

أثر طريقة التصحيح على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية

د. محمد بن براك الغنزي

أستاذ مساعد - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة، لمعرفة الأثر الذي يُحدثه التصحيح المباشر وغير المباشر على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية. أجريت الدراسة على مجموعة من الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية كلغة أجنبية في أحد المعاهد التي تُدرس اللغة العربية في إندونيسيا، واستمرت فصلاً دراسياً واحداً. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت عينة الدراسة في نصوص مكتوبة لمجموعة من الطلاب عددهم: (62) طالباً يدرسون في المستوى الرابع الجامعي في قسم اللغة العربية. قُسم الطلاب إلى مجموعتين كل مجموعة (٣١) طالباً، استخدم الباحث مع المجموعة الأولى طريقة التصحيح المباشر، بينما استخدم مع المجموعة الثانية التصحيح غير المباشر. من أهم ما توصلت له الدراسة أن كلا الطريقتين، المباشر وغير المباشر كان لهما أثر إيجابي على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية. أوصت الدراسة بالاستفادة من طرائق تصحيح الكتابة لتطوير كتابة متعلمي اللغة العربية، وبإجراء مزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.

الكلمات المفتاحية: التصحيح المباشر، التصحيح غير المباشر، دقة الكتابة.

Abstract:

The Effect of Written Corrective Feedback on Non-Arab Learners' writing Accuracy

The study examines the effect of the types of written corrective feedback (WCF): direct and indirect on students' writing accuracy in an Arabic as a foreign language context. Using a pre-test and post-test design, it examined the effects of direct and indirect WCF on the accuracy of two groups of students (60 students) studying Arabic as a foreign language in Indonesia. The first group received direct WCF while the second group received indirect WCF. The study found that WCF, both direct and indirect, has greater effects on students' writing accuracy. Suggestions and implications for using WCF are provided.

Keywords: direct and Indirect corrective feedback, Accuracy.

أثر طريقة التصحيح على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية

د. محمد بن براك الغنزي

أستاذ مساعد - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المقدمة:

الكتابة من مهارات اللغة الأربع، ومع وقوعها في آخر هذه المهارات من حيث التدريس، إلا أنها لا تقل أهمية عن باقي المهارات، بل إن مجيئها في هذا الترتيب ينم عن أهميتها. وتزيد أهميتها في حال التحاق الطالب في برامج أكاديمية، حيث تتطلب تلك البرامج وصول متعلم اللغة الثانية إلى قدر مناسب من الكفاية اللغوية تمكنه من التعبير عن الأفكار وكتابة الملاحظات، وإنجاز الواجبات، والاختبارات؛ لذلك تحتاج الكتابة لدقة ووضوح، وتوافق حركي يتمثل في رسم الحروف والكلمات مع توليد الأفكار والعبارات. ولا يتوقف الأمر عند الطالب، بل إن مهارة الكتابة تحتاج إلى معلم متمرس يبذل جهداً مضاعفاً يتمثل في الشرح، والتصحيح المستمر لتطوير كتابة طلابه، وكذلك تحتاج لطرق واستراتيجيات تساعد المعلم والطالب، ومنها طريقة التصحيح.

ويقوم التصحيح بأنواعه بدور بارز وفعال في كتابة متعلمي اللغات، Bitchener (2009 & Knoch) حيث يسهم التصحيح المباشر في الوصول للمعرفة بسهولة مما يقلل من العبء على الطلاب. و يمكن التصحيح غير المباشر الطلاب من الاستفادة من التعلم الموجه وحل المشكلات، وتشجيع الطالب على التفكير، والاحتفاظ بمستويات أعمق بكثير من المعالجة المباشرة. (Hyland & Hyland 2006)

وهناك علاقة وثيقة بين طريقة التصحيح، وتطور الكتابة ودقتها، تتضح هذه العلاقة كون التصحيح يُقوِّم كتابة متعلمي اللغة، وبالتالي يصل بهم إلى الحد المعقول من دقة الكتابة المتمثلة في تقليل الأخطاء، و التي تُعد من أهم عناصر تقييم الكتابة؛ كونه يُعطى المعنى الواضح للقارئ. بالإضافة إلى كون تصحيح الأخطاء الكتابية يعتمد على التفاعل بين مُتعلِّم اللغة من جهة، ومعلميها من جهة أخرى، وذلك من خلال المهام الكتابية التي يطلب المعلم من الطلاب القيام بها، وهذا التفاعل لا يؤدي إلى تطوير الكتابة وحسب، بل يجعل من العملية التعليمية أكثر إيجابية وفاعلية. وقد ازداد الاهتمام بطريقة التصحيح الكتابي

كاستراتيجية من استراتيجيات تعليم الكتابة، وذلك بعد الآراء التي نقلها (Truscott, 1996) حول أثر طريقة التصحيح على كتابة متعلمي اللغة، وبقيت هذه الآراء مجال نقاش بين الباحثين حتى وقتنا الحاضر.

ومع ما تتميز به الكتابة العربية من نظام كتابي سهل؛ حيث تتسق الأصوات مع ما يقابلها من حروف، وجميع الأصوات العربية لها مقابل كتابي، وكذلك البساطة المتمثلة في استخدام الرموز الأقل، إلا أن متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها قد يواجه بعض المشكلات الكتابية (العصيلي، ٢٠٠٠)، والتي لها أسباب متعددة كأسباب لها علاقة بطرق التدريس، أو طبيعة صعوبة مهارة الكتابة، وهنا يأتي دور تصحيح كتابات الطلاب كاستراتيجية في التدريس ليساعد في تحسين كتابة الطلاب وتطويرها (عبد العزيز، ٢٠١٤) لذلك تحاول هذه الدراسة الوقوف على الأثر الذي تحدثه طريقة التصحيح على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية.

الإحساس بالمشكلة:

نظراً لصعوبة مهارة الكتابة مقارنة مع المهارات الأخرى؛ كونها مهارة إنتاجية، كما أنها تتطلب مجموعة من العمليات المتتابعة كتنظيم طريقة الكتابة ابتداء من المقدمة وانتهاءً بالخاتمة، وتنظيم الأفكار، إضافة إلى حاجتها للدقة النحوية والإملائية، والأسلوبية. وبناء على خبرة الباحث في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين داخل، وخارج بيئتها العربية، حيث أتاحت لها فرصة تدريسها في إندونيسيا، وتدرسه مقرر الكتابة لفترات متتالية، وملاحظته تكرار بعض الأخطاء ومناقشتها مع بعض الزملاء من أهل الاختصاص، تبين الحاجة للاهتمام بهذه المهارة وتنمية وتطوير طرق تدريسها. كما قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة التي أكدت وجود مشكلات وتحديات في تدريس الكتابة مع ضرورة إيجاد الحلول للمشكلات الكتابية التي يواجهها متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها. ومن هذه المشكلات إتقان القواعد النحوية والتي يعود سبب الأخطاء فيها إلى عوامل متعددة (Al-Yaari ٢٠١٣ et al.,) ومن الدراسات التي أظهرت وجود مشكلات في كتابة متعلمي اللغة العربية، وأن مستوى كتابة الطلاب باللغة العربية يقع بين المستوى المتوسط والضعيف دراسة (Daud

(et al, 2022). ولهذه الأسباب فقد شعر الباحث بهذه المشكلة، وبالتالي ضرورة إجراء

مثل هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تكمّن مشكلة الدراسة في قلة الاهتمام بطرق تدريس الكتابة لمتعلمي اللغة العربية لغة أجنبية، والربط بينها وبين استراتيجيات تعليم الكتابة، والحاجة لاستراتيجيات لتنمية وتطوير مهارة الكتابة، بالإضافة للصعوبات التي يواجهها متعلمي العربية من اكتساب هذه المهارة؛ ولمواجهة هذه المشكلات تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن سؤال رئيس هو: ما أثر التصحيح المباشر وغير المباشر على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية؟ ويتفرع من السؤال الرئيس سؤالين هما:

ما أثر التصحيح المباشر على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية؟

ما أثر التصحيح غير المباشر على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية؟

هدف الدراسة:

هدف هذه الدراسة هو، معرفة أثر التصحيح المباشر وغير المباشر، على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من قلة الدراسات العربية التي تناولت دور التصحيح في تطوير كتابة متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ ولذا فهي تثرى المجال في مثل هذا النوع من البحوث العربية، مما قد يجعل الاستفادة منها في الجوانب التالية:
للباحثين: تتناول الدراسة الأخطاء الكتابية بين مجموعة متجانسة من حيث اللغة الأم وهي اللغة الإندونيسية؛ ولذلك تعد الدراسة بداية لدراسات لاحقة تتناول تصنيف هذه الأخطاء، ومن ثم معالجتها.

برامج تعليم العربية: يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة برامج تدريب وتأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في تبني طرائق تدريس تساعد على تطوير مهارة الكتابة. قد يستفاد منها في بناء المقررات الدراسية ومعالجة صعوبات الكتابة.

