أشكال الصدق التي تُستخدم في البحوث لتقييم مدى وضوح وملاءمة الاختبار أو الأداة المستخدمة لقياس المفهوم المستهدف. يتم تحقيق هذا النوع من الصدق من خلال عرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء في المجال المعني لطلب آرائهم وتقييماتهم حول مدى ملاءمة المواقف والفقرات التي يتضمنها الاختبار. وفقًا لما ذكره الزيود وعليان (2005)، يمكن اعتبار الاختبار صادقًا إذا تم عرضه على عدد من المتخصصين أو الخبراء في المجال المعني، وحكموا بأنه يقيس السلوك المستهدف بكفاءة ودقة.

في هذه العملية، يتم استخدام أساليب إحصائية مثل مربع كاي لمقارنة استجابات الموافقين وغير الموافقين من الخبراء على كل فقرة في الاختبار. هذا يساعد في معرفة دلالة الفروق بين آراء الخبراء عند مستوى دلالة محدد (0.001) وبدرجة حرية معينة (1). بناءً على هذا الإجراء، يتم اتخاذ قرار بشأن حذف أو تعديل بعض الأسئلة لضمان ملاءمتها وفعاليتها في قياس المفهوم المستهدف. تم حذف 5 أسئلة من الاختبار بعد تقييم الخبراء، وبقي 20 سؤالًا صالحًا للاستخدام، كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول 4.

قيمة مربع كاي لمعرفة صلاحية فقرات الاختبارات

المهارة	أرقام الفقرات في الاختبار	عدد الفقرات	عدد الخبراء الموافقين	عدد الخبراء غير الموافقين	النسبة المئوية	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى دلالة 0.001
المحادثة	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-11-18-19-20	20	3	0	100 %	20	10.83	دالة إحصائيا
الكتابة	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20	20	2	1	%90	12.8	10.83	دالة إحصائيا

مر هذا الاختبار بعدة خطوات أساسية لضمان جودته وفعاليته في تحقيق الأهداف التعليمية. الخطوة الأولى تضمنت تحديد الهدف العام من الاختبار، والذي تمثل في التعرف على مدى اكتساب الطلبة للخبرات الكتابية. هذا الهدف العام يعتبر بمثابة البوصلة التي توجه جميع جوانب إعداد الاختبار، وتضمن أن الأسئلة الموضوعة تخدم الغرض التعليمي المحدد.

بعد ذلك، تم وضع أهداف سلوكية تتعلق بالمفاهيم التي جاءت في المادة الدراسية، وذلك وفقاً لتصنيف "بلوم و آخرون" (Bloom et al., 1971) للمجال المعرفي، مع التركيز على المستويات الثلاثة الأولى: التذكر، الفهم، والتطبيق. هذا التصنيف يساعد في تنظيم الأهداف التعليمية بشكل يضمن شمولية الاختبار وقدرته على قياس مختلف جوانب المعرفة والمهارات.

أخيراً، تم إعداد جدول مواصفات و خريطة اختبارية، والتي توضح العلاقات بين الأهداف التعليمية، المحتوى الدراسي، والأسئلة الموضوعة. هذه الخريطة تكون بمثابة دليل يساعد في توزيع الأسئلة بشكل عادل ومتوازن، ويضمن تغطية جميع الأهداف التعليمية والمحتوى المطلوب. بذلك، يصبح الاختبار أداة فعالة لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية لدى الطلبة بشكل دقيق ومنصف.

3.5.2.2. صدق البناء

صدق البناء هو مفهوم رئيسي في علم القياس النفسي ويشير إلى مدى دقة المقياس في قياس ما يُفترض أنه يقيسه. واحدة من الطرق الأساسية لتحديد صدق البناء هي من خلال تحليل ارتباط درجات الفقرات بمحك خارجي أو داخلي. عندما لا يتوفر محك خارجي، يُعتمد عادةً على المحك الداخلي، والذي يُعتبر فيه درجة المستجيب الكلية على المقياس أفضل محك داخلي، كما أشار أنستاسي (Anastasi, 1976: 209).

عندما تُحتسب معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس فإن ذلك يُعد مؤشرًا على تجانس الفقرات في قياس المفهوم المستهدف. إذا وُجدت فقرة ترتبط ارتباطًا سالبًا بالدرجة الكلية، يعني ذلك أنها تقيس وظيفة مختلفة ويجب استبعادها من

المقياس، كما أوضح أحمد (1981). هذا الاستبعاد يُساعد في تحسين صدق البناء للمقياس ويضمن أن جميع الفقرات تقيس نفس المفهوم بشكل متسق.

لتحليل صدق الفقرات في هذا السياق تم استخدام عينة مكونة من 50 طالبًا وطالبة لحساب القوة التمييزية للفقرات. تم حساب معاملات ارتباط درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون. أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا عند مقارنة القيم الجدولية، مما يعني أن جميع الفقرات الـ 20 الأصلية للمقياس قد تم الإبقاء عليها كما يتضح في الجدول (5). هذه النتائج تعزز من صدق البناء للمقياس المستخدم في هذه الدراسة.

الجدول 5.

معامل ارتباط بيرسون لبناء الفقرات

فقرة	معاملات الارتباط	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة 0.05	فقرة	معاملات الارتباط	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
1	0.451	98	0.205	دالة إحصائيًا	2	0.404	98	0.205	دالة إحصائيًا
3	0.642				4	0.352			
5	0.344				6	0.298			
7	0.247				8	0.413			
9	0.443				10	0.605			
11	0.610				12	0.338			
13	0.448				14	0.241			
15	0.243				16	0.296			
17	0.455				18	0.332			
19	0.620				20	0.248			

3.6. التطبيق الاستطلاعي للاختبار

لقياس مدى ثبات أي اختبار ودقته في تقدير الخصائص أو السمات التي صُمم من أجلها، يُعتمد على تحليل معامل الثبات، والذي يُعبر عنه رقمياً. في هذه الدراسة ، تم استخدام طريقة إعادة الاختبار كأداة لقياس الثبات، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من 50 طالب وطالبة من نفس مستوى الطلاب في المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من خارج أفراد عينة الدراسة الأساسية. وقد أُعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد مرور أسبوعين، مما يوفر بيانات قيمة حول استقرار الأداء في الاختبار عبر الزمن. الهدف من هذا الإجراء كان تحقيق عدة أهداف مهمة.

أولا، التأكد من مدى وضوح مواقف الاختبار وفقراته. تبين من خلال هذا أن تعليمات الاختبار وفقراته كانت واضحة ومفهومة لدى غالبية الطلاب، باستثناء بعض الكلمات التي لم تكن مفهومة بشكل جيد وتم توضيحها للطلاب.

ثانيا، معرفة الزمن الذي يستغرقه الاختبار. تبين أن الزمن الذي استغرقه الطلاب في الإجابة عن الاختبار تراوح ما بين 35 إلى 45 دقيقة، بمتوسط زمني يبلغ حوالي 40 دقيقة.

ثالثاً، التحليل الإحصائي للفقرات الاختبارية. الغرض من تحليل الفقرات هو تحسين نوعية الاختبار من خلال كشف الفقرات الضعيفة وإعادة صياغتها أو استبعاد الفقرات غير الصالحة منها. يوضح (Morgan et al., 1986: 214) أن هذا التحليل يعتمد على معامل صعوبة الفقرات ومعامل تمييز الفقرات.

3.7. معامل صعوبة الفقرات

معامل صعوبة الفقرة هو مقياس يستخدم لتحديد مدى صعوبة الفقرة بالنسبة للممتحنين. يتم حسابه عن طريق تقسيم عدد الطلاب الذين أجابوا بشكل صحيح على الفقرة على العدد الإجمالي للطلاب الذين أجابوا على الفقرة. الفقرات التي تكون معامل صعوبتها بين 0.20 و0.80 تعتبر ملائمة للاختبار، بينما الفقرات التي تقع خارج هذا النطاق تعتبر إما سهلة جدًا أو صعبة جدًا ويجب إعادة النظر فيها.

الجدول 6.

معامل ارتباط بيرسون لصعوبة الفقرات

ترتيب الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	ترتيب الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	ترتيب الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	ترتيب الفقرة	معامل صعوبة الفقرة
1	0.56	6	0.75	11	0.61	16	0.70
2	0.48	7	0.51	12	0.64	17	0.45
3	0.50	8	0.38	13	0.24	18	0.74
4	0.57	9	0.53	14	0.40	19	0.66
5	0.41	10	0.74	15	0.33	20	0.35

يشير بلوم وآخرون (Bloom et al., 1971) إلى أن الاختبار يُعتبر جيداً إذا كانت صعوبة فقراته تتراوح بين (0.20-0.80)، حيث يرمز هذا النطاق إلى مدى ملاءمة الأسئلة وتفاوت صعوبتها بحيث تكون قادرة على قياس الفروق الفردية بين المتعلمين. في سياق هذا النقاش، يُعتبر معامل التمييز أداة هامة في تحليل جودة الفقرات الاختبارية. وفقاً لما ذكره الإمام وآخرون (1990)، فإن معامل التمييز يقيس مدى قدرة الفقرة على تحديد الفروق الفردية بين الممتحَنين. بعبارة أخرى، إذا كانت الفقرة قادرة على التمييز بين الأفراد الذين يمتلكون المعرفة أو المهارة المطلوبة وبين الذين لا يمتلكونها، فإنها تُعتبر فقرة جيدة.

بعد تطبيق معادلة معامل التمييز على الفقرات في الاختبار، تبين أن جميع القيم كانت أكبر من (0.30)، مما يدل على جودة الفقرات وقدرتها على التمييز بشكل فعال. يوضح جدول (12) هذه القيم، مؤكداً على أن الفقرات الاختبارية تمتلك

خصائص تمييزية جيدة تجعلها أدوات فعالة في تقييم الفروق الفردية بين المتعلمين بعد نطبيق التغذية الراجعة على كل مجموعة

3.8. معامل التمييز لاختبار فقرات الكتابة والمحادثة

معامل تمييز الفقرة هو مقياس يستخدم لتحديد مدى قدرة الفقرة على تمييز الطلاب ذوي الأداء العالي عن الطلاب ذوي الأداء المنخفض. لتحقيق ذلك، يتم تصحيح إجابات الطلاب وترتيب الدرجات تنازليًا من أعلى درجة إلى أدنى درجة. يتم اختيار مجموعتين من الدرجات: الأولى تضم الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات، والثانية تضم الطلاب الذين حصلوا على أقل الدرجات. يفضل أن تكون نسبة الدرجات في المجموعتين العليا والدنيا 27% من المجموع الكلي للدرجات، لأنها توفر مجموعتين بحجم وتمييز مثالي.

الإجراءات المتبعة

1. تصحيح إجابات الطلاب.
2. ترتيب الدرجات تنازليًا من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
3. اختيار مجموعتين من الدرجات، حيث تضم الأولى الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات والثانية الطلاب الذين حصلوا على أقل الدرجات.

بناءً على هذه الإجراءات، يتم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة، وقد وجد أن معامل الصعوبة للفقرات يتراوح بين 0.20 و0.80، كما هو مبين في الجدول (11). يشير (عودة, 2002: 128) إلى أنه ليس من المنطقي الإبقاء على الفقرات التي يجيب عنها جميع الممتحنين بشكل صحيح، ولا تلك التي يفشل جميع الممتحنين في الإجابة عنها. بذلك، تساعد هذه الإجراءات في تحسين نوعية الاختبارات وضمان تميزها وفعاليتها في تقييم المستويات المختلفة للطلاب.

الجدول 7.

معامل ارتباط بيرسون لتمييز الفقرات

ترتيب الفقرة	معامل تمييز الفقرة	ترتيب الفقرة	معامل تمييز الفقرة	ترتيب الفقرة	معامل تمييز الفقرة	ترتيب الفقرة	معامل تمييز الفقرة
1	0.66	6	0.73	11	0.71	16	0.74
2	0.71	7	0.62	12	0.54	17	0.42
3	0.47	8	0.37	13	0.32	18	0.72
4	0.48	9	0.62	14	0.42	19	0.68
5	0.51	10	0.80	15	0.35	20	0.45

من خلال عرض النتائج في الجدول (12)، يتضح أن جميع النتائج تجاوزت قيمة (0.30)، مما يتماشى مع المعيار الذي حدده أبيل (Ebel, 1972) يشير هذا المعيار إلى أن الفقرة تعتبر جيدة من حيث التميز إذا كانت قوة تميزها تبلغ (0.30)

أو أكثر (Ebel, 1972: 406) بناءً على هذا المعيار، تم الاحتفاظ بجميع الفقرات نظرًا لقدرتها على التمييز بين الطلاب بشكل فعال.

3.9. ثبات الاختبار

يُعد الثبات من المفاهيم الحيوية في مجال البحث العلمي والتقييم النفسي والتربوي، حيث يعبر عن مدى اتساق نتائج الاختبار عند تطبيقه على نفس المجموعة في ظروف مماثلة. وفقًا للزيود وعليان (2005: 145)، فإن الاختبار الثابت هو الذي يعطي نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا تم تطبيقه أكثر من مرة في ظروف متماثلة. إحدى الطرق الشائعة لقياس الثبات هي طريقة إعادة الاختبار، حيث يُطبق الاختبار على مجموعة من الأفراد ثم يُعاد تطبيقه على نفس المجموعة بعد فترة زمنية تتراوح بين أسبوع إلى أسبوعين. هذه الفترة الزمنية مهمة؛ حيث أن قصر المدة قد يتيح فرصة للتذكر، في حين أن طولها قد يتيح فرصة لنمو الأفراد ومن ثم يتغير أداؤهم (داوود وأنور، 1990: 122).

في الدراسة الحالية، تم تطبيق الاختبار على نفس المجموعة (العينة الاستطلاعية) من الطالبات مرتين بفاصل زمني مدته أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني. بعد إجراء الاختبار تم مقارنة النتائج واستخراج معامل الارتباط بينهما باستخدام معامل ارتباط بيرسون. بلغت نتيجة معامل الارتباط بين الاختبارين 0.85، مما يشير إلى مستوى عالٍ من الثبات. هذا يعني أن الاختبار يُعيد إنتاج نتائج متسقة عبر الزمن عند تطبيقه على نفس العينة وبنفس الشروط وبعد تطبيق التغذية الراجعة للطلاب، مما يعزز من موثوقية النتائج. في مجال البحث العلمي والتقييم النفسي والتربوي، يُعتبر معامل ثبات يزيد عن 0.70 كافياً لمعظم الأغراض البحثية، مما يجعل معامل ثبات 0.85 مؤشرًا جيدًا على أن الاختبار يمكن اعتباره ثابتاً وموثوقاً به لأغراض هذه الدراسة.

الجدول 8.

معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للعينة الاستطلاعية لثبات الاختبار

المجموعة	متوسط الدرجات	معاملات بيرسون بين الاختبارين	الدالة الإحصائية
الاختبار القبلي	0.702	0.855	
الاختبار البعدي	0.824		*0.000

يعرض الجدول معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للعينة الاستطلاعية. المعدل التراكمي لمعامل الارتباط بين الاختبارين هو (0.855) بقيمة دلالة (0.000) وهي أصغر من 0,01 وقد ميزت بعلامة * للدلالة على أنها دالة إحصائية. نستنتج من هذه النتيجة وجود علاقة طردية قوية بين معدل درجة الاختبارين.

3.10. نموذج الاختبار النهائي

بعد إكمال كافة الإجراءات المتعلقة بصدق وثبات ومعامل صعوبة ومعامل تمييز فقرات الاختبار واستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة، أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق بصيغته النهائية. يتكون الاختبار من (20) سؤالاً لمهارة الكتابة بالإضافة للكتابة التعبيرية. بالنسبة للمحادثة يتكون الاختبار من فقرتين ايضاً و هي وصف الصورة شفهياً و الفقرة الثانية هي عبارة عن مقابلة عمل (انظر إلى الملاحق 4،5،6،7).

3.11. تطبيق التجربة والتوزيع الزمني للتطبيق

تم تطبيق التجربة بعد استكمال كافة متطلبات البحث، وذلك بتطبيقها على المجموعات الأربعة المشاركة في الدراسة، بدءاً من يوم الجمعة الموافق 4 نوفمبر حتى يوم الجمعة الموافق 30 ديسمبر 2023. وقد تم السعي إلى تقليل تأثير المتغيرات غير التجريبية من خلال ضبط وتوحيد المتغيرات الدخيلة، ومن هذه الإجراءات: الحفاظ على سرية البحث، توحيد المادة العلمية المستخدمة بين جميع المجموعات، الاستعانة بنفس المدرس لتدريس جميع المجموعات، استخدام وسائل تعليمية متماثلة باستثناء طريقة تقديم التغذية الراجعة، توزيع الدروس بشكل متساوٍ بواقع حصة واحدة أسبوعياً لكل مجموعة، توفير بيئة دراسية متشابهة للمجموعات وتساوي المدة الزمنية المخصصة للدراسة، بالإضافة إلى استخدام أداة قياس موحدة تشمل اختباراً في مهارة الكتابة وآخر في مهارة المحادثة تم تطبيقهما على مجموعات البحث.

أما بالنسبة لطريقة التغذية الراجعة، والتي تمثل المتغير المستقل في هذه الدراسة، فقد تم تدريس المجموعات التجريبية باستخدام التغذية الراجعة التحليلية المباشرة، الميتالغوية، وإعادة الصياغة. في المقابل، لم تتلق المجموعة الضابطة أي تغذية راجعة على الأخطاء التي ارتكبتها. وبعد الانتهاء من تدريس جميع المجموعات وتنفيذ الدروس، تم إجراء الامتحانات القبلية والبعدية بفاصل زمني قدره أسبوعين، ومن ثم تم تطبيق الاختبار النهائي بفاصل زمني قدره أسبوعين لتقييم تأثير طرق التغذية الراجعة المختلفة على أداء الطلاب في مهارات الكتابة والمحادثة.

تجدر الإشارة إلى أن هذه الإجراءات الصارمة في ضبط المتغيرات تهدف إلى تحقيق مستويات عالية من الصدق الداخلي في الدراسة، مما يعزز من موثوقية النتائج المستخلصة. كما أن الالتزام بالمنهجية العلمية الدقيقة يضمن أن ما يتم قياسه فعلياً هو تأثير المتغير المستقل (طريقة التغذية الراجعة) على المتغيرات التابعة (مهارات الكتابة والمحادثة)، مما يسهم في تقديم فهم شامل للقارئ حول كيفية تأثير هذه العوامل التعليمية على أداء الطلاب في السياقات الأكاديمية.

الجدول 9.

التوزيع الزمني للدروس والاختبارات

درس/اختبار	المدة الزمنية - دقيقة	تاريخ التنفيذ
درس محادثة	4*45 = 180 دقيقة	04.11.2023
اختبار قبلي محادثة	4*45 = 180 دقيقة	11.11.2023
درس كتابة	4*45 = 180 دقيقة	18.11.2023
اختبار قبلي كتابة	4*45 = 180 دقيقة	25.11.2023
اختبار بعدي محادثة	4*45 = 180 دقيقة	02.12.2023
اختبار بعدي كتابة	4*45 = 180 دقيقة	09.12.2023
الاختبار الأخير للمحادثة	4*45 = 180 دقيقة	23.12.2023
الاختبار الأخير للكتابة	4*45 = 180 دقيقة	30.12.2023

3.12. تحليل البيانات

تشكل الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات جوهرًا أساسيًا في البحث العلمي، لا سيما في مجال اكتساب اللغة وتحليل التغذية الراجعة. وفيما يلي نستعرض بعضًا من هذه الوسائل وكيفية تطبيقها لتحقيق أهداف البحث.

3.12.1. العينة الاستطلاعية

1- معامل ارتباط بيرسون: معامل ارتباط بيرسون أداة مهمة لتقييم ثبات الاختبار عبر استخدام طريقة إعادة الاختبار، بالإضافة إلى إيجاد الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، مما يعزز صدق البناء كما ورد في الأدبيات (الإمام وآخرون، 1990، ص. 155). تتمثل أهمية هذا المعامل في قدرته على تحديد العلاقة الخطية بين متغيرين، مما يمكن من تقييم مدى استقرار النتائج على مدى فترات زمنية مختلفة.

2- معامل صعوبة الفقرة: تم استخدام معامل صعوبة الفقرة لتحديد مدى سهولة أو صعوبة الفقرات المختلفة في الاختبار (أحمد والخليلي، 1988: 288). يُعتبر هذا المعامل أساسيًا لضمان أن تكون الفقرات موزعة بشكل متوازن بين ما هو سهل وما هو صعب، مما يساهم في تحسين جودة الاختبار وتنوعه.

3- معامل تمييز الفقرات: يعمل معامل تمييز الفقرة على تحديد القوة التمييزية لكل فقرة في الاختبار، مما يساعد في الكشف عن مدى قدرة الفقرة على التفريق بين الممتحنين ذوي الكفاءات المختلفة (الإمام وآخرون، 1990: 115).

4- مربع كاي: يستخدم مربع كاي لتحليل آراء الخبراء حول فقرات الاختبار، مما يمكن الباحثين من تقييم مدى توافق الآراء وتحديد النقاط التي قد تحتاج إلى تعديل أو تحسين (داوود وأنور، 1990: 156).

5- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: تم استخدم الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لحساب التكافؤ بين الصفيين المشاركين في البحث في متغير العمر، مما يساهم في ضمان عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين والتي قد تؤثر على نتائج الدراسة (البياتي وأنثاسيوس،1977: 260).

3.12.2. المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة

1- تحليل التباين أحادي الاتجاه ANCOVA: للتحكم في تأثير المتغيرات القبلية على المتغيرات البعدية، مما يعزز من دقة النتائج ويقلل من تأثير المتغيرات الخارجية. تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANCOVA كإجراء إحصائي للتحكم في تأثير المتغيرات القبلية، والتي تمثلت في الدرجات المحصلة في الاختبارات القبلية، على المتغيرات البعدية، والتي تشمل الدرجات في الاختبارات البعدية والاختبارات النهائية. كما تم استخدام الاختبار القبلي كمتغير مشترك covariate لتحييد تأثيره وضبط الفروق الأولية بين المشاركين. ومن تم تحليل الاختبارات البعدية و الأخيرة كمخرجات dependent variables لتحديد تأثير أنواع التغذية الراجعة على الأداء.

2- المقارنات المتعددة Bonferroni: كما تم تطبيق المقارنات المتعددة باستخدام Bonferroni على درجات مهارتي المحادثة والكتابة لتحديد الفروق الإحصائية بين كافة مجموعات التغذية الراجعة المختلفة (كل

مجموعتين على حدا). يساعد هذا النوع من التحليل في تحديد الفروق الدقيقة التي قد لا تكون واضحة باستخدام وسائل إحصائية أقل تعقيدًا.

3.13. إجراءات تحليل البيانات بعد التطبيق

يعتبر تحليل البيانات خطوة حاسمة في أي بحث علمي، وخاصة في مجال تعليم اللغات. في هذا السياق، تم فحص العلاقة بين ملاحظة التغذية الراجعة وتعلم مهارتي المحادثة والكتابة بشكل دقيق. يتضمن هذا التحليل تسجيلات للاختبارات التي تم تنفيذها والتصحيحات تلك الاختبارات التي قدمت بعد كل فصل دراسي. تم نسخ جميع التسجيلات المتعلقة بعمليات التصحيح والاختبارات القبلية ،البعدية والأخيرة، مما أتاح الفرصة لتدوين التصحيحات بشكل منهجي.

ركزت التصحيحات التي تم تدوينها على استراتيجيات تعليمية محددة، التركيز على الشكل ثم المعنى، وتصحيح الأخطاء الكتابية والشفهية من خلال تقديم تغذية راجعة قائمة على الطريقة التحليلية لكن باستراتيجية مختلفة في كل مجموعة تجريبية. تم تصنيف الأخطاء في هذه التسجيلات إلى فئات متعددة مثل إعادة الصياغة، التغذية الراجعة التحليلية المباشرة، والتغذية الراجعة الميتالغوية. على النقيض من ذلك، تم تجاهل تصحيح الأخطاء في المجموعة الضابطة، مما يوفر مقارنة واضحة بين تأثير التغذية الراجعة وعدمها. بعد جمع البيانات، تم تحليلها باستخدام برنامج SPSS، وهو أداة قوية للتحليل الإحصائي. هذا التحليل الكمي للمجموعات التجريبية أتاح العلاقة بين التغذية الراجعة وتحسين مهارات المحادثة والكتابة لدى الطلاب.

في الجزء الأول من التحليلات، تم حساب أعداد الأخطاء الإجمالية، وعدد عمليات التغذية الراجعة، وعمليات التصحيح/عدم التصحيح عبر المجموعات أثناء عملية تصحيح الأخطاء في اختبارات المحادثة والكتابة. تم ذلك بهدف فهم كيفية تأثير التغذية الراجعة على أداء الطلاب وتحسين مهاراتهم اللغوية. جاءت النتائج لتظهر الفروقات بين المجموعات التي تلقت تغذية راجعة فعالة وبين تلك التي لم تتلق مثل هذه التغذية.

في المجموعة الضابطة، على الرغم من تحديد أعداد الأخطاء، لم يتم حساب عدد عمليات التغذية الراجعة وعمليات التصحيح/عدم التصحيح بسبب عدم وجود مرحلة التغذية الراجعة في هذا الفصل الدراسي. هذا يعني أن الطلاب في هذه المجموعة لم يحصلوا على توجيهات مباشرة حول أخطائهم ولم يتمكنوا من تصحيحها بناءً على تغذية راجعة مقدمة من أي جهة. الأمر الذي قد يكون له تأثير على قدرتهم على تحسين أدائهم في الاختبارات التالية. بعد ذلك، تم حساب متوسط كل نوع من أنواع التغذية الراجعة المقدمة في الفصل الدراسي ومقارنتها بين المجموعات في كل اختبار.

في جزء آخر من تحليلات البيانات، ومن أجل مقارنة فعالية ثلاثة أنواع من التغذية الراجعة، تم تحليل الدرجات التي تم الحصول عليها عن طريق الاختبارات القبلية، الاختبارات البعدية والاختبارات الأخيرة باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاهANCOVA . يُعتبر تحليل التباين أحادي الاتجاه ANCOVA أحد أقوى الأدوات الإحصائية المتاحة في برنامج SPSS، حيث يُمكِّن الباحثين من التحكم في تأثير المتغيرات المشتركة Covariates التي قد تؤثر على المتغير التابع، مما يعزز دقة النتائج المستخلصة كما صرح بيوك أوزتورك (Büyüköztürk, 2009) .

في هذه الدراسة، استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه ANCOVA للتحكم في تأثير المتغيرات القبلية (الدرجات في الاختبارات القبلية) على المتغيرات البعدية (الدرجات في الاختبارات البعدية والاختبارات الأخيرة). هذا الأسلوب

الإحصائي لا يتيح فقط مقارنة فعالة بين الأنواع الثلاثة من التغذية الراجعة، بل يضمن أيضًا أن الفروقات الملحوظة تعزى بالتحديد إلى نوعية التغذية الراجعة المقدمة، وليس إلى اختلافات الأفراد الأساسية في الأداء (التي تم التحكم فيها إحصائيًا).

علاوة على ذلك، يُمكن تحليل التباين أحادي الاتجاه ANCOVA من تقديم تقديرات أكثر دقة لتأثيرات العوامل المستقلة عن طريق إزالة تأثيرات المتغيرات المشتركة. يُعد هذا التوجه مفيدًا بشكل خاص في الدراسات التعليمية التي تسعى لتحديد فعالية استراتيجيات التدريس المختلفة، حيث يمكن للتحكم في المتغيرات المشتركة مثل الخلفية الأكاديمية للطلاب أو مستوى المعرفة السابق أن يوفر صورة أوضح وأكثر دقة لتأثير العوامل المدروسة. إن استخدام هذا النوع من التحليل يساهم في تحسين مصداقية وموثوقية النتائج.

حسب مايرز يُعتبر تحليل التباين ANCOVA منهجًا إحصائيًا متقدّمًا يُستخدم لاستكشاف النتائج بعد التحكم في تأثير المتغيرات المشتركة التي قد تكون مرتبطة بتلك النتائج (Mayers, 2013: 362-363). هذا الإجراء يتيح فصل تأثيرات العوامل المدروسة عن تأثيرات المتغيرات المشتركة، مما يعزز دقة التحليل الإحصائي ويُحسّن من موثوقية النتائج المستخلصة. يستخدم تحليل التباين ANCOVA بشكل شائع في التصاميم البحثية التي تتضمن مجموعتين أو أكثر تخضعان لاختبارات قَبْلية وبعدية؛ حيث يُعتبر درجات الاختبار القَبْلي متغيرًا مشتركًا يُستخدم للتحكم في الفروق الموجودة مسبقًا بين المجموعات (Pallant, 2002) .

يُسهم تحليل التباين ANCOVA بشكل جوهري في تعزيز دقة وموثوقية النتائج من خلال تقليل تأثير التباينات الأولية بين المجموعات المدروسة. على سبيل المثال، عند دراسة تأثير أنواع مختلفة من التغذية الراجعة على الأداء الأكاديمي، يمكن أن تكون هناك فروق أولية بين المجموعات فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي السابق وفارق العمر وما يشبه ذلك. باستخدام تحليل التباين ANCOVA، يمكن التحكم في هذه الفروق الأولية عبر إدخال درجات الاختبار القَبْلي كمتغير مشترك، مما يسمح بتقييم الفروق الحقيقية في الأداء بعد تطبيق التغذية الراجعة.

تحليل التباين المشترك ANCOVA يمثل أداة إحصائية متقدمة تهدف إلى تحسين القوة الإحصائية ودقة التقديرات من خلال تقليل تباين الخطأ (Büyüköztürk, 2009). تُعد هذه العملية مهمة للغاية في البحث العلمي، خاصةً عندما لا يمكن تعيين الموضوعات عشوائيًا إلى مجموعات مختلفة، وإنما يتم استخدام مجموعات موجودة مسبقًا، مثل فصول الطلاب. في مثل هذه الحالات، غالبًا ما تكون هناك اختلافات بين المجموعات في عدد من السمات التي قد لا تكون ذات صلة مباشرة بموضوع البحث، مما يستدعي استخدام تحليل التباين المشترك ANCOVA لتخفيف تأثير هذه الفروقات.

يتيح تحليل التباين المشترك ANCOVA للباحثين تعديل النتائج بناءً على المتغيرات المشتركة أو المتداخلة، مما يمكنهم من الحصول على تقديرات أكثر دقة للعلاقة بين المتغيرات الأساسية في موضع الدراسة. على سبيل المثال، إذا كان الباحث يدرس تأثير نوع من التدريس على التحصيل الأكاديمي للطلاب، فقد تكون هناك اختلافات أولية بين الفصول في مستوى التحصيل الأكاديمي أو في سمات أخرى مثل الذكاء أو الدافعية. يمكن لـ ANCOVA أن يأخذ هذه المتغيرات المشتركة في الحسبان، ويقوم بتعديل النتائج النهائية بحيث تكون أكثر موثوقية.

باستخدام تطبيق ANCOVA، يمكن للباحثين تقليل التباين الذي يعود إلى العوامل الخارجية غير المرغوب فيها، مما يعزز من صلاحية النتائج وقوتها التفسيرية. وبهذا، يمكن استخدام تحليل التباين المشترك ANCOVA كأداة قوية في الأبحاث التي تتضمن مجموعات غير متكافئة، مما يسهم في تحسين جودة الاستنتاجات العلمية المستخلصة من البيانات.

وفقًا لما أشار إليه بالانت (Pallant, 2002: 264)، فإن هذه التقنية تتيح للباحثين التعامل بفعالية مع التباينات بين المجموعات، وبالتالي، تقديم نتائج أكثر دقة وموثوقية.

من خلال تطبيق تحليل التباين، يتمكن الباحثون من استخلاص استنتاجات أكثر موثوقية ودقة حول فعالية التدخلات أو العوامل المدروسة. إذ يتيح هذا النهج الإحصائي تحديد الفروق الحقيقية بين المجموعات بناءً على الأداء الفعلي بعد التحكم في المتغيرات المشتركة، مما يوفر إطارًا أكثر دقة لتقييم فعالية أنواع التغذية الراجعة المختلفة. وبذلك، يُعتبر تحليل التباين ANCOVA أداة قيمة في البحوث التجريبية، حيث يسهم بشكل كبير في تحسين جودة الاستنتاجات العلمية ويعزز من مصداقية النتائج.

تحليل التباين المشترك ANCOVA يعتبر أداة إحصائية قوية تهدف إلى زيادة القوة الإحصائية وتقدير الصحة من خلال تقليل تباين الخطأ العشوائي (Büyüköztürk, 2009) هذه التقنية الإحصائية تجمع بين تحليل التباين وتحليل الانحدار، مما يسمح بالتحكم في المتغيرات المشتركة covariates التي قد تؤثر على المتغير التابع. بذلك، يمكن للباحثين تصحيح تأثيرات هذه المتغيرات المشتركة، مما يؤدي إلى تقليل الخطأ العشوائي وزيادة دقة النتائج.

إضافة إلى ذلك، تُثبت فعالية تحليل التباين المشترك ANCOVA بشكل خاص في المواقف التي تكون فيها أحجام العينات صغيرة وأحجام التأثير تكون صغيرة أو متوسطة فقط. وفقًا لدراسات (Büyüköztürk, 2009) وبالانت (Pallant, 2002: 264) يمكن استخدام ANCOVA لتعديل تأثيرات المتغيرات المشتركة والتحكم فيها، مما يعزز من دقة النتائج المستخلصة. هذا التحليل يصبح ضروريًا عندما يكون الباحث بحاجة إلى إزالة تأثيرات متغيرات غير مرتبطة بالمتغير المستقل، والتي يمكن أن تؤثر على المتغير التابع.

في هذه الدراسة، تم تعيين المشاركين في البداية في الفصول الدراسية بواسطة إدارة الجامعة، مما يضمن عشوائية التوزيع الأولي. لاحقًا، تم اختيار المشاركين الأساسيين من الفصول الحالية بواسطة أستاذ الفصل، وذلك باستخدام جدول مصمم حسب العمر والمستويات الأكاديمية لضمان تكافؤ المجموعات. هذا النهج يهدف إلى تقليل التباين بين المجموعات من حيث العمر، المستوى الأكاديمي، ومستوى التقدم في اللغة العربية، مما يعزز من صحة النتائج المستخلصة من التحليل.

وبما أن طريقة الاختيار الأولية وأحجام العينات الصغيرة قد تؤثر على النتائج، فإن استخدام ANCOVA يصبح ضروريًا لتعديل هذه التأثيرات المحتملة. هذا التحليل يسمح بفصل تأثير المتغيرات المشتركة وبالتالي تقديم تقديرات أكثر دقة لتأثيرات المتغيرات المستقلة. علاوة على ذلك، يتيح ANCOVA للباحثين التحكم في التباين الداخلي للمجموعة، مما يزيد من القدرة التفسيرية للدراسة ويعزز من موثوقية النتائج.

في تحليل التباين ANCOVA للبيانات، تمت مقارنة درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي والاختبار الأخير التي تم الحصول عليها من اختبارات تحليل التباين التي أجريت على 100 مشاركًا في كافة المجموعات باستخدام تحليل التباين المشترك ANCOVA أحادي المتغير. في هذه التحليلات، تمت ملاحظة أولاً ما إذا كان هناك اختلاف أو تقدم كبير بين المجموعات التي تم تقديم أنواع مختلفة من التغذية الراجعة لها (إعادة الصياغة، التغذية الراجعة التحليلية المباشرة، التغذية الراجعة الميتالغوية، عدم وجود تغذية راجعة) في كل اختبار لكل مهارة. ثانياً، تم أيضاً مقارنة كل نوع من التغذية الراجعة مع بعضها البعض في كل مهمة من خلال مقارنات متعددة باستخدام تقنية بونفيروني، ولوحظ إذا كان هناك فرق كبير بين إعادة الصياغة، والتغذية الراجعة التحليلية المباشرة، والتغذية الراجعة الميتالغوية، وعدم وجود تغذية راجعة في كل مهارة على حدا. في جميع تحليلات البيانات، لوحظ أيضًا أي نوع (أنواع) من التغذية الراجعة التصحيحية بين إعادة

الصياغة، التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والتغذية الراجعة الميتالغوية كان أكثر فعالية للطلاب الناطقين بغير العربية في اكتسابهم للغة العربية. علاوة على ذلك، أشارت المقارنة بين الاختبارات القبلية والاختبارات الأخيرة أيضًا إلى التأثير طويل المدى للتغذية الراجعة التحليلية المباشرة يليها التغذية الرجعة الميتالغوية على تطور مهارتا المحادثة والكتابة للمستويات المبتدئة والمتوسطة للطلاب الناطقين بغير العربية.

تُستخدم المقارنات المتعددة Bonferroni بشكل شائع في الأبحاث الإحصائية لتحليل نتائج الاختبارات المتعددة كما ورد في دراستنا اختبار قبلي، بعدي وأخير. تُستخدم تقنية بوست هوك بونفيروني للتحكم في معدل الخطأ من النوع الأول (Type I Error)وتعديل مستوى الدلالة الإحصائية (α) لكل اختبار فرعي، مما يقلل من احتمال التوصل إلى نتائج إيجابية كاذبة. يتم إجراء كل اختبار فرعي ومقارنة القيمة الاحتمالية (p-value) لكل اختبار بالمستوى المعدل (α) إذا كانت القيمة الاحتمالية (p-value) لأي اختبار فرعي أقل من (α) فإن النتيجة تُعتبر ذات دلالة إحصائية. هذا التعديل يُعتبر أساسياً عندما يقوم الباحثون بإجراء عدة اختبارات إحصائية على نفس البيانات، حيث يزيد عدد الاختبارات من احتمالية الحصول على نتائج غير دقيقة. من خلال استخدام بونفيروني، يمكن للباحثين الثقة بشكل أكبر في النتائج التي يحصلون عليها، والتأكد من أن التحسينات في مهارتا المحادثة والكتابة ناتجة بالفعل عن البرنامج التعليمي وليس عن الصدفة.

في هذا السياق، تم تطبيق هذه المقارنات على درجات اختبارت المحادثة والكتابة لتحديد الفروق الإحصائية بين مجموعات التغذية الراجعة المختلفة. أظهرت النتائج وجود فروق إحصائية معنوية بين المجموعات التي تلقت أنواعًا مختلفة من التغذية الراجعة. شملت هذه المجموعات التغذية الراجعة التحليلية المباشرة، التغذية الراجعة الميتالغوية، ومجموعة إعادة الصياغة، بالإضافة إلى المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي نوع من التغذية الراجعة.

4. الفصل الرابع: النتائج

4.1. مقدمة

تعد البيانات الإحصائية أساسية في تقييم فعالية أي عملية تعليمية أو تدريبية، حيث توفر لمحة شاملة عن التقدم االمحكم وتسلط الضوء على المجالات التي تحتاج إلى تحسين. في الدراسات التي تعتمد على تدوين الاختبارات القبلية والبعدية والاختبارات الأخيرة، يصبح تحليل النتائج الإحصائية للبيانات المجمعة أمراً حيوياً. يتم ذلك من خلال النظر في التوزيع العام للأخطاء، تقييم فعالية التغذية الراجعة من خلال مراقبة التصحيح وعدم التصحيح من قبل الطلاب وتحليل المتوسطات المستخدمة والانحرافات المعيارية للمجموعات المختلفة. هذا يسمح بتقديم تقييم دقيق لكيفية تأثير التغذية الراجعة على تعلم الطلاب.

في هذه الدراسة، تم تقسيم النتائج إلى قسمين رئيسيين يركزان على نتائج الاختبارات القبلية، البعدية، والأخيرة لمهارتي المحادثة والكتابة. تحت كل قسم، تم تحليل البيانات في ضوء أسئلة البحث، مما يشمل التوزيع العام للأخطاء، توزيع أنواع التغذية الراجعة، التصحيح/عدم التصحيح، والتوزيع الدقيق للمجموعات. هذا التحليل يوفر نظرة عميقة حول كيفية تأثير التغذية الراجعة على استيعاب الطلاب للصيغ والتراكيب اللغوية في المهارات الإنتاجية للغة، مما يعزز فهمنا بشكل أفضل لآلية عمل التغذية الراجعة.

4.2. نتائج التحليل الإحصائي لامتحانات المحادثة والكتابة

عرض هذا الجزء النتائج والتحليل الإحصائي للاختبارات القبلية والبعدية والاختبارات الأخيرة بالإضافة إلى تدوين التصحيحات للأخطاء أثناء عملية تنفيذ التغذية الراجعة للإجابة على أسئلة البحث التالية.

(س1) هل للتغذية الراجعة القائمة على طريقة إعادة الصياغة آثار كبيرة على اكتساب على اللغة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى في مهارة المحادثة والكتابة؟

(س2) هل للتغذية الراجعة ما وراء اللغوية (الميتالغوية) آثار كبيرة على اكتساب اللغة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى في مهارة المحادثة والكتابة؟

(س3) هل للتغذية الراجعة التحليلية المباشرة آثار كبيرة على اكتساب اللغة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى في مهارة المحادثة والكتابة؟

للإجابة على الأسئلة البحثية المطروحة، تم إجراء دراسة تجريبية تتضمن اختبارات قبلية وبعدية واختبارات أخيرة لقياس تأثيرات أنواع مختلفة من التغذية الراجعة على اكتساب اللغة بشكل مستدام. تم توثيق التصحيحات والملاحظات أثناء عملية التنفيذ بدقة لضمان تحليل شامل ودقيق للبيانات المجمعة.

بالنسبة للسؤال الأول، تشير النتائج إلى أن التغذية الراجعة القائمة على طريقة إعادة الصياغة لها تأثيرات كبيرة على اكتساب القوالب اللغوية في كل من الكتابة والمحادثة. وقد أظهرت الاختبارات البعدية والأخيرة تحسناً ملحوظاً في استخدام الصيغ المستهدفة من قبل المشاركين، ولكن فعالية التغذية الراجعة التحليلية المباشرة في تعزيز فهم االشكل ثم المعنى واستخدامه بشكل صحيح كانت اقوى وذلك واضح في النتائج.

فيما يتعلق بالسؤال الثاني، أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة ، ما وراء اللغوية - الميتالغوية، لها تأثيرات إيجابية على اكتساب اللغة. ومع ذلك، كانت تأثيرات التغذية الراجعة التحليلية المباشرة أكثر وضوحاً، مما يشير إلى أن التركيز على تحليل الأخطاء بشكل مباشر وتوضيح الشكل ثم المعنى يعزز عملية التعلم ومن ثم اكتساب اللغة بشكل أكثر استدامة.

أما بالنسبة للسؤال الثالث، فقد كان الأثر الإيجابي للتغذية الراجعة التحليلية التصحيحية المباشرة واضحًا في البيانات. وجدت الدراسة أن هذا النوع من التغذية الراجعة، الذي يشمل تصحيح الأخطاء مباشرة وتوجيه انتباه المتعلمين نحو الأخطاء المحددة والصيغ الصحيحة، له تأثير كبير على تحسين اكتساب صيغ وقوالب اللغة ضمن السياق الطبيعي. بشكل عام، تؤكد هذه النتائج على أهمية التغذية الراجعة التحليلية المباشرة في عملية تعلم واكتساب اللغة، مع التأكيد بشكل خاص على فعالية التغذية الراجعة التحليلية المباشرة في تعزيز الفهم والاستخدام الصحيح لصيغ اللغة على المدى الطويل.

4.3. استراتيجية التغذية الراجعة ونسبة الأخطاء مع عدد عمليات التصحيح

تحليل الأخطاء في عملية التغذية الراجعة والتصحيح جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، خاصة في مجال تعلم اللغات. في هذه الدراسة ، تم تخصيص مدة 360 دقيقة لتطبيق دروس تعليمية لأربعة مجموعات، بمعدل درسان لكل مجموعة، بهدف تحديد نسبة الأخطاء اللغوية في مهارتي المحادثة والكتابة وملاحظة كيفية تعامل الطلاب مع هذه الأخطاء من خلال التغذية الراجعة أو عدم التصحيح كما حدث في المجموعة الضابطة.

توزيع الأخطاء التي ارتكبها الطلاب في الامتحان القبلي وتحليلها تعد عناصر أساسية في تقييم فعالية التدريس وفهم مدى استيعاب الطلاب. من خلال تحليل الأخطاء، يمكن تحديد الأخطاء الشائعة لدى الناطقين بغير العربية في استخدام صيغ خاطئة معينة والتركيز عليها وتقديم الاستراتيجية المناسبة للتعامل معها. هذا يساعد في فهم ما إذا كانت الأخطاء ناتجة عن نقص في الفهم أو عوائق أخرى في عملية التعليم.

التغذية الراجعة التحليلية المباشرة تلعب دوراً حاسماً في دعم عملية الفهم العميق لآلية اللغة الهدف. التصحيح الفوري دون تحليل الخطأ يمكن أن يساعد الطلاب على تصحيح أخطائهم على الفور، مما يعزز الفهم والاستيعاب المؤقت. من ناحية أخرى، قد يختار المعلمون في بعض الأحيان عدم تصحيح الأخطاء مباشرة لتشجيع الطلاب على الاستكشاف والتعلم من أخطائهم بشكل ذاتي. التوازن بين هذين النهجين يعتمد على الأهداف التعليمية ومستوى الطلاب والسياق التعليمي.

4.4. نتائج الاختبار القبلي والبعدي لمهارة المحادثة

الجدول 10.

مجموع أخطاء الطلاب في اختبار المحادثة القبلي حسب استراتيجية التغذية الراجعة

المجموع الكلي للطلاب	عدد الأخطاء	عدد التغذية الراجعة	محاولات التصحيح	عدم التصحيح
مجموعة إعادة صياغة	62	58	52	7
مجموعة التغذية الراجعة المباشرة	41	45	38	11
مجموع الميتالغوية (Metalinguistic)	53	58	47	13
المجموعة الضابطة	49	0	0	0

الجدول 11.

مجموع أخطاء الطلاب في اختبار المحادثة البعدي حسب استراتيجية التغذية الراجعة

المجموع الكلي للطلاب	عدد الأخطاء	عدد التغذية الراجعة	محاولات التصحيح	عدم التصحيح
مجموعة إعادة صياغة	39	54	35	6
مجموعة التغذية الراجعة المباشرة	29	37	27	4
مجموع الميتالغوية (Metalinguistic)	36	43	34	5
المجموعة الضابطة	40	0	0	0

4.5. نتائج الاختبار القبلي والبعدي لمهارة الكتابة

الجدول 12.

مجموع أخطاء الطلاب في اختبار الكتابة القبلي حسب استراتيجية التغذية الراجعة

المجموع الكلي للطلاب	عدد الأخطاء	عدد التغذية الراجعة	محاولات التصحيح	عدم التصحيح
مجموعة إعادة صياغة	51	55	50	5
مجموعة التغذية الراجعة المباشرة	37	42	33	9
مجموع الميتالغوية (Metalinguistic)	50	55	44	11
المجموعة الضابطة	46	0	0	0

الجدول 12.

مجموع أخطاء الطلاب في اختبار الكتابة البعدي حسب استراتيجية التغذية الراجعة

المجموع الكلي للطلاب	عدد الأخطاء	عدد التغذية الراجعة	محاولات التصحيح	عدم التصحيح
مجموعة إعادة صياغة	35	40	33	8
مجموعة التغذية الراجعة المباشرة	22	35	19	4
مجموع الميتالغوية (Metalinguistic)	20	33	17	6
المجموعة الضابطة	39	0	0	0

4.6. نتائج الاختبارات الأخير لمهارتي الكتابة والمحادثة

الجدول 13.

مجموع أخطاء الطلاب في الاختبارات الأخير لمهارتي المحادثة والكتابة حسب استراتيجية التغذية الراجعة

عدد الأخطاء اختبار الكتابة الأخير	المجموع الكلي للطلاب	عدد الأخطاء أختبار المحادثة الأخير	المجموع الكلي للطلاب
15	إعادة صياغة	17	إعادة صياغة
9	التغذية الراجعة التحليلية المباشرة	11	التغذية الراجعة التحليلية المباشرة
12	الميتالغوية (Metalinguistic)	15	الميتالغوية (Metalinguistic)
25	الضابطة	29	الضابطة

تعرض الجداول أرقام إجمالي الأخطاء، وعدد مرات التغذية الراجعة المقدمة، ونسبة التصحيح/عدم التصحيح التي حصلت عليها المجموعات في الاختبارين القبلي والبعدي للمحادثة والكتابة. في جميع المجموعات، تم تدريس الطلاب قصتان قصيرتان ومجموعة من الاسئلة التطبيقية الكتابية. في المحادثة ثم مناقشة نفس القصص ومناقشة بعض الصور المتعلقة بالقصص من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى أثناء التنفيذ. ومع ذلك، كما هو موضح في الجداول حسب نسبة الأخطاء في المجموعات الثلاث التجريبية، تجاوب الطلاب مع التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والمستهدفة للأخطاء، في حين أن المجموعة الضابطة لم تحصل على تغذية راجعة كما ذكر قبل وتم الإشارة فقط إلى موضع الأخطاء من قبل المعلم. لذلك، على الرغم من وجود أثر التغذية الراجعة ودور التصحيح وعدم التصحيح عبر المجموعات التجريبية، لم تكن هناك أي تغذية راجعة تصحيحية في المجموعة الضابطة. في الجدول 14 نتائج الاختبارات الأخيرة للمحادثة والكتابة التي حددت الدرجات النهائية للطلاب وعدد الأخطاء التي حصلت في كل مجموعة. من خلال المقارنة بين النتائج القبلية والنتائج الأخيرة سيتم الإجابة على أسئلة البحث وتحليلها بما يناسب موضوع البحث.

4.7. مقارنة متوسط المجموعات في الاختبار الشفهي

تعد استخدامات الإحصاء في البحث العلمي أساسية لفهم الظواهر المختلفة واتخاذ قرارات مبنية على البيانات. في هذه

الدراسة، تم التركيز على مقارنة متوسط درجات المجموعات لكل مهمة إحصائياً بهدف الإجابة على أسئلة بحثية محددة. هذه العملية تتطلب تحليل دقيق ومنهجي للبيانات لضمان صحة النتائج والاستنتاجات.

تم إجراء تحليل إحصائي وصفي باستخدام برنامج SPSS لتحديد الفروق بين متوسطات درجات ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة واحدة عبر ثلاث جلسات اختبار تضمنت أربعة مجموعات، حيث تلقت كل مجموعة تجريبية نوعًا مختلفًا من التغذية الراجعة، بينما لم تتلقَ المجموعة الضابطة أي تغذية راجعة. استخدام الإحصاء الوصفي في هذا السياق يسمح بتلخيص وتقديم البيانات بطريقة يسهل فهمها، مما يساعد على تحديد أوجه الاختلاف والتشابه بين المجموعات المختلفة. من خلال تحليل متوسطات درجات المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة عبر جلسات الاختبار الثلاث، يمكن الكشف عن تأثيرات محتملة للتدخلات المختلفة أو التأكيد على فعالية طرق التدريس أو التعلم المستخدمة.

الجدول 14.

مقارنة متوسطات المجموعات في اختبار المحادثة

	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		الاختبار الأخير	
المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
إعادة صياغة	.1000	.31623	4.0000	1.15470	3.5000	.84984
التغذية الراجعة المباشرة	.8000	.78881	4.8000	.42164	5.0000	.00000
الميتالغوية (Metalinguistic)	.5000	1.26930	4.1000	1.37032	4.2000	.78881
الضابطة	.2000	.42164	2.9000	1.85293	3.0000	.66667

يوضح الجدول 15 المتوسطات والانحرافات المعيارية الدقيقة للمجموعات الأربع لاختبار المحادثة. تشمل هذه المجموعات المجموعة التي تلقت إعادة الصياغة، والمجموعة التي تلقت التغذية الراجعة التحليلية المباشرة، والمجموعة التي تلقت التغذية الراجعة الميتالغوية، وأخيرًا المجموعة الضابطة. تم تحليل البيانات عبر الاختبار القبلي، والاختبار البعدي، والاختبار النهائي لتقييم الأداء في مهمة الإنتاج الشفهي. وكما هو واضح في الجدول، كانت هناك زيادة في المتوسطات من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي بين المجموعات الأربعة. أشارت المجموعات من خلال ثلاث جلسات اختبار إلى أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والميتالغوية حافظت على أهميتها من الاختبار البعدي إلى الاختبار الأخير. ومع ذلك، على الرغم من أن إعادة الصياغة أدت إلى زيادة دقة المتعلمين في المحادثة من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي، إلا أن إعادة الصياغة لم تتمكن من الاحتفاظ على مستواها في الاختبار الأخير. أي أن إعادة الصياغة لم تظهر أي تحسن في النتائج من الاختبار البعدي إلى الاختبار الأخير بنفس فعالية التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والميتالغوية. بالإضافة إلى ذلك، يوضح الرسم البياني 1 معدلات تحسن المجموعات في المحادثة في مهمة وصف الصورة شفهياً بشكل أوضح.

من ناحية أخرى، يبدو أن إعادة الصياغة، على الرغم من فعاليتها في تحسين دقة الطلاب في الاختبار البعدي، إلا أنها لم تتمكن من الاحتفاظ بفاعليتها لمدة طويلة. هذا يشير إلى أن إعادة الصياغة قد تكون مفيدة كأداة تعليمية مبدئية لتحسين الفهم والاستيعاب الفوري، ولكنها تفتقر إلى الفعالية في تعزيز التعلم المستدام مقارنة بالتغذية الراجعة التحليلية المباشرة.

أخيرًا، تشير البيانات المستخلصة من الرسم البياني (1) إلى وجود تأثيرات ملحوظة للتغذية الراجعة التحليلية التصحيحية على جودة الأداء اللغوي للمتعلمين شفهياً. بناءً على هذه المعطيات، يمكن التأكيد على أن اختيار نوع التغذية الراجعة يجب أن يتم بناءً على الهدف التعليمي المحدد لكل مرحلة تعليمية. التغذية الراجعة التحليلية المباشرة قد تكون أكثر فعالية في المراحل المبكرة من التعلم، حيث تكون الحاجة ماسة لتصحيح الأخطاء النحوية والصرفية بشكل واضح ضمن سياق النص.



الشكل البياني1 . لمعدلات اختبارات المحادثة

توضح هذه النتائج أهمية استراتيجيات التغذية الراجعة المختلفة في تحسين أداء المتعلمين على مدار الزمن. من خلال التحليل البياني، نلاحظ أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة واالميتالغوية قد لعبت دورًا حاسمًا في تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات وتحسين الأداء بشكل مستدام. هذا يشير إلى أن وضوح التغذية الراجعة وتوجيهها بشكل مباشر نحو أخطاء المتعلمين وطرق التحسين يمكن أن يكون له تأثير إيجابي كبير على قدرتهم على تطبيق المعرفة بشكل فعال والحفاظ عليها على المدى الطويل.

من ناحية أخرى، يبدو أن استخدام إعادة الصياغة كاستراتيجية للتغذية الراجعة لم يكن بنفس الفعالية في تحقيق نتائج مستدامة. قد يعود هذا إلى أن إعادة الصياغة قد لا توفر الوضوح الكافي أو التوجيه المباشر الذي يحتاجه الطلاب لتصحيح أخطائهم بفعالية. وبالتالي، قد يجد الطلاب صعوبة أكبر في الاحتفاظ بالتصحيحات وتطبيقها في سياقات مستقبلية. و هذا يشير إلى أن إعادة الصياغة لا تعطي صورة واضحة للطلاب لاستيعاب موضع أخطائهم.

4.8. مقارنة متوسط المجموعات في الاختبار الكتابي

تعد عملية تحليل البيانات باستخدام البرامج الإحصائية مثل SPSS أساسية لفهم العلاقات والتأثيرات داخل مجموعات البيانات الكبيرة. في هذا السياق، يبدو أن الهدف من التحليل هو استكشاف الفروق بين مجموعات مختلفة من خلال مقارنة متوسطات درجات المجموعات في مهمة معينة. تم تحديد ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة واحدة، وقد تم

جمع البيانات عبر ثلاث جلسات اختبار. الهدف من استخدام الإحصاء الوصفي هو تقديم تلخيص مبسط للبيانات التي تم جمعها، مما يسمح بتحديد الاتجاهات العامة والفروقات الإحصائية التي قد تكون موجودة بين المجموعات. للإجابة على أسئلة البحث الثلاثة المحددة، يتطلب الأمر التركيز على تحليل دقيق لمتوسطات الدرجات باستخدام اختبارات إحصائية معينة قد تشمل تحليل التباين ANCOVA، والذي يمكن أن يكشف عن أي فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعات متعددة. من المهم أيضًا النظر في اختبارات الاختبار الإحصائي البعدي post-hoc tests لتحديد بين أي المجموعات توجد هذه الفروقات.

الجدول 15.

مقارنة متوسطات المجموعات في اختبار الكتابة

	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		الاختبارات اللأخير	
مجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
إعادة صياغة	.0000	.00000	4.0000	.81650	3.6000	.96609
التغذية الراجعة المباشرة	.5000	.70711	4.6000	.69921	4.4000	.69921
الميتالغوية Metalinguistic	.5000	1.26930	4.7000	.67495	4.1000	1.10050
الضابطة	.2000	.63246	3.1000	2.02485	2.9000	1.28668

يوضح الجدول 16 متوسطات المجموعة والانحرافات المعيارية للدرجات التي تم الحصول عليها عن طريق إعادة الصياغة، التغذية الراجعة التصحيحية التحليلية المباشرة، التغذية الراجعة الميتالغوية والمجموعة الضابطة مع مرور الوقت في مهمة الكتابة. وكما هو مبين في الجدول، كانت هناك زيادة في المتوسطات من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي. ومع ذلك، حققت التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والميتالغوية درجات أكثر من مجموعات إعادة الصياغة والمجموعة الضابطة في دقة المتعلمين في مهمة الكتابة في الاختبار البعدي. بالإضافة إلى ذلك، على الرغم من أن إعادة الصياغة لم تتمكن من الحفاظ على تحسنها من الاختبار البعدي إلى الاختبار الأخير، إلا أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والميتالغوية حافظت على أهميتها في الاختبار الأخير، مع الأخذ بعين الاعتبار أن متوسط التغذية الراجعة التحليلية المباشرة كانت أعلى من غيرها. بالإضافة إلى ذلك، يوضح الرسم البياني 2 تحسن المجموعات خلال اختبارات الكتابة الثلاث.

يُظهر تحليل البيانات المقدم في الجدول 16 والرسم البياني 2 المجموعة والانحرافات المعيارية للدرجات المتفاوتة التي تم الحصول عليها عن طريق إعادة الصياغة، التغذية الراجعة المباشرة، التغذية الراجعة الميتالغوية مقارنة بالمجموعة الضابطة مع مرور الوقت في مهمة الكتابة. تظهر النتائج أهمية التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والميتالغوية في تحسين الأداء اللغوي للمتعلمين على مر الزمن، خصوصًا في مهمة الكتابة. من خلال النظر إلى الاختبار القبلي والبعدي، يُلاحظ أن جميع المجموعات قد شهدت تحسنًا في الدرجات، ولكن بقيم متفاوتة. التغذية الراجعة المباشرة والميتالغوية، بوجه خاص، قد أثبتت فاعليتها بشكل لافت، حيث أنها لم تساعد المتعلمين على تحسين دقتهم فحسب، بل ساعدتهم أيضًا على

الحفاظ على هذا التحسن على المدى الطويل. على العكس من ذلك، أظهرت البيانات المستخلصة من الدراسات التجريبية أن إعادة الصياغة، على الرغم من فائدتها الأولية في تحسين الأداء اللغوي للمتعلمين، إلا انها لم تحافظ على المستوى المكتسب من التحسن على المدى الطويل. هذا الاستنتاج يرتكز على تحليل متعمق لنتائج مجموعة من الأبحاث التي تتبعت أداء المتعلمين على فترات زمنية مختلفة. إذ يتضح من خلال هذه النتائج أن التحسن الناتج عن إعادة الصياغة يتضاءل تدريجيًا مع مرور الوقت، مما يشير إلى أن هذه الاستراتيجية، رغم فاعليتها في المراحل الأولية من التعلم، قد تكون غير كافية لتوفير دعم مستدام لتعزيز الكفاءة اللغوية.

يمكن تفسير هذا التراجع في التحسن المكتسب عبر عدة عوامل. أحد التفسيرات المحتملة هو أن إعادة الصياغة قد تركز بشكل كبير على تصحيح الأخطاء السطحية دون معالجة الجوانب الأعمق من المعرفة اللغوية، مثل القواعد النحوية المتقدمة أو فهم السياقات الثقافية. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون هناك نقص في التكرار أو التفاعل العملي الذي يعزز استدامة التعلم، مما يؤدي إلى فقدان المتعلمين للمهارات المُكتسبة عندما لا يتم دمجها بفعالية في ممارساتهم اللغوية اليومية. علاوة على ذلك، حافظت التغذية الراجعة التحليلية المباشرة على أهميتها أكثر من كل أنواع التغذية الراجعة الأخرى؛ وهذا يعني أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة كانت أكثر فعالية من التغذية الراجعة الميتالغوية وإعادة الصياغة.



الشكل البياني 2. لمعدلات اختبار الكتابة

4.9. تحليل التباين ANCOVA لمهارتي المحادثة والكتابة

يهدف هذا القسم إلى تقديم تحليل التباين الإحصائي ANCOVA لدراسة فاعلية التغذية الراجعة التحليلية في سياق الإجابة على السؤال البحثي الرابع. تم استخدام تحليل التباين المشترك ANCOVA لتحديد مدى تأثير التغذية الراجعة التحليلية على الأداء اللغوي للمتعلمين، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الأولية بين المجموعات التجريبية والضابطة.

(س4) ما هو نوع (أنواع) التغذية الراجعة التحليلية التصحيحية من بين التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والتغذية الراجعة الميتالغوية وإعادة الصياغة الأكثر فعالية في التعليم من خلال تعليمات معادلة التركيز على الشكل ثم المعنى الذي أفادة الطلاب أكثر في مهارتي المحادثة والكتابة؟

إن نوع التغذية الراجعة التصحيحية الذي يعتبر الأكثر فعالية في اكتساب مهارتي المحادثة والكتابة في اللغة الثانية يعتمد اعتمادًا كبيرًا على مستوى الطلاب وسياق التعلم لذلك تم توزيع الطلاب في المجموعات بحيث تكون كل المجموعات مماثلة في المستوى اللغوي. ومع ذلك، تُظهر نتائج البحث أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والتغذية الراجعة الميتالغوية من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى يمكن أن تكون ذو فعالية أكبر. السبب الرئيسي لتفضيل الطلاب للتغذية الراجعة المباشرة واستجابتهم لها ربما يكون لأن هؤلاء الطلاب لم يتلقوا دروساً في اللغة العربية قبل المرحلة الجامعية إلا في سنة تحضيرة واحدة فقط. ربما تفضيلهم للتغذية الراجعة التحليلية المباشرة هو أن التغذية الراجعة التحليلية المباشر تبين لهم نسيج اللغة العربية بشكل واضح. أي أن آلية عمل معادلة الشكل والمعنى توضح لهم التفاصيل الدقيقة في نسيج اللغة العربية وتجعلهم يكتسبونها بشكل تحليلي مفصل ومباشر. هذه الآلية تترسخ في أذهان الطلاب على لمدى الطويل لأنها تبدي لهم منطق عمل اللغة بالشكل الصحيح وفي سياق النص وربما هذا ما يجعلها تترسخ في حصيلتهم اللغوية.

بالإضافة إلى ذلك، تقدم التغذية الراجعة التحليلية المباشرة تصحيحات تفصيلة لأخطاء محددة وتوفر توضيحات للقواعد اللغوية الصحيحة، مما يساعد الطلاب على فهم أخطائهم وتعلم الصيغ الصحيحة. هذا النوع من التغذية يمكن أن يكون مفيدًا جدًا في المراحل المبكرة من تعلم اللغة، حيث يحتاج الطلاب إلى توجيه واضح حول عمل القواعد وتأثيرها على المعنى.

من ناحية أخرى، التغذية الراجعة الميتالغوية من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى تركز على توجيه انتباه الطلاب نحو أشكال معينة داخل السياق الطبيعي للغة دون تصحيح مباشر. هذا يساعد الطلاب على تطوير إدراكهم اللغوي وفهم أعمق لكيفية استخدام الأشكال اللغوية بشكل صحيح في مختلف السياقات، لكنها قد تحمل القليل من الغموض في عملها وربما هذا ما يجعلها أكثر فائدة في المراحل المتقدمة من التعلم. بينما إعادة الصياغة، قد تكون مفيدة في بعض السياقات، لكنها تفتقر إلى التوجيه المباشر والتفصيل في الشرح الذي يمكن أن يقدمه النوعان الآخران من التغذية الراجعة لذلك قد تضع الطالب في حيرة من أمره ولا تمكنه من ملاحظة مصدر الخطأ في كلامه وكتابته، فهي عملية ألتوائية بطبيعتها لأنها لا تشير للأخطاء بوضوح وتدع الفرصة للطالب لكي يكتشفها بنفسه. في النهاية، الجمع بين أنواع مختلفة من التغذية الراجعة بطريقة متوازنة حسب مستويات الطلاب وخلفيتهم اللغوية يمكن أن يوفر دعمًا شاملًا للطلاب، مما يساعدهم على تطوير فهم أعمق للغة الثانية واكتساب المهارات بفعالية أكبر.

الجدول 16.

متوسط المجموعة على درجات الاختبار البعدي لمهارة المحادثة

نوع التغذية الراجعة "المتغير التفسيري"	المتوسط (M) متغير الاستجابة	العدد N	المتوسط المتغير (CM)
إعادة الصياغة	4.0000	25	4.070
التغذية الراجعة التحليلية المباشرة	4.8000	25	4.706
الميتالغوية	4.1000	25	4.077
الضابطة	2.9000	25	2.947

يعرض الجدول 17 االمتوسطات والمتوسطات المتغيرة لمجموعات الطلاب المقسمين حسب نوع التغذية الراجعة على درجات الاختبار البعدي لمهارة المحادثة. في كلا التحليلين، يمكن ملاحظة أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة حصلت على أعلى متوسط CM = 4.706 و كانت التغذية الراجعة الميتالغوية أفضل من مجموعات إعادة الصياغة بمتوسط حسابي قدره CM = 4.077 بينما كانت متوسطات إعادة الصياغة CM = 4.070 أعلى من المجموعة الضابطة وهذا يعني أنه يمكن أن نرى بوضوح أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة كانت أكثر فعالية من الأنواع الأخرى حسب تأثيرها على درجات الاختبار البعدي لمهارة المحادثة.

تُظهر النتائج المستخلصة من الجدول 17 أهمية التغذية الراجعة في تحسين الأداء اللغوي للطلاب، خصوصًا في مهارة المحادثة ضمن مهمة وصف الصورة شفهيا ومقابلة العمل. وقد تُبرز هذه النتائج التأثير الإيجابي للتغذية الراجعة التحليلية المباشرة التي تعمل على شرح أخطاء الطلاب بشكل مفصل، مما يمكنهم من فهم الأخطاء وتصحيحها بشكل أفضل في المستقبل. بالمقارنة، فإن التغذية الراجعة الميتالغوية، التي تركز على شرح قواعد اللغة واستخدامها دون التركيز بشكل مباشر على أخطاء الطلاب الفردية، قد أظهرت فعالية أقل مقارنة بالتغذية الراجعة التحليلية المباشرة، ولكنها كانت أكثر فعالية من مجموعات إعادة الصياغة. هذا يشير إلى أن الطلاب يستفيدون من فهم أعمق لقواعد اللغة وكيفية تطبيقها، ولكنهم يستفيدون أكثر عندما يُقدم هذا التصحيح مباشرة ضمن سياق أخطائهم الخاصة.

أما بالنسبة لتقنية إعادة الصياغة، التي تظهر نتائجها أقل قليلاً من التغذية الراجعة الميتالغوية، فهي تقدم بديلاً يعتمد على تصحيح الأخطاء دون تقديم شرح مفصل لها. وبالرغم من أن هذه الطريقة قد تكون مفيدة للبعض، إلا أنها لم تظهر فعالية توازي التغذية الراجعة التحليلية المباشرة أو الميتالغوية. هذا يُبرز الحاجة إلى تقديم التغذية الراجعة بطريقة تتيح للطلاب فهم أخطائهم وتعلم كيفية تصحيحها بشكل مستقل، مما يعزز تعلمهم الذاتي ويحسن مهاراتهم اللغوية بشكل أكثر فعالية.

تضمن التحليل مقارنة نسب متوسط الخطأ بين المجموعات بعد ضبط المتغيرات المشتركة. لا تلقي هذه المقارنة الضوء على الفعالية الشاملة للتغذية الراجعة فحسب، بل تقدم أيضًا نظرة ثاقبة حول كيفية استهداف آليات التغذية الراجعة المحددة لمجالات معينة من التحسين. بالنسبة للمعلمين ومدرسي اللغة، فإن فهم استراتيجيات التغذية الراجعة التي تحقق أفضل النتائج يمكن أن يفيد ممارسات التدريس وتطوير المناهج، مما يؤدي في النهاية إلى تجارب تعليمية أكثر فعالية. يمكن أن تساهم نتائج تحليل التباين ANCOVA بمعرفة قيمة منهج ما في مجال تعليم اللغة، مما يوفر توصيات قائمة على الأدلة لتنفيذ التغذية الراجعة في التدريب على المهارات الشفهية.

في الجدول 18 تم إجراء تحليل أحادي الاتجاه ANCOVA بين المجموعات للتحقيق في مدى فعالية طرق التغذية الراجعة المختلفة في تقليل نسبة الخطأ في الاختبار البعدي للمحادثة. تم استخدام درجات المشاركين في الاختبار القبلي كمتغير مشترك ونوع التغذية الراجعة كمتغير مستقل في هذا التحليل. تم اختيار هذه الطريقة الإحصائية للتحكم في الاختلافات المحتملة الموجودة مسبقًا بين المشاركين، مما يسمح بإجراء تقييم أكثر دقة لتأثير نوع التغذية الراجعة على تحسينات الأداء. ومن خلال دمج المتغيرات المشتركة، يقوم تحليل التباين المشترك بضبط المتغير التابع (نسبة الخطأ في هذه الحالة)، مما يوفر صورة أوضح لفعالية نوع التغذية الراجعة من خلال عزلها عن المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تؤثر على النتيجة.

الجدول 17.

نتائج تحليل التباين ANCOVA على درجات الاختبار البعدي للمحادثة

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط المربع	نسبة التباين F.	الاحتمالية p.
التغذية الراجعة	15.187	3	5.062	2.945	.046
الخطأ	60.157	35	1.719		
المجموع	704.000	40			
المجموع المصحح	79.900	39			

p<.05

يوضح الجدول 18 أنه بعد التحكم في نسبة الخطأ في الاختبارات القبلية، كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمهارة المحادثة. كما هو واضح في الجدول $F (3,35) = 2.945$ مع مستوى دلالة $p<.05$ أي أن مجموعات التغذية الراجعة اختلفت عن بعضها البعض في درجات الاختبارالقبلي والبعدي.

بالإضافة إلى ذلك، في الجدول 19 أظهرت مقارنات Post Hoc Bonferroni المتعددة على درجات الاختبار البعدي ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات التغذية الراجعة في مهارة المحادثة.

الجدول 18.

نتائج Bonferroni على درجات الاختبار البعدي لمهارة المحادثة

التغذية الراجعة	أنواع التغذية الراجعة	متوسط الفرق	الخطأ المعياري Std. Error	الأحتمالية P
إعادة صياغة	تحليلية مباشرة	-.636	.617	1.000
	ميتالغوية	-.006	.597	1.000
	ضابطة	1.123	.587	.383
تحليلية مباشرة	إعادة صياغة	.636	.617	1.000
	ميتالغوية	.630	.592	1.000
	ضابطة	1.759*	.609	.040
ميتالغوية	إعادة صياغة	.006	.597	1.000
	تحليلية مباشرة	-.630	.592	1.000
	ضابطة	1.130	.592	.388
الضابطة	إعادة صياغة	-1.123	.587	.383
	تحليلية مباشرة	-1.759*	.609	.040
	ميتالغوية	-1.130	.592	.388

يعرض الجدول 19 المقارنات المتعددة لدرجات الاختبار البعدي لمهارة المحادثة. الأعمدة في الجدول تمثل، على التوالي، نوع التغذية الراجعة، متوسط الفارق في الأداء بين الاختبار القبلي والبعدي مع دلالة الفارق بالنجمة (*) إذا كانت النتائج

ذات دلالة إحصائية، الخطأ المعياري للفارق وقيمة (P) التي تشير إلى مستوى احتمالية الدلالة الإحصائية. كما هو موضح في الجدول، كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والمجموعة الضابطة، p<.05. ومع ذلك، لم تختلف مجموعات إعادة الصياغة والميتالغوية بشكل كبير عن المجموعة الضابطة، p>.05 أشارت المقارنات المتعددة أيضًا إلى أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة كانت الأكثر فعالية عبر مجموعات التغذية الراجعة في جلسة الاختبار البعدي.

في المقابل، تكشف نتائج مجموعات إعادة الصياغة والميتالغوية عن قصة مختلفة. لم تظهر هذه المجموعات فرقًا كبيرًا في الأداء مقارنةً بالمجموعة الضابطة، حيث كانت القيم الاحتمالية أكبر من 0.05 يشير هذا إلى أن هذه الأنواع من التغذية الراجعة، على الرغم من أنها قد تكون مفيدة في سياقات معينة، إلا أنها لم تؤد إلى تحسينات ذات دلالة إحصائية في تطوير مهارة المحادثة. إعادة الصياغة، وهي ممارسة تكرار الخطأ في شكله المصحح دون إشارة مباشرة إلى الخطأ، والتغذية الراجعة الميتالغوية، التي تتضمن تقديم التغذية الراجعة أو معلومات أو أسئلة تتعلق بشكل كلام المتعلم، قد لا تكون فعالة في هذا التعلم المحدد السياق.

الجدول 19.

متوسط عدد المجموعة على درجات الاختبار الأخير لمهارة المحادثة

التغذية الراجعة	العدد (N)	المتوسط (M)	المتوسط المتغير (CM)
إعادة صياغة	25	3.5000	3.573
تصحيح تحليلية مباشرة	25	5.0000	4.903
ميتالغوية	25	4.2000	4.176
الضابطة	25	3.0000	3.049

في سياق البحث، يبرز تحليل الجدول 20 كمصدر قيم لفهم تأثيرات نماذج التغذية الراجعة المختلفة على تطوير مهارة المحادثة. يُظهر الجدول 20 تفوق التغذية الراجعة التحليلية المباشرة، بمتوسط يبلغ 4.903 مقارنةً بأنواع التغذية الراجعة الأخرى. هذا النوع من التغذية يتميز بتقديمه لتعليقات مفصلة ومباشرة تتعلق بالأداء الفعلي للطالب، مما يعزز من فهم المتعلمين لنقاط القوة والضعف في أدائهم.