المعلمون: تساعد الدراسة المعلمين في الاستفادة من استراتيجيات التصحيح التي تؤدي إلى تطوير وتنمية كتابة متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

حدود الدراسة:

الموضوعية: التصحيح الكتابي وأثره على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية. البشرية: التزمت الحدود البشرية في هذه الدراسة، المستوى الرابع من طلاب قسم اللغة العربية، وهو المستوى المتوسط بين مستويات القسم، حيث تنقسم الدراسة في القسم إلى ثمانية مستويات.

المكانية: اقتصرَت الدراسة على أحد معاهد تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، والتي يدرس بها مجموعة من الطلاب الإندونيسيين اللغة العربية، والعلوم الشرعية. الزمانية: اقتصرَت الدراسة الحالية على الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

التصحيح المباشر: طريقة من طرائق تصحيح الكتابة، يعتمد على الإشارة للخطأ مع تصويب الخطأ.

التصحيح غير المباشر: طريقة من طرائق التصحيح الكتابي، يعتمد على الإشارة للخطأ دون تصحيحه، ليقوم الطالب بتصويب الخطأ بنفسه.

الدقة: يُقصد به نسبة الأخطاء التي يقع بها مُتعلّم اللغة الثانية مقارنة مع إنتاجه اللغوي المكتوب أو المنطوق.

الكتابة: واحدة من المهارات الإنتاجية للغة، والمقصود بها، إنتاج الطلاب من النصوص الكتابية.

متعلم اللغة العربية: الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية من غير الناطقين بها. اللغة الأجنبية: ينظر أهل الاختصاص إلى نوع اللغة حسب بيئة تدريسها، فإذا تُدرس في بيئتها يُطلق عليها تعليم اللغة لغة ثانية، وإذا كانت تُدرس في غير بيئتها يُطلق عليها لغة أجنبية.

الإطار النظري:

تعليم اللغة العربية في إندونيسيا:

بدأ تعليم اللغة العربية في إندونيسيا منذ القرن الأول الهجري، نتيجة لاعتناق الإندونيسيين الإسلام وتأثرهم بالثقافة الإسلامية، فأصبحت العربية جزءاً من ثقافتهم، ومع دخول الاستعمار لإندونيسيا تراجع الاهتمام بالعربية، حتى العام (١٩٧٥م) والذي شهد انعقاد ندوة السياسة اللغوية، والتي أفرزت مجموعة من الإجراءات من بينها: اعتبار اللغة العربية مادة إجبارية في المدارس الإسلامية، واختيارية في المدارس الثانوية العامة، كما أتاحت تدريسها في التعليم العالي. (نور الدين وآخرون، ٢٠٢٣)

مشكلات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا:

يُعاني تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من مشكلات متعددة، وهي أكثر وضوحاً في خارج الوطن العربي منها في داخله، وتعليم العربية في إندونيسيا ليس بمعزل من ذلك، فمع ما يتميز به الشعب الإندونيسي من رغبة جامحة لتعلم العربية تدفعها حاجات مختلفة لدى متعلمي العربية هناك، يواجهون بعض المشكلات ومنها: ندرة المعلم المتخصص في تعليم اللغة العربية من غير الناطقين بها، حيث يغلب على المعلمين من خريجي أقسام اللغة العربية، والدراسات الإسلامية الذين لم يحصلوا على تأهيل في مجال اللغويات التطبيقية، وتعليم اللغات، ولذا فالطابع العام في تدريس العربية يميل إلى القواعد والترجمة، ويهمل الجانب التواصل، وهي مشكلة أخرى تتمثل في اتباع طرائق التدريس التقليدية التي تنظر للنحو على أنه اللغة. أما المواد الدراسية فقد أشار (جوهر، ٢٠٠٩) إلى أن كتب تعليم العربية تهتم بالجانب المعرفي عن اللغة، وتهمل الجانب الاتصالي.

المشكلات الكتابية عند متعلمي اللغة العربية:

يتعرض متعلم اللغة إلى مجموعة من العقبات، قد تكون هذه العقبات لغوية، كمشكلات الدلالة والمعجم، والنحو والصرف، وقضايا الأصوات، و الكتابة والقراءة، وقد يواجه صعوبات ليس لها علاقة باللغة، وإنما ترتبط بجوانب تربوية و نفسية، و اجتماعية، و ثقافية. (الشاي، ٢٠٢٠) وتتوزع الصعوبات اللغوية بين ماله علاقة بعناصر اللغة، وبين ما

له علاقة بمهارات اللغة ومن بينها الصعوبات الكتابية. وأول ما يواجه متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها من الصعوبات الكتابية اتجاه الكتابة التي تنفرد بها العربية من اليمين إلى اليسار، ومع سهولة التغلب على هذه المشكلة مع مرور الوقت غير أنها تعد من القضايا التي تبرز عندهم. والحروف المتشابهة في النطق وهنا تتداخل مشكلة صوتية وكتابية، ككتابة الأصوات المتشابهة، (س، ص، ت، ط، ذ، ز، أ، ع) وغيرها من الأصوات المتشابهة. ومشكلة اختلاف كتابة الحرف حسب موقعه ما الكلمة فحرف (ع) مثلاً تختلف كتابته أول ووسط وآخر الكلمة. بالإضافة إلى صعوبات لا تقتصر على متعلم العربية، بل تتجاوزها إلى الناطقين بها ككتابة همزة القطع والوصل، وقواعد كتابة الهمزة، والتاء المفتوحة، والمربوطة، و التفريق بين الهاء و التاء، مع ملاحظة أن متعلم اللغة يسهل عليه اكتساب القواعد الإملائية، إذا ما أحسن تعليمه إياها، بينما يواجه مشكلات لها علاقة بمستواه اللغوي من ناحية، و قدرته على التعبير من ناحية أخرى، بالإضافة إلى تدخل لغته الأم، مما يجعل المشكلة مركبة لديه.

الكتابة الأكاديمية

الكتابة هي إحدى المهارات اللغوية الإنتاجية، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالفكر، ويرى (شحاته، ٢٠١٠) أن العلاقة بين الفكر والكلمة علاقة حية، وأن الفكر يولد من خلال الكلمة، والعلوم والمعارف لا يتأتى لها أن تنتقل وتتناقل إلا بالكتابة، بالإضافة لكونها أداة من أدوات الاتصال، ولذلك فالتفكير يدخل في مرحلة من مراحل الكتابة، فمرحلة ترتيب الأفكار والجمال لا تأتي إلا بعد أن تمر بتفكير، ولا يقتصر الأمر على ذلك بل إن اختيار المفردات واستخدامها في سياقها المناسب، ونظمها في تراكيبها الصحيحة لا يتأتى إلا بعد جهد عقلي يقوم به الكاتب. تنقسم الكتابة بشكل عام إلى إبداعية، ووظيفية، فإذا كان الغرض من الكتابة يرتبط بنقل الخواطر والأفكار فالكتابة إبداعية ومن أمثلتها كتابة المقال. أما الكتابة الوظيفية فيغلب عليها تحقيق غايات إنسانية واجتماعية، كالكتابة الأكاديمية (شحاته، ٢٠١٠). وفي مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فالتركيز يكون على الكتابة الوظيفية غالباً، وذلك لارتباطها بحاجات الطلاب، والتركيز على الجانب الأكاديمي منها غالباً.

وفي هذا السياق، تعد الكتابة الأكاديمية من أهم أنواع الكتابة في المرحلة الجامعية وتهدف إلى تطوير الكتابة في سياقات معينة، كالمهام والتكليفات، والواجبات، والبحوث، والدراسات. (Oshima & Hogue, 2007) ومن أهم ما يميزها أنها: أولاً أنها رسمية، وتلتزم باللغة الفصحى، وتبتعد عن اللغة المحكية، واستخدام الاختصارات و تكون مكتوبة بطريقة منظمة ومرتبطة مع جمل صحيحة وواضحة، بعيدة عن التكلف والمحسنات البديعية، والصور. ثانياً، موضوعية، وغير شخصية أي أنها تفصل بين المعلومات التي تحتويها الرسالة وشخصية الكاتب. ثالثاً، تتطلب استخدام المصطلحات العلمية التي هي في الغالب متعارف عليها بين أهل الاختصاص. كما تتسم بتنظيم الأفكار بحيث تكون عناصر النص مترابطة مع بعضها وذلك باستخدام الروابط، وتقسيم النص إلى عناصر لإيصال الرسالة بشكل واضح للقارئ. رابعاً، الكتابة الأكاديمية، تعتمد على مصادر معلومات سابقة، ولذلك تحتاج أن تتضمن اقتباسات من تلك المصادر. خامساً، الدقة؛ حيث تتطلب الكتابة الأكاديمية الدقة في اختيار الألفاظ والتعبير المناسب وصحة اللغة.