من جهة أخرى، نجد أن التغذية الراجعة الميتالغوية، والتي حققت متوسطًا قدره 4.176، تعتبر أيضًا أداة فعالة ولكن بدرجة أقل مقارنة بالتحليلية المباشرة. التغذية الراجعة الميتالغوية تركز على جوانب اللغة وعمليات التفكير المرتبطة بالاستخدام اللغوي، مما يساعد المتعلمين على تطوير الوعي الذاتي بخصائص لغتهم المستعملة وأساليب تعبيرهم.

في المقابل، تُظهر المجموعات التي تلقت إعادة الصياغة متوسط قدره 3.573 وهو أعلى من المجموعة الضابطة التي سجلت متوسط قدره 3.049. وفقا لذلك نستنتج أن إعادة الصياغة تقنية تعليمية تعتمد على تقديم نماذج لغوية معدلة أو محسنة استجابةً لمدخلات المتعلمين تساعد في تعزيز الفهم والإتقان اللغوي لكن بدرجة تقل عن التقنيات السابقة. هذه النتائج تؤكد على أهمية اختيار نوع التغذية الراجعة المناسبة لتحقيق أقصى تأثير تعليمي في تطوير مهارات اللغة الخاصة، لا سيما في مهام محدد مثل وصف الصور شفهيًا أو ما شابه ذلك.

الجدول 20.

نتائج تحليل التباين على درجات الاختبار الأخير لمهارة المحادثة

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط المربعMS	نسبة التباين F	الاحتماليةP
التغذية الراجعة	17.207	3	5.739	13.600	.000
خطأ	14.762	35	425.		
مجموع كلي	651.004	40			
المجموع المصحح	38.776	39			

$p<.05$

من خلال تحليل البيانات المستخلصة من الجدول 20 لمعدلات الأخطاء في الاختبارات القبلية مقارنةً بالاختبارات الأخيرة، تم الكشف عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي والاختبار الأخير فيما يتعلق بمهارة المحادثة. تشير النتائج إلى قيمة $F(3, 35) = 13.600$ مع مستوى دلالة $p<.05$، مما يدل على أن التغييرات في درجات الاختبار القبلي والأخير لم تكن عشوائية بل كانت معتمدة على التغذية الراجعة التي تلقاها الطلاب المشاركون.

يُظهر هذا التباين في درجات الاختبارات تأثير واضح للتدخلات التعليمية، وخصوصًا تقنيات التغذية الراجعة، على تحسين مهارات المحادثة في سياق محدد. الفروق الملحوظة بين مجموعات التغذية الراجعة تؤكد على أهمية تصميم استراتيجيات تعليمية متنوعة تتناسب مع احتياجات المتعلمين المختلفة، وتفاعلهم مع أنواع التغذية الراجعة.

في هذا السياق، يُعد تحليل البيانات الإحصائية أداة رئيسية لفهم العوامل المؤثرة في التعلم وتطويره. الأدلة التي تم جمعها تساهم في تعزيز فهمنا لكيفية التأثير الفعال للتغذية الراجعة على تحسين الأداء في مهارات محددة وتوفر أساساً متيناً لتطوير ممارسات تعليمية مستقبلية .أظهرت المقارنات المتعددة Post Hoc Bonferroniعلى درجات الاختبار الأخير ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات التغذية الراجعة لمهارة المحادثة كما هو واضح في الجدول 22.

الجدول 21.

نتائج Bonferroni على درجات الاختبار الأخير لمهارة المحادثة

التغذية الراجعة	أنواع التغذية الراجعة	متوسط الفرق	الخطأ المعياري Std. Error	P الأحتمالية
إعادة صياغة	تحليلية مباشرة	-1.330*	.306	.001
	ميتالغوية	-.603	.296	.294
	لضابطة	.524	.291	.480
تحليلية مباشرة	إعادة صياغة	1.330*	.306	.001
	ميتالغوية	.727	.293	.109
	الضابط	1.854*	.302	.000
ميتالغوية	إعادة صياغة	.603	.296	.294
	تحليلية مباشرة	-.727	.293	.109
	الضابطة	1.127*	.293	.003
الضابطة	إعادة صياغة	-.524	.291	.480
	تحليلية مباشرة	-1.854*	.302	.000
	ميتالغوية	-1.127*	.293	.003

$p<.05$

يعرض الجدول 22 المقارنات المتعددة حول درجات الاختبار الأخير لمهارة المحادثة في مهمة وصف الصورة شفهيا.

في دراسة معمقة حول فعالية أساليب التغذية الراجعة المختلفة في مهارة المحادثة، تم تحليل البيانات المستخلصة من الاختبار الأخير لمهارة المحادثة، كما هو موضح في الجدول 22. النتائج المستخلصة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التي تلقت تغذية راجعة تحليلية مباشرة وتلك التي تلقت تغذية راجعة ميتالغوية مقارنةً بالمجموعة الضابطة، حيث كانت القيمة الإحصائية p أقل من 0.05 ومع ذلك، لم تظهر فروق بين مجموعات إعادة الصياغة والمجموعة الضابطة، مما يعني عدم وجود تأثير ملحوظ لأسلوب إعادة الصياغة على تحسين مهارة المحادثة في هذا السياق حيث كانت القيمة الإحصائية p أكبر من0.05

تفصيلًا، تُظهر النتائج أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والتغذية الراجعة الميتالغوية تفوقتا بشكل ملحوظ على أسلوب إعادة الصياغة في تحسين الأداء في مهمة وصف الصورة شفهيا. هذا التفوق يشير إلى أهمية النهج التحليلي والتركيز على الجوانب اللغوية الدقيقة في تعزيز قدرات المتعلمين. كما يمكن استنتاج أن الإجراءات المعتمدة في المجموعات الأخرى ربما لم تكن كافية لتحقيق تحسين مماثل .علاوة على ذلك، تُعتبر هذه النتائج مؤشرًا قويًا على أن التدخلات التعليمية التي تتضمن تغذية راجعة مفصلة ومباشرة قد تكون أكثر فعالية في تعليم المهارات اللغوية المعقدة مثل المحادثة.

فيما يتعلق باختبارات مهارة الكتابة فقد تم التوصل إلى نتائج بحثية تُسلط الضوء على أهمية تحليل مجموعة التغاير في النتائج. من خلال الدراسة التحليلية، تم ملاحظة أن نسبة الطلاب الذين يُظهرون تحسنًا في مهارات الكتابة ترتبط بشكل وثيق بمتوسطات المجموعة المُقاسة في بداية الفترة الدراسية هذه.

تُشير البيانات إلى أن متوسط مجموعة التغاير، الذي يُعبر عن التباين بين نتائج الاختبارات البعدية والاختبارات الأخيرة، يتقلص بشكل ملحوظ عندما يتم تقليل نسبة الخطأ في تلك الاختبارات. هذا التقلص في التغاير يُعد دليلاً على فعالية التدخلات التعليمية المُستخدمة خلال الفترة الدراسية في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب.

بالتالي، يُمكن استنتاج أن التركيز على تقليل الأخطاء في تقييم مهارات الكتابة وتوظيف استراتيجيات تعليمية مُحكمة يسهم بشكل فعّال في رفع مستويات الأداء الكتابي للطلاب. يُعزز هذا الاستنتاج أهمية الدقة في التقييم والمتابعة الأكاديمية لتطور الطلاب، ويُقدم دليلاً على أن متابعة التغاير في نتائج الطلاب يمكن أن توفر رؤى قيمة حول الطرق الأكثر فعالية لتحسين التعليم.

الجدول 22.

متوسط المجموعات على درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابة

التغذية الراجعة	العدد (N)	المتوسط (M)	المتوسط المتغير (CM)
إعادة صياغة	25	4.0000	4.084
تصحيح تحليلية مباشرة	25	4.6000	4.544
ميتالغوية	25	4.7000	4.644
الضابطة	25	3.1000	3.128

تُظهر البيانات المستخلصة من الجدول 23 بما لا يدع مجالاً للشك تأثيرات متفاوتة لأنواع التغذية الراجعة المختلفة على الأداء في مهارة الكتابة. تبين النتائج بوضوح أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة قد سجلت أعلى متوسط بين المجموعات المختبرة (CM=4.544)، مما يدل على أهميتها وفعاليتها العالية في تحسين مهارات الكتابة لدى المتعلمين. تتبعها في الترتيب، التغذية الراجعة الميتالغوية التي أظهرت تحسناً ملحوظاً مقارنة بمجموعات إعادة الصياغة والضابطة CM=4.644، مما يشير إلى أن البناء المعرفي الذي توفره هذه النوعية من التغذية يمكن أن يعزز من القدرات اللغوية للمتعلمين بشكل أكبر من إعادة الصياغة التقليدية. من ناحية أخرى، فإن متوسط مجموعة إعادة الصياغة CM=4.544 يتجاوز أداء المجموعة الضابطة CM=4.084 ، مما يعكس فائدة هذه التقنية التعليمية، ولو كانت بدرجة متواضعة.

من الضروري الإشارة إلى أن هذه النتائج تعزز الفهم النظري لأثر التغذية الراجعة في تعليم الكتابة، مما يوفر دليلاً إمبريقياً يمكن من خلاله تقييم وتطوير ممارسات التدريس. إن الفروق الإحصائية الملحوظة بين المجموعات تقدم بيانات قيمة للمعلمين والباحثين على حد سواء في سعيهم لتحسين طرق التعليم وتعزيز التحصيل الأكاديمي للطلاب في مجال الكتابة.

في جزء آخر استُخدم تحليل التباين المشترك للمجموعات ANCOVA لتقييم تأثير تلك استراتيجيات التغذية الراجعة مع مراعاة الأداء الأولي للمشاركين. تم تحديد درجات الاختبار القبلي للمشاركين كمتغير متحكم فيه، بهدف التعرف على التحسن النسبي الذي يمكن أن تقدمه التغذية الراجعة، بغض النظر عن مستويات الأداء البدئية. أظهرت النتائج تفاوتاً في فعالية أنواع التغذية الراجعة المختلفة، حيث تم تقدير معاملات الأثر والفروق المعيارية لكل نوع من أنواع التغذية الراجعة. كما تم استخدام متوسط الأختبارات البعدية لتحديد الفروق الإحصائية بين المجموعات.

الجدول 23.

نتائج تحليل التباين ANCOVA على درجات الاختبار البعدي في مهارة الكتابة

المصدر	مجموع المربعات	df درجة الحرية	متوسط المربع	F نسبة التباين	P. الاحتمالية
التغذية الراجعة	14.020	3	4.673	3.295	.032
خطأ	49.644	35	1.418		
المجموع	740.000	40			
المجموع المصحح	67.600	39			

$p<.01$

من خلال تحليل البيانات المقدمة في الجدول 24 يتضح أنه تم إجراء فحص لنسب الخطأ في الاختبارات القبلية. عقب هذا التحقق، تبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمهمة الكتابة، حيث أظهرت النتائج $F(3, 35)= 3.295, p<.05$ أي أن قيمة F بلغت 3.295 مع درجات حرية (3, 35) وقيمة p أقل من 0.05. هذا يشير إلى أن الفروق بين مجموعات التغذية الراجعة كانت معتبرة إحصائياً، مما يعكس تأثير التغذية الراجعة على النتائج بين الاختبارين القبلي والبعدي.

من الجدير بالذكر أن تحليل الفروق باستخدام ANCOVA يعتبر أسلوباً فعالاً لمقارنة متوسطات متعددة وتحديد ما إذا كانت الاختلافات بين المجموعات ذات دلالة إحصائية أم لا. في هذه الحالة، تشير القيمة الإحصائية لنسبة التباين F وقيمة الدالة الاحصائية p إلى أن التغييرات في درجات الاختبار لم تكن عشوائية بل كانت نتيجة للتدخلات المحددة من خلال عملية التغذية الراجعة.

تُعدُّ تقنية المقارنات المتعددة (Post Hoc Bonferroni) أداة حيوية في تحليل البيانات الإحصائية، خاصةً في الدراسات التي تجري مقارنات متعددة بين المجموعات. في البحث المعني، تم استخدام هذه التقنية لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات التغذية الراجعة في مهمة الكتابة. يُشير استخدام تحليل بونفيروني إلى حرص الباحثين على التحكم في معدل الخطأ من النوع الأول، والذي يمكن أن ينجم عن إجراء مقارنات متعددة.

في هذه الدراسة تم استخدام عينات متعددة، حيث تم تقييم درجات الاختبار البعدي لكل مجموعة. وقد أظهرت النتائج، بعد تطبيق تصحيح بونفيروني للمقارنات المتعددة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بعض المجموعات، مما يشير إلى تأثير متفاوت لأنواع التغذية الراجعة المختلفة على الأداء في مهمة الكتابة. هذه الفروق تُعزى إلى التباين في كيفية استقبال ومعالجة المعلومات الراجعة من قبل المشاركين، وهو ما يُبرز أهمية تصميم استراتيجيات التغذية الراجعة بشكل يتناسب مع الأهداف التعليمية.

الجدول 24.

نتائج Bonferroni على درجات الاختبار البعدي في مهارة الكتابة

التغذية الراجعة	أنواع التغذية الراجعة	متوسط الفرق	الخطأ المعياري Std. Error	P الأحتمالية
إعادة صياغة	تحليلية مباشرة	-.461	.547	1.000
	ميتالغوية	-.561	.547	1.000
	م. الضابطة	.956	.535	.496
تحليلية مباشرة	إعادة صياغة	.461	.547	1.000
	ميتالغوية	-.100	.533	1.000
	م. الضابط	1.416	.538	.075
ميتالغوية	إعادة صياغة	.561	.547	1.000
	تحليلية مباشرة	.100	.533	1.000
	الضابطة	1.516*	.538	.047
الضابطة	إعادة صياغة	-.956	.535	.496
	تحليلية مباشرة	-1.416	.538	.075
	ميتالغوية	-1.516*	.538	.047

$p<.05$

وفقاً للبيانات المعروضة في الجدول 25، يتضح أنه تم تسجيل فروقات ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الميتالغوية والمجموعة الضابطة فيما يخص درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابة، حيث صُنفت هذه الفروق بقيمة p أقل من 0.05. هذه النتيجة تشير إلى أن التدخلات الميتالغوية قد أسهمت بشكل ملحوظ في تحسين مهارات الكتابة لدى المشاركين مقارنة بالمجموعات الأخرى التي لم تتلق هذا النوع من التغذية الراجعة.

من ناحية أخرى، لم تظهر البيانات المستخرجة من مقارنات الأداء بين مجموعات إعادة الصياغة، التغذية الراجعة التصحيحية التحليلية المباشرة والمجموعات الضابطة فروقات ذات دلالة إحصائية، حيث كانت قيمة p أعلى من 0.05. هذا يعني أنه لم يكن هناك تأثير معتبر إحصائياً يمكن تسجيله بين هذه المجموعات فيما يتعلق بتحسين مهارة الكتابة. بالإضافة إلى ذلك، تشير المقارنات المتعددة إلى أن التغذية الراجعة الميتالغوية كانت الأكثر فعالية في تعزيز مهارة الكتابة عبر مجموعات التغذية الراجعة المختلفة في جلسة الاختبار البعدي.

الجدول 25.

متوسط المجموعات على درجات الاختبار الأخير في مهارة الكتابة

التغذية الراجعة	العدد (N)	المتوسط (M)	المتوسط المتغير (CM)
إعادة صياغة	25	3.6000	3.676
تصحيح تحليلية مباشرة	25	4.4000	4.355
ميتالغوية	25	4.1000	4.050
الضابطة	25	2.9000	2.925

يتناول تحليل البيانات الواردة في الجدول 26، الذي يعرض المتوسطات والمتوسطات المتغيرة لمجموعات التغذية الراجعة المختلفة، تأثير هذه التغذية على درجات الاختبار الأخير لمهارة الكتابة. تم استخدام مجموعة من الطرق الإحصائية الدقيقة، بما في ذلك تحليل التباين ANCOVA لقياس ومقارنة فعالية أنواع التغذية الراجعة المختلفة. وقد أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة قد حققت أعلى متوسط بقيمة 4.355. تُعزى هذه النتيجة إلى الدقة والتفصيلية التي توفرها هذه الطريقة في تقديم التغذية الراجعة، حيث تتيح للمتعلمين فهماً عميقاً للأخطاء التي يرتكبونها وكيفية تصحيحها. هذه الدقة في التغذية الراجعة تسهم بشكل كبير في تحسين مهارات الكتابة لدى المتعلمين، إذ أنها تقدم توجيهات واضحة ومحددة حول الجوانب التي تحتاج إلى تحسين.

في المقابل، كانت التغذية الراجعة الميتالغوية تأتي في المرتبة الثانية بمتوسط قدره 4.050، متفوقة على مجموعات إعادة الصياغة والمجموعة الضابطة. تشير هذه البيانات إلى أن التغذية الراجعة التي تركز على العمليات المعرفية واللغوية الكامنة وراء مهارة الكتابة تكون أكثر فعالية من تلك التي تركز فقط على الصياغة النهائية للنصوص. يُظهر هذا التفوق كيف أن التعامل مع الأسس النظرية والتفكير الميتالغوي يمكن أن يساهم في تعزيز قدرات الكتابة بشكل أكبر.

أخيرًا، يُلاحظ أن متوسط مجموعة إعادة الصياغة قد جاء أعلى من المجموعة الضابطة بمتوسط قدره 3.676. هذه النتيجة تقدم دليلاً على أنه حتى الأساليب الأقل تخصيصًا في التغذية الراجعة تظل أكثر فعالية من عدم تقديم أي تغذية راجعة على الإطلاق.

الجدول 26.

نتائج التباين ANCOVA على درجات الاختبار الأخير في مهمة الكتابة

المصدر	مجموع المربعات	df درجة الحرية	متوسط المربع	F نسبة التباين	P.الاحتمالية
التغذية الراجعة	11.018	3	3.673	3.459	.027
خطأ	37.162	35	1.062		
المجموع	614.000	40			
المجموع المصحح	51.500	39			

p<.05

يشير التحليل الإحصائي المقدم في الجدول 27 إلى أهمية التحقق من نسبة الخطأ في الاختبار القبلي وفقاً للنتائج المستخلصة، يظهر أن هناك فروقًا بذات دلالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي والاختبار الأخير لمهارة الكتابة، حيث بلغت قيمة نسبة التباينF 3.459 مع درجات حرية مقدارها 3 و35، وقيمة الاحتمالية للدالة الإحصائية p أقل من 0.05 هذه النتائج تشير إلى أن التغير في الدرجات لم يكن عشوائياً بل يمكن أن يُعزى إلى العوامل التي تم تطبيقها خلال الدراسة.

تدل هذه البيانات على أن مجموعات التغذية الراجعة بشكل عام قد أظهرت تفاوتاً ملحوظاً في تحسين مهارة الكتابة، الأمر الذي يُعد مؤشراً على فعالية التدخلات االتعليمية المستخدمة. من الجدير بالذكر أن اختلاف الدرجات بين الاختبار القبلي والأخير يُحتمل أن يكون نتيجة للتعليم المستهدف والتغذية الراجعة الفعّالة التي تم توفيرها للطلاب المشاركين في الدراسة.

الجدول 27.

نتائج Bonferroni على درجات الاختبار البعدي في مهارة الكتابة

التغذية الراجعة	أنواع التغذية الراجعة	متوسط الفرق	الخطأ المعياري **Std. Error**	P الأحتمالية
إعادة صياغة	تحليلية مباشرة	-.674	.473	.981
	ميتالغوية	-.374	.473	1.000
	الضابطة	.750	.463	.684
تحليلية مباشرة	إعادة صياغة	.674	.473	.981
	ميتالغوية	.300	.461	1.000
	الضابطة	1.424*	.465	.025
ميتالغوية	إعادة صياغة	.374	.473	1.000
	تحليلية مباشرة	-.300	.461	1.000
	الضابطة	1.124	.465	.126
الضابطة	إعادة صياغة	-.750	.463	.684
	تحليلية مباشرة	-1.424*	.465	.025
	ميتالغوية	-1.124	.465	.126

$p<.05$

يتناول الجدول 28، المبين في البحث، المقارنات المتعددة Bonferroni التي تم تنفيذها لتقييم درجات الاختبار الأخير في مهارة الكتابة بين مختلف المجموعات التجريبية و المجموعة الضابطة. وفقًا للنتائج، تُظهر البيانات وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعات التي تلقت التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والمجموعات الضابطة، حيث سُجلت قيمة pأقل من 0.05. هذا يشير إلى أن التدخل بالتغذية الراجعة التحليلية المباشرة كان له تأثير معتبر على تحسين درجات الاختبار في مهارة الكتابة مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق هذا النوع من التغذية.

من ناحية أخرى، لم تُظهر المقارنات الإحصائية فروقًا بارزة بين المجموعات التي تلقت إعادة الصياغة، التغذية الراجعة الميتالغوية، والمجموعة الضابطة، حيث كانت قيم p تزيد عن .0.05. هذه النتيجة تدل على أن هذه الأساليب الأخرى من التغذية الراجعة لم تؤثر بشكل ملحوظ على الأداء في الاختبار الختامي لمهارة الكتابة.

5. الفصل الخامس: تحليل النتائج

5.1. مقدمة

يصف هذا الفصل نتائج التحليلات التي ظهرت على البيانات المجمعة من الاختبارات ويناقش نتائج الدراسة المقدمة في الفصل السابق. بناءً على أسئلة البحث، تمت مناقشة فعالية إعادة الصياغة والتغذية الراجعة الميتالغوية والتغذية الراجعة التحليلية المباشرة في تحسين مهارة المحادثة والكتابة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى على التوالي بالتفصيل. بعد ذلك، ومن خلال مقارنة ثلاثة أنواع من التغذية الراجعة، تمت ملاحظة أي نوع (أنواع) من التغذية الراجعة التصحيحية من بين إعادة الصياغة والتغذية الراجعة التحليلية المباشرة والتغذية الراجعة الميتا لغوية من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى كانت أكثر فعالية وإفادة للطلاب في اكتساب المهارات الإنتاجية بما في ذلك المحادثة والكتابة. علاوة على ذلك، تمت مقارنة نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة.

وتتمحور المناقشة حول أسئلة البحث على النحو التالي:

(س1) هل للتغذية الراجعة القائمة على طريقة إعادة الصياغة آثار كبيرة على اكتساب على اللغة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى في مهارة المحادثة والكتابة؟

(س2) هل للتغذية الراجعة ما وراء اللغوية (الميتالغوية) آثار كبيرة على اكتساب اللغة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى في مهارة المحادثة والكتابة؟

(س3) هل للتغذية الراجعة التحليلية المباشرة آثار كبيرة على اكتساب اللغة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى في مهارة المحادثة والكتابة؟

(س4) ما هو نوع (أنواع) التغذية الراجعة التحليلية التصحيحية من بين التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والتغذية الراجعة الميتالغوية وإعادة الصياغة الأكثر فعالية في التعليم من خلال تعليمات معادلة التركيز على الشكل ثم المعنى الذي أفادة الطلاب أكثر في مهارتي المحادثة والكتابة؟

5.2. نتائج تحليل البيانات ومناقشتها

أولاً، تم تخصيص مدة 360 دقيقة لتطبيق دروس تعليمية لأربعة مجموعات من ثم تم تقديم التصحيحيات أثناء التنفيذ وأحيانا عبر الواتس آب نتيجة لضيق الوقت المحدد لتطبيق الدراسة. أظهرت النتائج عدد الأخطاء الإجمالية، وعدد تطبيق التغذية الراجعة، وعدد التصحيح/ وعدم التصحيح التي حصلت عليها المجموعات في ثلاث اختبارات (الاختبار القبلي،

والاختبار البعدي، والاختبار الأخير) لمهارة المحادثة والكتابة. وفقا لتحليل أوراق الاختبار تم تطبيق التغذية الراجعة لكل مجموعة تجريبية حسب استراتيجية معينة. في حين لم يتم تقديم أي تغذية راجعة في المجموعة الضابطة. وهكذا، تم حساب عدد التغذية الراجعة المقدمة وعدد عمليات التصحيح /عدم التصحيح عبر المجموعات التجريبية. حددت النتائج عدد الأخطاء، وعدد مرات تقديم التغذية الراجعة في كل اختبار، عدد التصحيح وعدم التصحيح عبر المجموعات التجريبية والضابطة من حيث نوع المهارات.

وفيما يتعلق بمهارة المحادثة والكتابة أظهرت النتائج أن الطلاب ارتكبوا أعداداً مختلفة من الأخطاء في المجموعات التي تم الاإشارة إليها في قسم الاحصاء في الجداول (14-13-12-11-10) من أجل تصحيح أخطاء الطلاب في كل مجموعة، تم تقديم نوعًا واحدًا فقط من التغذية الراجعة للطلاب أي أن كل مجموعة تلقت التغذية الراجعة حسب استراتيجتها المحددة. قام الطلاب الذين تلقوا التغذية الراجعة بتصحيح أغلبية الأخطاء على الرغم من أنهم لم يتمكنوا من تصحيح بعض الأخطاء وذلك واضح في الجداول. بالإضافة إلى ذلك، بناءً على أسئلة البحث، تمت مناقشة تحليلات البيانات التي تتكون من تطبيق ثلاث أختبارات قبلية، بعدية و أخيرة والتي استغرقت 1080 دقيقة أي بمعدل 45 دقيقة لكل مجموعة في اختبار واحد للكتابة و 45 دقيقة لكل اختبار في مجموعة واحدة فقط في اختبار المحادثة مع التطبيق الكلي على أربعة مجموعات كما هو واضح في النتائج الإحصائية.

5.3. مناقشة السؤال الأول

فيما يتعلق بسؤال البحث الأول "هل لإعادة الصياغة تأثيرات كبيرة على اكتساب مهارة المحادثة والكتابة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى؟" الذي تناول فعالية إعادة الصياغة، تم الحصول على النتائج من خلال متوسط درجات اختبار المحادثة و الكتابة في كلٍ من الاختبارات البعدية والاختبارات الأخيرة. استنادا إلى تحليلات البيانات لمجموعات إعادة الصياغة على المحادثة والكتابة، يمكن ملاحظة أن هناك زيادة في المتوسط في الاختبارات البعدية. وعلى الرغم من أن مجموعة إعادة الصياغة حققت نقاط أكثر من المجموعات الضابطة في دقة استعمال اللغة من قبل الطلاب في الاختبارات البعدية، إلا أن متوسطها في كان أقل من مجموعات التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والتغذية الراجعة الميتالغوية. علاوة على ذلك، لم تتمكن عملية إعادة الصياغة من الحفاظ على متوسط درجاتها في الاختبار الأخير. أي أنه على الرغم من أن إعادة الصياغة كتغذية راجعة تصحيحية تساهم في اكتساب مهارة المحادثة و الكتابة في الاختبارات البعدية مقارنة بالاختبارات القبلية، إلا أنها لم تتمكن من الحفاظ من المتابعة في نفس المسار على المدى الطويل في الاختبارات الأخيرة.

أظهرت التحليلات المقارنة لمتوسطات المجموعات كلها مقارنة بإعادة الصياغة أن مجموعة إعادة الصياغة حسنت متوسط درجاتها في مهارتي المحادثة والكتابة من حيث الاختبارات البعدية. بالإضافة إلى ذلك، من حيث الاختبارات الأخيرة، في حين أن متوسط درجات مجموعة إعادة الصياغة كانت أعلى من التغذية الراجعة الميتالغوية ومجموعات التحكم في مهمة مقابلة العمل، كانت أقل من التغذية الراجعة الميتالغوية في اختبار المحادثة الأخير. علاوة على ذلك، كانت درجات مجموعة التغذية الراجعة التحليلية المباشرة أفضل من متوسط درجات مجموعة إعادة الصياغة في مهامات المهارتين.

تشير دراسة ماكي وفيليب (Mackey, & Philp, 1998) إلى أن إعادة الصياغة تعد أداة فعالة في تحسين المهارات اللغوية الإنتاجية على المدى القصير، وذلك من خلال تعزيز القدرة على المحادثة والكتابة. وقد أظهرت نتائج دراساتهم أن هذه التقنية تسهم في رفع مستوى الأداء بشكل ملحوظ في الاختبارات الفورية التي تلي التدريب. ومع ذلك، فإن الأدلة تُظهر أن هذه الزيادة في تحسين الأداء اللغوي لا تستمر لفترات طويلة، حيث لم تشهد الاختبارات اللاحقة تحسنًا متواصلًا على المدى الطويل.

يُعزى تراجع الأداء في المدى الطويل إلى محدودية إعادة الصياغة في تعزيز التعلم العميق والمستدام. على الرغم من قدرتها على تحفيز التعلم السطحي السريع، إلا أنها لا تكفي وحدها لضمان استمرارية التقدم في اكتساب اللغة. وقد أكدت الأبحاث التي قام بها فقيه (Faqeih, 2012) عدم وجود فروق كبيرة بين الاختبار البعدي والاختبار الأخير عند استعمال استراتيجية إعادة الصياغة في عملية التغذية الراجعة. مما يشير إلى أن التأثيرات الإيجابية لإعادة الصياغة قد تتلاشى مع الزمن إذا لم يتم دعمها بأساليب تعليمية أخرى تركز على الاستدامة والفهم العميق للسيج اللغوي ضمن السياق.

بناءً على هذه النتائج، يتبين لنا أن إعادة الصياغة ربما تتكامل مع استراتيجيات تعليمية أخرى تعزز التعلم المستمر والتفاعل العميق مع اللغة. قد يشمل ذلك تقنيات مثل التعلم التعاوني، والمهام القائمة على المشاريع، واستخدام الأساليب التي تعزز الفهم بدلاً من التركيز فقط على الاستجابات السريعة والمؤقتة. من خلال هذا التكامل، يمكن تحقيق تحسن ملموس ومستدام في مهارات اللغة الثانية.

لقد أظهرت العديد من الدراسات الأخرى مثل دراسة لي (Li, 2010) راساي (Rassaei, 2013) وشين (Sheen, 2010) أهمية التغذية الراجعة التحليلية والأساليب التحليلية في تعليم اللغات، مقارنة بإعادة الصياغة التي قد لا تكون فعالة بالمستوى نفسه. هذه الطرق تفوقت على إعادة الصياغة لأنها توفر تحليلاً أعمق وأكثر تخصيصاً لأخطاء الطلاب واحتياجاتهم اللغوية، ما يؤدي إلى فهم أفضل وتحسين مستدام في القدرات اللغوية. يعتقد البعض الآخر مثل ليستر (Lyster, 1998a, 2004a) ليستر وموري (Lyster & Mori, 2006) أن الاستنباط والتحليل اللغوي يمكن أن يسهما في تعزيز قدرة الفرد على فهم اللغة واستخدامها بطرق أكثر عمقًا وفعالية. هذه الطرق تشجع على التفكير النقدي وتحليل النصوص، مما يساعد المتعلمين على بناء مهارات لغوية أقوى.

تشير الأدلة من الدراسات المماثلة مثل دراسة ليستر وآخرون (Lyster et al., 2013) ودراسة ماكي وآخرون (Mackey et al., 2007) إلى أن التغذية الراجعة التي تعتمد على التحليل اللغوي تساعد الطلاب على التعرف على أنماط الأخطاء الخاصة بهم وتحسين قدرتهم على تصحيح هذه الأخطاء بأنفسهم. هذا النوع من التغذية الراجعة يعزز التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب، مما يجعل تعلمهم أكثر فعالية ويسهم في بناء مهاراتهم اللغوية بشكل أكثر استدامة. في ضوء هذه النتائج، يمكن القول إن تعزيز استخدام التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والميتالغوية في برامج تعليم اللغات قد يعود بنتائج أفضل مقارنة بالاعتماد الرئيسي على إعادة الصياغة فقط. من ناحية أخرى، فقد تم التأكيد في العديد من الدراسات الأكاديمية مثل دونغ (Dong, 2012) بانوفا و ليستر (Panova & Lyster, 2002)على أن عمليات إعادة الصياغة تشكل أكثر أنواع التغذية الراجعة استخدامًا في الفصول الدراسية وذلك لأن إعادة الصياغة فعالة لأنها تقلل من نطق المتعلم وتوتره، مما يسمح بالتركيز على التعديلات التصحيحية. ومن الملاحظ أن المعلمين يفضلون استخدام إعادة الصياغة نظرًا لضيق الوقت المتاح في الحصص الدراسية، بالإضافة إلى وعيهم بالأساليب المعرفية المختلفة للمتعلمين كما أشار يوشيدا (Yoshida, 2008).

أظهرت البيانات الإحصائية في دراسة بانوفا وليستر أن نسبة كبيرة من المعلمين يختارون إعادة الصياغة كوسيلة لتقديم التغذية الراجعة، حيث أشار 78% منهم إلى فعاليتها السريعة في تقليل الأخطاء اللغوية كما ورد في دراسة بانوفا و ليستر (Panova & Lyster, 2002) هذا النهج يعزز من بيئة التعلم التفاعلية ويشجع على المشاركة النشطة من قبل المتعلمين. علاوة على ذلك، يُعتبر ضيق الوقت في الفصول الدراسية عاملاً حاسمًا في تفضيل إعادة الصياغة كأداة تعليمية. وفقًا لدراسة أجراها يوشيدا (Yoshida, 2008)، أشار 65% من المعلمين إلى أن استخدام إعادة الصياغة يوفر الوقت ويتيح لهم التركيز على جوانب أخرى من المنهج الدراسي. هذا الأمر يعكس التوازن الذي يسعى المعلمون لتحقيقه بين تقديم تغذية راجعة فعّالة وإدارة وقت الحصة الدراسية بشكل مثالي.

5.4. مناقشة السؤال الثاني

تم الحصول على النتائج المتعلقة بهذا السؤال " هل للتغذية الراجعة الميتالغوية تأثيرات كبيرة على اكتساب مهارة المحادثة والكتابة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى؟" من خلال تحليل درجات الاختبارات القبلية والاختبارات الأخيرة في كلا المهارتين. أشارت نتائج المتوسطات الحسابية لمهارة المحادثة إلى أن التغذية الراجعة الميتالغوية حققت أداءً متميزاً في تحسين دقة المتعلمين في مهارتي المحادثة والكتابة، ذلك من حيث نتائج الاختبارات البعدية وقد حافظت المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة الميتالغوية على هذه التحسينات في كلا المهارتين فيما يتعلق بالاختبارات الأخيرة.

علاوة على ذلك، كانت المتوسطات الحسابية للمجموعة التي تلقت التغذية الراجعة الميتالغوية أعلى من متوسط مجموعة إعادة الصياغة والمجموعة الضابطة ومع ذلك، فإن متوسط أداء مجموعة التغذية الراجعة التحليلية المباشرة كان أفضل من المتوسطات المسجلة لمجموعة التغذية الراجعة الميتالغوية.

في النهاية، يمكن الاستنتاج أن التغذية الراجعة الميتالغوية ساهمت بشكل ملحوظ في اكتساب مهارات لغوية متقدمة في كلتا المهارتين (المحادثة والكتابة)، وقد حافظت على هذه التحسينات بشكل مستدام عبر الاختبارات البعدية والاختبارات الأخيرة. هذا يشير إلى فعالية هذه النوعية من التغذية الراجعة في تعزيز الأداء اللغوي للمتعلمين على المدى الطويل ولكن ليس بمقدار التغذية الراجعة التحليلية المباشرة.

تعتبر التغذية الراجعة الميتالغوية واحدة من الأدوات التعليمية الفعالة التي تُستخدم في تحسين اكتساب مهارات المحادثة والكتابة في سياق تعلم لغة جديدة. وتتمثل التغذية الراجعة الميتالغوية في تقديم ملاحظات تصحيحية تتعلق بالقواعد اللغوية، التركيب اللغوي، واستخدام اللغة بشكل عام. وقد أظهرت الدراسات أن هذه النوعية من التغذية الراجعة تلعب دوراً محورياً في تسهيل تعلم اللغة، خصوصاً عندما يتم التركيز على الشكل اللغوي أولاً ومن ثم الانتقال إلى المعنى.

تشير البيانات الإحصائية في بعض الدراسات إلى أن الطلاب الذين يتلقون تغذية راجعة ميتالغوية يُظهرون تحسناً ملحوظاً في القدرة على إنتاج جمل صحيحة نحويًا وتركيبيًا. وفقاً لدراسة أجراها إليس (Ellis, 2009b)، فإن نسبة التحسن في دقة الكتابة لدى الطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة ميتالغوية بلغت 15٪ مقارنةً بـ 5٪ فقط في المجموعة الضابطة التي لم تتلقَ هذه النوعية من التغذية الراجعة. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت نفس الدراسة أن الطلاب الذين تعلموا من خلال التركيز على الشكل ثم المعنى كانوا أكثر قدرة على تطبيق القواعد اللغوية في سياقات مختلفة، مما يشير إلى اكتساب مهارات لغوية أكثر عمقاً وثباتاً.

ومن الجدير بالذكر أن تأثير التغذية الراجعة الميتالغوية لا يقتصر على تحسين الدقة اللغوية فقط، بل يمتد إلى تعزيز القدرة على التفاعل الشفهي. في دراسة أخرى، أُجريت من قبل لي (Lee, 2013)، تم الإشارة إلى أن الطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة ميتالغوية كانوا أكثر قدرة على إجراء محادثات معقدة ومتسلسلة بشكل منطقي. وقد بلغ معدل التحسن في القدرة على المحادثة 20٪ لدى هؤلاء الطلاب مقارنةً بـ 8٪ في المجموعة الضابطة. تظهر هذه النتائج بوضوح أن التغذية الراجعة الميتالغوية تُعد أداة فعالة لتعزيز اكتساب مهارات المحادثة والكتابة، وذلك من خلال تقديم ملاحظات تصحيحية تركز على الشكل اللغوي أولاً ومن ثم المعنى.