وتنقسم الكتابة الأكاديمية إلى عدة أقسام الكتابة الوصفية: وتتميز بالسهولة؛ لأنها تقدم معلومات، وتصف حقائق ككتابة التقرير، والتلخيص، ووصف الأماكن أو الشخصيات. الكتابة التحليلية: وهي تتطلب قراءات سابقة، وتعتمد على تنظيم الأفكار والمعلومات والاختزال، ومن ثم تقديمها بصورة واضحة ومفهومة. الكتابة الإقناعية: وتهدف إلى توضيح وجهة نظر الكاتب، والغرض منها إقناع القارئ، وتتضمن اقتراحات، وتفسيرات للنتائج، وجدل، وتحتاج الكتابة الإقناعية إلى الدعم بالأدلة والبراهين. الكتابة النقدية: والكتابة النقدية يحتاجها طلاب الدراسات العليا والباحثين، وتتطلب مناقشة وجهات نظر الآخرين، بالإضافة لوجهة نظر الكاتب.

خصائص الكتابة العربية:

ذكر (العصيلي، ٢٠٠٠) أن النظام الكتابي المثالي يتطلب ثلاثة عناصر أساسية الأول: الكمال ويعني أن النظام الكتابي لديه من الرموز المكتوبة ما يمثل جميع وحداته الصوتية الثاني: الاتساق والمقصود بالاتساق أن الصوت يقابله رمزا واحداً، وهذا الرمز يمثل هذا

أثر طريقة التصحيح على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية

الصوت فقط، بحيث لا يشترك صوتان برمز واحد أو العكس والعنصر الثالث: البساطة وهو استعمال الرموز الأقل. وهذه الخصائص متوفرة بالنظام الكتابي للغة العربية، فليها رموز تمثل الأصوات، وكل صوت يقابله رمز، هذا الرمز لا يشترك مع غيره في صوت واحد. ومع هذه الخصائص للكتابة العربية إلا أن هناك بعض الصعوبات تعتري الكتابة باللغة العربية، وهذه الصعوبات تتجاوز متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها لتصل إلى أهل اللغة، ومن أهم هذه الصعوبات الكتابة من اليمين إلى اليسار، وهذه المشكلة تواجه متعلمي اللغة العربية، وخصوصا أولئك الذين تعودوا الكتابة بلغاتهم من اليسار إلى اليمين، اختلاف رسم الحرف الواحد بداية ونهاية ومنتصف الكلمة، مشكلات كتابة الهمزة، بعض الحروف تكتب ولا تنطق والعكس (العصيلي، ٢٠٠٠).

الدقة في الكتابة الأكاديمية:

ومن أهم ما تتميز به الكتابة الأكاديمية الدقة والوضوح لإيصال المعنى للقارئ دون غموض؛ وذلك لأنها تختلف عن الكلام الذي يتضمن تعابير عامة قد تساعد في التواصل. وقد عرف (Fosters & Skehan, 1997) الدقة على أنها: مدى تطابق اللغة المنتجة مع اللغة المستهدفة، وهي أيضا تعكس قدرة متعلم اللغة على التعامل مع مستويات التعقيد المختلفة كدقة القواعد وتركيب الجمل، والإملاء، والمفردات، وكذلك شكل الكتابة وأسلوبها. وقد تعبر الدقة عن مدى توافق اللغة التي ينتجها متعلم اللغة الثانية أو الأجنبية مع معايير اللغة الهدف أو لمعايير المتحدث الأصلي (Skehan, ١٩٩٨). والدقة من المفاهيم الدارجة في مجال تعليم اللغة الثانية والأجنبية، وهناك جدل بين أهل الاختصاص حول الاهتمام بدقة كتابة متعلمي اللغة فمنهم من يرى أهمية التركيز عليها في المستويات الأولى ليكتسب الطالب اللغة بشكل صحيح، ويستخدم الطالب لغة واضحة ودقيقة ليس فقط في كتابته بل أيضا في كلامه، ومنهم من يرى أن تترك للطالب كونه في مرحلة من مراحل تعلم اللغة ولا تحتاج لتركيز كبير، بالإضافة إلى اكتسابها بشكل تدريجي و مع التقدم في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية .

تصحيح الأخطاء الكتابية:

تصحيح الأخطاء الكتابية هو تصحيح للأخطاء اللغوية المكتوبة من قبل متعلم اللغة الثانية، ولكون التصحيح يحدث تفاعلاً بين المعلم والمتعلم عن طريق النصوص المكتوبة

فهذا يجعل التعليم أكثر فاعلية. ويتطلب التصحيح خطوات متتالية وجهد من قبل المعلم والطالب. وهناك أقسام للتصحيح وهي: التصحيح الذاتي وهو التصحيح الذي يقوم به الطالب بنفسه. تصحيح المعلم وهو أن يصحح المعلم كتابات طلابه. تصحيح الأقران، وهو تصحيح كل زميل لزميله الآخر. وتصحيح الحاسوب، وهو تصحيح آلي يقوم به الحاسوب بناء على معلومات معطاه له مسبقا. وهناك تصحيح يشترك به المعلم والطالب. وهذا النوع ينقسم إلى ثلاثة أقسام: التصحيح المباشر والتصحيح غير المباشر، والتصحيح مع توضيح نوع الخطأ (Ellis, 2009).

التصحيح المباشر:

التصحيح المباشر وهو ذلك النوع من التصحيح الذي يقوم به المُصحح بحيث يعطي الصيغة الصحيحة للطالب. فبعد أن يؤشر المُصحح على الخطأ، يقوم بتصحيحه ويأخذ هذا التصحيح صوراً متعددة: شطب الكلمات أو الحروف الزائدة أو غير الضرورية، فتكتب الكلمات الصحيحة بجانب الكلمات الخاطئة، وكذلك تصحيح الجملة الخاطئة، أو إدخال كلمة ناقصة في الجملة، وتصحيح علامات الترقيم (Hyland and Hyland, 2006). وهناك من يرى أن التصحيح المباشر هو إعادة صياغة وكتابة النص مرة أخرى؛ لأن المُصحح حين القيام بالتصحيح يتجنب الأخطاء التي وقع بها الطالب مع الحفاظ على المعنى العام للنص الأصلي (Wigglesworth and Storch, 2012). وبهذا المفهوم فإن التصحيح المباشر، هو ما يقوم به المعلم من تعديل على نص الطالب الأصلي، ويتناول أنواع الأخطاء الكتابية المختلفة، كالأخطاء الإملائية، والنحوية، والأخطاء في الكلمات والحروف، والأخطاء التي تحدث في ربط الجمل فيما بينها، وغيرها من أنواع الأخطاء، كما أن المعلم قد يعيد ترتيب الجملة أو الجمل وفق ما يراه ضرورياً وصحيحاً أو أصح، وقد يحذف أو يزيّد في بعض الجمل حتى تصبح أكثر ترابطاً. وبالتالي تجعلها موصلة للمعنى المراد. ويرى بعض الباحثين بأن هذا النوع من التصحيح ضروري إذ يُمكن الطلاب من معرفة الشكل الصحيح للكتابة وخاصة في المستويات الأولى من تعلم اللغة الثانية (Ferris & Roberts, 2001) وأنه يساعد في تعزيز اكتساب الكثير من القواعد النحوية (Ellis, 2009; Sheen, 2007).

التصحيح غير المباشر:

التصحيح غير المباشر هو ذلك النوع من تصحيح الأخطاء المكتوبة عن طريق تعريف الطالب بالخطأ دون تصحيحه فعلياً. ويأخذ التصحيح غير المباشر أشكالاً مختلفة: فقد يكون بوضع خط تحت الخطأ، أو دائرة، أو ربما يكون بالتنبيه الشفهي بمكان الخطأ (Ellis, 2009) وما يميز هذا النوع من التصحيح أنه يجعل الطالب أكثر فاعلية ونشاطاً، كما أنه يجعله يفكر بالخطأ وطريقة تصحيحه، وهذا يؤدي إلى تنمية مهارة الكتابة لديه والاستفادة من أخطائه على المدى البعيد (Lalande, 1982; Ferris & Roberts, 2001)، ولكن هذه الطريقة قد تُحجم من طلاقة كتابة الطالب فتجعله لا يطيل في كتابة النصوص، خشية الوقوع بالخطأ. كما أن المتعلمين يُفضلون الإشارة إلى الأخطاء مع تحديد ها، بل والإشارة لنوع الخطأ نحوي، أو أسلوبى أو غيره بدلاً من الإشارة له فقط (Lee, 1997) أما النوع الثالث وهو تصحيح يقوم به المصحح، ويتضمن كتابة تعليقات صريحة حول طبيعة الأخطاء التي يقع فيها الطلاب. وهذا النوع يتخذ شكلين: أولاً، استخدام رموز الأخطاء تتكون من اختصارات ترمز لنوع الخطأ الذي يقع فيها الطالب مثل: (ن) تعني خطأ في النحو، (س) خطأ في الأسلوب وهكذا، ومن الممكن وضع هذه الرموز فوق موضع الخطأ في النص، أو في أي مكان آخر، ثم يُفسر الخطأ في الهامش. وهذا النوع من التصحيح أقل أنواع التصحيح استخداماً؛ لأنه يتطلب وقتاً أطول بكثير لكتابة رموز الأخطاء، وقدرة معرفية ولغوية عالية من المعلم لتفسير تلك الأخطاء (Eills, 2009) كما تحتاج لجهد يصعب معه تطبيقه مع المجموعات الكبيرة. (Bitchener and Storch, 2016)

النقاش حول دور التصحيح الكتابي:

قبل عام 1996م كانت الأفكار السائدة التي قدم لها (Truscott, 1996) ومفادها أن تصحيح الأخطاء الكتابية غير فعال فحسب، بل ربما يكون له آثار سلبية على كتابة متعلمي اللغة الثانية، وطالب (Truscott) بالتخلي عن جميع أشكال التصحيح لكتابات الطلاب، بل وذهب إلى أن التصحيح لا طائل منه وخصوصاً تصحيح القواعد. نتج عن هذا التوجه الكثير من النقاشات حول فعالية التصحيح الكتابي، ثم ظهرت بعد ذلك بعض الآراء

التي انتقدت هذه الاعتقادات، حيث خرج (Ferris, 1999) برأي مغاير لهذا التوجه في بحثه: "تصحيح القواعد في فصول كتابة اللغة الثانية: ردًا على تروسكوت في مقالته " The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott"، ووجه بعض الانتقادات لدراسة (Truscott)، ومن أهمها أنه لا يمكن الأخذ بهذا التوجه، وذلك لقلة الدراسات التي تؤيد رأيه، ثم قام (Guenette, 2002) بمراجعة الدراسات التي تناولت أثر التصحيح على كتابة الطلاب واستمرت لعقدين من الزمن، ومن أهم ما خرج به هو أن هناك إشكالية في تلك الدراسات تمثلت في منهجية الدراسات وأدواتها، وأن المتغيرات لم تضبط، وكذلك دقة وخطوات جمع البيانات، ونوع المهمة الكتابية التي تعطى للطلاب، بالإضافة لإهمال بعض العوامل الخارجية والتي أثرت على بعض نتائج تلك الدراسات. في نفس العام قام، (Truscott, 2007) بمراجعة البحوث والدراسات المتعلقة بأثر تصحيح الكتابة أيضاً، واستمر على رأيه الذي يقلل فيه من دور نوع التصحيح على كتابة متعلمي اللغة الثانية، لكنه أضاف أنه ربما إذا كان هناك فائدة لطريقة التصحيح، فهي قليلة جداً لا تستحق معها هذه القضية الاهتمام. أصبحت هذه القضية، وبعد تلك النقاشات مثار اهتمام وجدل أمام أهل الاختصاص والدارسين، ففي 2010، نبهت (Storch, 2010) على أن القضية مازالت بحاجة لمزيد من الدراسات والبحوث المكتملة، التي تضع اعتبارات للأدوات، والمعالجة بطريقة صحيحة، مع وضع اعتبارات للعوامل الأخرى، كوجه نظر الطلاب عن الطريقة المتبعة في تصحيح كتاباتهم. وفي نفس العام، توصل (Bitchener و Knoch, 2010) إلى أن هناك أدلة تثبت أن للتصحيح أثر إيجابي على كتابة متعلمي اللغة الثانية على المدى الطويل.

أخذ الاتجاه بعد ذلك نحو الأخذ بأن طريقة التصحيح لها تأثير على كتابة متعلمي اللغة الثانية. وذلك بأن التصحيح المباشر يسهل على الطلاب الوصول للمعرفة، كما أنها تحتاج لجهد أقل، وهذا يتوافق مع ما ذكره (Hyland & Hyland 2006) بأن التصحيح غير المباشر أيضاً يمكن الطلاب من الاستفادة من التعلم الموجه وحل المشكلات، وتشجيع الطالب على التفكير، والاحتفاظ بمستويات أعمق بكثير من المعالجة المباشرة.

ولكن مع تعدد أنواع التصحيح واختلاف طرائقه فإنه لا يمكن الجزم بفاعلية نوع محدد منه ليأخذ به معلم اللغة؛ لوجود عوامل مؤثرة في تطور الكتابة خارجة عن طريقة التصحيح، قد تتعلق بالعوامل الفردية أو خارجة عنها مثل: الفروق الفردية كالذاكرة، واستراتيجية التعلم، والاستعداد اللغوي، وأهداف المتعلمين، ووجهات نظرهم، بالإضافة للقدرة على التعبير، كما أن هناك عوامل تتعلق بالنص الكتابي كالمدة المتاحة لكتابة النص، وطول النص المطلوب، وتوفر المعلومات والمصادر المراد الكتابة عنها (Naismith et al, 2023) (Ackerman & Kanfer, 2009)

الدراسات السابقة:

نستعرض في هذا الجزء الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، وسنقسمها إلى قسمين الدراسات العربية، والدراسات الأجنبية.

أولاً الدراسات العربية.

الدراسات العربية التي تناولت موضوع الدراسة شحيحة، ولم يصل الباحث – حسب علمه- إلا لعدد محدود منها، وفي غالبها دراسات مرتبطة بتحليل الأخطاء الكتابية. وقف الباحث على بعض من هذه الدراسات ومنها دراسة (عبد العزيز، ١٤٣٥) بعنوان تحليل الأخطاء الكتابية في التذكير والتأنيث لدى طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. هدفت دراسته لمعرفة أسباب الأخطاء لدى ثلاثين طالباً في التذكير والتأنيث، لإيجاد حلول لهذه الأخطاء، ومن أهم النتائج التي توصلت لها، أن نسبة أخطاء الطلاب الكتابية بلغت (١٩٪) من مجموع كتاباتهم مع تنوع في الأخطاء، ونسب متفاوتة بين كل نوع منها.

أجرى (غول، ٢٠٠١) دراسة بعنوان: تحليل الأخطاء النحوية والصرفية في ظرفي الزمان والمكان واسميها لدى الطلاب الأتراك في جامعة ١٩ مايو. هدفت الدراسة لمعرفة الأخطاء اللغوية الأكثر شيوعاً في ظرف الزمان والمكان واسميها، وأسبابها وطرق علاجها، توصل الباحث أن نسبة الأخطاء بلغت (٢٣٪) من مجموع النصوص بشكل عام مع نسبة عالية لأخطاء ظرف الزمان (٢٤٪).

كما قام (العجومي، و بيدس، ٢٠١٥) بتحليل الأخطاء اللغوية لمعرفة أسبابها وإيجاد حلول لها لمتعلمي العربية في المستوى الرابع في مركز اللغات بالجامعة الأردنية. ركزت الباحثتان على الأخطاء اللغوية التي يقع بها الطلبة في مهارتي الكتابة والاستماع. من أهم نتائج الدراسة أن أغلب الأخطاء تركزت على التعريف، وحروف الجر.

ثانياً الدراسات الأجنبية:

حظيت الدراسات الأجنبية التي تناولت دور طريقة التصحيح على دقة وطلاقة كتابة متعلمي اللغة الثانية باهتمام بالغ، وخصوصاً بعد تلك الآراء التي طرحها، (1996, Truscott) والتي قللت من الدور الذي تلعبه طريقة التصحيح، من أبرز هذه الدراسات دراسة (Fleck & Polio, 1998) والتي طرح فيها تساؤلات حول ما إذا كان هناك تأثير لطريقة تصحيح كتابة متعلمي الإنجليزية على اكتساب اللغة. استمرت دراسته فصلاً دراسياً حيث قام بتصحيح ومراجعة كتابات (64) طالباً. توصلت الدراسة وبعد مقارنة النص الأخير بالنصوص السابقة إلى أن هناك تحسن في دقة الكتابة.

أما (Ellis et al, 2008) في دراستهم التي لم تختلف كثيراً عن دراسة (Fleck و Polio, 1998) حاولوا فيها معرفة دور طريقة التصحيح على تطوير كتابة متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. اعتمد الباحثون على اختبار قبلي وبعدي، لمجموعتين ضابطة وتجريبية. وتوصلا إلى أن كلا المجموعتين كان هناك أثر للتصحيح على تطور كتابة الطلاب، إلا أن المجموعة الضابطة كانت أكثر تطوراً من التجريبية.

قام كل من (Hsu و Truscott ٢٠٠٨) بدراسة هدفت لمعرفة أثر طريقة التصحيح المباشر وغير المباشر على كتابة متعلمي اللغة الثانية. شملت عينة الدراسة (74) طالباً من طلاب الدراسات العليا في إحدى الجامعات التايوانية. قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين وطلب منهم كتابة نصوص روائية، وبعد ذلك قام الأستاذ بتصحيح الأخطاء تصحيحاً مباشراً بتحديد الخطأ وتعديله عند المجموعة الأولى، وتصحيحاً غير مباشر، بحيث يضع خطأً دون تعديل الخطأ ليترك المجال للطلاب لتصحيح الأخطاء في المجموعة الثانية.

توصلت الدراسة إلى أن كلا الطريقتين ساعدت على تقليل أخطاء الطلاب وبالتالي زادت من دقة كتابتهم، ولكن في المجموعة التي لم يُعدل المعلم أخطاءهم كانت كتابتهم أكثر دقة.