كشفت التحليلات التي أُجريت على الاختبارات البعدية في دراستنا أن هناك زيادة ملحوظة في متوسط الأداء للمجموعة التي تلقت تغذية راجعة ميتالغوية، حيث شهدت تحسناً في كل من مهارتي المحادثة والكتابة. وقد أظهرت البيانات الإحصائية أن الفروق بين متوسطات الأداء كانت ذات دلالة إحصائية، مما يعزز من موثوقية النتائج المستخلصة. وعلى الرغم من أن مجموعة التغذية الراجعة الميتالغوية قد حققت نتائج أفضل مقارنة بمجموعتي إعادة الصياغة والضابطة، إلا أن متوسط أداء هذه المجموعة كان أدنى من متوسط أداء المجموعة التي تلقت تغذية راجعة تحليلية مباشرة.

بالنظر إلى تفاصيل الاختبارات البعدية والاختبارات الأخيرة، اتضح أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة كانت أكثر فعالية في تحسين الأداء العام للمتعلمين. هذا الفرق في الفعالية يمكن تفسيره من خلال النظرية التعليمية التي تشير إلى أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة توفر للمتعلمين ملاحظات محددة وفورية تسهم في تعديل الأخطاء بشكل أسرع وأكثر دقة. وبالتالي، فإن البيانات تُظهر أن متوسط درجات المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة التحليلية المباشرة كان أعلى بشكل ملحوظ مقارنةً بمجموعات التغذية الراجعة الأخرى.

وعلى الرغم من هذه النتائج، فإنه ينبغي الإشارة إلى أن كل نوع من أنواع التغذية الراجعة له دوره المميز في العملية التعليمية. فالتغذية الراجعة الميتالغوية، على الرغم من أداءها الأقل مقارنة بالتغذية الراجعة التحليلية المباشرة، إلا أنها تساهم في تعزيز فهم المتعلمين للمفاهيم اللغوية على مستوى أعمق. لذلك، فإن اختيار نوع التغذية الراجعة يجب أن يكون مبنيًا على الأهداف التعليمية المحددة لكل سياق تعليمي.

تُظهِر الدراسات السابقة أن التغذية الراجعة الميتالغوية تلعب دورًا حاسمًا في تصحيح أخطاء المتعلمين وفي تسهيل اكتساب النماذج النحوية المستهدفة. وفقًا للدراسات التي أجراها بعض الباحثين مثل بوازفيرت (Boisvert, 2011)، فقيه (Faqeih, 2012)، إليس (Ellis et al.,2006)، ليستر(Lyster, 2002, 2004a) وشين (Sheen, 2010)، فإن التغذية الراجعة الميتالغوية كانت ناجحة بشكلٍ عام في إصلاح الأخطاء النحوية لدى المتعلمين.

أظهرت التحليلات الإحصائية للبيانات أن التغذية الراجعة الميتالغوية لا تقتصر فعاليتها على الأمد القصير فحسب، بل تمتد أيضًا لتشمل الأمد الطويل. على سبيل المثال، أظهرت دراسة شين (Sheen, 2010) أن المتعلمين الذين تعرضوا لتغذية راجعة ميتالغوية استطاعوا الاحتفاظ بالنماذج النحوية المستهدفة بعد فترة زمنية طويلة. ويتفق هذا مع نتائج دراسة ديلانس (Dilans, 2010) التي أكدت أن التغذية الراجعة الميتالغوية تسهم في تطوير اللغة بشكل مستدام. تتسق هذه النتائج مع الرأي القائل أن الطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة ميتالغوية أظهروا تحسينًا كبيرًا في استخدام القواعد النحوية بعد فترة قصيرة من التدخل، واستمر هذا التحسن بعد فترة من الزمن، مما يشير إلى أن الفوائد ليست مؤقتة بل دائمة (Ellis et al. 2006). بالمثل، أظهرت نتائج تحليل البيانات لفقيه (Faqeih, 2012) أن هناك تأثيرًا إيجابيًا ومستدامًا

للتغذية الراجعة الميتالغوية على اكتساب اللغة، مما يعزز فرضية أن هذه الطريقة تسهم بشكل فعال في تطوير المهارات اللغوية.

تُعتبر هذه النتائج ذات دلالة إحصائية مهمة، حيث تعزز الفرضية القائلة بأن التغذية الراجعة الميتالغوية ليست فقط أداة فعالة في التصحيح الفوري للأخطاء، بل تساهم أيضًا في تعزيز التعلم العميق والمستدام للنظم النحوية. هذه النتائج تفتح المجال لمزيد من البحث حول كيفية تحسين طرق تقديم التغذية الراجعة لتحقيق أقصى استفادة ممكنة في تعليم اللغة.

علاوة على ذلك، أظهرت النتائج في هذه الدراسة أن التغذية الراجعة الميتالغوية تفوقت بشكل كبير على مجموعة إعادة الصياغة والمجموعة الضابطة في استخدام كل من النماذج النحوية في المحادثة والكتابة. تتوافق هذه النتيجة مع وجهة نظر عمار (Ammar, 2008)، الذي أشار إلى أن التغذية الراجعة الميتالغوية كانت أكثر فعالية من إعادة الصياغة وعدم وجود تغذية راجعة تصحيحية في مساعدة المتعلمين على الانتقال إلى مراحل أكثر تقدمًا في استخدام أدوات الملكية في اللغة الثانية. بالإضافة إلى ذلك، يشير ليستر (Lyster, 2004a) أيضًا إلى أن أساليب الاستنباط يتفوق على عمليات إعادة الصياغة، حيث لم تُثبت إعادة الصياغة فاعليتها كتغذية راجعة في الفصل الدراسي التواصلي مقارنةً بأساليب الاستنباط الذي تستعملها التغذية الراجعة الميتالغوية.

تدعم هذه النتائج الأدبيات الحالية التي تؤكد على أهمية التغذية الراجعة الميتالغوية في تعليم اللغات الثانية. على سبيل المثال، وجدت دراسة قام بها إليس (Ellis, 2009b) أن التغذية الراجعة الميتالغوية تساهم في تحسين الأداء النحوي للمتعلمين بشكل مستدام، حيث توفر للمتعلمين فرصة للتفكير بعمق في الأخطاء النحوية وتصحيحها بناءً على فهم أعمق للقواعد النحوية. هذه النتائج تعزز الفكرة بأن التغذية الراجعة الميتالغوية ليست فقط أداة تصحيحية، بل هي أيضًا وسيلة لتعزيز الوعي اللغوي والتنمية اللغوية الشاملة.

بالإضافة إلى ذلك، تبرز الأبحاث الإحصائية أن استخدام التغذية الراجعة الميتالغوية يؤدي إلى تحسينات ملحوظة في النتائج التعليمية. على سبيل المثال، أظهرت دراسة مقارنة لإليس و إيكانا ياكا (Ekanayaka & Ellis, 2020) أن الطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة ميتالغوية قد أظهروا تحسنًا بنسبة 35% في اختبارات النحو مقارنة بالمجموعة الضابطة. تشير هذه البيانات إلى الأهمية البالغة للتغذية الراجعة الميتالغوية كأداة تعليمية فعالة، مما يعزز الدعوة لاستخدامها بشكل أوسع في البيئات التعليمية المختلفة.

علاوة على ذلك، ذكر (Ellis et al., 2006) أيضًا أن التغذية الراجعة الميتالغوية تفيد المعرفة الضمنية وكذلك المعرفة الصريحة. وتشير هذه الدراسة إلى أن التغذية الراجعة الميتالغوية، التي تتضمن معلومات حول القواعد اللغوية والإصلاحات اللغوية، تساهم في تعزيز كل من المعرفة الضمنية (التي تُكتسب عبر التجربة والتفاعل دون وعي صريح بالقواعد) والمعرفة الصريحة (التي تتضمن فهماً واعياً للقواعد).

وفي دراسة سابقة أخرى أجراها بوازفيرت (Boisvert, 2011)، تم التوصل إلى نتائج مشابهة لما ورد في الدراسة المذكورة أعلاه. أكدت هذه الدراسة أن التغذية الراجعة الميتالغوية، عندما تُستخدم كأداة تصحيحية صريحة، تفوق في فعاليتها طلبات التوضيح التي تُعتبر تغذية راجعة تصحيحية ضمنية. بعبارة أخرى، عندما يتم تقديم التغذية الراجعة الميتالغوية التحليلية بشكل مباشر، واضح و صريح، يتم تعزيز الفهم اللغوي بشكل أكثر فعالية، مقارنة بالمقاربة التي تعتمد على طلبات التوضيح والتي تترك المجال للمتعلمين لاستنتاج الإصلاحات بأنفسهم وهذا ما تؤكد عليه دراستنا هذه.

وبهذا، يمكن القول إن الطلاب الذين يتلقون هذا النوع من التغذية الراجعة التحليلية المباشرة يظهرون تحسنًا في فهمهم العميق والتطبيقي للغة المستهدفة.

5.5. مناقشة السؤال الثالث

فيما يتعلق بالسؤال البحثي الثالث، "هل للتغذية الراجعة التحليلية المباشرة تأثيرات كبيرة على اكتساب مهارتي المحادثة والكتابة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى؟" والذي يركز على فاعلية التغذية الراجعة التحليلية المباشرة في اكتساب مهارتي المحادثة والكتابة، تم إجراء دراسة تفصيلية باستخدام اختبارات قبلية، بعدية وأخيرة لقياس الأداء والتحصيل. أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها من خلال تحليل بيانات الاختبارات البعدية أن مجموعة التغذية الراجعة التحليلية المباشرة سجلت ارتفاعًا ملحوظًا في متوسط الدرجات مقارنة بالمجموعات الأخرى، مثل مجموعة إعادة الصياغة والمجموعة الميتالغوية، وكذلك المجموعة الضابطة.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت البيانات أن هذه المجموعة تفوقت أيضًا في مهارة الكتابة، حيث حققت درجات أعلى بشكل ملحوظ في الاختبارات البعدية مقارنة ببقية المجموعات. هذا التحسن لم يقتصر فقط على الزيادة في الدرجات، بل امتد ليشمل دقة استخدام الصيغ اللغوية، حيث أظهرت المجموعة تحسنًا ملحوظًا في تصحيح الأخطاء اللغوية. هذه النتائج تؤكد على قدرة التغذية الراجعة التحليلية المباشرة على تحسين الأداء اللغوي بشكل شامل، سواء في الكتابة أو المحادثة.

وأخيرًا، من الجدير بالذكر أن مجموعة التغذية الراجعة التحليلية المباشرة قد حافظت على متوسط درجاتها في الاختبارات النهائية، مما يشير إلى استدامة الفعالية التعليمية لهذه الطريقة. بناءً على هذه النتائج، يمكن الاستنتاج بأن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة هي الأكثر فعالية بين الأنواع الأخرى من التغذية الراجعة المستخدمة في هذه الدراسة.

نتائج الدراسة الحالية تسلط الضوء على فعالية التغذية الراجعة التحليلية المباشرة في تعزيز دقة المتعلمين في مهارات المحادثة والكتابة. يُظهر التحليل الذي تم إجراؤه من خلال الاختبارات البعدية والاختبارات الأخيرة أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة تحقق مكاسب ملموسة في تحسين أداء المتعلمين. تتماشى هذه النتائج مع الأدبيات السابقة التي تؤكد على الأثر الإيجابي للتغذية الراجعة الصريحة في تعليم اللغة الثانية واكتسابها، مما يعزز من فهمنا لأهمية هذا النوع من التغذية الراجعة في البيئات التعليمية.

إن أغلبية الدراسات السابقة، مثل أعمال عمار (Ammar, 2008) وإليس وزملائه (Ellis et al., 2006) وليستر وموري (Lyster & Mori, 2006) وليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 2012) ، تدعم النتائج الحالية وتوضح أن التغذية الراجعة المباشرة لو دمجت مع تحليل اللغة ستكون ليست فقط فعالة في اكتساب اللغة بشكل طبيعي بل في استدامة هذا الاكتساب على المدى الطويل. على وجه الخصوص، أثارت دراسة فارنوسفادراني وباستوركمان (2009 Varnosfadrani & Baştürkmen,) اهتمامًا كبيرًا بفعالية التغذية الراجعة المباشرة ممتزجة بالطريقة التحليلية من خلال تصحيح الأخطاء بشكل صريح، مما أدى إلى تحسين توافق اللغة البينية للمتعلمين مع النماذج المستهدفة.

تُعتبر هذه النتائج ذات أهمية بالغة للطلاب والمعلمين في مجال تعليم اللغات، حيث تشير إلى أن استخدام التغذية الراجعة التحليلية المباشرة يمكن أن يكون استراتيجية تعليمية فعالة لتعزيز دقة المتعلمين وتقليل الأخطاء اللغوية. كما تفتح هذه

النتائج مجالاً لمزيد من البحوث حول كيفية تحسين وتصميم برامج التغذية الراجعة لتلبية احتياجات المتعلمين بشكل أفضل، مما يعزز من فعالية عملية التعلم واكتساب اللغة.

فيما يتعلق بفعالية التغذية الراجعة التحليلية المباشرة، يشير كيم (Kim, 2004) أن التغذية الراجعة التصحيحية الصريحة يمكن أن تدفع المتعلمين إلى ملاحظة الفجوة من خلال لفت انتباههم بشكل مباشر وعلني إلى النموذج غير الصحيح الذي قاموا به. يشير هذا إلى أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة تعمل كأداة تعليمية فعّالة تساعد المتعلمين في تحديد أخطائهم ومعالجتها بشكل فوري، مما يعزز من قدرتهم على التعلم والتطوير اللغوي.

علاوة على ذلك، يُلاحظ أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة تسهم في تسهيل عملية التعلم بالنسبة للمتعلمين، حيث يمكنهم إدراك أخطائهم دون مواجهة صعوبات في التذكر. وهذا بدوره يمكن أن يؤدي إلى تحسين مستوى النمو اللغوي لديهم، خاصةً عندما يكون انتباه المتعلم موجهًا نحو الأشكال اللغوية الصحيحة. إن هذه القدرة على التركيز على الأشكال اللغوية قد لا تكون متاحة بسهولة إذا كانت قدرات المتعلمين محدودة، حيث يكون من الصعب عليهم الانتباه إلى كل من الشكل و المعنى في آن واحد.

لقد أشار موتلو (Mutlu, 2006) إلى هذا الأمر بوضوح، حيث أكد أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة تلعب دوراً محورياً في تعزيز عملية التعلم اللغوي. ومن خلال تقديم هذه التغذية الراجعة بشكل مستمر، يمكن للمتعلمين تحسين مهاراتهم اللغوية بشكل ملحوظ، مما يؤدي إلى تطور شامل في قدراتهم الأكاديمية. وأظهرت الدراسات الحديثة مثل دراسة (Yilmaz, 2012) أن هذه الطريقة ليست فعالة فقط على المدى القصير، بل إنها تترك أثراً إيجابياً طويل الأمد على مهارات المتعلمين وخاصة مهارتي المحادثة والكتابة. هذا التوجه يتماشى مع نتائج بحث البزورجيان واليزداني (Bozorgian, & Yazdani, 2021b) و فورداىس (Fordyce, 2014) الذين أكدوا أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة تتفوق بشكل واضح على التدخل الضمني في تعزيز فهم واستخدام الأشكال النحوية المستهدفة. أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة لا تعزز فقط من التحصيل اللغوي الفوري، ولكنها أيضًا تدعم التعلم الطويل الأمد من خلال توفير أساس متين للقواعد اللغوية والهياكل النحوية، مما يسمح للمتعلمين بتطبيق ما تعلموه في سياقات تواصلية واقعية بكفاءة أكبر(Yilmaz, 2012).

من خلال تقديم ملاحظات واضحة ومباشرة، يتمكن المتعلمون من تصحيح أخطائهم بشكل فوري وفهم الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء. هذا النوع من التغذية الراجعة يساعد في ترسيخ المفاهيم النحوية ويعزز القدرة على تذكرها واستخدامها بشكل صحيح في المستقبل. على العكس من ذلك، قد يكون التدخل الضمني أقل فعالية لأنه لا يوفر نفس المستوى من التوجيه والدعم الفوري، مما يمكن أن يترك المتعلمين في حالة من الغموض أو الارتباك حول الأخطاء التي يرتكبونها وكيفية تصحيحها.

على العموم، يتبين من الأبحاث أعلاه أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة يمكن أن تحفز المتعلمين على المشاركة بشكل أكثر فعالية في عملية التعلم، إذ يشعرون بثقة أكبر في استخدام اللغة المستهدفة. هذا النوع من التدخل يعزز ليس فقط الفهم النظري للقواعد النحوية بل يتجاوزه إلى التطبيق العملي والاستخدام اليومي، مما يسهم في تحقيق تقدم ملموس ومستدام في اكتساب اللغة.

5.6. مناقشة السؤال الرابع وفرضيات البحث

وفقًا لدرستنا التي قارنت بين أنواع مختلفة من التغذية الراجعة التي تعتمد الطريقة التحليلية في استراتيجيتها لتحسين اكتساب اللغة في مهارتي المحادثة والكتابة، أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة " ما هو نوع (أنواع) التغذية الراجعة التصحيحية من بين إعادة الصياغة والتغذية الراجعة التحليلية المباشرة والتغذية الراجعة الميتالغوية من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى الأكثر فعالية وإفادة في مهارتي المحادثة والكتابة في صفوف تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟" أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة كانت الأكثر فعالية. دعونا نستعرض النتائج بشكل مفصل:

التغذية الراجعة التحليلية المباشرة: حصلت على أعلى متوسط في تحسين استعمال اللغة في مهارتي المحادثة والكتابة. كانت هذه النتائج واضحة في كل من الاختبارات البعدية والاختبارات الأخيرة، مما يدل على فعالية طويلة الأمد لهذا النوع من التغذية الراجعة. التغذية الراجعة التحليلية المباشرة أثبتت تفوقها بسبب قدرتها على تقديم تصحيحات فورية تحليلية واضحة للمتعلمين، مما يعزز من استيعابهم للأخطاء وتصحيحها بسرعة. هذا النوع من التغذية الراجعة لا يساعد فقط في تحسين الأداء الفوري ولكن يساهم أيضًا في بناء ذاكرة طويلة الأمد للأشكال النحوية الصحيحة.

التغذية الراجعة الميتالغوية: جاءت في المرتبة الثانية من حيث الفعالية، متفوقة على مجموعات إعادة الصياغة والمجموعات الضابطة. تتضمن التغذية الراجعة الميتالغوية تقديم تفسيرات حول القواعد والأخطاء لكن بطريقة ضمنية غير صريحة، مما يساعد المتعلمين على فهم عميق للأشكال النحوية ولكن بنسبة أقل من التغذية الراجعة التحليلية المباشرة وذلك ربما بسبب الغموض التي تتبعها في منهجها. هذا النوع من التغذية الراجعة يمكن أن يظهر فاعليته بشكل أكبر مع المستويات المتقدمة.

إعادة الصياغة: كانت مجموعة إعادة الصياغة أفضل من المجموعة الضابطة، لكنها لم تكن فعالة مثل التغذية الراجعة التحليلية المباشرة أو التغذية الراجعة الميتالغوية. توفر إعادة الصياغة نوعًا من التغذية الراجعة غير المباشرة التي يمكن أن تكون مفيدة، لكنها أقل فعالية من التغذية الراجعة المباشرة لأنها لا توفر التصحيحات الواضحة والفورية اللازمة لذلك فاعليتها قصير غير مستدامة. بناءً على هذه النتائج، يمكن الاستنتاج أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة هي الأكثر فعالية في تحسين اكتساب اللغة في مهارتي المحادثة والكتابة من وجهة نظر دراستنا هذه وستقدم الفقرات اللاحقة الأسباب.

يهدف تحليل التباين إلى مقارنة فعالية نوع التغذية الراجعة عبر المجموعات المختلفة. وكشفت عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبارات البعدية والأخيرة لمهارتي المحادثة والكتابة. يشير هذا إلى أن نوع التغذية الراجعة المقدمة كان له تأثير ملموس على قدرة المشاركين على استخدام اللغة بشكل صحيح في الاختبارات البعدية والأخيرة.

يعد اختبار مقارنات Bonferroni المتعددة طريقة إحصائية أساسية تستخدم للتحكم في أخطاء الاختبارات القبلية أو الأولى عند إجراء مقارنات زوجية متعددة. في سياق الدراسة الحالية، كان هذا التحليل مفيدًا بشكل خاص في مقارنة درجات الاختبار البعدي والاختبار الأخير في مهارة المحادثة ومهارة الكتابة. من خلال تطبيق تصحيح بونفيروني، تم التأكد من تقليل احتمالية اكتشاف الفرق بشكل خاطئ (بالاعتماد على الأخطاء القبلية فقط)، وبالتالي تم تعزيز موثوقية النتائج التي توصل إليها البحث.

كشفت نتائج التحليل عن فروق ذات دلالة إحصائية بين مختلف مجموعات التغذية الراجعة والمجموعات الضابطة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 مما يشير إلى أهمية قوية للنهج التحليلي المتبع، هذا يؤكد صحة الفرضية الأولى

للدراسة. ومن الجدير بالذكر أن الطريقة التحليلية ظهرت كطريقة فعالة للتغذية الراجعة، حيث كان هناك اختلافات عميقة عند مقارنتها بطرق مجموعات التغذية الراجعة الأخرى والمجموعة الضابطة. يشير هذا إلى أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة قد تكون أكثر فعالية في تحسين الأداء في في هذه المهارات، ربما بسبب طبيعته المباشرة والواضحة، والتي قد تساعد في فهم النماذج الصحيحة والاحتفاظ بها بشكل أفضل.

وبشكل عام، فإن استخدام مقارنات Bonferroni المتعددة في هذه الدراسة يوفر وسيلة صارمة لفحص فعالية استراتيجيات التغذية الراجعة المختلفة. تؤكد النتائج على أهمية التغذية الراجعة التحليلية المباشرة في تعلم اللغة ويمكن أن يكون لها آثار كبيرة على الممارسات التعليمية، لا سيما في السياقات التي تكون فيها التغذية الراجعة الدقيقة والفورية ضرورية لتطوير المتعلم. ومن خلال التحكم في الأخطاء المحتملة والتحقق من أهمية نتائجها، قدم البحث أدلة قوية لدعم فعالية التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والصريحة نظراً لطرق التغذية الراجعة الأخرى. كما أشار البحث إلى التغذية الراجعة الميتالغوية التي يمكن أن يكون لها فوائد فورية في مهامات محددة وربما لمستويات محددة بينما التغذية الراجعة التحليلية المباشرة توفر تحسينًا أكثر قوة ودائمًا عبر مهامات مختلفة ومستويات مختلطة و يدوم أثرها بمرور الوقت وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثانية و الثالثة في الدراسة.

أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعات التغذية الراجعة االميتالغوية والمجموعات الأخرى في درجات الاختبارات البعدي لمهارة الكتابة، حيث كانت قيمة p أكبر من 0.05 للمجموعات الأخرى. كما كشف تحليل التباين المشترك ANCOVA أحادي الاتجاه بين المجموعات أنه بعد حساب نسبة الخطأ في الاختبارات القبلية، كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الاختبارات البعدية والاختبارات الأخيرة في مهارة المحادثة ($p<.05$). يشير هذا إلى أن مجموعات التغذية الراجعة أظهرت اختلافات في أدائها في هذه المهام عندما تعلق الأمر بمهمة المحادثة في كل من الاختبارات البعدية والاختبارات الأخيرة.

بالإضافة إلى ذلك، أكدت النتائج أن مجموعات إعادة الصياغة والتغذية الراجعة التحليلية المباشرة والتغذية الراجعة الميتالغوية تفوقت بشكل ملحوظ على المجموعة الضابطة في كل من الاختبارات البعدية والاختبارات الأخيرة حيث كانت قيمة p أصغر من 0.05 وهذا يعني أن هذه الأشكال من التغذية الراجعة كانت فعالة في تعزيز فهم المتعلمين في مهارة المحادثة مع مرور الوقت، مما أدى إلى تحسين الأداء في كل من التقييمات الفورية والمؤجلة.

كانت فعالية التغذية الراجعة التصحيحية في تعلم اللغة موضوعًا لأبحاث مكثفة، وتشير التحليلات في هذه الدراسة إلى أن التغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية المباشرة والصريحة أقوى أشكال التغذية الراجعة. هذا النوع من التغذية الراجعة، الذي يشير مباشرة إلى الأخطاء ويقدم النموذج الصحيح، يتفوق بشكل كبير على أساليب التغذية الراجعة الأخرى في كل من التقييمات الفورية والمؤجلة. كما أظهرت التغذية الراجعة الميتالغوية، التي تتضمن شرح القواعد الأساسية وراء الأخطاء، نتائج متفوقة مقارنة بإعادة الصياغة والمجموعة الضابطة. وكانت عمليات إعادة الصياغة، التي تعيد صياغة خطأ المتعلم بمهارة دون تصحيح مباشر، أكثر فعالية من عدم تقديم أي تغذية راجعة على الإطلاق (المجموعة الضابطة).

تؤكد النتائج المتسقة عبر أنواع التغذية الراجعة المختلفة على الفعالية الفائقة للتصحيح التحليلي الصريح. على وجه الخصوص، حيث وجد أن التصحيح التحليلي المباشر والصريح هو الأكثر فعالية عبر مجموعات التغذية الراجعة المختلفة، بما في ذلك إعادة الصياغة والتغذية الراجعة الميتالغوية. تم التحقق من فعاليته بشكل أكبر من خلال التحليلات المتعددة

التي فحصت تأثيره على اكتساب نماذج لغوية محددة في مهارتي المحادثة والكتابة. أظهرت كل من درجات اختبارات المحادثة والكتابة أن المتعلمين الذين تلقوا تصحيحًا صريحًا كان أداؤهم أفضل في وصف الصورة شفهيا و في مهمة الكتابة أيضا مقارنة بأولئك الذين تلقوا إعادة صياغة أو لم يتلقوا أي تغذية الراجعة.

تشير هذه النتائج إلى أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والصريحة لا تساعد المتعلمين على التعرف على أخطائهم وتصحيحها على الفور فحسب، بل تساعد أيضًا في الاحتفاظ بالأشكال النحوية الصحيحة على المدى الطويل. بالنسبة للمعلمين، قد يكون دمج التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والصريحة في استراتيجيات التدريس الخاصة بهم أسلوبًا أكثر فعالية لتحسين الدقة النحوية لدى الطلاب. وفي الوقت نفسه، يمكن أن تكون التغذية الراجعة الميتالغوية بمثابة وسيلة تكميلية لتعزيز الفهم. الاستنتاج العام هو أن الأشكال الأكثر مباشرة من التغذية الراجعة مفيدة في تعزيز استخدام اللغة بشكل أكثر دقة بين المتعلمين.

لقد تم توثيق فعالية التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والصريحة في تعلم اللغة بشكل جيد في العديد من الدراسات. وفقًا لبحث أجراه إليس و آخرون (Ellis et al., 2006)، وليستر (Lyster, 1998b)، لي (Li, 2010)، ليستر و آخرون (Lyster et al., 2013)، وماكي وآخرون. (Mackey et al., 2007)، ويانغ وليستر (Yang & Lyster 2010)، راساي (Rassaei, 2013)، يبرز التصحيح التحليلي الصريح كنهج تغذية راجعة أكثر فعالية مقارنة بإعادة الصياغة وأنواع التغذية الراجعة الأخرى. يؤكد راساي (Rassaei, 2013) على أن التصحيح التحليلي الصريح ليس أكثر فعالية فحسب، بل من المرجح أيضًا أن يتم ملاحظته أو إدراكه على أنه تغذية راجعة، وهو أمر بالغ الأهمية لوعي المتعلم واكتساب اللغة لاحقًا.

علاوة على ذلك، فقد أظهر التصحيح التحليلي الصريح فوائد كبيرة في اكتساب أشكال نحوية مختلفة في مهارتي المحادثة والكتابة وهذا يسلط الضوء أيضًا على أن هذا النوع من التغذية الراجعة يحقق مكاسب قصيرة وطويلة المدى، مما يجعله وسيلة قوية لتدريس الهياكل اللغوية بشكل خاص أيضا. تتوافق هذه النتيجة مع اقتراح فوردايس (Fordyce, 2014) بأن التصحيح التحليلي الصريح أكثر فعالية إلى حد كبير في تسهيل تعلم النماذج المستهدفة عبر أطر زمنية مختلفة.

في جوهر الأمر، تدعم الأدلة التراكمية بقوة فكرة أن التصحيح التحليلي الصريح والمباشر وسيلة متفوقة للتغذية الراجعة في تعلم اللغة. إن القدرة على التعرف عليها بوضوح من قبل المتعلمين كملاحظات تصحيحية وفعاليتها عبر فترات زمنية مختلفة تجعلها أداة قيمة للمعلمين الذين يهدفون إلى تعزيز اكتساب اللغة.

أظهر تعليم التركيز على الشكل ثم المعنى كما هو متبع في الطريقة التحليلية، مساهمات كبيرة في اكتساب الهياكل النحوية، وخاصة في مهارة الكتابة وفي المهامات المختلفة أيضا التي قدمت للطلاب خلال الدراسة. يؤكد هذا النهج على أهمية دمج تعليم القواعد في التواصل الهادف، بدلاً من تدريس القواعد بشكل منفصل. تسلط نتائج الدراسة الضوء على أن المتعلمين استفادوا من تعليمات التركيزعلى (الشكل ثم المعنى) في كل من مهارتي المحادثة والكتابة أيضا. والأهم من ذلك، أنه لم يتم ملاحظة هذا التحسن مباشرة بعد التعليمات فحسب، بل أيضًا في الاختبارات البعدية والأخيرة، مما يشير إلى الاحتفاظ بالأشكال النحوية على المدى الطويل.

كشفت البيانات أن متوسط الدرجات لكل من مهارتي المحادثة والكتابة تحسنت في جميع المجموعات، بما في ذلك المجموعة الضابطة. وهذا أمر جدير بالملاحظة لأنه على الرغم من أن المجموعة الضابطة لم تتلقى تغذية راجعة تحليلية صريحة أو ضمنية أثناء عملية التنفيذ، إلا أنها لا تزال تشهد زيادة في درجاتها. تعرضت المجموعة الضابطة لتعليمات

التركيز على الشكل ثم المعنى من خلال تركيز المعلم على دمج الهياكل النحوية في سياق المهام. يشير هذا إلى أن مجرد وجود تعليمات القواعد المضمنة في التواصل الهادف يمكن أن يكون فعالاً في تعزيز الكفاءة النحوية لدى المتعلمين.

كما تؤكد هذه النتائج على فعالية تعليم الشكل ثم المعنى في تدريس اللغة، وخاصة بالنسبة للهياكل النحوية المعقدة. من خلال دمج القواعد في مهام التواصل، يستطيع المتعلمون فهم النماذج واستخدامها بشكل أكثر فعالية. تدعم الدراسة فكرة الطريقة التحليلية أن تعليم الشكل ثم المعنى في السياق يمكن أن يؤدي إلى تحسينات كبيرة في اكتساب اللغة، مما يوفر حجة قوية لتنفيذه في فصول اللغة. وتؤكد النتائج الإيجابية من المجموعة الضابطة صحة النهج، مما يدل أنه حتى بدون تغذية راجعة تحليلية صريحة، يمكن للمتعلمين الاستفادة من التركيز على االشكل ثم المعنى ضمن سياقات التواصل.

تشير نتائج الدراسة إلى أن تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى وحدها تعزز بشكل كبير اكتساب النماذج اللغوية في مهارتي المحادثة والكتابة. يشير هذا إلى أن تعليم الشكل ثم المعنى أداة قوية في تطوير اللغة الثانية. تتوافق النتائج مع تأكيد ليستر (Lyster, 2004a) على أن التعليم الذي يركز على الشكل ثم المعنى، يساعد الطلاب على فهم أفضل للغة واستخدام النماذج النحوية بشكل صحيح. والجدير بالذكر أن الدراسة تشير إلى أن فوائد تعليم التركيز على الشكل ثم المعنى يتم تضخيمها بشكل أكبر عندما تقترن بالتغذية الراجعة التصحيحية، مما يوفر نهجًا شاملاً لتعلم اللغة.

دعمًا لهذه النتائج، تم التوصل إلى استنتاجات مماثلة من قبل أليس وآخرون (Ellis et al., 2001) وأجيدة وفريد أغدام (Ajideh and FareedAghdam, 2012) اللذين لاحظا أن تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى تساعد المتعلمين في التعرف على التناقضات بين أقوالهم غير الصحيحة والأشكال المستهدفة. ويعزز هذا الوعي فرصًا أكبر للتعلم، حيث يمكن للطلاب معالجة أخطائهم وتصحيحها بشكل مباشر. من خلال ملاحظة هذه الفجوات، يكون الطلاب مجهزين بشكل أفضل لاستيعاب الهياكل النحوية الصحيحة، وبالتالي تعزيز كفاءتهم اللغوية بشكل عام.

باختصار، يؤكد البحث على الدور الحيوي للطريقة التحليلية التي تركز على معادلة الشكل ثم المعنى في تعليم اللغة الثانية. ويسلط الضوء على كيف يمكن لهذه الطريقة التعليمية، خاصة عندما تقترن بالتغذية الراجعة التصحيحية ضمن أنشطة تواصلية، أن تحسن بشكل كبير الدقة النحوية للمتعلمين. وهذا ما أشار إليه وي ولي في دراستهم حول التركيز على الشكل من خلال الأنشطة التواصلية (Wei & Li, 2023)

أشارت نتائج الدراسة إلى أن التعليم الذي يركز على الشكل كان أكثر فعالية بشكل ملحوظ عندما أقترن بالتصحيح التحليلي الصريح والتغذية الراجعة الميتالغوية، مقارنة بإعادة الصياغة أو عدم وجود تغذية راجعة. تتوافق هذه النتيجة مع الأبحاث السابقة ؛ ليرا غونزاليس (Lira-Gonzales et al., 2024)، ليستر و رانتا (Lyster & Ranta, 2012)، يانغ وليستر (Yang & Lyster, 2010) و فاليزي وسبادا (Valezy & Spada, 2006) و أوليفر (Oliver, 2000) التي تشير إلى أن النهج التحليلي الذي يركز على الشكل ثم المعنى خلال عملية التغذية الراجعة مفيد على حد سواء وقد أكدت هذه الدراسات باستمرار على أهمية التغذية الراجعة بأنها الاستراتيجية التي تعزز نتائج تعلم اللغة.

ويؤكد Lyster and Ranta (2012) أيضًا على أن التغذية الرجعة تكون أكثر فعالية عندما يتم تقديمها بشكل استراتيجي ضمن إطار التعليمات التي تركز على الشكل ثم المعنى. ويجادلون بأن هناك طرقًا تجريبية للتمييز بين تأثيرات التغذية الراجعة التصحيحية وتأثيرات التركيز على تدريس الشكل ثم المعنى في السياق، مما يشير إلى أن كلا المكونين يلعبان أدوارًا مميزة ولكن بشكل يكملون فيه بعضهم البعض في اكتساب اللغة.

في جوهر الأمر، فإن دمج التغذية الراجعة التحليلة المباشرة والصريحة أوالتغذية الراجعة الميتالغوية مع معادلة تعليم الشكل ثم المعنى داخل فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يعزز عملية التعلم فحسب، بل يزيد أيضًا من فعالية التغذية الراجعة. يوفر هذا النهج للمتعلمين معلومات واضحة ومفصلة حول أخطائهم، مما يمكنهم من إجراء تصحيحات أكثر استنارة وفهم المفاهيم النحوية الأساسية. ونتيجة لذلك، فهو يدعم اكتسابًا أكثر قوة واستدامة للغة المستهدفة، مع تسليط الضوء على التفاعل الحاسم بين التغذية الراجعة والتركيز على الشكل ثم المعنى في تعليم اللغة.

تتوافق نتائج الدراسة مع اقتراح سايتو ليستر (Saito & Lyster, 2011) بأنه عندما يتم دمج التعليمات التي تركز على الشكل ثم المعنى مع التغذية الراجعة التصحيحية، فإنها يمكن أن تكون فعالة للغاية. لا يؤدي هذا المزيج إلى تعزيز الكفاءة النحوية للغة الثانية فحسب، بل يعزز أيضًا بشكل كبير تطوير نطق اللغة الثانية لأن النطق يكون خطوة حاسمة في تعليم الشكل خاصةً في اللغة العربية التي تبنى على التشكيل. علاوة على ذلك، يسلط البحث الضوء على التأثير التآزري لتعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى لأنه يساهم في تعلم لغة أكثر شمولية. من خلال التركيز على أشكال لغة معينة ومعالجة الأخطاء على الفور، يكون المتعلمون أكثر قدرة على استيعاب الهياكل النحوية وأنماط النطق الصحيحة. يوفر هذا النهج التعزيز المستمر، مما يجعل عملية التعلم أكثر ديناميكية وتفاعلية، وهو أمر بالغ الأهمية لإتقان لغة ثانية.

في الختام، يوفر دمج التعليمات التي تركز على الشكل ثم المعنى مع االتغذية الراجعة التصحيحية إطارًا قويًا لمعلمي اللغة الذين يهدفون إلى تحسين الدقة النحوية والنطق لدى طلابهم. تعزز نتائج الدراسة قيمة هذه الطريقة المدمجة، مما يشير إلى أنه يمكن على المعلمين في صفوف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التفكير في دمج هذه الاستراتيجيات في ممارساتهم التعليمية لتسهيل اكتساب اللغة بشكل أكثر شمولاً.