وتعد دراسة (Knoch & Bitchener, 2009) من الدراسات المهمة في هذا المجال لتركيزها على نوع معين من الأخطاء وهي الأخطاء في أدوات التعريف وشملت عينة الدراسة (٥٢) طالباً يتعلمون اللغة الإنجليزية في نيوزيلندا، واستمرت الدراسة لمدته (١٠) شهور. ثم خلالها تقييم كتاباتهم بشكل مستمر مع اختبار قبلي وبعدي بحيث تُعطى كل مجموعة شكل أو صورة، ويُطلب منهم الكتابة عنها، ثم تُقيم كتابة كل مجموعة منهم بتصحيح مباشر، والأخرى غير مباشر. انتهت الدراسة إلى أن هناك أثر إيجابي لكلا الطريقتين.

وفي العام ذاته، 2009 أجرى (Knoch & Bitchener) دراسة أخرى على (63) طالباً يدرسون اللغة الإنجليزية في المستويات المتقدمة في إحدى الجامعات الأمريكية. هدفت دراستهما أيضاً لمعرفة أثر طريقة التصحيح على تطور الكتابة وتحسينها، وقُسمت العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة يصحح فيها المعلم الخطأ، ومجموعة يضع دائرة حول الخطأ دون تعديل الخطأ، ومجموعة يصحح الأخطاء شفهيًا. وجد الباحثان أن هناك أثر إيجابي للتصحيح على المجموعات الثلاث، حيث كان هناك تطور في كتابتهم جميعاً مع تفاوت في درجات التطور.

وفي تلك الفترة قام (Benevento & Storch, 2011) بطرح فرضية مفادها أن الطلاب تتطور كتاباتهم مع مرور الوقت؛ نتيجة للتدريب والتصحيح والتعليمات. وللتأكد من هذه الفرضية، قام الباحثان بتحليل نصوص مكتوبة لطلاب فرنسيين في السنة الأخيرة من الثانوية العامة. أخذت الدراسة الشكل الطولي واستمرت (٦) شهور، كتبوا خلالها (٣) مقالات مختلفة، يبدأ الطالب بالكتابة، ثم يحدد المعلم الخطأ ويعيده له ليصححه. توصلت الدراسة إلى أن التدريب والتصحيح وإعطاء التعليمات كان لها دور إيجابي في طلاقة الكتابة، وكتابة الجمل الطويلة المعقدة، ولكن لم يكن لها دور في دقة الكتابة.

من الدراسات الحديثة، دراسة (Masrul et al, 2024) والتي هدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر التصحيح بنوعيه المباشر وغير المباشر على دقة وطلاقة (100) طالب يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إندونيسيا. قُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: الأولى استخدم معها التصحيح المباشر، والأخرى التصحيح غير المباشر، خلصت الدراسة إلى أن التصحيح المباشر أدى إلى زيادة في دقة الكتابة، بينما التصحيح غير المباشر ساعد في الطلاقة.

نلاحظ على هذه الدراسات أنها في الدراسات العربية ركزت على بيان نوع الأخطاء، ولم تحاول الكشف عن دور التصحيح على كتابة متعلمي اللغة، وقد بينت أن أكثر الأخطاء تكون في الظروف، والتعريف، وحروف الجر. أما الدراسات الأجنبية فقد ركزت على تلك الأخطاء، ودور التصحيح على دقة وطلاقة كتابة الطلاب. مجمل هذه الدراسات توصلت إلى أن هناك أثر إيجابي لطريقة التصحيح على كتابة متعلمي اللغة باستثناء دراسة Storch, (Benevento & 2011) التي توصلت إلى أن للتصحيح دور إيجابي في الطلاقة، ولكن لم يكن لها دور في الدقة. وكذلك دراسة (Masrul et al, 2024) التي توصلت إلى أن التصحيح المباشر أدى إلى دقة الكتابة، والتصحيح غير المباشر أدى إلى الطلاقة.

منهج الدراسة وإجراءاتها: عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (٦٢) طالباً من الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية في المستوى الرابع من المرحلة الجامعية في أحد معاهد تعليم اللغة العربية بإندونيسيا. هذا المعهد يُدرس برنامجاً للإعداد اللغوي مدته أربعة فصول دراسية، وذلك قبل الالتحاق بالجامعة، وبعد اجتياز البرنامج يلتحق الطلاب بالمرحلة الجامعية بتخصصات مختلفة منها اللغة العربية. جميع أفراد عينة الدراسة اجتازوا هذا البرنامج قبل التحاقهم بقسم اللغة العربية. تتراوح أعمارهم بين (٢٦ إلى ٢٠) عامًا ولغتهم الأم اللغة الإندونيسية.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي؛ كونه المنهج الأنسب لتحقيق هدف الدراسة، (Alwaleedi, 2019). استخدم الباحث مجموعتين متكافئتين تتكون كل مجموعة من

(٣٢) طالباً. أما المتغيرات فهي المتغير المستقل الدقة، والمتغير التابع طريقة التصحيح المباشر وغير المباشر.

أدوات الدراسة:

اعتمد الباحث النصوص المكتوبة كأداة لجمع البيانات؛ لأن هذه النصوص تقدم معلومات دقيقة عن مستوى الطلاب وقدراتهم في مهارة الكتابة، كما أن هذه النصوص تساعد الباحث في الدراسة الحالية على استنتاج نسبة الأخطاء التي تمثل الدقة. تمثلت في أربعة نصوص كتابية جمعها الباحث على مراحل مختلفة استناداً للمنهج الذي أكدته (Bitchener & Ferris, 2012) والذي حدد عدد النصوص في مثل هذا النوع من الدراسات بأربعة نصوص على الأقل، مع اعتبار النص الأول بمثابة الاختبار القبلي، والنص الأخير بمثابة الاختبار البعدي، وهذا ما نهجته هذه الدراسة، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الأدوات، وجمع البيانات وتحليلها ومن أهم هذه الدراسات (Ellis & Takashima 2008) (Bitchener & Strosch, 2009) (Alwaleedi, 2019)

كما اعتمد الباحث على معيار تحليل الأخطاء الكتابية (Analytic Scoring Rubric for Writing)، والذي يستخدمه الباحثون بهدف تقييم النصوص الكتابية لمتعلمي اللغة، وكذلك لتحديد مستويات الطلاب، والفرق فيما بينهم في الأداء الكتابي. (Alwaleedi, 2019)

إجراءات الدراسة:

سبق إجراء تطبيق الدراسة مراجعة للدراسات السابقة، والأدبيات التي كتبت حول موضوع الدراسة للاستفادة منها في موضوع الدراسة، وبناء الأدوات، وطريقة التحليل. وقد أجريت الدراسة على مراحل متتالية خلال تسعة أسابيع. قسم الباحث فيها عينة الدراسة إلى مجموعتين، تكونت كل مجموعة تكونت من (٣١) طالباً: المجموعة الأولى استخدم معها الباحث طريقة التصحيح المباشر، بينما المجموعة الثانية استخدم معها التصحيح غير المباشر. قام الباحث بتعريف الطلاب بطريقة تدريس الكتابة التي سوف يتبعونها وهي البدء في شرح الدرس المطلوب في المقرر أولاً، حتى لا يتأثر تدريس المقرر بالدراسة الحالية، ثم

د. محمد بن براك الغنزي

البدء بكتابة النصوص التي لها صلة بالمحتوى التعليمي وفق خطة البرنامج التعليمي وتوصيف المقرر. بدأت طريقة المعالجة بعد أسبوع من بداية الفصل الدراسي حيث طلب الباحث في ذلك الأسبوع أن يكتب كل طالب بمفرده نصاً وصفيّاً يصف فيه رحلة، أو شخصية، أو مكان، أو موقف مر به، ليصل مجموع النصوص إلى أربعة نصوص لكل طالب. وُحِد الوقت بخمسين دقيقة. كما هو موضح في الجدول رقم: (١) أدناه:

جدول (١). توزيع المهام الكتابية

الأسبوع	المهمة
اللقاء الأول- الأسبوع الثاني	الاختبار القبلي - كتابة المهمة الأولى
اللقاء الثاني- الأسبوع الثالث	أعاد المعلم المهام مع تصحيح الأخطاء
اللقاء الثالث - الأسبوع الرابع	كتابة المهمة الثانية
اللقاء الرابع - الأسبوع الخامس	أعاد المعلم المهام مع تصحيح الأخطاء
اللقاء الخامس- الأسبوع السادس	كتابة المهمة الثالثة
اللقاء السادس- الأسبوع السابع	أعاد المعلم المهام مع تصحيح الأخطاء
اللقاء السابع- الأسبوع الثامن	الاختبار البعدي- كتابة المهمة الرابعة
اللقاء الثامن- الأسبوع التاسع	أعاد المعلم المهام مع تصحيح الأخطاء
اللقاء التاسع- الأسبوع العاشر	مناقشة الطلاب عن فائدة التصحيح، سلبياته وإيجابياته

وفي كل لقاء يعطي الباحث بعض المفاتيح التي قد تساعد الطلاب على الكتابة، ففي اللقاء الأول طُلب من الطلاب كتابة المهمة الكتابية الأولى والتي كانت بعنوان: اكتب نصاً تصف فيه رحلة عائلية أو مدرسية، قمت بها مع أصدقائك، أو عائلتك. وفي اللقاء الثاني كانت المهمة بعنوان: اكتب موضوعاً عن شخصية أعجبت بها، وتعتبرها قدوة لك على أن تصف نشأت هذه الشخصية وحياتها العلمية والعملية، والمجال الذي برزت فيه، وسبب اختيارك لها بالإضافة إلى إنجازاتها. المهمة الثالثة: اكتب موضوعاً عن مكان (دولة، مدينة، قرية) سبق وأن زرته على أن تصف هذا المكان موقعه، وسكانه ومتى زرته ولماذا، وما الذي أعجبك، ولم يعجبك فيه؟ وهل تفكر بزيارته مرة أخرى؟ المهمة الأخيرة: اكتب موضوعاً عن موقف مر بك على أن يتضمن هذا الوصف ما هو الموقف؟ وكم كان عمرك؟ وما سبب تأثرك به؟ وما الأثر الذي أحدثه هذا الموقف؟

أثر طريقة التصحيح على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية

بعد كل مهمة من المهام يقوم الباحث بتصحيح الأخطاء. وقد وضع الباحث للطلاب الطريقة المتبعة في تصحيح تلك النصوص، حيث سيكون دور المعلم في التصحيح المباشر بتحديد الخطأ بوضع خط تحته ثم تصحيحه، بينما يقتصر على تحديد الخطأ فقط في التصحيح غير المباشر، ودور الطالب أن يقوم بتصحيح هذه الأخطاء، ثم إعادتها للمعلم لمراجعتها، ليقوم المعلم بمراجعتها مرة أخرى.

بعد ذلك قام الباحث بتخصيص ملف لكل طالب يحتوي على جميع مهماته الكتابية، وترقيم ملفات الطلاب، ثم أعد جدولاً بالأخطاء وأنواعها، ثم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام النسخة (٢١) من برنامج الإحصاء (SPSS). انتهاء باستخلاص النتائج والتوصيات.

الصدق والثبات:

للتحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، استعان الباحث بأربعة من أعضاء هيئة التدريس من أهل الاختصاص (ثلاثة من المتخصصين بتعليم العربية، وواحد من المتخصصين بتعليم الإنجليزية كلغة أجنبية)، وعرض طريقة الاختبار القبلي والبعدي، وبعد المناقشة توصل الجميع على أن الأداة والمتمثلة في النصوص المكتوبة قادرة على قياس ما أعدت من أجله.

صدق الاتساق الداخلي للنص في البحث الحالي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للنص المستخدم في البحث الحالي باستخدام معامل الارتباط بيرسون بالتطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) نصاً من العينة الرئيسية، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول رقم: (٢)

جدول (٢). معامل ارتباط بيرسون للأخطاء الكتابية

العبارة	معامل الارتباط	م الدلالة
1	.835**	.000
2	.820**	.000
3	.745**	.000
4	.709**	.000

الصدق التمييزي:

لمعرفة صدق المقياس التمييزي تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك كما يتضح من خلال جدول رقم (٣) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للفروق في الدرجات العليا والدنيا للنص المستخدم في الدراسة الحالية.

جدول (٣). نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الأخطاء	الدرجات العليا	10	74.7000	16.20734	4.843	18	.000	قدرة على التمييز
	الدرجات الدنيا	10	49.7000	1.94651				

وللتأكد من موثوقية التصحيح وأداته، وللابتعاد عن ذاتية المصحح التي تظهر غالباً في تصحيح المقالات، اعتمدت الدراسة على معيار تحليل الأخطاء الكتابية (Analytic Scoring Rubric for Writing) انظر الملحق رقم (1) والذي درج الباحثون على استخدامه في تقييم النصوص المكتوبة. (Alwaleedi, 2019) وهذا المعيار يستخدم في تقييم كتابة الطلاب من متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية، كما يستخدم لتحديد الفرق في أداء الطلاب في النص الكتابي، ويشمل على (٦) مجالات رئيسية: تطوير الموضوع، والتنظيم، والتفاصيل، والجمل (التركيب الصحيح، نوع الجمل وطولها)، الكلمات (الاختيار الصحيح)، والميكانيكية والتي تركز على الدقة كالإملاء وعلامات الترقيم. ترتبت هذه المجالات وفق أربع مستويات، يمكن أن يحصل كل مجال على درجة من واحدة وهي أقل درجة، إلى أربع درجات وهي أعلى درجة، استخدم الباحث هذا المعيار لتحديد الفرق في أداء الطلاب الكتابي بين المجموعتين في الاختبارات القبلية والبعدية، مع ملاحظة أن الدراسة الحالية لا تهدف لبيان نوع الأخطاء بقدر ما تهدف لقياس الدقة المتعلقة بعدد الأخطاء.

ولضمان صدق أداة التصحيح، تم اختيار خمسة نصوص عشوائياً، حيث شارك الباحث أحد الزملاء من أهل الاختصاص في التصحيح، وذلك للاختبار القبلي (النص الأول) والبعدي (النص الأخير)، لكلا المجموعتين بشكل مستقل وإعطاء درجة لكل نص من

أثر طريقة التصحيح على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية

النصوص الأربعة. لاحظ الباحثان أن هناك تفاوت بسيط بين النتيجة. قام الباحث بمناقشة هذه الاختلافات والنتيجة مع المصحح الآخر، وبعد مناقشة معايير التقييم لكل مهمة توصلنا إلى نتيجة متقاربة. كما قام الباحث بقياس ثبات الأداة باستخدام معامل ثبات (الفكرونباخ) كما موضح في الجدول رقم (٤) والذي أثبت صدق الأداة

جدول (٤). معامل ثبات الفكرونباخ لقياس ثبات الأداة

معامل الثبات			ثبات المصححين في النص المستخدم في البحث الحالي
التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	عدد العبارات المتبقية	
.997	.997	5	

ثبات النص المستخدم في البحث الحالي:

قام الباحث بقياس ثبات النص المستخدم في البحث الحالي باستخدام معامل ثبات (الفكرونباخ)، والتجزئة النصفية، والجدول رقم (٥) يوضح معامل الثبات لأداة البحث في النصوص الأربعة وهي:

جدول (٥). قياس معامل الثبات لمجاور أداة البحث

معامل الثبات			أبعاد النص المستخدم في البحث الحالي
التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	عدد العبارات المتبقية	
.581	.780	4	الأخطاء

تحليل البيانات:

بعد الانتهاء من مرحلة جمع البيانات والتأكد من موثوقية الدراسة وسلامة إجراءاتها، أعد الباحث ملفاً لكل طالب يحتوي على نصوصه، وإعطاء طالب رمزاً خاصاً به؛ للحفاظ على البيانات والخصوصية مثال: (ط١)، (م١) حيث (ط) تعني طالب، و (م) تعني مهمة، ثم أعد جدولاً لكل طالب يشتمل على عدد الأخطاء لكل نص تمهيدا لتحليلها. بعد ذلك تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة (٢١) لمقارنة نتائج الاختبارين لمعرفة نسبة الأخطاء وتأثير التصحيح بنوعيه على كتابة الطلاب.

تم عرض النتائج على شكل نسب الأخطاء والتغير في نسبة الأخطاء. وقد دُعمت هذه النتائج بملاحظات الباحث على كتابات الطلاب وتفاعلهم مع طريقة التصحيح التي دونها في فترة المعالجة وتحليل النصوص المكتوبة الفردية، وذلك باستخراج الأخطاء الشائعة التي أثرت على تطور دقتهم، وقد استخلصها الباحث أثناء تصحيحه المهام الكتابية، وأشار إليها في مناقشة النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سنقوم في هذا الجزء من الدراسة بعرض النتائج، تمهيداً لمناقشتها، ومن ثم استخلاص النتائج.

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما أثر التصحيح المباشر على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم جمع النصوص، وتحديد الأخطاء في كتابة الطلاب، وتصحيحها تصحيحاً مباشراً، ثم تم اختيار النص الأول والأخير، باعتبارهما اختبار قبلي وبعدي، ووضعها في جداول، ومن ثم تحليلهما إحصائياً. استخدم الباحث اختبار(ت) لمتوسط نسبة أخطاء مجموعتين مرتبطتين ووضع نتائجه في جدول كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

جدول (٦). متوسط نسبة الأخطاء للتصحيح المباشر

البعد	التطبيق	العدد	متوسط نسبة الأخطاء	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الدقة	قبلي	31	8.75	2.84704	10.235	30	.000	توجد فروق
	بعدي	31	5.43	2.22564	-			لصالح البعدي

يتضح لنا من بيانات الجدول أعلاه أنّ التصحيح المباشر كان له أثر إيجابي على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية، فقد بلغت نسبة الأخطاء في النص القبلي للمجموعة التي تلقت التصحيح المباشر (٨,٧٥٪) بينما بلغت في النص البعدي (٥,٤٣٪) مما يعني أن التصحيح المباشر قلل من نسبة أخطاء الطلاب، وبذلك يمكن القول بأن التصحيح المباشر قد زاد من دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية، ولتوضيح ذلك بالتفصيل، الجدول أدناه

أثر طريقة التصحيح على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية

رقم: (٧) يبين نسبة أخطاء كل طالب في النص القبلي والنص البعدي، وذلك لكل فرد من أفراد المجموعة التي تلقت التصحيح المباشر.