6. الفصل السادس: الخاتمة والاقتراحات

6.1. مقدمة

يبدأ هذا الفصل بتلخيص نتائج الدراسة واستخلاص النتائج بناءً على أسئلة البحث المطروحة في البداية. لقد أسفر البحث عن رؤى مهمة حول فعالية التغذية الراجعة التحليلية التصحيحية وتعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى في كل من تعليم اللغة العربية كلغة ثانية أو تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. تقدم الاستنتاجات المستمدة من الدراسة فهمًا دقيقًا لكيفية تأثير استراتيجيات التدريس هذه على اكتساب اللغة وكفاءتها.

بعد الملخص والاستنتاجات، يتعمق الفصل في الآثار التعليمية العملية للمعلمين والباحثين والمتعلمين (الطلاب). بالنسبة للمعلمين، تشير النتائج إلى أن دمج التغذية الراجعة التصحيحية مع الطريقة التحليلية القائمة على تحليل الشكل ثم المعنى تكون أكثر استهدافًا لمعالجة أخطاء لغوية معينة، وبالتالي تعزيز نتائج الطالب. بالإضافة إلى ذلك، يوصى بتنفيذ تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى، والتي تدمج تدريس القواعد والمفردات في ممارسات التواصل الهادفة، كنهج فعال لتعليم اللغة وخاصة في مهارتي المحادثة والكتابة التي يعاني منهما طلاب اللغة الثانية بشكل عام. يتم تشجيع الباحثين على استكشاف التفاعل بين التغذية الراجعة التصحيحية واستراتيجيات التركيز على الشكل ثم المعنى بشكل أكبر، في حين يمكن للمتعلمين الاستفادة من كونهم أكثر وعيًا بهذه التقنيات لتسهيل عمليات التعلم الخاصة بهم.

وأخيرا، يقدم الفصل عدة اقتراحات للبحوث المستقبلية بناءً على نتائج الدراسة الحالية. تهدف هذه الاقتراحات إلى توجيه التحقيقات اللاحقة في الفروق الدقيقة في التغذية الراجعة التصحيحية وتعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى، مثل فحص آثارها طويلة المدى على الاحتفاظ باللغة واستكشاف إمكانية تطبيقها عبر اللغات ومستويات الكفاءة المختلفة. من خلال تقديم هذه التوصيات، يسعى الفصل إلى تمهيد الطريق لفهم أكثر شمولاً لمنهجيات تدريس اللغة الفعالة، مما يساهم في نهاية المطاف إلى تطوير الممارسات التعليمية في سياقات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

6.2. ملخص الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى استكشاف تأثير أشكال مختلفة من التغذية الراجعة التحليلية - التغذية الراجعة التحليلية المباشرة، إعادة الصياغ والتغذية الراجعة الميتالغوية - على مهارات المحادثة والكتابة في صفوف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد شارك هؤلاء الطلاب من جامعة غازي في تركيا. كان النهج التعليمي المستخدم هو التركيز على الشكل ثم المعنى، والذي يؤكد على الدقة النحوية قبل التواصل الهادف. بدأت الدراسة بمراجعة واسعة النطاق للأدبيات الموجودة

والأبحاث التجريبية المتعلقة بالتغذية الراجعة التصحيحية بشكل عام والتغذية الراجعة التحليلية بشكل خاص ودورها في اكتساب اللغة الأجنبية أواللغة الثانية.

شمل البحث ما مجموعه 100 طالب من الصفين الأول والثالث الذين كانوا يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية. ولضمان تمثيل متوازن، تم اختيار 25 طالبًا من كل فصل دراسي بشكل عشوائي، مع الحفاظ على مستويات متساوية في جميع المجموعات. تتراوح أعمار المشاركين في الدراسة بين 19 و21 عاما. تم تصميم عملية الاختيار هذه لتوفير عينة قوية وغير متحيزة لفحص مدى فعالية أنواع التغذية الراجعة المختلفة التي تعتمد بشكل عام على تحليل اللغة لاكتسابها اللغة.

من المتوقع أن تساهم نتائج هذه الدراسة بشكل كبير في فهم كيفية تأثير الأشكال المختلفة للتغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية على تطور اللغة لدى المتعلمين البالغين. من خلال التركيز على كل من الشكل ثم المعنى، كما يمكن للمعلمين تصميم تعليماتهم بشكل أفضل بناءً على نتائج هذه الدراسة لتلبية احتياجات متعلمي اللغة، مما قد يؤدي إلى استراتيجيات تدريس أكثر فعالية وتحسين نتائج التعلم وخاصة في تعليم المهارات الإنتاجية في اللغة الثانية.

بدأت الدراسة بتحليل شامل للمعلومات التي تحتاجها، والتي شملت مراقبة عمل الدروس في الفصل الدراسي ومقابلات شبه منظمة مع أستاذين في جامعة غازي. يهدف هذا التحليل إلى تقييم معرفة الطلاب وخلفيتهم فيما يتعلق بالتغذية الراجعة التصحيحية وتعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى. ساعدت نتائج هذه المرحلة الأولية في إنشاء درس قصير مصمم لتثقيف الطلاب حول التغذية الراجعة التصحيحية، والأنواع المختلفة من التغذية الراجعة، ومفهوم التركيز على الشكل ثم المعنى. كان هذا الدرس التأسيسي ضروريًا لإعداد الطلاب للمراحل اللاحقة من الدراسة.

خلال مرحلة التنفيذ، ركز البحث على تعزيز مهارتين إنتاجيتين – المحادث والكتابة – لدى 100 طالب وطالبة، مقسمين إلى أربع مجموعات. تم جمع البيانات من خلال مجموعات التغذية الراجعة التصحيحية والتركيز على الشكل تليها الأنشطة التي تركز على المعنى. يهدف هذا النهج التعليمي إلى مساعدة الطلاب على استيعاب نماذج اللغة مع تعزيز قدرتهم أيضًا على استخدام اللغة بشكل هادف ودقيق. لم يتلق الطلاب في المجموعة الضابطة أي تغذية راجعة، مما يسمح بمقارنة النتائج بين أولئك الذين تلقوا تغذية راجعة مستهدفة وأولئك الذين لم يتلقوا ذلك أبداً.

تم جمع البيانات على ثلاث مراحل: ما قبل التدريس (الاختبار القبلي)، أثناء التدريس (الاختبار البعدي)، وما بعد التدريس (الاختبار الأخير). يضمن هذا النهج الشامل أن يتمكن الباحثون من تتبع تقدم الطلاب وتأثير أساليب التدريس مع مرور الوقت. ومن خلال مقارنة أداء المجموعات التجريبية مع أداء المجموعة الضابطة.

في القسم التطبيقي التجريبي، تم تطبيق الدروس والتدريبات من خلال التركيز على الشكل ثم المعنى في تدريس قصة قصيرة. خلال هذه العملية، تلقت كل مجموعة نوعًا معينًا من التغذية الراجعة - إما التغذية الراجعة التحليلية المباشرة الصريحة أو إعادة الصياغة أو التغذية الراجعة الميتالغوية - كلما ارتكبوا أخطاء. تم تسجيل ملاحظات الفصول بدقة، حيث تم توثيق كل مهارة (المحادثة والكتابة) على مدار ساعة لكل مهارة في كل مجموعة، مما أدى إلى تراكم إجمالي 360 دقيقة من المعالجة التعليمية. يهدف هذا المنهج التفصيلي إلى تقييم مدى فعالية أنواع التغذية الراجعة المختلفة في تصحيح الأخطاء النحوية.

ولتقييم تأثير هذه الأساليب التعليمية وأنواع التغذية الراجعة، تم إجراء اختبارات اللغة العربية على 100 طالب. وتضمنت هذه الاختبارات وصف الصور شفهيا و مقابلة العمل لاختبار المحادثة وكتابة قصة قصيرة و أسئلة متعدة لخيارات لاختبار

مهارة الكتابة، وتم إجراؤها كاختبارات قبلية قبل تقديم التغذية الراجعة، واختبارات بعدية مباشرة بعد تقديم التغذية الراجعة، واختبارات مؤجلة أخيرة بعد ثلاثة أسابيع. تم تصميم جدول الاختبار المنهجي هذا لقياس التأثيرات قصيرة المدى وطويلة المدى للتغذية الراجعة على قدرة الطلاب على تصحيح الأخطاء اللغوية الشفهية والكتابية.

بلغت البيانات التي تم جمعها 1080 دقيقة من التسجيلات، مقسمة بالتساوي بين ثلاث اختبارات لمهارة المحادثة وثلاث اختبارات لمهارة الكتابة. وتم بعد ذلك نسخ هذه التسجيلات وتحليلها باستخدام SPSS ، مما يوفر مجموعة بيانات شاملة للتقييم. من خلال هذا التحليل الدقيق، سعت الدراسة إلى استخلاص استنتاجات ذات معنى حول فعالية أنواع معينة من التغذية الراجعة بالتزامن مع التركيز على الشكل ثم تعليم المعنى، وبالتالي المساهمة برؤى قيمة في تعلم اللغة والاستراتيجيات المساهمة في اكتسابها.

تناولت أسئلة البحث في الدراسة آثار ثلاثة أنواع من التغذية الراجعة التصحيحية التحليلية في اكتساب مهارتي المحادثة والكتابة من خلال ارشادات التركيز على الشكل ثم المعنى. وقد تمت مناقشة نتائج الدراسة بالتفصيل بناءً على الأسئلة البحثية التالية:

(س1) هل للتغذية الراجعة القائمة على طريقة إعادة الصياغة آثار كبيرة على اكتساب على اللغة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى في مهارة المحادثة والكتابة؟

(س2) هل للتغذية الراجعة ما وراء اللغوية (الميتالغوية) آثار كبيرة على اكتساب اللغة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى في مهارة المحادثة والكتابة؟

(س3) هل للتغذية الراجعة التحليلية المباشرة آثار كبيرة على اكتساب اللغة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى في مهارة المحادثة والكتابة؟

(س4) ما هو نوع (أنواع) التغذية الراجعة التحليلية التصحيحية من بين التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والتغذية الراجعة الميتالغوية وإعادة الصياغة الأكثر فعالية في التعليم من خلال تعليمات معادلة التركيز على الشكل ثم المعنى الذي أفادة الطلاب أكثر في مهارتي المحادثة والكتابة؟

وكشفت الدراسة أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة عززت بشكل كبير إتقان المتعلمين للتحدث والكتابة من خلال تقديم تغذية راجعة تحليلية واضحة ومباشرة، مما ساعد على ترسيخ الصيغ الصحيحة في حصيلة الطالب اللغوية. على الرغم من أن التغذية الميتالغوية الضمنية مفيدة، فقد تبين أنها أقل فعالية من التغذية الراجعة التحليلية المباشرة لأنها تتطلب في كثير من الأحيان من المتعلمين استنتاج التصحيحات، مما قد يؤدي إلى الغموض وسوء الفهم. كما أن التغذية الراجعة الميتالغوية تضمنت تقديم تعليقات أو أسئلة توجه المتعلمين للتعرف على أخطائهم وتصحيحها بأنفسهم، فهي فعالة بشكل خاص في تعزيز قدرات الاحتفاظ بالمعلومات على المدى الطويل والتصحيح الذاتي بشكل أفضل من التغذية التي تعتمد على إعادة الصياغة. وقد عزز هذا النوع من التغذية الراجعة فهمًا أعمق لقواعد اللغة وهياكلها، مما مكن المتعلمين من تطبيق هذه المبادئ في سياقات مختلفة ولكن بنسبة أقل من التغذية الراجعة التحليلية المباشرة وذلك لضمنيتها التي تسبب عدم ملاحظتها وتسب الغموض لدى متلقيها.

6.3. خاتمة

عند التحقق مما إذا كانت عمليات إعادة الصياغة لها تأثيرات كبيرة على اكتساب المهارات اللغوية من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى، فمن الضروري مراعاة الأبعاد النظرية والتجريبية لتعلم اللغة. في الإجابة على سؤال البحث الأول، هل لإعادة الصياغة تأثيرات كبيرة على اكتساب مهارة المحادثة والكتابة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى؟ تشير النتائج العامة للدراسة إلى أن إعادة الصياغة، كشكل من أشكال التغذية الراجعة التصحيحية، أدت إلى تحسينات كبيرة في مهام المحادثة والكتابة، خاصة من الاختبارات القبلية إلى الاختبارات البعدية. أظهرت درجات اختبار المحادثة والكتابة أن إعادة الصياغة كانت فعالة في المساعدة على اكتساب أشكال لغوية مختلفة في الاختبارات البعدية بالمقارنة مع الاختبارات القبلية. يشير هذا إلى أن إعادة الصياغة كانت لها فوائد قصيرة المدى، حيث عززت استخدام اللغة في مهارتي المحادثة والكتابة.

ومع ذلك، وجدت الدراسة أيضًا أن فعالية إعادة الصياغة تضاءلت بمرور الوقت. وفي حين أظهرت تحسينات ملحوظة في الاختبارات البعدية، إلا أن هذه النتائج لم تستمر في الاختبارات الأخيرة. أشارت نتائج الاختبارات النهائية إلى أن فوائد إعادة الصياغة لم تكن طويلة الأمد. في جوهر الأمر، في حين أثبتت إعادة الصياغة فائدتها على المدى القصير، إلا أنها فشلت في إظهار هذه النتائج على المدى الطويل في اكتساب أشكال اللغة ومعانيها.

تشير النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني، هل للتغذية الراجعة الميتالغوية تأثيرات كبيرة على اكتساب مهارة المحادثة والكتابة خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى؟ إلى أن التغذية الراجعة الميتالغوية لها تأثيرات كبيرة على تحسين مهارات المحادثة والكتابة من خلال تعليمات تركز على الشكل ثم المعنى. فقد ساهمت التغذية الراجعة الميتالغوية بشكل كبير في تطوير ليس فقط استعمال القواعد الصحيحة في الكتابة والمحادثة، ولكن أيضًا في تحسين النطق الصحيح في الاختبارات البعدية. هذا النوع من التغذية الراجعة أظهر زيادة ملحوظة في متوسطات الأداء في الاختبارات الأخيرة، مما يعكس أهمية اكتساب الأشكال النحوية بما في ذلك النطق.

أكدت نتائج كلتا المهارتين أن التغذية الراجعة الميتالغوية تشير إلى تأثيرات كبيرة على المدى القصير والطويل في استخدام اللغة الصحيحة. ومع ذلك، على الرغم من هذه الفوائد الكبيرة، إلا أن مستوى التحسين الذي تم التوصل إليه بواسطة التغذية الراجعة الميتالغوية لم يكن بنفس المستوى الذي حققته التغذية الراجعة التحليلية المباشرة.

بناءً على هذه النتائج، يمكن للمعلمين الاستفادة من التغذية الراجعة الميتالغوية كأداة فعالة لتحسين مهارات اللغة لدى الطلاب. ومع ذلك، يجب أيضًا مراعاة استخدام أنواع أخرى من التغذية الراجعة، مثل التغذية الراجعة التحليلية المباشرة، لتحقيق تحسينات أكبر وأكثر شمولية في مهارات اللغة المختلفة.

وفيما يتعلق بالسؤال البحثي الثالث، هل للتغذية الراجعة التحليلية المباشرة تأثيرات كبيرة على اكتساب مهارتي المحادثة والكتابة من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى؟ تظهر نتائج البحث أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة، كنوع من التغذية الراجعة التصحيحية، تُعتبر ذات أهمية كبيرة في عملية اكتساب مهارتي المحادثة والكتابة. أظهرت النتائج أن الطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة تحليلية مباشرة حققوا مكاسب لغوية كبيرة في الاختبارات البعدية والاختبارات الأخيرة، حيث كان أداؤهم أفضل بشكل ملحوظ مقارنة بالطلاب الذين لم يتلقوا هذا النوع من التغذية الراجعة. وقد حافظ هؤلاء الطلاب على تقدمهم خلال الاختبارات الأخيرة، مما يدل على فعالية هذه المنهجية في تحسين الأداء على المدى الطويل.

فيما يتعلق بمهارة المحادثة والكتابة، أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة تؤدي إلى تحسينات كبيرة في استخدام الصيغ النحوية الصحيحة والنطق السليم. على سبيل المثال، في مهمة وصف الصورة شفهياً، كان الطلاب الذين تلقوا هذه التغذية الراجعة قادرين على استخدام الصيغ النحوية بشكل صحيح وكان نطقهم أفضل مقارنة بأقرانهم. وبالمثل، أظهرت اختبارات الكتابة أن هؤلاء الطلاب قد أحرزوا تقدماً كبيراً في استخدام القواعد النحوية الصحيحة والتعبير الكتابي السليم.

بشكل عام، تتداخل جميع النتائج المتعلقة بتحسين مهارتي المحادثة والكتابة، مما يشير إلى أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة فعّالة في تعزيز الأداء في كلا المهارتين. علاوة على ذلك، كانت هذه التغذية الراجعة فعّالة في لفت انتباه الطلاب إلى الأخطاء النحوية والنطقية غير الصحيحة، مما ساعدهم على تصحيح هذه الأخطاء وتحسين أدائهم على المدى القصير والطويل. لذا، يمكن القول أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة وربما لأنها مباشرة تجذب انتباه الطلاب بسرعة ولكونها تحليلية فهي تقدم التفصيل الكامل عن الخطأ، موضعه، سببه، شكله الصحيح ومن ثم معناه الملائم لسياق النص.

بالنسبة للسؤال الرابع: ما هو نوع (أنواع) التغذية الراجعة التصحيحية من بين إعادة الصياغة والتغذية الراجعة التحليلية المباشرة والتغذية الراجعة الميتالغوية من خلال تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى الأكثر فعالية وإفادة في مهارتي المحادثة والكتابة في صفوف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من الاختبارات البعدية والاختبارات الأخيرة. في جميع أوقات الاختبار تقريبًا، أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات كبيرة بين مجموعات التغذية الراجعة، وكانت التغذية الراجعة التحليلية المباشرة الأكثر فعالية مقارنةً بالنوعين الآخرين من التغذية الراجعة. فضلاً عن ذلك، أظهرت النتائج أيضًا اختلافات كبيرة بين مجموعات التغذية الراجعة عندما تمت مقارنة الاختبارات البعدية والاختبارات الأخيرة بشكل منفصل في مهارتي المحادثة والكتابة. أشارت النتائج أيضًا إلى أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة تفوقت على أنواع التغذية الراجعة الأخرى في كل من اختبار مهارة المحادثة واختبار مهارة الكتابة من حيث الاختبارات البعدية والأخيرة.

تشير هذه النتائج إلى أهمية نوع التغذية الراجعة في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب. التغذية الراجعة التحليلية المباشرة قد توفر للطلاب معلومات مفصلة ومحددة حول أخطائهم وكيفية تصحيحها، مما يمكنهم من تحسين أدائهم بشكل أكثر فعالية. هذا النوع من التغذية الراجعة قد يساعد الطلاب على فهم نقاط الضعف في أدائهم والعمل على تحسينها بشكل مستمر، مما يعزز من قدراتهم الأكاديمية في كل من المحادثة والكتابة.

توضح النتائج أيضًا أن الفروق في الأداء بين المجموعات لا تقتصر فقط على فترة الاختبار الفوري بل تمتد إلى الاختبارات المؤجلة، مما يدل على أن تأثير التغذية الراجعة التحليلية المباشرة يستمر على المدى الطويل. هذه الفعالية المستمرة تشير إلى أن استخدام التغذية الراجعة التحليلية المباشرة يمكن أن يكون استراتيجية تعليمية فعالة لتحسين مهارات الطلاب بشكل مستدام.

عندما تمت مقارنة كل اختبار لكل مهارة عبر المجموعات من خلال المقارنات المتعددة Bonferroni ، أظهرت النتائج بوضوح أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة حققت أعلى مكاسب في كلتا المهارتين. هذه النتائج تعزز بشكل كبير الفرضية الأولى والثانية القائلة بأن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة تُعد الأكثر فعالية بين أنواع التغذية الراجعة الأخرى. على ضوء جميع البيانات المستخلصة من التجارب، يتضح أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة لم تتفوق فقط في تحسين المهارات المعينة بل أظهرت أيضًا تأثيرات إيجابية شاملة على الأداء العام للطلاب وزادت من ثقتهم بأنفسهم.

من جانب آخر، عندما تم تقييم فعالية التغذية الراجعة الميتالغوية، تبين أنها أكثر فائدة من مجموعات إعادة الصياغة والضابطة. هذا يشير إلى أن توفير معلومات حول البنية النحوية والتراكيب اللغوية يمكن أن يكون له تأثير إيجابي أكبر على تطور المتعلمين مقارنة بإعادة صياغة النصوص أو تجاهل التغذية الراجعة تمامًا. إن هذا النوع من التغذية الراجعة يسهم بطريقة منهجية في تحسين قدرة المتعلمين على استخدام القواعد اللغوية بشكل صحيح وفعال.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن إعادة الصياغة كانت أفضل من المجموعة الضابطة في تسهيل تطوير اللغة الثانية. هذا يُظهر أن إعادة صياغة النصوص توفر فرصة للمتعلمين لفهم واستخدام اللغة بطريقة جديدة ومبتكرة، مما يعزز من قدرتهم على التكيف مع استخدامات مختلفة للغة. وعند النظر إلى النتائج المتداخلة من اختبار مهارة المحادثة والكتابة، نجد أن التأثيرات الإيجابية لأساليب التغذية الراجعة المختلفة تتعزز وتتقاطع، مما يشير إلى أهمية استخدام استراتيجيات متنوعة لتحسين مهارات اللغة بشكل شامل.

تؤكد الدراسة على الدور المحوري لطرائق التغذية الراجعة في اكتساب المهارات اللغوية، مع التركيز بشكل خاص على فعالية التغذية الراجعة التحليلية الصريحة مقارنة بإعادة الصياغة كملاحظات ضمنية. وأظهرت البيانات بشكل لا لبس فيه أن التغذية الراجعة التحليلية الصريحة، إلى جانب التغذية الراجعة الميتالغوية، تفوقوا بشكل كبير على عمليات إعادة الصياغة في تسهيل إتقان المتعلمين للمهارات المستهدفة. ويتجلى هذا التفوق ليس فقط في التحسينات الفورية في الأداء ولكن أيضًا في الاحتفاظ بالتقدم المستمر على المدى الطويل وهذا ما يؤكد على صحة الفرضية الثالثة في هذه الدراسة

وقد تبين أن التغذية الراجعة التحليلية الصريحة، التي تتميز بإشارات مباشرة لا لبس فيها عن الأخطاء، وتحللها والتغذية الراجعة الميتالغوية، التي تتضمن تزويد المتعلمين بتعليقات أو أسئلة حول شكل أخطائهم، أكثر فعالية إلى حد كبير من عمليات إعادة الصياغة. إن عمليات إعادة الصياغة، التي تتضمن قيام المعلم ضمنيًا بإعادة صياغة خطأ الطالب في سياق الاستجابة الطبيعية، لم تسفر عن نفس المستوى من نمو الكفاءة. تتوافق هذه النتيجة مع تأكيد عمار (Ammar, 2003) على أن التغذية الراجعة الصريحة والتحفيز مفيدة بشكل خاص للمتعلمين ذوي مستويات الكفاءة المنخفضة، مما يشير إلى أن وضوح التغذية الراجعة التحليلية الصريحة وتفصليها ومباشرتها أمر ضروري لهذه الفئة الديموغرافية.

علاوة على ذلك، فإن نتائج الدراسة تدعم وجهات نظر إليس وآخرون (Ellis et al., 2006)، الذين سلطوا الضوء أيضًا على الفعالية المحدودة لعمليات إعادة الصياغة في تعزيز اكتساب اللغة على المدى الطويل. ولوحظ أن التغذية الراجعة التحليلية الصريحة والتغذية الراجعة االميتالغوية لها تأثيرات دائمة على قدرة المتعلمين على استيعاب وإعادة إنتاج الأشكال اللغوية، النطق، التهجئة والمعاني بدقة. في المقابل، كانت فوائد إعادة الصياغة قصيرة الأجل في الغالب، حيث فشلت في تحقيق استبقاء أثرها على المدى الطويل. وبالتالي يؤكد هذا التحليل المقارن على ضرورة دمج التغذية الراجعة الصريحة والتغذية الراجعة الميتالغوية لكي يشكلا معاً "التغذية الراجعة التحليلية المباشرة أو الصريحة" في تدريس المهارات اللغوية، وخاصة لتطوير الكفاءة اللغوية الدائمة بين المتعلمين ذوي الكفاءة المنخفضة.

تعد تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى إحدى الاستراتيجيات الفعّالة في تعليم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية، حيث تسهم في تحسين الاستخدام الدقيق للغة في كل من مهارات المحادثة والكتابة. أظهرت نتائج الدراسات التجريبية المتعلقة بهذه الاستراتيجية أن المجموعة الضابطة التي تلقت تعليمات تركز على الشكل ثم المعنى أحرزت تقدمًا ملحوظًا في اكتساب النماذج اللغوية الصحيحة. ويعزى هذا التحسن إلى التركيز المتزايد على البُنى اللغوية الدقيقة قبل الانتقال إلى استخدام المعاني في السياقات التفاعلية.

إضافة إلى ذلك، تدعم تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى فعالية مختلف أنواع التغذية الراجعة، سواء كانت ضمنية مثل إعادة الصياغة، أو ضمنية نسبياً مثل التغذية الراجعة الميتالغوية، أو صريحة مثل التغذية الراجعة التحليلية المباشرة. تساهم هذه الأنواع من التغذية الراجعة في تحسين مستوى اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها من خلال تقديم تصحيحات دقيقة ومعمقة للأخطاء اللغوية، مما يعزز فهمهم للبنية اللغوية الصحيحة ويحفزهم على استخدامها بصورة أكثر دقة.

تشير الدراسات السابقة مثل يانغ وليستر (Yang & Lyster,2010) سايتو وليستر (Saito & Lyster, 2011) إلى أن الجمع بين التعليمات التي تركز على الشكل ثم المعنى واستخدام التغذية الراجعة التصحيحية في نفس الوقت تؤدي إلى نتائج إيجابية في اكتساب وتطوير اللغة المستهدفة. هذه النتائج تعزز الفكرة القائلة بأن التعليم الموجه نحو الشكل، عندما يُدمج بفعالية مع التفاعل الهادف إلى المعنى، يمكن أن يقدم دعماً كبيراً للمتعلمين في تحقيق تقدم ملموس في اكتساب اللغة الثانية (Elgun, 2009).

تُعتبر التربية اللغوية مجالاً ذا أهمية كبيرة في أوساط تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، خاصةً في البيئات التعليمية التي تتميز بتنوع مستويات الطلاب. وفقاً لما أظهرت الدراسات أعلاه، فإن التركيز على الشكل ثم المعنى، ودمج التغذية الراجعة التحليلية التفاعلية، قد أثبتت فاعليتها في تعزيز اكتساب اللغة. هذه الاستراتيجية يمكن أن تُعتبر أداة تعليمية فعالة في تعليم اللغة العربية للمتعلمين في المراحل الابتدائية ضمن سياق اللغة الثانية.

تعتمد هذه الاستراتيجية على تقديم المواد التعليمية بشكل يجعل الطلاب يركزون أولاً على الهيكل اللغوي والقواعد (الشكل)، ومن ثم الانتقال إلى فهم واستخدام اللغة في سياقاتها المختلفة (المعنى). هذا النهج التكاملي يتيح للطلاب فرصة للتفاعل مع اللغة بصورة طبيعية، مما يعزز من استيعابهم واستخدامهم العملي للغة. التغذية الراجعة التحليلية الصريحة التفاعلية تلعب دوراً محورياً في هذه العملية، حيث تتيح للمعلمين تزويد الطلاب بتعليقات فورية وبناءة تساعدهم على تحسين أدائهم وتفادي الأخطاء.

إضافة إلى ذلك، يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية في الدروس اليومية لتحفيز الطلاب وجذب اهتمامهم. من خلال استخدام مواد تعليمية تفاعلية وتواصلية، يمكن للمعلمين خلق بيئة تعليمية مشوقة تعزز من دافعية الطلاب للتعلم. هذا النهج يمكن أن يكون له تأثير إيجابي كبير على تجربة تعلم اللغة للطلاب، مما يسهم في بناء أساس قوي لمهاراتهم اللغوية ويجعل عملية التعلم أكثر فعالية وإثارة.

6.4. الآثار المترتبة على الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مدى فعالية ثلاثة أنواع مختلفة من التغذية الراجعة التحليلية التصحيحية - إعادة الصياغة، والتغذية الراجعة اللغوية والتغذية الراجعة التحليلية المباشرة - في اكتساب مهارات التحدث والكتابة لدى الطلاب في صفوف اللغة العربية للناطقين بغيرها، في إطار التركيز على الشكل ثم التركيز على معنى. يسعى هذا التحقيق في الفصول الدراسية في المستويين الأول والثالث، إلى توضيح أي شكل من أشكال التغذية الراجعة التصحيحية الأكثر فائدة لتطوير اللغة الثانية.

ويكشف التحليل النقدي للبيانات أن التغذية الراجعة التصحيحية، عند تنفيذها بدقة ووضوح، تسهل إلى حد كبير عملية اكتساب اللغة الثانية. وهذا يتماشى مع تأكيد أفيتسكا (Afitska, 2012) على أن التغذية الراجعة التصحيحية يمكن أن

تلعب بالفعل دورًا محوريًا في دعم اكتساب اللغة الثانية، بشرط أن يتم تقديمها بشكل صريح وأن تكون مصحوبة بتفسيرات وتحليلات شاملة. وعلاوة على ذلك، فإن توقيت التغذية الراجعة أمر بالغ الأهمية؛ وينبغي أن تدار في مرحلة تنموية حيث يكون المتعلمون مستعدين لفهم واستيعاب التصحيحات اللغوية. بالإضافة إلى ذلك، فإن وعي المتعلمين بالطبيعة التصحيحية للتغذية الراجعة أمر بالغ الأهمية لفعاليتها، لأنها تمكنهم من التعرف على أخطائهم اللغوية وتصحيحها بشكل أكثر فعالية.

إن معرفة نوع التغذية الراجعة الأكثر فعالية لمتعلمي اللغة الأجنبية أو الثانية أمرًا بالغ الأهمية. في هذا السياق، كشفت الدراسة الحالية أن متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية يستفيدون بشكل كبير من التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والتغذية الراجعة الميتالغوية، خصوصًا في تطوير مهارات المحادثة والكتابة باللغة العربية. تتميز التغذية الراجعة التحليلية المباشرة بتقديم تصحيحات فورية ومحددة للأخطاء اللغوية ثم تحليلها، مما يعزز من استيعاب المتعلم للبنية اللغوية الصحيحة واستخدامها في سياقات مشابهة. أما التغذية الراجعة الميتالغوية، فهي تتضمن تقديم تفسيرات حول القواعد اللغوية والأخطاء المرتكبة ولكن بشكل ضمني نسبياً، مما يسمح للمتعلمين بفهم أعمق للمنطق الكامن وراء القواعد اللغوية وكيفية تطبيقها. هذه الاستراتيجيات التعليمية تلعب دورًا محوريًا في تحسين كفاءة المتعلمين في استخدام اللغة بشكل صحيح وفقًا للقواعد المحددة.

على الرغم من أن الطلاب في مجموعة إعادة الصياغة أظهروا تحسنًا ملحوظًا، إلا أن فعالية هذه الطريقة كانت أقل مقارنةً بالتغذية الراجعة التحليلية المباشرة والتغذية الراجعة الميتالغوية، خصوصًا في الاختبارات البعدية والنهائية. لذا، يجب على المعلمين في الفصول الدراسية إدراك الفروق الدقيقة بين أنواع التغذية الراجعة المختلفة واختيار الأنسب منها لتعزيز اكتساب اللغة الثانية بشكل فعال ومستدام.

تشير هذه الدراسة حول التغذية الراجعة التصحيحية إلى أن استراتيجيات التغذية الراجعة التصحيحية المختلفة يمكن أن تعزز بشكل كبير اكتساب متعلمي اللغة الأجنبية لمهارات التحدث والكتابة، خاصة على المدى القصير. من بين الاستراتيجيات التي تم فحصها، وجد أن إعادة الصياغة والتغذية الراجعة الميتالغوية والتغذية الراجعة التحليلية المباشرة فعالة في تعزيز التحسينات الفورية. ومع ذلك، في حين أن إعادة الصياغة توفر فوائد فورية، إلا أنها لا تظهر آثارًا دائمة على إتقان الطلاب للأشكال النحوية والصرفية واللفظية في التحدث والكتابة.

في المقابل، فإن التغذية الراجعة الميتالغوية والتغذية الراجعة التحليلية المباشرة لا تسهلان تحقيق مكاسب قصيرة المدى فحسب، بل تساهمان أيضًا في التحسين المستمر بمرور الوقت. تم تحديد التغذية الراجعة التحليلية المباشرة، على وجه الخصوص، على أنها أكثر فعالية من التغذية الراجعة الميتالغوية في تعزيز الكفاءة على المدى القصير والطويل. يشير هذا إلى أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة توفر تأثيرًا أكثر شمولاً ودائمًا على تطور لغة الطلاب.

بشكل عام، تم جمع البيانات من عينة تشمل متعلمين من مستويات لغوية متقاربة وتم استخدام متغيرات مشتركة مثل درجة الكفاءة الأولية والعوامل الديموغرافية لضبط الفروقات غير المرتبطة بالتغذية الراجعة. أظهرت النتائج الأولية للتحليل أن التغذية الراجعة التحليلية تساهم بشكل كبير في تحسين الأداء اللغوي، حيث كانت الفروق بين المجموعة التي تلقت تغذية راجعة تحليلية باستراتيجياتها الثلاث والمجموعة الضابطة ذات دلالة إحصائية عالية $p<0.05$.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت البيانات أن تأثير التغذية الراجعة التحليلية كان أكثر وضوحاً بين المتعلمين ذوي المستويات اللغوية المتوسطة، مما يشير إلى أن هذا النوع من التغذية الراجعة قد يكون أكثر فاعلية في تعزيز المهارات اللغوية لدى

المتعلمين الذين لديهم أساسيات جيدة ولكنهم يحتاجون إلى توجيه إضافي لتحسين أدائهم. بناءً على هذه النتائج، يمكن التوصية بتطبيق التغذية الراجعة التحليلية كأداة فعالة في برامج تعليم اللغة، مع مراعاة التعديلات اللازمة لتلبية احتياجات المتعلمين من مختلف المستويات.

في ضوء هذه النتائج، يتم تشجيع معلمي اللغة على دمج التغذية الراجعة التحليلية المباشرة والتغذية الراجعة الميتالغوية في ممارساتهم التعليمية في الصفوف التي يكون فيها مستوى الطلاب مختلط ومتفاوت. ومن خلال القيام بذلك، يمكنهم دعم الطلاب الناطقين بغير العربية في تحقيق تحسينات دائمة في مهارات التحدث والكتابة لديهم. يمكن أن يساعد استخدام استراتيجيات التغذية الراجعة المستهدفة المتعلمين على ترسيخ معرفتهم النحوية وتعزيز كفاءتهم اللغوية بشكل عام، مما يؤدي في النهاية إلى نتائج أكثر نجاحًا في اكتساب اللغة.

تلعب التغذية الراجعة التصحيحية دورًا حاسمًا في اكتساب اللغة، خاصة للمتعلمين ذوي الكفاءة المنخفضة والمتعلمين في الفصول المختلطة حسب مستوى الطالب .تشير الدراسة إلى أن التغذية الراجعة التحليلية المباشرة - حيث تتم الإشارة إلى الأخطاء وتحليلها تصحيحها بشكل مباشر - هي الشكل الأكثر فعالية للتغذية الراجعة بين هذه المجموعات. توفر هذه الطريقة إرشادات واضحة، تساعد الطلاب على فهم أخطائهم وتصحيحها على الفور، مما يعزز الاستخدام السليم للغة. ويستفيد المتعلمون المبتدئين، على وجه الخصوص، من هذا النهج المباشر لأنه يتماشى مع مرحلة نموهم اللغوي، حيث يساعد التعليم الواضح والموجز في الفهم والاحتفاظ.

بالنسبة لمعلمي اللغة، يعد تصميم التعليقات وفقًا لعمر طلابهم ومستوى كفاءتهم أمرًا بالغ الأهمية. قد يعاني الطلاب الأصغر سنًا وذوي مستويات الكفاءة المنخفضة من أشكال التغذية الراجعة الضمنية، مثل إعادة الصياغة أو الاستنباط التي تتطلب من المتعلم استنتاج التصحيح بشكل غير مباشر. في المقابل، التغذية الراجعة التحليلية المباشرة الصريحة تقلل من الغموض، مما يسمح لهؤلاء المتعلمين بفهم النماذج الصحيحة بشكل أكثر كفاءة. يساعد هذا الوضوح الفوري في بناء أساس قوي في اللغة، مما يمهد الطريق لتعلم أكثر تقدمًا.

من الناحية العملية، يترتب على معلمي اللغة دمج استراتيجيات التصحيح الواضحة في منهجيات التدريس الخاصة بهم للمتعلمين المبتدئين وذوي الكفاءة المنخفضة. قد يتضمن ذلك ذكر الخطأ بوضوح، وتقديم النموذج الصحيح، وشرح القاعدة أو الأساس المنطقي وراء التصحيح. مع تقدم الطلاب في العمر والكفاءة، قد يقدم المعلمون تدريجيًا أساليب التغذية الراجعة التصحيحة التحليلية المباشرة ويتجهون نحو تغذية راجعة ضمنية أكثر، مما يعزز مستوى أعمق من المشاركة المعرفية ومهارات التصحيح الذاتي. من خلال مواءمة تقنيات التغذية الراجعة مع مراحل تطور وإتقان المتعلم، يمكن للمعلمين تعزيز فعالية تعليم اللغة بشكل أفضل.