جدول (٧). نسبة الأخطاء لكل طالب			
رقم الطالب	نسبة الأخطاء النص القبلي	نسبة الأخطاء النص البعدي	نسبة التغير
13	9.21	3.5	163%
27	9.31	3.63	156%
22	8.92	3.86	131%
1	12.58	6	110%
9	16.21	8.16	99%
23	9.86	5.03	96%
6	8.37	4.33	93%
25	7.69	4	92%
21	10.3	5.66	82%
11	13.77	7.75	78%
5	6.94	4.02	73%
17	7.4	4.33	71%
18	4.43	2.6	70%
29	8.57	5.2	65%
31	6.45	4.23	52%
7	10.14	6.8	49%
20	8.33	5.76	45%
30	10.75	7.45	44%
15	10.69	7.62	40%
2	6.66	4.81	38%
24	7.45	5.42	37%
3	9.41	6.98	35%
4	7.36	5.55	33%
12	4.4	3.33	32%
14	7.38	6.02	23%
10	15.09	12.44	21%
26	7.09	6.02	18%
19	8.42	7.2	17%
28	7.8	6.75	16%
16	6.34	6.03	5%
8	3.84	4.48	-14%
مجموع الأخطاء	271.3161	175.0707	
نسبة الأخطاء	8.75	5.43	61%

نلاحظ من بيانات الجدول رقم: (٧) أعلاه أن هناك تأثير إيجابي واضح جزاء طريقة التصحيح المباشر على جميع أفراد عينة الدراسة، حيث قلت نسبة أخطائهم، وبالتالي ارتفعت دقة كتابتهم، باستثناء الطالب رقم: (٨) الذي تأثر سلبيًا بطريقة التصحيح المباشر، كما نلاحظ أن هناك تفاوت واضح في نسبة التأثير، ويمكن تقسيم ذلك التفاوت إلى أربعة أقسام:

القسم الأول: وهو القسم الذي قلت نسبة الأخطاء لديهم بدرجة عالية جداً تجاوزت (٩٠٪) وعددهم (٨) طلاب (١٣ - ٢٧ - ٢٢ - ١ - ٩ - ٢٣ - ٦ - ٢٥) ويشكلون (٢٦٪) تقريباً من عينة الدراسة التي تلقت تصحيحاً مباشراً. وبلغت أعلى نسبة في الدقة (١٦٣٪) لدى الطالب رقم: (١٣)، حيث كانت نسبة الأخطاء لديه في النص القبلي (٩.٢) بينما بلغت في النص البعدي

(٣.٥). وبلغت أقل نسبة في هذا القسم (٩٢٪) لدى الطالب رقم: (٢٥) حيث بلغت نسبة أخطائه في النص القبلي (٧.٦) وفي البعدي (٤).

القسم الثاني: وهو القسم الذي قلت نسبة أخطاء الطلاب فيه بين (٥٢٪) الى (٨٢٪) وهذا القسم يشكل (٢٣٪) تقريباً من مجموع الطلاب وعددهم (٧) الذين تلقوا تصحيحاً مباشراً، وقد بلغت أعلى نسبة بين هذا القسم لدى الطالب رقم (٢١) حيث بلغت نسبة أخطائه في النص القبلي (١٠.٣) بينما أصبحت في النص البعدي (٥.٦). وكان أقل هذا القسم في التأثير الطالب رقم: (٧) فبلغت نسبة التحسن في الدقة لديه (٥٢٪) وكانت نسبة أخطائه في النص القبلي (٦.٤٥) وفي النص البعدي بلغت (٤.٢٣).

القسم الثالث: وهو القسم الذي قلت نسبة الأخطاء لديهم بدرجة متوسطة، وتراوحت بين أقل من (٥٠٪) وأكثر من (٢٠٪) وعددهم: (١٣) طالباً ويشكلون (٤٢٪) وهي أكثر هذه الأقسام من مجموع الطلاب الذين تلقوا تصحيحاً مباشراً، وقد بلغت أعلى نسبة بين هذا القسم لدى الطالب رقم: (٢٠) حيث بلغت في النص الكتابي القبلي (٨.٣٣) بينما أصبحت في النص الكتابي البعدي (٥.٧٦)، وكان أقل هذا القسم في التأثير الطالب رقم: (٢٨) فبلغت نسبة التحسن في الدقة لديه (١٦٪) وكانت نسبة أخطائه في النص القبلي (٧.٨) وفي النص البعدي بلغت (٦.٧٥).

ومن الملاحظات التي تشد الانتباه أن هناك طالب واحد تأثرت دقة كتابته بدرجة ضعيفة وهو الطالب رقم (١٦) حيث بلغ الفارق بين النص الكتابي القبلي والبعدي لديه نسبة (٥٪). بينما هناك طالب واحد فقط تأثرت دقة كتابته سلباً من طريقة التصحيح المباشر وهو الطالب رقم: (٨) حيث ارتفعت أخطائه بنسبة (١٤٪)

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: ما أثر التصحيح غير المباشر على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية؟

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم جمع النصوص وتحديد الأخطاء في كتابة الطلاب، وتصحيحها تصحيحاً غير مباشر، بوضع خط تحت الأخطاء، ثم اختيار النص الأول والأخير باعتبار أنهما اختبراً قبلياً وبعدياً، ووضعها في جداول، ومن ثم تم تحليلها تحليلًا

أثر طريقة التصحيح على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية

إحصائياً، حيث استخدم الباحث اختبار(ت) لمتوسط نسبة أخطاء مجموعتين مرتبطتين ووضع نتائجه في جدول كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

الجدول (٨) نسبة الأخطاء للتصحيح غير المباشر

البعد	التطبيق	العدد	متوسط نسبة الأخطاء	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الدقة	قبلي	31	8.75	1.92711	-	30	.000	توجد فروق
	بعدي	31	6	2.62944	-15.817			لصالح البعدي

يتبين من بيانات الجدول أعلاه أنّ التصحيح غير المباشر كان له أثر إيجابي على دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية، فقد بلغت نسبة الأخطاء في النص القبلي لأفراد المجموعة التي تلقت التصحيح غير المباشر: (٨,٧٥٪) بينما بلغت في النص البعدي (٦٪)، وبالتالي فإن التصحيح غير المباشر قد زاد من دقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية. وبالنظر للنتائج بالتفصيل، الجدول أدناه جدول (٩)، يبين نسبة أخطاء كل طالب في النص الكتابي القبلي والبعدي، من المجموعة التي تلقت التصحيح غير المباشر.

د. محمد بن براك الغنزي

جدول (٩). نسبة الأخطاء لكل طالب في التصحيح غير المباشر

نسبة التغير	نسبة الأخطاء النص البعدي	نسبة الأخطاء النص القبلي	رقم الطالب
187%	4.80	13.77	12
123%	4.54	10.12	31
116%	4.69	10.14	8
116%	7.50	16.21	10
80%	7.14	12.85	2
70%	5.03	8.57	1
70%	5.00	8.51	5
67%	9.02	15.09	11
63%	4.81	7.83	29
61%	5.55	8.92	23
59%	6.20	9.86	24
57%	6.83	10.69	16
56%	5.24	8.20	26
56%	4.13	6.45	3
53%	5.78	8.84	22
47%	5.71	8.42	20
46%	4.33	6.34	17
44%	5.79	8.33	21
43%	6.23	8.92	28
34%	5.55	7.45	25
33%	6.99	9.33	4
33%	6.94	9.21	14
32%	5.55	7.33	6
19%	3.73	4.43	19
18%	6.25	7.40	18
15%	7.51	8.64	7
-2%	7.72	7.58	30
-17%	5.31	4.40	13
-18%	9.02	7.38	15
-26%	5.17	3.84	9
-26%	8.08	6.00	27
	186.14	271.05	مجموع الأخطاء
%46	6.00	8.74	نسبة الأخطاء

نلاحظ من بيانات الجدول أعلاه أن هناك تأثير إيجابي جراء طريقة التصحيح غير المباشر على دقة كتابة الطلاب، مع وجود تأثير سلبي على دقة كتابة البعض، ولتسهيل قراءة الجدول أعلاه يمكن تقسيم الجدول إلى أربعة أقسام:

القسم الأول: وهو القسم الذي قلت نسبة الأخطاء لديهم بدرجة عالية جداً تجاوزت (٩٠٪) وعددهم (٤) طلاب وهم الطلاب رقم: (١٢، ١٣، ٨، ١٠). ويشكلون (١٣٪) من أفراد عينة الدراسة الذين تلقوا تصحيحاً غير مباشر. وبلغت أعلى نسبة في الدقة (١٨٧٪) لدى الطالب رقم: (١٢)، حيث كانت نسبة الأخطاء لديه في النص القبلي (١٣.٧) بينما بلغت في النص البعدي (٤.٨).