أظهرت نتائج الدراسة أن التغذية الراجعة التحليلية التصحيحية الصريحة، التي تعالج الأخطاء بشكل مباشر وتوفر تصحيحات واضحة، تميل إلى أن تكون أكثر فعالية من التغذية الراجعة الضمنية، مثل إعادة الصياغة، تعيد صياغة خطأ المتعلم بمهارة دون الإشارة إليه صراحة. ويكمن الفرق بين هذين النوعين من التغذية الراجعة في أسلوبهما وتأثيرهما على فهم المتعلم.

كما أثبتت النتائج أن التغذية الراجعة التحليلية التصحيحية الصريحة يمكن أن تكون أكثر فائدة للطلاب على المدى الطويل. يساعد هذا النوع من التغذية الراجعة الطلاب على تحويل المعرفة الصريحة إلى معرفة ضمنية، مما يدعم موقع الواجهة القوية في نظرية اكتساب اللغة الثانية. وهذا يعني أن المتعلمين لا يفهمون التصحيحات على مستوى واعي فحسب، بل

يستوعبونها أيضًا، مما يؤدي إلى تحسينات في استخدامهم للغة بمرور الوقت. وتشير نتائج الاختبارات الأخيرة إلى أن الطلاب الذين تلقوا التغذية الراجعة التحليلية التصحيحية الصريحة احتفظوا بمكاسبهم اللغوية وقاموا بتطبيقها بفعالية، مما يدل على زيادة مستدامة في كفاءتهم اللغوية.

وفي المقابل، فإن التغذية الراجعة الضمنية، رغم كونها مفيدة، قد لا يكون لها نفس التأثير الدائم. توفر عمليات إعادة الصياغة أدلة إيجابية عن طريق تصحيح الأخطاء بمهارة، ولكنها لا تلفت انتباه المتعلم دائمًا إلى الخطأ المحدد. ونتيجة لذلك، قد لا يتمكن المتعلمون من فهم التصحيح بشكل كامل أو فهم القواعد الأساسية. لذلك، في حين أن التغذية الراجعة الضمنية لا تزال تلعب دورًا في تعلم اللغة، إلا أن التغذية الراجعة التحليلية التصحيحية الصريحة تبدو أكثر فعالية في مساعدة المتعلمين على تحقيق تحسينات دائمة في مهاراتهم اللغوية في اللغة الثانية.

في ضوء نتائج البحث يمكن القول أن تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى حسب المنهج التحليلي يمكن أن تعزز بشكل كبير اكتساب اللغة الثانية، خاصة عندما تقترن بالتغذية الراجعة التصحيحية. ويؤكد هذا المنهج التعليمي على أهمية لفت انتباه المتعلمين إلى الأشكال اللغوية ضمن سياق تواصلي، بدلا من تدريس هذه الأشكال بمعزل عن غيرها. من خلال دمج التركيز على الشكل ثن المعنى في عمليات التغذية الراجعة يمكن للمدرسين مساعدة الطلاب على ملاحظة وفهم هياكل اللغة المستهدفة كما تحدث بشكل طبيعي داخل النصوص. تضمن هذه الطريقة أن المتعلمين لا يمكنهم التعرف على الأنماط النحوية فحسب، بل يمكنهم أيضًا تطبيقها في التواصل العملي.

عندما يتم إقران التركيز على الشكل ثم المعنى مع التغذية الراجعة التصحيحية، وخاصة التصحيح الصريح، يتم تضخيم الفوائد بشكل أكبر. يتضمن التصحيح الصريح الإشارة بوضوح للطلاب إلى أخطائهم وتقديم النماذج الصحيحة. تساعد هذه الممارسة المتعلمين على إدراك التناقضات بين مخرجاتهم ومعايير اللغة الهدف. ومن خلال التعرف على هذه الفجوات، يمكن للطلاب استيعاب الهياكل الصحيحة بشكل أفضل وتحسين كفاءتهم اللغوية. على سبيل المثال، إذا كان الطالب يرتكب أخطاء باستمرار في تصريف الأفعال، فإن التصحيح الصريح مع التحليل يمكن أن يوضح الشكل والاستخدام الصحيحين، مما يؤدي إلى إنتاج لغة أكثر دقة في المستقبل.

علاوة على ذلك، فإن هذا النهج المشترك يعزز مستوى عالٍ من الوعي بين المتعلمين فيما يتعلق بهياكل اللغة الهدف. عندما يصبح الطلاب أكثر مهارة في ملاحظة هذه الهياكل في النصوص، تتحسن قدرتهم على استخدامها بشكل صحيح في التواصل المنطوق والكتابي أيضاً. لا يساعد هذا الوعي المتزايد في اكتساب اللغة الفوري فحسب، بل يساهم أيضًا في الاحتفاظ باللغة وإتقانها على المدى الطويل. بشكل عام، يؤدي دمج تعليمات التركيز على الشكل ثم المعنى جنبًا إلى جنب مع التغذية الراجعة التصحيحية الصريحة إلى إنشاء بيئة تعليمية شاملة تدعم عملية اكتساب اللغة الثانية وتسرعها.

6.5. اقتراحات لمزيد من البحث

بحثت الدراسة في تأثير الجمع بين ثلاثة أنواع من التغذية الراجعة مع ممارسة التركيز على الشكل ثم المعنى. يؤكد هذا النهج على دمج التعليم النحوي في التواصل الهادف. تشير النتائج إلى أن هذا المزيج يمكن أن يكون فعالاً بشكل خاص في اكتساب اللغة. يمكن أن تتوسع الأبحاث المستقبلية في هذه النتائج من خلال فحص فعالية التغذية الراجعة عبر مستويات محددة من الكفاءة وعلى فئات عمرية مختلفة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

يمكن أيضًا إجراء المزيد من الدراسات لاستكشاف تأثير جو الفصل الدراسي على فعالية تعليم التركيز على الشكل ثم المعنى من خلال تسجيل إعدادات الفصول الدراسية المختلفة حيث يستخدم المعلمون هذه الطريقة التعليمية، يمكن للباحثين الحصول على رؤى حول كيفية تأثير العوامل الصفية، اختلاف الجنس، اختلاف الخلفيات الثقافية و الفروق الفردية على نتائج التعلم. علاوة على ذلك، فإن فعالية الأنواع المختلفة من التغذية الراجعة على اكتساب المتعلمين للغة الأجنبية أو اللغة الثانية تتطلب المزيد من البحوث الطولية للوصول إلى نتائج دقيقة لتحسين استراتيجيات التدريس وتحسين تعلم اللغة.

استخدمت الدراسة الاختبارات التشخيصية باللغة العربية، التي تتضمن الإنتاج الشفهي والمهام الكتابي، لتقييم اكتساب المتعلمين لمهارات التحدث والكتابة. توفر هذه التدابير التشخيصية فهمًا شاملاً لكفاءة المتعلمين في إنتاج وفهم اللغة العربية في الصيغتين المنطوقة والمكتوبة. يضمن دمج المهام الشفهي والكتابي إجراء تقييم شامل، يلتقط الجوانب المختلفة لاكتساب اللغة واستخدامها.

بناءً على هذا البحث الأساسي، يمكن لمزيد من الدراسات توسيع نطاق تقييم اللغة من خلال دمج مجموعة متنوعة من أنواع الاختبارات. على سبيل المثال، يمكن لاختبار التقليد الشفهي تقييم قدرة المتعلمين على إعادة إنتاج اللغة العربية المنطوقة بدقة، في حين أن اختبار السرد الشفهي يقيس قدرتهم على بناء وسرد القصص أو الأحداث باللغة العربية. من شأن اختبارات الحكم النحوي المحددة بوقت وغير المحددة أن تقدم نظرة ثاقبة لفهم المتعلمين البديهي والتأملي للقواعد النحوية، على التوالي. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لاختبار المعرفة اللغوية تقييم وعي المتعلمين واستيعابهم لهياكل اللغة ووظائفها.

لن توفر هذه الأنواع المختلفة من الاختبارات صورة أكثر دقة للقدرات اللغوية للمتعلمين فحسب، بل ستسلط الضوء أيضًا على مجالات القوة المحددة والمجالات التي تحتاج إلى تحسين. ومن خلال تطبيق مثل هذه التقييمات المتنوعة والمستهدفة على هياكل لغوية مختلفة، يمكن للباحثين تطوير استراتيجيات تدريس ومواد تعليمية أكثر فعالية مصممة خصيصًا لتلبية الاحتياجات الفريدة لمتعلمي اللغة العربية. يضمن هذا النهج متعدد الأوجه تقييم الكفاءة اللغوية للمتعلمين ودعمها بشكل شامل، مما يعزز اكتساب اللغة وإتقانها بشكل أكثر فعالية.

ركزت الدراسة الحالية على فاعلية التغذية الراجعة التصحيحية التحليلية الصريحة على الأخطاء الشفهية والكتابية. تؤكد نتائج هذه الدراسة على أهمية التغذية الراجعة في تعزيز الدقة اللغوية والطلاقة. ومع ذلك، هناك فرص لمزيد من الاستكشاف في هذا المجال. يمكن إجراء دراسات مماثلة للتعمق أكثر في تأثير التغذية الراجعة التصحيحية التحليلية الصريحة المكتوبة على متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية أو كلغة ثانية. ومن خلال تضييق النطاق ليقتصر على أخطاء نحوية محددة، يمكن للباحثين الحصول على رؤى أكثر دقة حول أنواع التغذية الراجعة الأكثر فعالية في مواجهة التحديات اللغوية المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، فإن دراسة التأثيرات طويلة المدى للتغذية الراجعة التصحيحية على أداء المتعلمين يمكن أن توفر معلومات قيمة حول استدامة هذه التدخلات.

من الجدير بالذكر أيضًا أن هذه الدراسة أجريت مع عدد محدود من المشاركين، مما قد يؤثر على تعميم النتائج. يمكن أن تستفيد الأبحاث المستقبلية من إشراك حجم عينة أكبر وأكثر تنوعًا لضمان أن تكون النتائج أكثر تمثيلاً لجمهور المتعلمين الأوسع. من خلال توسيع مجموعة المشاركين، يمكن للباحثين فهم التأثيرات المتنوعة للتغذية الراجعة التصحيحية بشكل أفضل عبر مختلف التركيبة السكانية ومستويات الكفاءة، وبالتالي المساهمة في استراتيجيات تدريس اللغة الأكثر فعالية.

وأخيرًا، تشير النتائج إلى أن نوع وطبيعة التغذية الراجعة، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى كفاءة الطلاب وطريقة الاعتماد التي تركز على الشكل ثم المعنى حسب الطريقة التحليلية تلعب أدوارا هامة في نتائج تعلم اللغة، وخاصة في تعزيز قدرات الطلاب على التعبير عن الأفكار شفهيا و كتابيا. سمح التنوع في أساليب التغذية الراجعة بإجراء تحليل مقارن، وتسليط الضوء على الطرق الأكثر فعالية في السياقات التعليمية المختلفة.

يمكن إجراء المزيد من الدراسات الطولية للتعمق أكثر في تأثيرات التغذية الراجعة التحليلية على اكتساب تراكيب لغوية مختلفة أو بنية لغوية معينة. على سبيل المثال، يمكن أن تركز الأبحاث المستقبلية على كيفية تأثير التغذية الراجعة القائمة على الطريقة التحليلية على إتقان الإنشاءات النحوية المعقدة أو الاستخدام الدقيق للتعبيرات الاصطلاحية. ستوفر مثل هذه الدراسات فهمًا أكثر شمولاً لكيفية دعم التغذية الراجعة المستهدفة لتطوير اللغة وكفاءتها على المدى الطويل.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تتوسع الأبحاث لاستكشاف تأثير التغذية الراجعة التحليلية على المهارات اللغوية المختلفة بما يتجاوز التحدث والكتابة. على سبيل المثال، يمكن أن يؤدي فحص كيفية تأثير التغذية الراجعة على الفهم السمعي وطلاقة القراءة إلى رؤى قيمة في تعلم اللغة الشامل. ومن خلال تنويع نطاق الدراسات المستقبلية، يمكن للمعلمين تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية تلبي الاحتياجات المتنوعة لمتعلمي اللغة، مما يؤدي في النهاية إلى تعزيز بيئة تعليمية سليمة.

المصادر والمراجع

أحمد، س. ع. و الخليلي، خ. ي. (1988) الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

أحمد، ع. ر. ع. (2021). الأخطاء اللغوية لدى متعلمى اللغة العربية الناطقين بغيرها طلاب جامعة القصيم نموذجا. *الدوريات المصرية 25 (4)*3391–3339. https://doi.org/10.21608/bfag.2021.166471

أحمد، م. ا. (1981) القياس النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1981م .

الامام، م. م. وآخرون (1990) التقويم والقياس , بغداد , دار الحكمة للطباعة والنشر.

البياتي، ع. ت. و اثناسيوس، ز. (1977) الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، الجامعة المستنصرية.

الحمد، م. م. (1994) *تحليل أخطاء التعبير الكتابي لدى المستوى المتقدم من دارسي العربية غير الناطقين بها في جامعة الملك سعود*. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

خضير، ر. م.، الرفاعي، ع.، مومني، م. أ. (2014) أنماط التغذية الراجعة المكتوبة المستخدمة في مادة اللغة العربية في رياض الأطفال والصفوف الأساسية الأولى في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 15 (13)، 507-530

الخولي، د. م.ع. (2000b) *الاختبارات اللغوية* .دار الفلاح للنشر والتوزيع.

داوود، ع. ح. و أنور، ح. ع. (1990) *مناهج البحث التربوي*، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

دراوشة، ص. ا. أ .(2023) *تعليمية اللغة العربية: دراسات لسانية تطبيقية بحوث المؤتمر الدولي الرابع للسانيات التطبيقية وتعليم اللغات* 3-5 مارس، 2022، Zayed University.

الراجحي، ع. (1995) *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط1

رمضان، د. ه. إ. (2018) *معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها: أبحاث محكمة* .المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي.

زكريا، م. (1983) *الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية*، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

الزهيري، ح. ع. (2017) *مناهج البحث التربوي*، دار المنهل، ط1. الأردن.

الزيود، ن. ف. وهشام ع. ع. (2005) مبادىءالقياس والتقويم في التربية, ط3, دار الفكر للنشر والتوزيع, 2005م.

صومان، أ (2010) *دراسات في تنمية مهارات التحدث والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية*، المنهل. ISBN9796500016368

عاشور، أ. د. ر. ق. & الحراحشة، د. ن. ع. ر. (2017). أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية. 2* (37) 287–312 استرجع من https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy/article/view/796

عبدالله، ع. ا. (2004) تحليل الأخطاء اللغوية التحريرية لدى طلاب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية الناطقين باللغة الأخرى، *مجلة العربية للناطقين بغيرها*، السنة الأولى، ع1.

العتيق، ز. م. (1992) *تحليل الأخطاء الدلالية لدى دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها في مادة التعبير الكتابي.* رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العصيلي، ع. إ. (1985) *الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلا ب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى دراسة وصفية تحليلية.* رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عفيفي، ا. ع (2012) الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيره، *الملتقى العلمي الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الزهر*، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. القاهرة.

العقيلي، ع. س. (1995) *تحليل الأخطاء في بعض أنماط الجملة الفعلية للغة العربية في الأداء الكتابي لدى دارسي المستوى المتقدم.* رسالة ماجستير غير منشورة الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العناتي، و. (2003) *اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الجوهر للنشر والتوزيع. ISBN 9957340042, 9789957340049

عودة، أ. س. (2002) *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، ط5، الامل للنشر والتوزيع، الأردن.

غازي، ي. (1985) *مدخل إلى الألسنية*، دمشق، منشورات العالم العربي الجامعية.

الفاعوري، ع. ص. (2012) الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان : دراسة تحليلية، *مجلة مجمع اللغة العربية*، ع82 ، الأردن.

المسدي، ع. (1991)، *قضية البنيوية دراسة ونماذج*، دار أمية، ط:1، تونس.

مقابلة، ن. خ. & الزيوت، م. (2015). فاعلية نمطي التغذية الراجعة "إعادة الصياغة وما وراء اللغة" في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية .*المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد11* عدد1، 99- 83

هادي، ر (2009)، فاعلية استخدام الطريقة التحليلية في تعليم القراءة، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير، أندونيسيا. http://etheses.uin-malang.ac.id/6174/1/07930060.pdf (تم زيارة الموقع في شهر آذار، 2024).

Abuhakema, G., Faraj, R., Feldman, A. and Fitzpatrick, E. (2008) Annotating an arabic learner corpus for error. ın: proceeding of the ınternational conference on language resources and evaluation. *LREC* 2008, 26 May - 1 June 2008, Marrakech, Morocco.

Abuhakema, G., Feldman, A. and Fitzpatrick, E. (2009). ARIDA: An arabic interlanguage database and its applications: a pilot study. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages (JNCOLCTL)*, 7: 161-184.

Ajideh, P. & FareedAghdam, E. (2012). English language teachers' corrective feedback types in relation to the learners' proficiency levels and their error types. *Journal of Academic and Applied Studies, 2*(8), 37- 51.

Alfaifi, A. and Atwell, E. (2012) المددونات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية: نظامٌ لتصنيف وترميز الأخطاء اللغوية "Arabic learner corpora (alc): a taxonomy of coding errors". The 8th International Computing Conference in Arabic (*ICCA* 2012). Cairo, Egypt.

Alfaifi, A. and Atwell, E. (2016). Comparative evaluation of tools for Arabic corpora search and analysis. *International Journal of Speech Technology, 19* (2), 347–357.

Alfaifi, A., Atwell, E. and Abuhakema, G. (2013). Error annotation of the arabic learner corpus: a new error tagset. ın: language processing and knowledge in the web, lecture notes in computer science. 25th International Conference, *GSCL* 2013, 25-27 September 2013. Darmstadt, Germany, Springer, 14 - 22 (9), 2013.

Alhamad, M.M. (1994) تحليل أخطاء التعبير الكتابي لدى المستوى المتقدم من دارسي العربية غير الناطقين بها في جامعة الملك سعود (in Arabic) "Writing errors analysis of advanced-level arabic learners at king saud university". *Al Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh*, Saudi Arabia

Amalya, D. A. & Hikmah, K. (2023). Error analysis of errors in Arabic phonetics at the university. *Indonesian Journal of Islamic Studies*, 11. https://doi.org/10.21070/ijis.v11i0.1643

Ammar, A. & N. Spada (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition, 28*(4), 543-574.

Ammar, A. (2008). Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax. *Language Teaching Research, 12*(2), 183–210.

Anastasi, A. (1976) *Psychological testing*. New York: Macmillan.

Asy`ari, M. (2019). Metode sistem dan prinsip pembelajaran bahasa arab yang ınovatif, an nabighoh. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Bahasa Arab*, *20* (23). https://doi.org/10.32332/an-nabighoh.v20i02.1465

Axtell, R. E. (1998). *Gestures: The do's and taboos of body language around the world*. John Wiley & Sons.

Bariyah, K. & Muassomah, M. (2019). Metode ta'bir ash-shuwar al-'asywai: ınovasi pembelajaran maharah kalam mahasiswa pendidikan bahasa arab ıaın madura. Alfazuna: *Jurnal Pembelajaran Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban*, *4*(1), 1–34. https://doi.org/10.15642/alfazuna.v4i1.509

Bitchener, J. & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing.* Routledge eBooks. https://doi.org/10.4324/9780203832400

Bitchener, J. & Knoch, U. (2009b). The contribution of written corrective feedback to language Development: a ten month investigation. *Applied Linguistics*, *31*(2), 193–214. https://doi.org/10.1093/applin/amp016

Bitchener, J. & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, *19*(4), 207–217. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.002

Bitchener, J., Young, S. & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, *14*(3), 191–205. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.08.001

Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill.

Boisvert, B. B. (2011). *the role of prompts as focus-on-form on uptake*. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Massachusetts, USA.

Bozorgian, H. & Yazdani, A. (2021b). Direct written corrective feedback with metalinguistic explanation: Investigating language analytic ability. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *9*(1), 65–85. https://doi.org/10.30466/ijltr.2021.120976

Braidi, S. M. (2002). Reexamining the role of recasts in native-speaker/nonnative-speaker interactions. Language Learning, *52*(1), 1–42. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00176

Broadbent, D. (1958). *Perception and communication*. Oxford University.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). London, UK: Pearson.

Brown, H. D. 1993. *Principles of language learning and teaching*. San Francisco: Prentice Hall Regents.

Burt, M. & Kiparsky, C. 1978. Global and local mistakes, in J. Schu· mann & N. Stenson (Eds.). New frontiers in second language learning. Rowley. Massachusetts: *Newbury House*, Inc.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (4. baskı). Ankara, PegemA Akademi.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University.

Bygate, M. (2006). *Areas of research that influence L2 speaking instruction*. In Uso-Juan, E., & Martinez-Flor, A.

Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (2001). *Research pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman.

Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, *12*(3), 267–296. https://doi.org/10.1016/s1060-3743(03)00038-9

Chaudron, C. (1977). A descrıptıve model of dıscourse ın the correctıve treatment of learners' errors1. Language Learning, *27*(1), 29–46. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00290.x

Cleland, A. & Pickering, M. (2006). Do writing and speaking employ the same syntactic representations? Journal of Memory and Language, *54*(2), 185–198. https://doi.org/10.1016/j.jml.2005.10.003

Corder, S. P. (1967). The sıgnıfıcance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching/IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *5*(1–4). https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161

Corder, S. P. (1992). A role for the mother tongue. *In Language acquisition & language disorders.* https://doi.org/10.1075/lald.5.04cor

Costa, F. (2012). Focus on form in ICLHE lectures in Italy. *AILA Review*, 25, 30–47. https://doi.org/10.1075/aila.25.03cos

De Saussure, F. (2011). *Course in general linguistics*. Columbia University.

DeKeyser, R. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, 77, 501-514.

DeKeyser, R. M. (2020). Skill acquisition theory. In B. VanPatten, G. D. Keating, & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition*: An introduction (3rd ed. pp. 83–104). Routledge.

Dilans, G. (2010). Corrective feedback and l2 vocabulary development prompts and recasts in the adult esl classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 66*(6), 787-815.

Donato, R. (1994) Collective scaffolding in second language learning. In J.P. Lantolf & G. Appel (ed.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Norwood, NJ: Ablex. pp. 33-56.

Donato, R., & Adair-Hauck, B. (1992). Discourse perspectives on formal instruction. Language Awareness 1(2), 73-89.

Dong, Z. (2012). *Beliefs and practices: A case study on oral corrective feedback in the teaching chinese as a foreign language (tcfl) classroom*. (Unpublished Master's thesis), Arizona State University, USA.

Doughty, C. & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). Cambridge: Cambridge University.

Dörnyei, Z. (2007). Research methods in applied linguistics : quantitative, qualitative, and mixed methodologies. *Oxford University*. http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA82715592

Ebel, R. L. (1972). Essentials of Educational Measurement (1st ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Eisterhold, J. C. (1997). Reading-writing connection: Towards a description for second language learners. In B. Kroll (Ed.), Second language writing: Research insights for the classroom. *Cambridge University*, pp.88-101.

Ekanayaka, W. I. & Ellis, R. (2020). Does asking learners to revise add to the effect of written corrective feedback on L2 acquisition? *System*, *94*, 102341. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102341

Elgun, Z. (2009). *An exploratory study on ısolated versus ıntegrated form-focused ınstruction at the primary level un an efl context*, (Unpublished Master's thesis). Bosphorus University, Istanbul, Turkey.

Ellis R. (2003). *Task-based language learning and teaching*, Oxford University.

Ellis, N. C. (2016). Implicit and explicit knowledge about language. *In Springer eBooks* (pp. 1–12). https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_7-2

Ellis, R. (2006). Current ıssues in the teaching of grammar: An sla perspective. *TESOL Quarterly, 40*(1), 83-107.

Ellis, R. (2009b). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, *1*(1), https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054

Ellis, R. (2009c). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, *19*(3), 221–246. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x

Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, *30*(4), 419–432. https://doi.org/10.1016/s0346-251x(02)00047-7

Ellis, R., Baştürkmen, H. & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning 51*(2) 281-318.

Ellis, R., Baştürkmen, H., & Loewen, S. (2001). Preemptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, *35*(3), 407. https://doi.org/10.2307/3588029

Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition, 28(*3), 339-368.

Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, *28*(3), 339-368.

Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Reinders, H., Erlam, R., & Philp, J. (2009). Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching. In *Multilingual Matters eBooks*. https://doi.org/10.21832/9781847691767

Faqeih, H. I. (2012). *The effectiveness of error correction during oral interaction: Experimental Studies with English L2 Learners in the United Kingdom and Saudi Arabia*.

Farraj, K. K. (2015b). "تحليل الأخطاء الإملائية عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها" Tahlıl Al-Akhtha 'Inda Muta'allımı Al-Lughah Al-'Arabıyah Lı Al-Naathıqıına Bı Ghaırıha. Arabiyat : *Jurnal Kebahasaaraban Dan Pendidikan Bahasa Arab/Arabiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban*, 2(1). https://doi.org/10.15408/a.v2i1.1517

Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, *10* (3), 161–184. https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00039-X

Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. *In Cambridge University eBooks* (pp. 81–104). https://doi.org/10.1017/cbo9781139524742.007

Fordyce, K. (2013). The differential effects of explicit and implicit instruction on EFL learners' use of epistemic stance. *Applied Linguistics*, *35*(1), 6–28. https://doi.org/10.1093/applin/ams076

Fowler, R. & Barker, A. (1974). Effectiveness of highlighting for retention of text material. *Journal of Applied Psychology*, 59(3), 358–364. https://doi.org/10.1037/h0036750

Gass, S. M. (2013). *Input, interaction, and the second language learner*. Routledge eBooks. https://doi.org/10.4324/9780203053560

Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y. & Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning. In P. *Rebuschat (Ed.), Implicit and explicit learning of languages* (pp. 443–482). John Benjamins.

Graham, S., MacArthur, C. A. & Fitzgerald, J. (2013). *Best practices in writing instruction* (2nd). New York, NY: Guilford.

Granger, S. (2003). Error-tagged learner corpora and CALL: a promising synergy. *CALICO Journal, 20*(3): 465-480.

Hamid, A., Mustofa, B., Muallif & Baharuddin, U. (2008). Pembelajaran Bahasa Arab : Pendekatan, metode, strategi materi dan media. http://repository.uin-malang.ac.id/1603/

Han, Z. & Kim, J. H. (2008). Corrective recasts: what teachers might want to know. *Language Learning Journal, 36*(1), 35–44. https://doi.org/10.1080/09571730801988371

Harmer, J. (2007). *How to teach English*. New Edition. Pearson Education Limited. ISBN 978-1-4058-4774-2.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Havranek, G. (2002) When is corrective feedback most likely to succeed? International *Journal of Educational Research, 37*, 255-70.

Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, *62*(8), 387-398.

Hinkel, E. (2013). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

Ho, D. G. E. (2005). Why do teachers ask the questions they ask? *RELC Journal*, *36*(3), 297–310. https://doi.org/10.1177/0033688205060052

Holmes, J. (2005). When small talk is a big deal: Sociolinguistic challenges in the workplace. In *Cambridge University eBooks,* pp. 344 – 372. https://doi.org/10.1017/cbo9780511667299.012

Hughes, R. (2013). *Teaching and researching: speaking* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University.

James, C. (1998). Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis. London: Longman.

Kang, E. Y., Sok, S. & Han, Z. (2019). Thirty -five years of ISLA on form-focused instruction: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, *23*(4), 428–453. https://doi.org/10.1177/1362168818776671

Kim, J. H. (2004). Issues of Corrective Feedback in Second Language Acquisition, Teachers College, *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, 2*(4).

Krashen, S. (1994). The Pleasure Hypothesis. *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics*, 299-322.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Kulhavy, R.W. & Wager, W. (1993). Feedback in programmed instruction: historical context an implications for practice. In J.V. Dempsey ve G.C. Sales (Eds), Interactive instruction and feedback (p.3-20). Engewood Cliffs, *NJ: Educational Technology Publications.*

Larsen et al. 1992. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman

Lee, E. J. (2013). Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students. *System*, *41*(2), 217–230. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.022

Lee, J. (2007). Corrective feedback and learner uptake in English immersion classrooms at the primary level in Korea. *English Teaching*, *62*(4), 311-334.

Lee, S. & Huang, H. (2008). Visual input enhancement and grammar learning: A meta-analytic review. *Studies in Second Language Acquisition*, *30*(3), 307–331. https://doi.org/10.1017/S0272263108080479

Leong, L. & Ahmadi, S. (2017). An analysis of factors ınfluencing learners' english speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, *2*(1), 34-41. https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1.34

Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, *60*(2), 309–365. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x

Lira-Gonzales, M., Nassaji, H., De Tejeda, M. L., Vasquez, D. & Saenz, K. (2024). The differential effect of oral and written corrective feedback on learners' explicit versus implicit knowledge. *Language Teaching Research*. https://doi.org/10.1177/13621688241248440

Loewen, S. & Philp, J. (2006). Recasts in the adult english L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *the Modern Language Journal*, *90*(4), 536–556. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00465.x

Loewen, S. (2002). *The occurrence and effectiveness of ıncidental focus on form in meaning-focused ESL lessons*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Auckland, New Zealand.

Loewen, S. (2004) Uptake and Incidental Focus on Form in Meaning-Focused ESL Lessons. *Language Learning, 54*, 153-87.

Long, M. H. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In elsevier eBooks (pp. 413–468). https://doi.org/10.1016/b978-012589042-7/50015-3

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *In K. De Bot, R. B. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.*), Foreign language research in cross-cultural perspective (pp. 39–52). John Benjamins.

Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University.

Lyster, R. & Ranta, L. (2007). A cognitive approach to improving immersion students'oral language abilities: The awareness-practice-feedback sequence, In R, DeKeyser (Ed.). Cambridge: *Cambridge University*, 141-160.

Lyster, R. & Ranta, L. (2012). Counterpoint piece: the case for variety in corrective feedback research. *Studies in Second Language Acquisition, 35*(1), pp. 167-184.

Lyster, R. & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265-302.

Lyster, R. (1998) Recasts, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, *20*, 399-432.

Lyster, R. (1998b). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition, 20*, 51-81.

Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in ımmersion classrooms. *Language Learning*, *51*(1) pp. 265-301.

Lyster, R. (2002). Negotiation in immersion teacher-student interaction. *International Journal of Educational Research, 37*, 237-253.

Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, *26*(03). 399-432. https://doi.org/10.1017/s0272263104263021

Lyster, R. and Ranta, L. (1997) Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, *19*, 37-66.

Lyster, R., Saito, K. & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching, 46*(1), pp 1-40

Lyster, R., Saito, K. & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching, 46*(1), pp 1-40

MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (2008). *Handbook of writing research*. guilford.

Mackey, A. & Oliver, R. (2002). Interactional feedback and children's L2 development, *System* 30, 459-477.

Mackey, A. & Philp, J. (1998b). Conversational interaction and second language development: recasts, responses, and red herrings? *the Modern Language Journal, 82*(3), 338–356. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01211.x

Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition, 21*(4), 557–587. https://doi.org/10.1017/s0272263199004027

Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27(3), 405–430. https://doi.org/10.1093/applin/ami051

Mackey, A. and Gass, S. (2005) *second language research: Methodology and design*. London and New York: Routledge.

Matsuda, P. K. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. *Exploring the Dynamics of Second Language Writing, 12*(2), 15-34.

Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*, Pearson. http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB14670829

Meyers, A. (2005). *Gateways to academic writing: Effective Sentences, Paragraphs, and Essays*. Pearson Education ESL.

Meyers, A. (2005). Gateways to academic writing: *Effective sentences, paragraphs, and essays.* London, UK: Longman. [15] Newton, J. (1995). Task-based interaction and incidental vocabulary learning: A case study. Second Language Research*, 11*(2), 159-176

Mooney, A. (2004). Co-operation, violations and making sense. *Journal of Pragmatics*, 36(5), 899–920. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2003.10.006

Morgan, C. T., King, R. A., Weisz, J. R., & Schopler, J. (1986). *Introduction to Psychology*. McGraw-Hill Companies.

Mutlu, M. (2006). *The differential effects of ımplicit and explicit corrective feedback on foreign language development of young learners*, (Unpublished Master's thesis). Abant Izzet Baysal University, Bolu.

Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: integrating Form-Focused Instruction in communicative context*, Routledge.

Nassaji, H. & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness, 9*, 34-51.

Nassaji, H. (2007). Elicitation and reformulation and their relationship with learner repair in dyadic interaction. *Language Learning, 57*(4), 511-548.

Nassaji, H. (2007). Elicitation and reformulation and their relationship with learner repair in dyadic interaction. *Language Learning, 57*(4), 511–548. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00427.x

Nassaji, H. (2009). Effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language Learning, 59*(2), 411–452. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00511.x

Nation, I. S. P. & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge

Newton, J. (1995). Task-based interaction and incidental vocabulary learning: a case study. *Second Language Research, 11*(2), 159–176. https://doi.org/10.1177/026765839501100207

Newton, J. M. & Nation, I. (2020). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. In Routledge eBooks. https://doi.org/10.4324/9780429203114

Ngoc Anh, D. (2019). EFL student's writing skills: challenges and remedies. IOSR *Journal of Research & Method in Education, 9*(6).

Nguyen, H. T. & Tran, N. M. (2015). Factors affecting students' speaking performance at Le Thanh Hien High School. *Asian Journal of Educational Research, 3*(2), 8-23.

Nunan, D. (1987) Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal, 41/2*, 136-45.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University.

Oliver, R. (2000). Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork. *Language Learning, 50*(1), 119–151. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00113

Pallant, J. (2002). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using spss for windows (Version 12)*, Allen & Unwin, Ligare, Sydney.

Panova, I. and Lyster, R. (2002) patterns of corrective feedback and uptake in an adult esl classroom. *TESOL Quarterly, 36/4*, 573-95.

Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. John Benjamins.

Park, H. S. (2010). *Teachers' and learners' preferences for error correction*. (Unpublished master's thesis). California State University, Sacramento, USA.

Permanasari, R. C. (2014). Improving students' speaking skill through three steps ınterview technique [A Skripsi, Semarang State University]. Retrieved October 4, 2023 from: http://lib.unnes.ac.id/20149/1/2201409060.pdf

Peter, A .John and Gomez, S .Julia,(2019) Skill building for employability. *The IUP Journal of Soft Skills*, Vol. XIII, No. 3, September 2019, pp. 42-55, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3793354

Peterson, S. (1991). The cognitive functions of underlining as a study technique. Literacy *Research and Instruction, 31*(2), 49–56.

Pincas, A. (1982). *Teaching English writing*. London, UK: Macmillan.

Radwan, A. (2005). The effectiveness of explicit attention to form in language learning. *System, 33*(1), 69–87. https://doi.org/10.1016/j.system.2004.06.007

Rassaei, E. & Moinzadeh, A. (2011). Investigating the effects of three types of corrective feedback on the acquisition of English WH-question forms by Iranian EFL learners. *English Language Teaching, 4*(2), 97. https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p97

Rassaei, E. (2013). Corrective feedback, learners' perceptions, and second language development. *System, 41*(2), 472–483. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.05.002

Richards, J. C. & Richard S. (2002). *Longman: dictionary of language teaching and applied linguistics.* England: Pearson Education Limited.

Richards, J. C. (2015). *Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Routledge.

Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (2001) *Approaches and methods in language teaching*. cambridge: Cambridge University.

Rimah, L. I. (2020). Metode stand up kategori: Strategi pembelajaran aktif untuk meningkatkan ketrampilan berbicara. At-Tarbawi: *Jurnal Kajian Kependidikan Islam*, *Vol.5,(No.1), 34*. https://doi.org/10.22515/attarbawi.v4i2.1927

Roever, C. & Phakiti, A. (2017). *Quantitative methods for second language research: A Problem-Solving Approach*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203067659

Sa'diyah, H. (2018). Bermain Peran (Role Playing) dalam Pembelajaran Maharah Al-Kalam di PKPBA UIN Maliki Malang. Tarbiyatuna: *Jurnal Pendidikan Ilmiah*, *3*(2), 1–29. http://ejournal.kopertais4.or.id/mataraman/index.php/tarbiyatuna/article/view/3495

Saito, K. & Lyster, R. (2011). Effects of Form-Focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ɹ/ by Japanese learners of English. *Language Learning, 62*(2), 595–633. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00639.x

Sauro, S. (2009). Computer-mediated Corrective Feedback and the Development of L2 Grammar. *Language Learning & Technology, 13* (1), 96-120

Saxton, M., Backley, P. & Gallaway, C. (2005). Negative input for grammatical errors: effects after a lag of 12 weeks. *Journal of Child Language, 32*(3), 643–672. https://doi.org/10.1017/s0305000905006999

Schackne, Steven (2002). Language teaching research. *Journal of Language and Linguistics, 1*(2), ISSN 1475 – 8989

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*(2), 129–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching*. Third Edition. Macmillan. ISBN 9780230729841.

Seedhouse, P. (1996) Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, 50/1, 16-24.

Seedhouse, P. (1997b). The Case of the Missing "No": The Relationship between Pedagogy and Interaction. Language Learning, 47(3), 547–583. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00019

Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research, 10*(4), 361–392. https://doi.org/10.1191/1362168806lr203oa

Sianipar, T. R., Regina & Supardi, I. (2015). Improving students' speaking skills through interview technique. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Untan, 4*(3), 214349. https://www.neliti.com/publications/214349/improving-students-speaking-skills-through-interview-technique

Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching, 36*, 1-14.

Smith, M. S. & Candlin, C. N. (2014). *Second language learning: Theoretical Foundations*. Routledge.

Spada, N., Jessop, L., Tomita, Y., Suzuki, W. & Valeo, A. (2014). Isolated and Integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge. *Language Teaching Research, 18*(4), 453–473. https://doi.org/10.1177/1362168813519883

Suja'i. (2008). *Inovasi pembelajaran bahasa arab: Strategi dan Metode Pengembangan Kompetensi, Semarang* (1st ed.). Walisongo.

Tarnopolsky, O. (2016). Designing an elementary course of English for adults at commercial English schools and centers in Ukraine on the basis of the Communicative-Analytic Method. *International Letters of Social and Humanistic Sciences, 69*, 39–49. https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ilshs.69.39

Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow, England: Longman.

Treisman, A. M. (1964). Verbal cues, language, and meaning in selective attention. *American Journal of Psychology, 77*(2), 206–219. https://doi.org/10.2307/1420127

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning, 46*, 327–369.

Valezy, J. R. & Spada, N. (2006). 4. The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. In *Language learning and language teaching* (pp. 133–164). https://doi.org/10.1075/lllt.13.09val

Van Beuningan, C., de Jong, N. H. & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in Dutch multilingual classroom. *Language Learning*, 62, 1-41

Van Lier, L. (1988) *The Classroom and the Language Learner*. New York: Longman.

VanPatten, B. (2020). Input processing in adult second language acquisition. In B. VanPatten, G. D. Keating & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (3rd ed. pp. 105–127). Routledge.

Varnosfadrani, A.D. & Baştürkmen, H. (2009). The effectiveness of ımplicit and explicit error correction on learners' performance, *System, 37*, 82-98.

Wei, R. & Li, Y. (2023). Effects of integrated form-focused instruction on vocabulary learning for Chinese English learners. *Interactive Learning Environments*, 1–19. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2266478

Weisberg, R. W. (2006). *Creativity: understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts*. https://openlibrary.org/books/OL3410284M/Creativity

Williams, J. N. (2005). Learning without awareness. *Studies in second language acquisition, 27*(02). https://doi.org/10.1017/s0272263105050138

Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University.

Williams, M., Mercer, S. & Ryan, S. (2016). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford University.

Wu, C. & Lin, H. (2014). Anxiety about speaking a foreign language as a mediator of the relation between motivation and willingness to communicate. *Perceptual and Motor Skills, 119*(3), 785–798. https://doi.org/10.2466/22.pms.119c32z7

Xuemei, Meng, Qianyu & Wang, H. (2006). Psychological factors and teachers' language. *美中外语, 4*(5), 70–74. http://www.cqvip.com/qk/88596X/200605/23291485.html

Yang, Y. & Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition, 32*(2), 235-263. https://doi.org/10.1017/s0272263109990519

Yilmaz, Y. (2012). Relative effects of explicit and implicit feedback: the role of working memory capacity and language analytic ability. *Applied Linguistics*, *34*(3), 344–368. https://doi.org/10.1093/applin/ams044

Yoshida, R. (2008). Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types. *Language Awareness*, *17*(1), 78–93. https://doi.org/10.2167/la429.0

Zamel, V. (1981) Cybernetics: A Model for feedback in the ESL classroom. *TESOL Quarterly, 15*/2, 139-50.

Zhu, X.-h. (2007). What do we know about the relationship between speaking and writing in college-level ESL students? *USChina Foreign Language, 5*(3), 31-40.

الملاحق (EKLER)

الملحق (1) درس المحادثة

مقابلة عمل

1- وصف الدرس: في هذا الدرس، يحسن الطلاب مهاراتهم في الطلاقة من خلال التحدث مع بعضهم البعض و كأنهم في مقابلة عمل حقيقية، في البداية سيتم توزيع بطاقات تحمل جمل لمقابلة العمل وعليهم ترتيبها، ثم سيشاهدون فيديو لمقابلة العمل و يقومون بتقليد الفيديو عل شكل مجموعات ثنائية، رئيس الشركة و الموظف الذي يتقدم لأجل العمل.

2- أدوات الدرس: بطاقات فيها جمل، فيديو، صور، اللوحة الذكية، الهاتف.

3- الهدف الرئيسي: يهدف هذا التمرين إلى جعل الطلاب يتكلمون في مواقف الحياة الواقعية و من أهمها مقابلة العمل.

4- الأهداف الثانوية: تقديم مجموعة من العبارات والمفردات الجديدية في سياق المحادثة و المناقشة، كسر حاجز الخجل والصمت الذي يعاني منه بعض الطلبة في مهارة المحادثة

5- التمهيد (6 دقائق) سيتم توزيع بطاقات على الطلاب تحتوي على بطاقات فيها جمل لمقبلة العمل وسيقوم الطلاب بترتيب جمل المحادثة. سيعمل الطلاب على شكل مجموعات تتالف من 5 طالب و طالبة. بعد الترتب ستقو كل مجموعة بقراءة الجمل بالترتيب من قبل طالب يتم اختياره ضمن المجموعة نفسها.

6- العرض: مشاهدة فيديو عن العمل (3 دقائق) ، كتابة الكلمات التي لم يتم فهمها أثناء مشاهدة الفيديو و مناقشتها مع الصف بشكل جماعي (5 دقائق).

7- التفاعل: (6 دقائق سيعمل الطلاب على شكل ثنائي لتبادل الحوار الموجود في الفيديو دون النظر للنص أو البطاقات. المعلم يراقب المجموعات ويسجل الأخطاء التي يسمعها على مسودة لمناقشتها في مرحلة التغذية الراجعة.

8- التغذية الراجعة: (5) سيتم تصحيح الأخطاء المجمعة من الطلاب حسب استراتيجية التغذية الراجعة للمجموعة التي طبقت عليها الدرس.


مَرْحَبًا بِكَ يا سيّدُ إيان في الشَّرِكَةِ.
مَرْحَبًا بِكَ.
أنا جَمالُ مديرُ الشَّرِكَةِ
تَشَرَّفْتُ بِكَ يا سيّد جمال


هَلْ أَنْتَ مُسْتَعِدٌّ لِلمُقابَلَةِ؟.
نعم، أَنا مُستَعِدٌّ
في البِدايَةِ: قَدِّم نَفْسَكَ مِن فَضْلِكَ.
حَسَنًا.
- أنا اسمي إيَان.
- أنا من الهِند.
- وُلِدْتُ في الخامس من شهر فبراير عام 2000
- دَرَسْتُ في الجامعةِ البريطانِيَّةِ
- تَخَرَّجْتُ في كُلِّيَّةِ الهندَسَةِ.
- أعمَلُ مُهَنْدِسًا.
- أتَحَدَّثُ اللغةَ العربيَّةَ واللغةَ الإنجليزيَّةَ.


أينَ تَعْمَلُ الآنَ؟
أنا الآنَ لا أعمل. أنا أبحَثُ عَن عمَلٍ.
مَتَى تَخَرَّجْتَ؟
تَخَرَّجْتُ فِي شهرِ مايو عام 2020



https://youtu.be/UXF-YgVeJJU

مهمة وصف الصورة

التمهيد: (5 دقائق) سيعرض على الطلاب صورة و يطلب منهم تخمين القصة المتعلقة بالجمل و العبارات في الصورة و كتابتها على ورقة.

العرض: (5) سيعمل الطلاب على شكل مجموعات تتألف من خمس طالب و طالبة لمناقشة الجمل الذي كتبوها وتحويلها لقصة قريبة من الجمل الموجودة في الصورة والمقتبسة من القصة الأساسية. سيلعب المعلم دور المراقب و يساعد الطلاب عند طلب المساعدة ويسجل الأخطاء الذي يسمعها من الطلاب.

التفاعل: سيقوم كل ممثل كل مجموعة بقراءة القصة التي توصلوا غليها وسيكتب المعلم الخطاء على اللوحة. بعد الانتهاء من القصص سيتم تصحيح الأخطاء حسب الاستراتيجية المخصصة للمجموعة.



سيتم إرسال فيديو ونص القصة الحقيقة للطلاب ليقارنوها مع قصصهم التي كتبوها والتي تم تنقيح أخطاءها أثناء مرحلة التغذية الراجعة.

https://youtu.be/uHoLypdUL2M

جاء في القصص القديمة أنّ ملكاً أراد أن يكافئ أحدَ مُواطنيه، فقال له: "امتلك من الأرض كلّ المساحات التي تستطيع أن تقطعها سيراً على قدميك"، ففرح الرجل وشرع يمشي في الأرض مسرعاً ومهرولاً بجنون، وسار مسافةً طويلةً، فتعب، ففكّر في العودة إلى الملك كي يمنحه مساحة الأرض التي قطعها، ولكنّه غيّر رأيه، فقد شعر أنّه يستطيع قطع مسافةٍ أكبر، وعزم على مواصلةِ السّير، فسار مسافاتٍ طويلة، وفكّر في العودة إلى الملك مكتفياً بالمسافة التي قطعها، إلّا أنّه تردّد مرّةً أخرى، وقرّر أن يواصل السّير، حتى يحصل على المزيد. ظلّ الرّجل يسير أياماً وليالي، ولم يعد أبداً، إذ يُقال إنّه قد ضلّ طريقه، وضاع في الحياة، ويقال إنه مات من شدة إنهاكه وتعبه، ولم يمتلك شيئاً، ولم يشعر بالاكتفاء أو السّعادة أبداً، فقد أضاع كنزاً ثميناً، وهو القناعة؛ فالقناعة كنزٌ لا يَفنى

الملحق (2) درس الكتابة

1- وصف الدرس

في هذا الدرس سوف يعمل الطلاب على تطوير كتابتهم من خلال كتابة قصة قصيرة لا تتجاوز 45 كلمة

2- أدوات الدرس

صفحات للكتابة، صورة، اللوحة الذكية، الهاتف

3- الهدف الرئيسي

ممارسة كتابة قصة المستوحاة من درس المحادثة السابق والصورة المرفقة بالدرس.

4- الأهداف الفرعية

استعمال اللغة العربية في السياق بواسطة الكتابة باليد دون الرجوع إلى القواميس

5- تمهيد (5 دقائق)

يفكر الطلاب في الصورة المرفقة على شكل مجموعات مؤلفة من طالبين ويخمنوا القصد من ما قاله الشاب في الصورة ويكتبوا أفكارهم على ورقة



https://www.facebook.com/100044566803516/posts/1060416073992655/

6- العرض (5 دقائق)

يقوم المعلم بمناقشة المجموعات لتعطي كل مجموعة فكرة واحدة عن الصورة شفهيا.

(أثناء المناقشة يكتب المعلم أخطاء الطلاب الشفهية على ورقة دون أن يجعلهم يلاحظون ذلك)

7- **التفاعل (8)** دقائق

تتبادل المجموعات الأوراق التي كتبوها وتقوم كل مجموعة بتصحيح الأخطاء الموجودة في الورقة على الهامش

8- **مناقشة استعمال اللغة (8 دقائق)** تقرأ كل مجموعة جملها بعد التصحيح ويتم التعليق عليها من قبل المعلم والصف.

9- **تدريب:** توزيع صحائف تمارين تتعلق بكتابة القصص و الجمل والكلمات الواردة فيها يعمل عليها الطلاب بشكل فردي **(8 دقائق)**

نموذج للتمارين

اقراء القصة و حاول الإجابة على الأسئلة التي تليه

كان لِرَجُلٍ في قَدِيم الزّمان وَلَدٌ، يَصْحَبُهُ إلى الغابَة، ويُدَرِّبُه على صَيْد الحَيَوَانات، حتى صار شاباً قادراً على العمل، فنصحَه أَبُوهُ بأن يَعْتَمِدَ على نَفْسِهِ، ويَخْرُجَ للصيد وَحْدَه.

خرج الشّاب، وحَملَ زادَهُ وذهب إلى الغابة، وفي طريقِهِ، رأى ثَعْلَبًا هَرِما جائعا، فقال في نفسه: كيف يَحْصُلُ هذا الحيوانُ على قُوتِهِ؟ حَتْمًا سَيَكُونُ من الهَالِكِينَ. في هذا الوقتِ، أَحَسَّ الشّابُ بِحَرَكةٍ غَرِيبَةٍ، فَاخْتَبَأَ خلْف صَخرةٍ، وإذا بِأَسَدٍ يَظْهَرُ وهو يَجُرُّ فَرِيسَتَهُ، فَأَكَل منها حتى شَبِعَ، ثمّ انْصَرَفَ . فَزَحَفَ الثّعلبُ لِيَأكُلَ مِمَا أَبْقَاهُ الأسد.

تَعَجَّبَ الشّاب وقَالَ في نَفْسِهِ : لَقَد جَاءَ لِلْثَّعْلَبِ رِزْقٌ بِلَا كَدٍّ فلِماذا أَبْتَعِدُ عن أَهْلي، وأَتَحَمَّلَ مَشَاقَ السَّفَرِوالصّيدِ. عَادَ الشّابُ إلى البَيْتِ، وشَرَحَ لِوَالِدِهِ أَسْبابَ عَوْدَتِه، فقال له أبوهُ: (أريدُكَ يا بُنَيَّ أن تَكُونَ أَسَدًا تَأْكُل من فَضَلَاتِكَ الثّعالِبُ، لا ثَعْلَبًا تَأْكُلُ من فضلَاتِ الأُسودِ).

الأسئلة

البناء الفكري

1. اقترح عنوانا مناسبا للنص
2. لماذا عاد الشاب الى البيت؟
3. استخرج من النص مايلي

فعل أجوف (معتل الوسط)	اسم اشارة	ضمير منفصل	جمع مذكر سالم

1. حول الجملة بين قوسين إلى الجمع المخاطب .
2. علل كتابة همزة القطع في الكلمة التالية : "أبتعدُ " وهمزة الوصل في كلمة "انْصَرَفَ"
3. علل كتابة التاء في كلمة" الوقت"
4. رتب الكلمات التالية لتكون جملاً مفيدة.

1- (جني ، الناس، في ، الزيتون، يتعاون، ثمار)

2- (نحافظ ، نحن، جمال، على، حديقتنا)

3- (الدروس، أهم ، متابعة، تحضير، من، التلفاز)

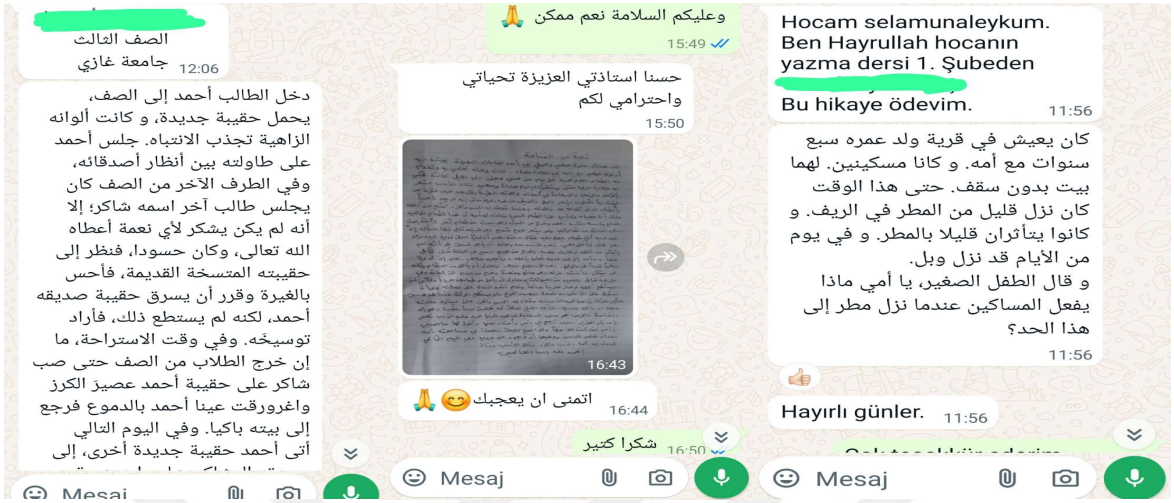
4- (أصبح، نفخَ، من، ليس، في، كل ، البوقِ، صياداً)

5- الكلبِ، لا، شبيهَ، قطع، يكفي، ذنب، كي، الحصان، يُصبحَ)

10- **التغذية الراجعة** (حسب توزيعها على المجموعات (مباشرة تحليلية، الميتالغوية، إعادة الصياغة) **(10 دقائق)**
يكتب المعلم الخطاء التي جمعها من الدرس و أخطاء الطلاب في ورقة التمرين بالنظر إلى الأجوبة الخاطئة لكل سؤال خطأ واحد فقط ويكتبها على السبورة.

يطبق المعلم عملية التصحيح بمشاركة الطلاب حسب الاستراتيجية المحددة لكل مجموعة

الملحق (3) استعمال الواتس أب







الملحق (4) اختبار المحادثة: وصف الصورة شفهياً

اختبار المحادثة: وصف الصورة

أصف فكرة الصور ة التالية شفهياً في **خمسة** أسطر مستوحياً الأفكار التي تدربنا عليها في الدروس.



https://www.almadenahnews.com/

الملحق (5) اختبار مقابلة العمل

الأسئلة

- هل يمكنك أن تصف نفسك بثلاث إلى خمس جمل؟

- ماهي نقاط القوة والضعف لديك؟

- لماذا تركت عملك السابق؟ أو لماذا تريد تركه؟

- كم تتوقع راتبك الشهري؟

لماذا ترغب في العمل معنا؟

- أين ترى نفسك بعد 5 سنوات من الآن؟

- صف لنا موقفاً أو مشكلة وظيفية واشرح لنا كيف استطعت التعامل معها؟

- كيف تتعامل مع المواقف العصيبة؟

- هل لديك خطط لتطوير الشركة أو التوسع خلال السنوات المقبلة؟

- هل لديك أسئلة أو استفسارات؟

انتهت المقابلة شكراً لكم

الأجوبة المتوقعة من الطلبة

1- هل يمكنك أن تصف نفسك بثلاث إلى خمس جمل؟

أنا شخص متحمس ودؤوب في عملي، لدي مهارات تواصل فعّالة وأعمل جيداً ضمن فريق أو بشكل مستقل. أحب التعلم المستمر وتطوير نفسي واكتساب مهارات جديدة. لدي خبرة واسعة في مجالي وأتمتع بقدرة عالية على حل المشكلات.

2- ماهي نقاط القوة والضعف لديك؟

من نقاط قوتي أنني منظم جداً وأمتلك قدرة على إدارة الوقت بكفاءة. كما أنني أتمتع بمهارات تحليلية قوية وقدرة على العمل تحت الضغط. أما نقطة الضعف، فقد أكون أحياناً مفرطاً في التركيز على التفاصيل الصغيرة، مما قد يؤدي إلى استغراق وقت أكثر من اللازم في بعض المهام.

3- لماذا تركت عملك السابق؟ أو لماذا تريد تركه؟

تركت عملي السابق بحثاً عن تحديات جديدة وفرص أكبر للنمو والتطور المهني. أشعر أنني قد وصلت إلى حد معين من التطور في منصبي السابق وأرغب في استكشاف مجالات وفرص جديدة تتيح لي مواصلة النمو.

4- كم تتوقع راتبك الشهري؟

أتوقع راتباً يتناسب مع خبرتي ومهاراتي في هذا المجال، ويُمكننا مناقشة ذلك بشكل أكثر تفصيلاً بناءً على متطلبات الوظيفة والمسؤوليات الملقاة على عاتقي.

5- لماذا ترغب في العمل معنا؟

أرغب في العمل معكم لأنني أرى في شركتكم بيئة عمل مشجعة على الابتكار والتطور، وأعتقد أنني يمكن أن أكون إضافة قيمة لفريقكم. يعجبني أيضاً توجه الشركة ورؤيتها المستقبلية.

6- أين ترى نفسك بعد 5 سنوات من الآن؟

أرى نفسي في منصب قيادي أو إداري، حيث أكون قد ساهمت بشكل فعّال في تحقيق أهداف الشركة وتطويرها. أسعى أيضاً لأن أكون قد حصلت على مزيد من الشهادات والخبرات التي تعزز مهاراتي.

7- صف لنا موقفاً أو مشكلة وظيفية واشرح لنا كيف استطعت التعامل معها؟

في إحدى المرات، واجهت مشكلة تتعلق بتأخير في تسليم مشروع مهم بسبب نقص في الموارد. قمت بتنظيم اجتماع طارئ مع الفريق لإعادة توزيع المهام وتحديد الأولويات بشكل أكثر فعالية. كما تواصلت مع الموردين لتسريع توفير الموارد اللازمة. بفضل هذه الإجراءات، تمكنا من تسليم المشروع في الوقت المحدد وبجودة عالية.

8- كيف تتعامل مع المواقف العصيبة؟

أتعامل مع المواقف العصيبة بهدوء وتركيز، أحاول تحديد المشكلة بدقة وأبحث عن حلول فعّالة. أؤمن بأهمية التواصل المفتوح مع الفريق وتوزيع المهام بشكل مناسب للتغلب على التحديات.

9- هل لديك خطط لتطوير الشركة أو التوسع خلال السنوات المقبلة؟

نعم، أعتقد أن هناك فرصاً كبيرة لتطوير منتجات جديدة وتوسيع قاعدة العملاء من خلال استراتيجيات تسويقية مبتكرة. كما يمكن العمل على تحسين العمليات الداخلية لزيادة الكفاءة والإنتاجية.

10- هل لديك أسئلة أو استفسارات؟

نعم، أود معرفة المزيد عن التحديات الرئيسية التي تواجهها الشركة حالياً وكيف يمكنني المساهمة في التغلب عليها؟ وأيضاً، ما هي الفرص المتاحة للتدريب والتطوير المهني داخل الشركة؟

الملحق (6) اختبار الاختيارات المتعددة

اسم الطالب: رقم الطالب:
التوقيع:

اختبار في مهارة الكتابة

1) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. أبي كان في المسجد
ب. كان أبي في المسجد
ت. كان في المسجد
ث. في المسجد كان أبي

2) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. من كتب الرسالة هذه؟
ب. الرسالة هذه من كتب؟
ت. من كتب هذه الرسالة؟
ث. من هذه الرسالة كتب؟

3) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. كم وصل المدير من السفر؟
ب. ما وصل المدير من السفر؟
ت. أين وصل المدير من السفر؟
ث. متى وصل المدير من السفر؟

4) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. ابتعدت من السيارات المسرعة في الشارع.
ب. ابتعدت إلى السيارات المسرعة في الشارع.
ت. ابتعدت عن السيارات المسرعة في الشارع.
ث. ابتعدت على السيارات المسرعة في الشارع.

5) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. اقرأ في الكتاب كل يوم بعد العشاء.
ب. اقرأ الكتاب كل يوم بعد العشاء.
ت. بعد العشاء اقرأ في الكتاب كل يوم.
ث. كل يوم بعد العشاء أقرأ في الكتاب.

6) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. وجدت في كتبا جميلة في مكتبة.
ب. وجدت كتبا جميلة في المكتبة.
ت. في مكتبة وجدت كتبا جميلة.
ث. وجدت كتبا جميلة في مكتبة.

7) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. بعد صلاة الظهر نحن خرجنا من المسجد.
ب. خرجنا من المسجد بعد صلاة الظهر.
ت. من المسجد نحن خرجنا بعد صلاة الظهر.
ث. خرجنا بعد صلاة الظهر من المسجد.

8) ضع علامة الصواب ✓ أمام الإجابة الصحيحة فيما يلي: هل تفضل الشاي أم القهوة؟
أ. أنا أفضل الشاي و أنا لا أفضل القهوة.
ب. أفضل الشاي ولا افضل القهوة.
ت. أنا أفضل الشاي ولا أفضل القهوة.
ث. أفضل الشاي وأنا لا أفضل القهوة.

اسم الطالب: رقم الطالب:
التوقيع:

اختبار في مهارة الكتابة

9) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. هو يذهب إلى الجامعة كل يوم.
ب. هو ذهب إلى الجامعة كل يوم.
ت. هو سيذهب إلى الجامعة كل يوم.
ث. هو قد ذهب إلى الجامعة كل يوم.

10) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:

أ. وأخيراً، عاد أبي بعد رحلته الطويلة إلى مصر.
ب. وأخيراً، عاد أبي في رحلته الطويلة إلى مصر.
ت. وأخيراً، عاد أبي لرحلته الطويلة إلى مصر.
ث. وأخيراً، عاد أبي من رحلته الطويلة إلى مصر.

11) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:

أ. أشعر الفخر عندما أنجح في امتحان المحادثة.
ب. أشعر بالفخر عندما أنجح في امتحان المحادثة.
ت. أشعر فخراً عندما أنجح في امتحان المحادثة.
ث. أشعر فخوراً عندما انجح في امتحان المحادثة.

12) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:

أ. المعبد ضخمٌ جداً.
ب. المعبد جداً ضخمٌ.
ت. ضخمٌ جداً المعبد.
ث. جداً ضخمٌ المعبد.

13) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:

أ. عدد سكان هذه المدينة الصغيرة خمسٌ وعشرون (25) ألفَ مواطن.
ب. عدد سكان هذه المدينة الصغيرة خمسةٌ وعشرون (25) ألفَ مواطن.
ت. عدد سكان هذه المدينة الصغيرة خمسةً وعشرون (25) ألفَ مواطن.
ث. عدد سكان هذه المدينة الصغيرة خمسةٍ وعشرون (25) ألفَ مواطن.

14) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:

أ. هل هذا كتابك يا أحمد؟ نعم، هذه كتابي.
ب. هل هذه كتابك يا أحمد؟ نعم، هذا كتابي.
ت. هل هذه كتابك يا أحمد؟ نعم، هذه كتابي.
ث. هل هذا كتابك يا أحمد؟ نعم، هذا كتابي.

15) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:

أ. مريم وسعاد يذهبوا إلى المدرسة مشيا على الأقدام.
ب. مريم وسعاد يذهبون إلى المدرسة مشيا على الأقدام.
ت. مريم وسعاد يذهبان إلى المدرسة مشيا على الأقدام.
ث. مريم وسعاد تذهبان إلى المدرسة مشيا على الأقدام.

16) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:

أ. كم يوم في الأسبوع؟
ب. كم يوماً في الأسبوع؟
ت. كم يوم في الأسبوع؟
ث. كم يومٌ في الأسبوع؟

اسم الطالب: رقم الطالب:
التوقيع:

اختبار قبلي مهارة الكتابة

17) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:

أ. رأيتُ سّقة جميلتاً جداً.
ب. رأيةُ سّقتاً جميلة جداً.
ت. رأيتُ سّقةً جميلةً جداً.
ث. رأيتَ سّقتا جميلةً جدا.

18) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة تحتوي على أسلوب النهي الحقيقي:

أ. يا أحمد لا تهمل واجباته.
ب. لا يهمل أحمد واجباته.
ت. لا تهمل واجباتك يا أحمد.
ث. أحمد لا تهمل واجباتك.

19) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:

أ. هم يأكلوا
ب. هم أكلوا
ت. هنّ ذهبوا
ث. نحن ذهبوا

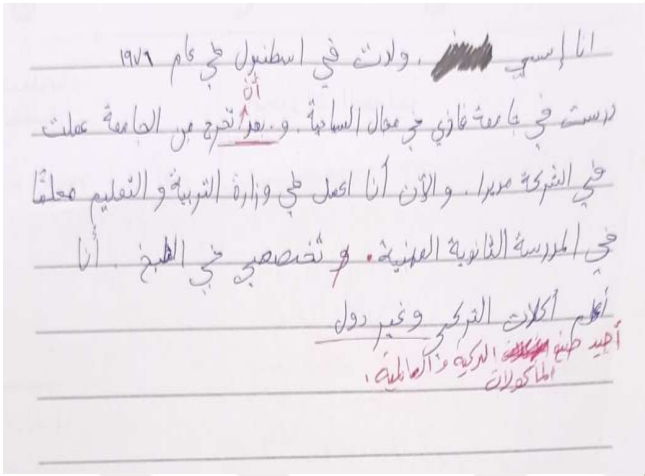
20) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة التي تحتوي على جمع مذكر سالم لكلمة (البائس):

أ. بؤساء.
ب. بائسين
ت. بائسون
ث. بئيسون.

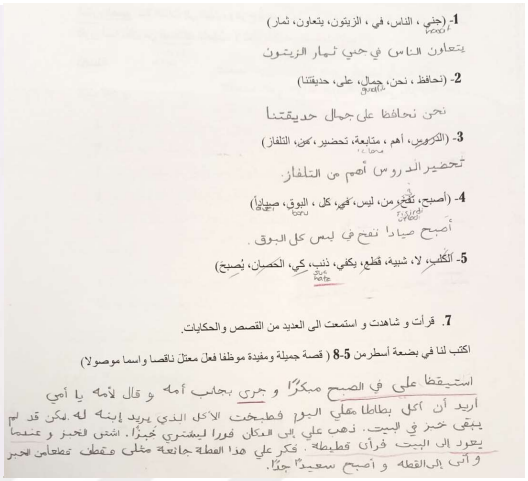
الملحق (7) اختبار الكتابة: التعبير

أكتب في **خمسة إلى ثمانية** أسطر قصة قصيرة مستفيداً الأفكار التي مرت عليك عليها في الدروس السابقة.

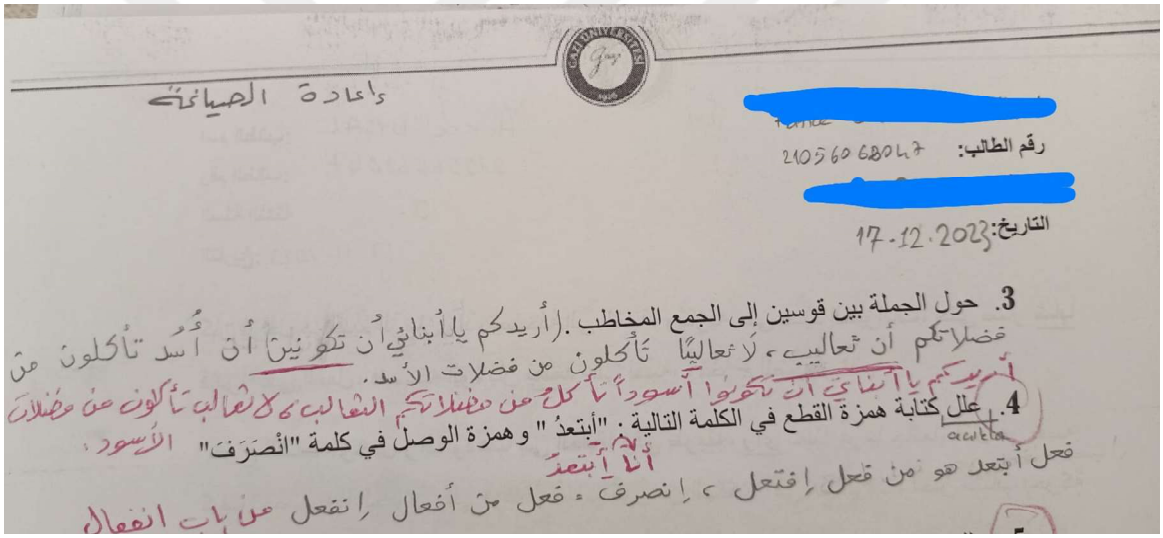
الملحق (8) نماذج من أوراق أعمال الطلاب في الاختبارات



أنا اسمي [redacted]. ولدت في اسطنبول في عام ١٩٧٦
درست في جامعة غازي في مجال السياحة. و بعد أن تخرج من الجامعة عملت
في الشركة مديرا. والآن أنا اعمل في وزارة التربية و التعليم معلما
في المدرسة الثانوية المهنية. و تخصصي في الطبخ. أنا
أعلم أكلات التركي وغير دول
أحب طبخ المكرونة التركية و الحلويات
المأكولات



1- (جني ، الناس، في ، الزيتون، يتعاون، ثمار)
يتعاون الناس في جني ثمار الزيتون
2- (نحافظ ، نحن، جمال، على، حديقتنا)
نحن نحافظ على جمال حديقتنا
3- (الدروس، أهم ، متابعة، تحضير، عن، التلفاز)
تحضير الدروس أهم من التلفاز
4- (أصبح، تفاح، من، ليس، فهو، كل ، البوق، صياداً)
أصبح صياداً تفاح في ليس كل البوق
5- (الكلب، لا، تنبح، قطع، يكفي، ذنب، كي، الحصان، يصبح)
7. قرأت و شاهدت و استمعت الى العديد من القصص و الحكايات.
اكتب لنا في بضعة أسطر من 5-8 (قصة جميلة ومفيدة موظفا فعل معتل ناقصا واسما موصولا)
استيقظ علي في الصبح مبكرًا و جري بجانب أمه و قال لأمه يا أمي
أريد أن آكل بطاطا مقلي اليوم فطبخت الأكل الذي يريد إبنه له لكن قد لم
يبقى خبز في البيت. ذهب علي إلى المكان فورا ليشتري خبزًا. اشترى الخبز و عندما
يعود إلى البيت فرأى قطيطة . فكر علي هذا القطة جائعة مثلي فقطى تطعامي الخبز
و أتى إلى القطه و أصبح سعيدًا جدًا.

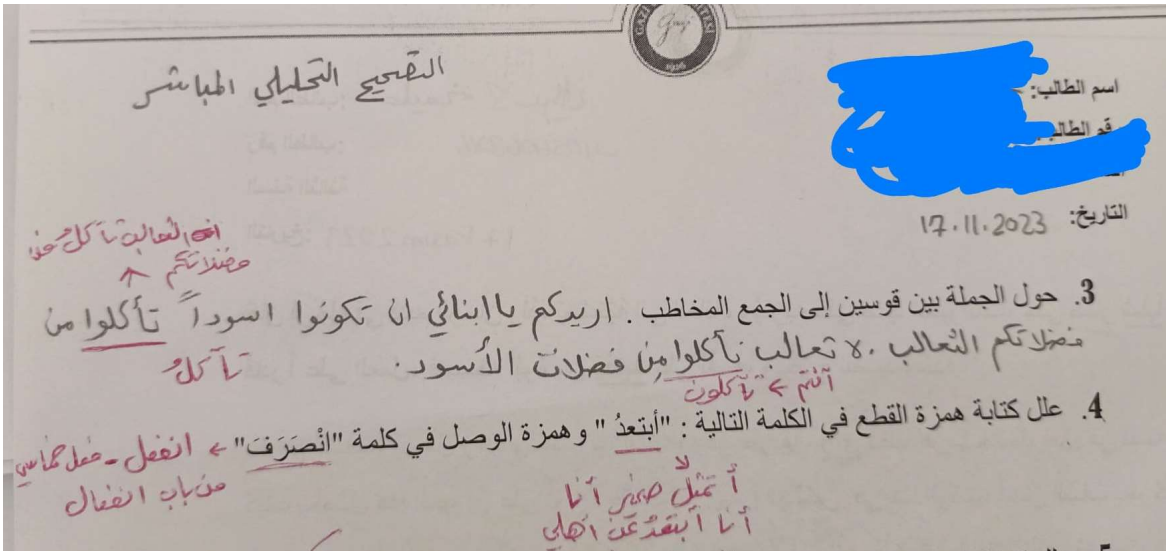


وإعادة الصيانة

رقم الطالب: [redacted] 21056068047

التاريخ: 17.12.2023

3. حول الجملة بين قوسين إلى الجمع المخاطب. (أريدكم يا أبنائي أن تكونين أن أسد تأكلون من
فضلاتكم أن ثعاليب، لا ثعاليبًا تأكلون من فضلات الأسد.
أريدكم يا أبنائي أن تكونوا أسوداً تأكل من فضلاتكم الثعالب، لا الثعالب تأكلون من فضلات الأسود.
4. علل كتابة همزة القطع في الكلمة التالية : "أبتعدُ " و همزة الوصل في كلمة "انْصَرَفَ"
ألا أبتعد
فعل أبتعد هو من فعل إفتعل ، إنصرف ، فعل من أفعال إنفعل من باب انفعال

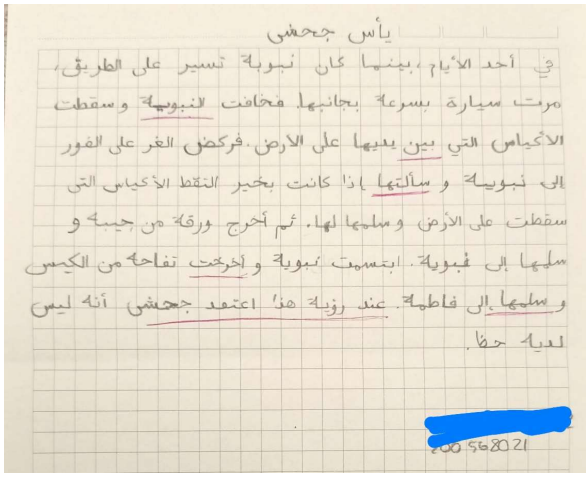


التصحيح التحليلي المباشر

اسم الطالب: [redacted]
رقم الطالب: [redacted]

التاريخ: 17.11.2023

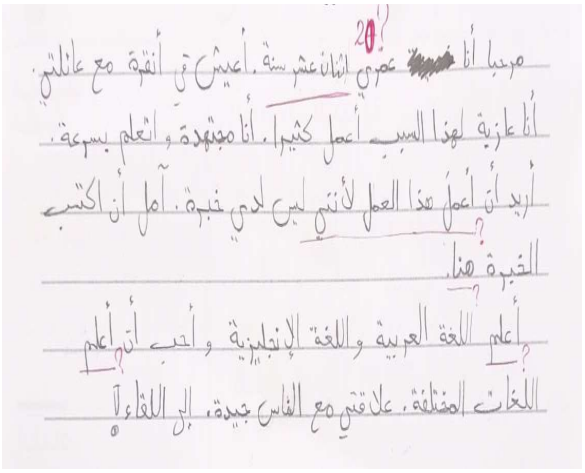
3. حول الجملة بين قوسين إلى الجمع المخاطب . اريدكم يا ابنائي ان تكونوا اسوداً تأكلوا من
فضلاتكم الثعالب . لا ثعالب تأكلوا من فضلات الأسود.
4. علل كتابة همزة القطع في الكلمة التالية : "أبتعدُ " و همزة الوصل في كلمة "انْصَرَفَ"
لا أتمثل صبر أنا
أنا أبتعد عن أهلي



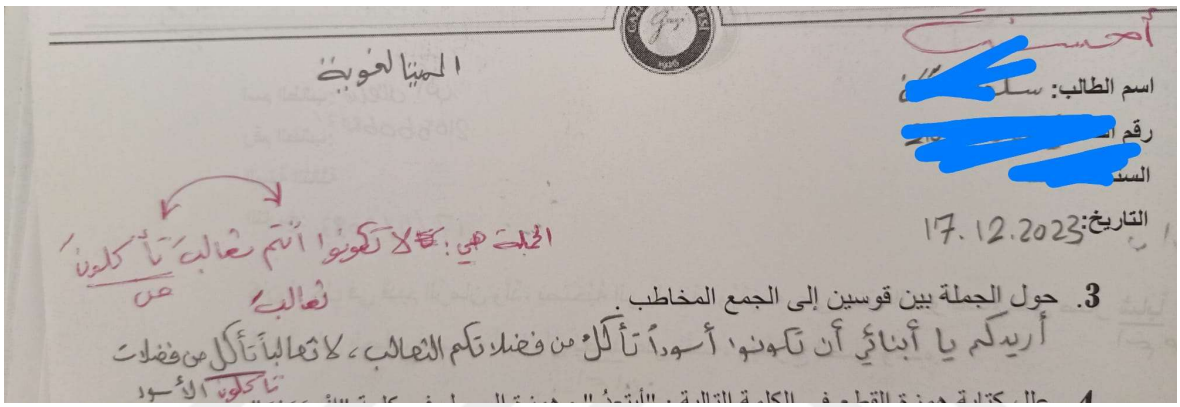
يأس جحشي

في أحد الأيام، بينما كان نبوية تسير على الطريق، مرت سيارة بسرعة بجانبها فخافت النبوية وسقطت الأكياس التي بين يديها على الأرض. فركض الغر على الفور إلى نبوية و ساكتها إذا كانت بخير التقط الأكياس التي سقطت على الأرض و سلمها لها. ثم أخرج ورقة من جيبه و سلمها إلى نبوية. ابتسمت نبوية و أخرجت تفاحة من الكيس و سلمها إلى فاطمة. عند رؤية هذا اعتقد جحشي أنه ليس لديه حظا.

[redacted]



مرحبا أنا [redacted] عمري اثنان عشر سنة. أعيش في أنقرة مع عائلتي. أنا عازبة لهذا السبب أعمل كثيرا. أنا مجتهدة و أتعلم بسرعة. أريد أن أعمل هذا العمل لأنني ليس لدي خبرة. آمل أن أكتسب الخبرة هنا. أعلم اللغة العربية و اللغة الإنجليزية و أحب أن أعلم اللغات المختلفة. علاقتي مع الناس جيدة. إلى اللقاء!



الحبتا العوبة

اسم الطالب: [redacted]

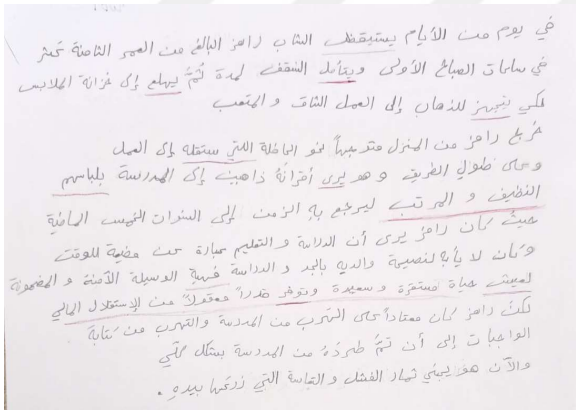
رقم [redacted]

السنة

التاريخ: 17.12.2023

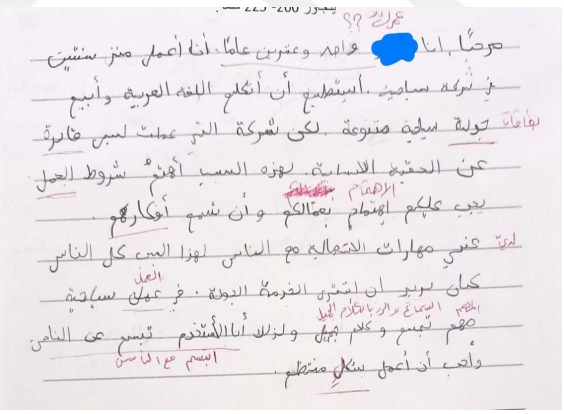
3. حول الجملة بين قوسين إلى الجمع المخاطب.

أريدكم يا أبنائي أن تكونوا أسوداً تأكل من فضلات تكم الثعالب، لا ثعالباً تأكل من فضلات الأسود

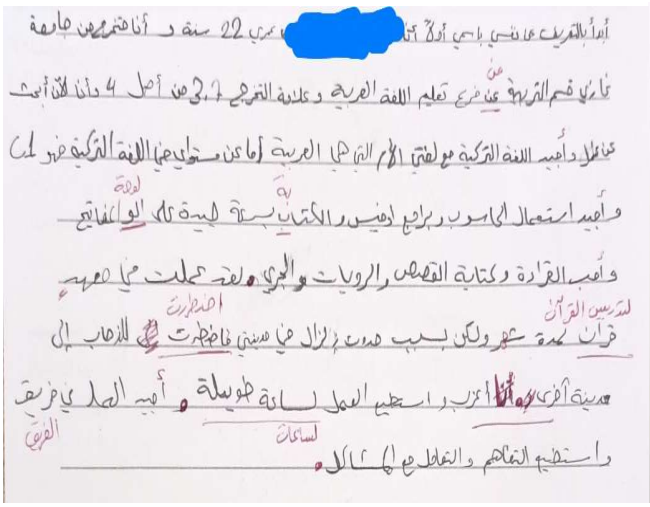


في يوم من الأيام يستيقظ الشاب زاهر المالح من العمر الثامنة عشر في ساعات الصباح الأولى ويبدأ التشقف لمدة ثم يبدأ في غزارة الملابس لكي يتجهز للذهاب إلى العمل الشاق و المتعب

يخرج زاهر من المنزل متجهاً نحو الباخرة التي سيقطر إلى العمل وحتى طول الطريق و هو يرى أقرانه ذاهبين إلى المدرسة بلباسهم النظيف و المرتب ليرجع به الزمن إلى السنوات الخمس الماضية حينما كان زاهر يرى أن الدراسة و التعليم عبارة عن مضيعة للوقت وكان لا يأبه لنصيحة والديه بالبد و الدراسة فهي الوسيلة الآمنة و المضمونة لعيش حياة مستقرة و سعيدة وتوفر ضدراً معقولاً من الإستقلال المالي لكن زاهر كان معتاداً على التهرب من المدرسة والتهرب من كتابة الواجبات إلى أن تم طرده من المدرسة بشكل نهائي والآن هو يبني ثمار الفشل و التعاسة التي زرعها بيده.



مرحبًا، انا [redacted] عامه وعشرين عامًا. أنا أعمل منذ سنتين في شركة سامبي. أستطيع أن أتكلم اللغة العربية وأبيع بضائع [redacted] لكن شركة التي عملت لسبب كثيرة عن الحقيقة الانسانية. لهذه السبب أهتم شروط العمل يجب عليكم احترام بعملكم و أن تشم أوكارهم. لدي عندي مهارات الاتصالية مع الناس لهذا السبب كل الناس كلن يريد أن اشترى الخرمة اليوم. في عملي سباحة [redacted] فهم تبسم و كلم جميل ولذلك أنا الأستاذم تبسم على الناس واجب أن أعمل بشكل منتظم.



أبدأ بالتعريف عن نفسي باسمي أدعى أنا [redacted] عمري 22 سنة . أنا خريج من جامعة
غازي قسم التربية فرع تعليم اللغة العربية و علاقة التركي 2.7 من أصل 4 وأنا الآن أبحث
عن عمل أتقن اللغة التركية مع لغتي الأم التي هي العربية أما عن مستواي في اللغة التركية فهو ل
وأحب استعمال الحاسوب وبرامج أوفيس والكتابة بسرعة لديّ الواتساب
وأحب القراءة وكتابة القصص والروايات والجري ولقد عملت في معهد
قرآن كمدة شهر ولكن بسبب حدث لا زال في مدينتي فاضطرت للذهاب إلى
مدينة أخرى وأنا أعرب واستطيع العمل لساعة طويلة وأحب العمل في فريق
واستطيع التأقلم والتعامل مع الناس.

قصة الشاي

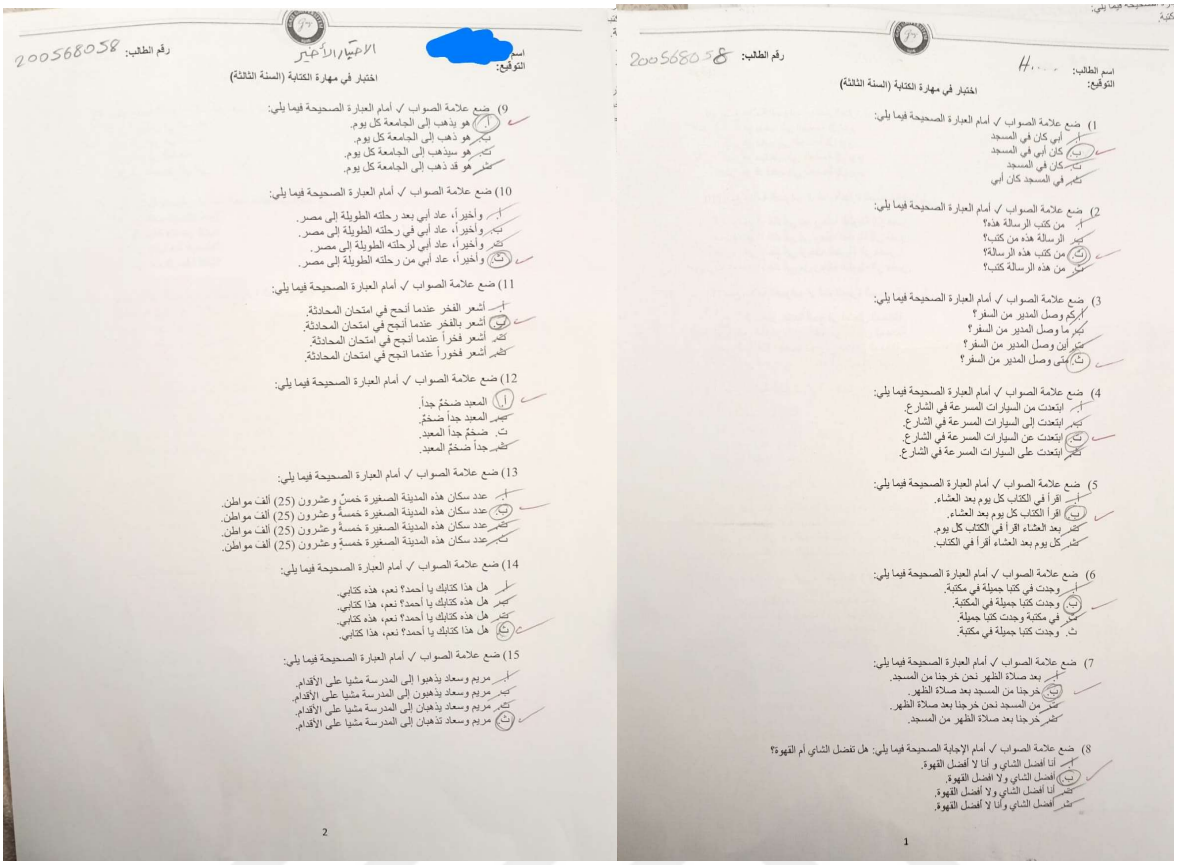
[redacted]

كان الشاي أحبّ إليه من جميع المشروبات التي شربها إلى هذا اليوم. ملأ الكوب بالشاي ثم شربه مباشرة ؛ دون أن ينتظر لتكون حرارته معتدلة، ثم ملأه مرة أخرى فشرب وشرب حتى رأى أن الإبريق خال من الشاي. قام من الأريكة واتجه نحو المطبخ آملا أن يجد مزيدًا من أوراق الشاي. رغم كل محاولاته لم يعثر على أي أثر من أوراق الشاي. كاد يفقد عقله فخرج من البيت دون أن يهتم بما يرتديه في منتصف الليل. فخرج من البيت وانطلق نحو محطة ينزين بأداء عداء ماراثوني. عندما وصل إلى المحطة دخل إلى المتجر فرأى أن هناك علبة واحدة من الشاي فوضع يده في جيبه لكي يأخذ محفظته. غير أنها كانت في البيت، فعاد إلى البيت من جديد ثم وجد نفسه في متجر المحطة، فسأل عن وجود الشاي و فوجئ بهذا الجواب: "شخص آخر لقد اشتراها"!

اسمي [redacted] وولدت عام 2003 في مدينة إسطنبول.
بدأت بتعلم اللغة العربية في الثانوية بشكل أدق. وتلقيت تعليمي
على يد أستاذ سوري بشكل جميل فقررت أن أدخل الاختبار الجامعي
باختيار اللغة العربية وحصلت على علامة مرتفعة و التحقت بجامعة
غازي في قسم تعليم اللغة العربية و مازلت الآن أدرس في هذا القسم
وأقطع مراحل في هذا المجال وأجيد العمل في الفريق وأمارس
الرسم وأحب قراءة القصص باللغة العربية.

إسمي [redacted] عملت في أعمال منذ تقريباً اثنا عشرة ساعة
استطيع ان اتكلم باللغة عربية اريد ان اعمل هنا لي ثم ابدأ
في جهدا لا نهاية لها درّست ودرست اللغة العربية
اتكلم قليلا عن مزاجي ليست غضبة بل انا نشيط
على قائي الإنسانية جيدة استطيع ان اكتب باربع خطوط
استطيع ان العب الساز لقد مارست الكاريه لمدة 6 سنوات
فرجت من جامعة غازي انا منفرد لكني افكر بالزواج. رسمي
جيداً أحب الرياضة وقراءة الكتب.

يروى في إحدى القرى أن هناك شاباً كان يريد الزواج من فتاة أحبها ولكن بسبب فقره لم يستطع ذلك وحتى أنه أصبح هذا الأمر سبب مرض نفسي بحيث أنه لم يستطع أن يذهب له عمل وكان يبكي كل ليلة ولكن في ليلة من الليالي أنه قد تزوج من تحب وكان هذا الفعل بناء على أن يكافئ مرة أخرى وأن لا يستسلم وفي الصباح بدأ سعيه لأن يحقق مراده وبدأ في البحث عن عمل لأنه كان عاطلاً عن العمل وجد عمل لكن راتبه كان بالراتب الزهيد ولكن هذه الأعمال لم تجعله يفقد أمله لأنه وثق بأنه ستكون من ذهبية ودعا الله في ذلك وبعد عدة شهور من عمله كان قد جمع مالاً وذهب إلى أهله و قادم نفسه وظهر ولكن هنا كانت الصدمة إذ أبا الفتاة قد رفضه بأنه لا يملك فقراً والمال الذي جمعه لم يكن يكفي فخرج من عند أهلها وكان قلبه قد انفطر وكأنما أن الأرض ما رحبت والسماء ما وسعت قد ضاقت عليه وعاد إلى بيته إلى وعاد إلى بكاءه المعتاد في يوم من الأيام كان هناك عجوز جالس في حافة الطريق رأى الفقير مهموم رساله ما بالك ماذا حل بك وظنا ما فعلت عينا الشاب وبدأ يخبرها حال وعندما انتهى الرجل من خبره العجوز بأن يبحث عن عمل آخر لكن يحاول مرة أخرى وأن لا يستسلم وبدأ يبحث عن عمل آخر وبعد أسبوع وجد عمل ونقص عنه عناء الحمل والهم وبدأ يبحث عن عمل آخر وبعد أسبوع وجد عمل ولكن هذه المرة العمل كان راتبه جيداً وبدأ يعمل ويجمع المال وبعد مضي سنة ونصف ذهب إلى أهل الفتاة مرة أخرى وعرض نفسه كليم وفكر الأب قليلاً وقال فيه نفسه أن ابنتي قد تكون سعيدة معه إذ أنه لم يعمل وبعد عمل أحسن من الذي قبله ولكي يتزوج فلا بد للأب بأن يوافق الأب على إعطاء ابنته ولكن على شرط أن لا يحزنها وأن لا يجرح مشاعرها وأن يكون الزواج سنة في الحياة الناسية هذه وافق الشاب واتفقا على أن يكون عمل الزفاف بعد نصف سنة وفي هذه المدة يبدأ الشاب وحبيبته في تجهيز البيت الذي سيعيشان فيه فترة عمرهما وبعد الانتهاء من تجهيز البيت وفي المدة المحددة جاء الموعد المنتظر وكان الشاب قد دعى جميع من يحب من أقاربه وأصدقاءه إلى حفلة الزفاف التي سيعلن أنه قد انتهى من هذه الحرب وبعد دخول العروسان حفلة الزفاف في حديقة البيت الجميلة ومن سعادة بها لم يكن الشاب قد يغمض عليه وأمسك الشاب بيدها وتقدما نحو الخطيب لكي يعقد القران الذي سيكون فيه أنه قد أكمل دين الشاب قد رجع من الحرب وجاء الخطيب وعقد القران ودعا لهما بالذرية الصالحة والرخاء والوئام في حياتهما وبعد الانتهاء من العمل عاد الشاب منتظراً بجانب العروس وفي جنبه حبيبته و عروسته في أجمل حلة وطلعة جميلة وافقها الله في خير تام وعاشا أجمل حياة مع بعضهما البعض ورزقهما الله ذرية صالحة تقر أعينهما بهم



اسم الطالب: [redacted]
التوقيع:
رقم الطلب: 20056805[illegible]

اختبار في مهارة الكتابة (السنة الثالثة)

1) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. أبي كان في المسجد
ب. كان أبي في المسجد
ت. كان في المسجد أبي
ث. في المسجد كان أبي

2) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. من كتب الرسالة هذه؟
ب. الرسالة هذه من كتب؟
ت. من كتب هذه الرسالة؟
ث. من هذه الرسالة كتب؟

3) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. كم وصل المدير من السفر؟
ب. ما وصل المدير من السفر؟
ت. أين وصل المدير من السفر؟
ث. متى وصل المدير من السفر؟

4) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. ابتعدت من السيارات المسرعة في الشارع.
ب. ابتعدت إلى السيارات المسرعة في الشارع.
ت. ابتعدت عن السيارات المسرعة في الشارع.
ث. ابتعدت على السيارات المسرعة في الشارع.

5) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. اقرأ في الكتاب كل يوم بعد العشاء.
ب. اقرأ الكتاب كل يوم بعد العشاء.
ت. بعد العشاء اقرأ في الكتاب كل يوم.
ث. كل يوم بعد العشاء أقرأ في الكتاب.

6) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. وجدت في كتبا جميلة في مكتبة.
ب. وجدت كتبا جميلة في المكتبة.
ت. في مكتبة وجدت كتبا جميلة.
ث. وجدت كتبا جميلة في مكتبة.

7) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. بعد صلاة الظهر نحن خرجنا من المسجد.
ب. خرجنا من المسجد بعد صلاة الظهر.
ت. من المسجد نحن خرجنا بعد صلاة الظهر.
ث. خرجنا بعد صلاة الظهر من المسجد.

8) ضع علامة الصواب ✓ أمام الإجابة الصحيحة فيما يلي: هل تفضل الشاي أم القهوة؟
أ. أنا أفضل الشاي و أنا لا أفضل القهوة.
ب. أفضل الشاي ولا أفضل القهوة.
ت. أنا أفضل الشاي ولا أفضل القهوة.
ث. أفضل الشاي وأنا لا أفضل القهوة.

1

رقم الطلب: 20056805[illegible]

اسم الطلب: الأخضر الأخضر
التوقيع: [redacted]

اختبار في مهارة الكتابة (السنة الثالثة)

9) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. هو يذهب إلى الجامعة كل يوم.
ب. هو ذهب إلى الجامعة كل يوم.
ت. هو سيذهب إلى الجامعة كل يوم.
ث. هو قد ذهب إلى الجامعة كل يوم.

10) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. وأخيراً، عاد أبي بعد رحلته الطويلة إلى مصر.
ب. وأخيراً، عاد أبي في رحلته الطويلة إلى مصر.
ت. وأخيراً، عاد أبي لرحلته الطويلة إلى مصر.
ث. وأخيراً، عاد أبي من رحلته الطويلة إلى مصر.

11) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. أشعر الفخر عندما أنجح في امتحان المحادثة.
ب. أشعر بالفخر عندما أنجح في امتحان المحادثة.
ت. أشعر فخراً عندما أنجح في امتحان المحادثة.
ث. أشعر فخوراً عندما أنجح في امتحان المحادثة.

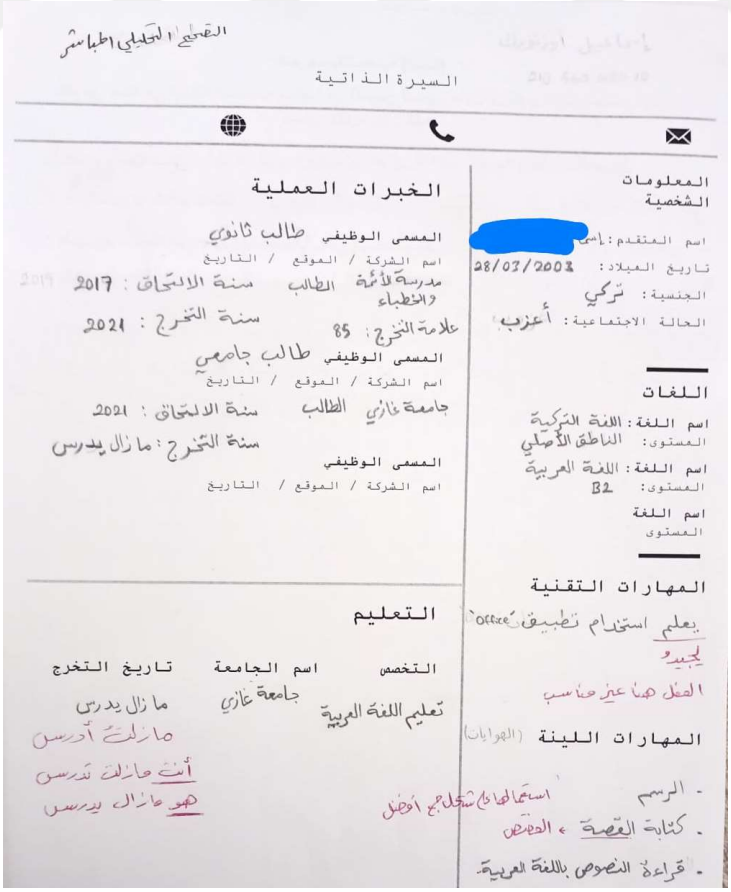
12) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. المعبد ضخمٌ جداً.
ب. المعبد جداً ضخمٌ.
ت. ضخمٌ جداً المعبد.
ث. جداً ضخمٌ المعبد.

13) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. عدد سكان هذه المدينة الصغيرة خمسٌ وعشرون (25) ألف مواطن.
ب. عدد سكان هذه المدينة الصغيرة خمسةٌ وعشرون (25) ألف مواطن.
ت. عدد سكان هذه المدينة الصغيرة خمسةٌ وعشرون (25) ألف مواطن.
ث. عدد سكان هذه المدينة الصغيرة خمسةٌ وعشرون (25) ألف مواطن.

14) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. هل هذا كتابك يا أحمد؟ نعم، هذه كتابي.
ب. هل هذه كتابك يا أحمد؟ نعم، هذا كتابي.
ت. هل هذه كتابك يا أحمد؟ نعم، هذه كتابي.
ث. هل هذا كتابك يا أحمد؟ نعم، هذا كتابي.

15) ضع علامة الصواب ✓ أمام العبارة الصحيحة فيما يلي:
أ. مريم وسعاد يذهبوا إلى المدرسة مشيا على الأقدام.
ب. مريم وسعاد يذهبون إلى المدرسة مشيا على الأقدام.
ت. مريم وسعاد يذهبان إلى المدرسة مشيا على الأقدام.
ث. مريم وسعاد تذهبان إلى المدرسة مشيا على الأقدام.

2



التصحيح التحليلي اطباشر

السيرة الذاتية

المعلومات الشخصية

اسم المتقدم: [redacted]
تاريخ الميلاد: 28/03/2002
الجنسية: تركي
الحالة الاجتماعية: أعزب

اللغات

اسم اللغة: اللغة التركية
المستوى: الناطق الأصلي
اسم اللغة: اللغة العربية
المستوى: B2
اسم اللغة
المستوى

المهارات التقنية

يعلم استخدام تطبيق office ليجيد
الفعل هنا غير مناسب

المهارات اللينة (الهوايات)

- الرسم استخدام الحاسوب لتحسين أفضل
- كتابة القصة ، القصص
- قراءة النصوص باللغة العربية

الخبرات العملية

المسمى الوظيفي طالب ثانوي
اسم الشركة / الموقع / التاريخ
مدرسة لأئمة الطالب سنة الالتحاق: 2017
والخطباء
علامة التخرج: 85 سنة التخرج: 2021

المسمى الوظيفي طالب جامعي
اسم الشركة / الموقع / التاريخ
جامعة غازي الطالب سنة الالتحاق: 2021
سنة التخرج: ما زال يدرس

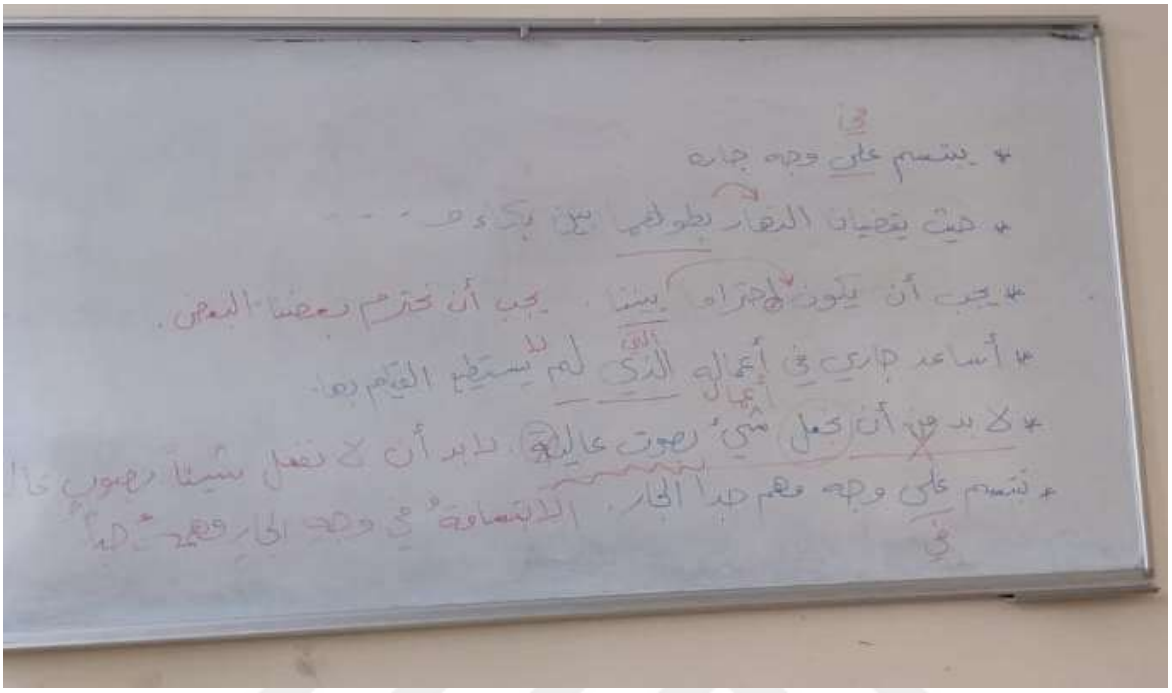
المسمى الوظيفي
اسم الشركة / الموقع / التاريخ

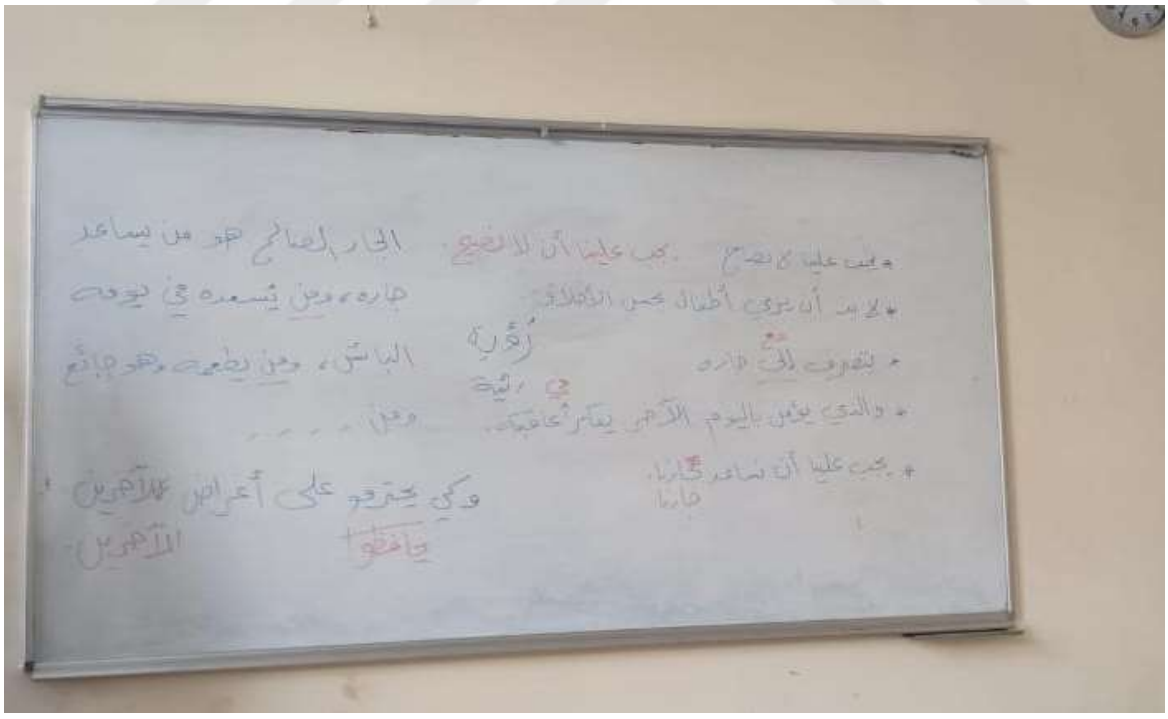
التعليم

التخصص	اسم الجامعة	تاريخ التخرج
تعليم اللغة العربية	جامعة غازي	ما زال يدرس

ما زلت أدرس
أنت ما زلت تدرس
هو ما زال يدرس

الملحق (9) نماذج من الدروس والتغذية الراجعة في الصف





الملحق (10) انواع استراتيجيات التغذية الراجعة المستخدمة في البحث و طريقة عملها

إعادة الصياغة

تتضمن إعادة الصياغة قيام المعلم بإعادة صياغة مخرجات المتعلم الخاطئة في النموذج الصحيح دون الإشارة مباشرة إلى الخطأ. تعمل هذه الطريقة على دمج الاستخدام الصحيح في المحادثة بمهارة، مما يسمح للمتعلمين باستيعاب الشكل الصحيح من خلال التعرض له في السياق. على سبيل المثال،

الطالب "ذهب رباب إلى مكتب البريد"

يجيب المعلم بـ "ذهبت رباب إلى مكتب البريد".

تعمل هذه التقنية على تعزيز التدفق الطبيعي للمحادثة لتكوين نموذج للاستخدام الدقيق للغة دون الاشارة إلى موضع الخطأ بشكل مباشر.

التغذية الر اجعة التحليلية المباشرة

من ناحية أخرى، يعالج التصحيح الصريح الخطأ مباشرة من خلال تقديم تفسير واضح لا لبس فيه. ولا يترك مجالاً للغموض، مما يضمن للمتعلم فهم طبيعة خطأه. على سبيل المثال،

يوضح المعلم، "يجب أن يكون الفعل "ذهبت" لأن الفاعل فتاة و نحن نتحدث عن الزمن الماضي."

هذه الطريقة فعالة بشكل خاص في تسليط الضوء على قواعد نحوية محددة، وبالتالي مساعدة المتعلم في فهم البنية اللغوية الأساسية.

التغذية الراجعة الميتالغوية

تعمل التغذية الراجعة الميتالغوية على توسيع التصحيح التحليلي المباشر من خلال تقديم تفسير ضمني أكثر تعمقًا للقاعدة النحوية أو المبدأ اللغوي الذي تم انتهاكه. على سبيل المثال،

قد يشرح أحد المعلم، "يجب أن يكون" ذهبت رباب إلى مكتب البريد". لأن السؤال يتعلق بالأمس، يجب أن نستخدم صيغة الماضي من الفعل" ذهب" للمؤنث، وهو "ذهبت". ويعزز هذا النهج فهم المتعلم لبنية اللغة وقواعدها والبحث عنها بنفسه، مما يسهل المعالجة المعرفية الأعمق.

الملحق (11) موافقة لجنة الأخلاقيات

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.12.2023-E.836608

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-836608 28.12.2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Safaa RMADAN'ın, Prof. Dr. Musa YILDIZ'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Arapça Öğrenen Öğrencilerin Konuşma ve Yazma Dil Becerilerinin Edinilmesinde Geri Bildirim Tabanlı Analitik Yöntemin Uygulaması"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **12.12.2023** tarih ve **21** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 1561

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Musa YILDIZ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.12.2023-E.836608

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 12.12.2023	TOPLANTI SAYISI : 21
ADI – SOYADI	**İMZA**
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA **BAŞKAN**	
Prof. Dr. Zehra GÖÇMEN BAYKARA **BAŞKAN YRD.**	
Prof. Dr. C. Haluk BODUR	
Prof. Dr. Seçil ÖZKAN	
Prof. Dr. Cevriye TEMEL GENCER	
Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ	
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ	
Prof. Dr. Makbule GEZMEN KARADAĞ	
Prof. Dr. İlyas OKUR	
Prof. Dr. Nihan KAFA	
Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN	
Doç. Dr. Gökhan DELİCEOĞLU	
Doç. Dr. Elvan İNCE AKA	

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

الملحق (12) موافقة رئيس معهد اللغات الأجنبية في جامعة غازي

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.06.2024-E.976956

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : E-50956352-302.08.01-976756 14.06.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı(Safaa RMADAN)

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 14.06.2024 tarihli ve E-80287700-302.08.01- 976600 sayılı yazı.

Enstitümüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Safaa RMADAN, Prof. Dr. Musa YILDIZ danışmanlığında yürüttüğü "Arapça Öğrenen Öğrencilerin Konuşma ve Yazma Dil Becerilerinin Edinilmesinde Geri Bildirim Tabanlı Analitik Yönetim Uygulaması" konulu tez çalışması ile ilgili uygulama yapma isteği Ana Bilim Dalımızca uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Doç. Dr. İbrahim ÖZAY
Anabilim Dalı Başkanı

الملحق (13) موافقة رئيس قسم اللغة العربية في جامعة غازي

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.06.2024-E.976970

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : E-31799888-302.08.01-976970 24.06.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı(Safaa RMADAN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.06.2024 tarihli ve E-80287700-302.08.01- 976600 sayılı yazı.

Enstitümüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Safaa RMADAN, Prof. Dr. Musa YILDIZ danışmanlığında yürüttüğü "Arapça Öğrenen Öğrencilerin Konuşma ve Yazma Dil Becerilerinin Edinilmesinde Geri Bildirim Tabanlı Analitik Yönetim Uygulaması" konulu tez çalışması ile ilgili uygulama yapma isteği Ana Bilim Dalımızca uygun görülmektedir. Bilim Dalı yazısı ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE
Anabilim Dalı Başkanı

الملحق (14) بيان موافقة الطلاب المشاركين

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-2

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, **Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'**ndan 12. 12. 2023 tarih /21 sayı ile izin alınan ve Safaa RMADAN tarafından yürütülen "ARAPÇA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA VE YAZMA DİL BECERİLERİNİN EDİNİLMESİNDE GERİ BİLDİRİM TABANLI ANALİTİK YÖNTEMİN UYGULAMASI" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izini alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı	Çalışma, üç ana analitik geribildirim türünün - doğrudan ve açık analitik geribildirim, meta-dilbilimsel geribildirim ve yeniden biçimlendirme düzeltici geribildirimlerin etkinliğini belirlemek için farklı ölçüm araçları ve gelişmiş bir deneysel tasarım kullanmıştır.
Araştırmanın Yöntemi	Nicel araştıma
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi Başvurudaki Başlangıç ve Bitiş Tarihi ile Uyumlu Olmalıdır.)	13. 12.2023 – 23.01.2024
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	**100 öğrenci**
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	GAZİ ÜNİVERSİTESİ - YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ARAP DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet ☒ Hayır ☐

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü(Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		



Gazili olmak ayrıcalıktır