القسم الثاني: وهو القسم الذي قلت نسبة الأخطاء لديهم بدرجة عالية تراوحت بين (٥٣٪) و (٩٠٪) وعددهم (١١) طالباً ويشكلون (٣٥٪) من عينة الدراسة الذين تلقوا تصحيحاً مباشراً، وكانت أعلى نسبة لدى الطالب رقم: (٢) حيث بلغت نسبة أخطائه في النص القبلي (١٢.٨٥) بينما بلغت في النص البعدي (٧.١٤) وبفارق بين النص القبلي والبعدي (٨.٨٠). وأدنى نسبة لدى الطالب رقم: (٢٢) حيث بلغت نسبة أخطائه في النص القبلي (٨.٨٤) بينما بلغت في النص البعدي (٥.٧٨) وبفارق بين النص القبلي والبعدي (٥.٣٪).

القسم الثالث: وهو القسم الذي زادت نسبة دقة كتابتهم بدرجة متوسطة وتراوحت بين (٤٧٪) و (٣٢٪) وعددهم (٨) طلاب ويشكلون (٢٦٪) تقريباً من عينة الدراسة الذين تلقوا تصحيحاً غير مباشر، وكانت أعلى نسبة لدى الطالب رقم: (٢٠) حيث بلغت نسبة أخطائه في النص القبلي (٨.٢٤) بينما بلغت في النص البعدي (٥.٧١) وبفارق بين النص القبلي والبعدي (٤٧٪). وأدنى نسبة لدى الطالب رقم: (٦) حيث بلغت نسبة أخطائه في النص القبلي (٨.٨٤) بينما بلغت في النص البعدي (٥.٥٥) وبفارق بين النص القبلي والبعدي (٣٢٪).

أما القسم الرابع: فهم أفراد العينة من الطلبة الذين تحسنت نسبة كتابتهم بدرجة ضعيفة أو أظهرت تأثيراً سلبياً. بين تحليل النصوص أن (١٠٪) تقريباً من الطلبة ثلاثة طلاب كانت نسبة تحسن كتابتهم ضعيفة مقارنة مع الآخرين. وهي متقاربة وقعت بين (١٥٪ و ١٩٪)

د. محمد بن براك الغزي

لدى الطلاب (٧, ١٨, ١٩) كما بينت النتائج أيضاً أن (15%) تقريباً من العينة (٥ طلاب) لم تتحسن كتابتهم بطريقة التصحيح غير المباشر. بمعنى أن نسبة الأخطاء في النص الكتابي البعدي قد زادت عن النص الكتابي القبلي. ومن الملاحظ أنها متساوية بين الطالبين رقم: (٩) (٢٧) فقد كان التأثير السلبي لطريقة التصحيح غير المباشر لدى الطالبين بنسبة سلبية بلغت (٢٦٪)، وكانت شبه متساوية بين الطالبين رقم: (١٣ و ١٥) حيث بلغت النسبة السالبة لديهما (١٧٪ و ١٨٪).

ولمعرفة الفرق بين المجموعتين، استخدم الباحث اختبار(ت) كما هو موضح في الجدول التالي، جدول (١٠).

جدول (١٠) الفرق بين أثر التصحيح المباشر وغير المباشر على الدقة

البعد		التطبيق	العدد	متوسط نسبة الأخطاء	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الدقة	القبلي	التصحيح المباشر	31	8.75	2.84704	.005	60	.996	لا توجد فروق
		التصحيح غير المباشر	31	8.74	2.81704				
الدقة	البعدي	التصحيح المباشر	31	5.64	1.92711	-	60	.398	لا توجد فروق
		التصحيح غير المباشر	31	6.00	1.37369				

بالنظر للجدول أعلاه يتضح أنه لا يوجد فرق بين المجموعتين، وذلك كما يبين الجدول أعلاه، وهو أن نسبة الأخطاء في النص القبلي للمجموعة التي تلقت التصحيح المباشر بلغت (٨,٧٥٪) بينما بلغت في التصحيح غير المباشر (٨,٧٤٪). وفي النص البعدي بلغت في المجموعة التي تلقت التصحيح المباشر (٥,٦٥٪) بينما بلغت في التصحيح غير المباشر (٦,٠٠٪). مما يعني أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين على دقة كتابة الطلاب، مع فارق بسيط لصالح المجموعة التي تلقت التصحيح المباشر وهي نسبة بسيطة جداً بلغت (٠,٣٥٪). وهذا التقارب في النسب قد يعود لتقارب الطلبة في المستوى اللغوي، فجميعهم يدرسون اللغة العربية في المستوى الرابع من الجامعة.

وبالنظر لنصوص الطلاب الفردية، فقد لاحظ الباحث أن هناك نسبة كبيرة من الأخطاء الشائعة في كتابات الطلاب. ومن تلك الأخطاء:

١. استعمال المتعدي واللازم في سياق غير صحيح مثل: "بحثته ولم أجده □" يقصد،

بحثت عنه ولم أجده "، وسلمته"، يقصد سلمت عليه.

٢. أخطاء تتعلق بزمان الفعل مثل: "كذلك أنا ذاهب إلى شاطئ بحر"، يقصد ذهبت

إلى شاطئ البحر. و" إذا أذهب بالسيارة فإذهب ببطيء." يقصد إذا ذهبت

بالسيارة.

٣. أخطاء تتعلق في استعمال حروف الجر وقد تكررت كثيراً مثل: "أحاول التحدث

من أصدقائي بكثير." يقصد أحاول التحدث مع أصدقائي كثيراً.

٤. وهناك أخطاء أخرى تكررت في مطابقة الصفة والموصوف، والتذكير والتأنيث.

وبمناقشة هذه الأخطاء مع الطلبة، تبين أن سبب هذه الأخطاء يعود للغة الأم الإندونيسية، حيث يختلف استخدام هذه الأفعال والحروف في الإندونيسية عن العربية، وهذا التأثير أمر طبعي في اكتساب وتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية، حيث تؤثر اللغة الأم، وبشكل كبير في تعلم اللغة الهدف، و يكون لها دور واضح ليس فقط في كتابات الطلاب، بل أيضا في كلامهم وهذا ما أكدته بعض الدراسات مثل (Alhawary, 2019) في دراسته على الطلبة الصينيين، والروس، والتايلانديين، الذين يدرسون العربية في بلدانهم كلغة أجنبية. ودراسة (Messouab, 2021) التي طبقت على الطلبة الذين يدرسون العربية كلغة ثانية في المغرب. كما تؤكد النتيجة ذاتها دراسة (Nunan, ٢٠٠١) التي توصلت بأنه من المتوقع أن يكون للغة الأم تأثير على اللغة الهدف، ولذا فمن المرجح أن تحدث أخطاء نتيجة للتداخل بين اللغتين.

ومن الملاحظات الهامة أيضا في هذه الدراسة هو بروز دور الدافعية بين الطلبة والتي لعبت دورا كبيرا في تحسين دقة كتابتهم، فقد لاحظ الباحث خلال المعالجة أن بعض الطلاب الذين تلقوا التصحيح غير المباشرة يسألون عن الأخطاء التي وقعوا فيها لمعرفة الأسباب وتفاديها في النصوص القادمة. وكان هذا واضحا بين الطلبة الذين ارتفعت دقة كتابتهم بنسبة عالية جداً وهم الطالب رقم: (١٣ و ٢٧). مما يؤكد دور الدافعية وأهميتها في تعلم اللغة الهدف.

بعد أن قمنا بعرض النتائج المتعلقة بأثر التصحيح المباشر وغير المباشر سنقوم في هذا الجزء من الدراسة بمناقشة تلك النتائج وتفسيرها وربطها في الأدبيات السابقة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن التصحيح بطريقتيه المباشر وغير المباشر له أثر إيجابي على دقة كتابة الطلاب، كما اتضح من النتائج أن:

١. التصحيح بنوعيه له أثر إيجابي على دقة كتابة الطلبة، حيث كان تحسن دقة كتابتهم بدرجة مقاربة بين المجموعتين (٥.٦٤ %) للتصحيح المباشر، و(٦ %) للتصحيح غير المباشر. كما يتضح لنا أن هناك عدد كبير من الطلبة تحسنت دقة كتابتهم بنسب عالية تتراوح بين (50%) إلى أكثر من (١٠٠%) في الاختبار البعدي مقارنة مع الاختبار القبلي. وبالنظر لتفاصيل تلك النتيجة نجد أن ربع عينة المجموعة التي تلقت التصحيح المباشر تحسنت دقة كتاباتهم بنسبة أكثر من (٩٠%) والبعض الآخر تراوحت نسب تغير الأخطاء لديهم بشكل ملحوظ بين (٥٠% إلى ٨٢%). أما بالنسبة للمجموعة التي تلقت التصحيح غير المباشر فإن (١٢%) تقريباً منهم قد تحسنت نسبة دقة كتابتهم بدرجة عالية جداً، ونسبة (٣٣%) تقريباً تحسنت كتابتهم بدرجة عالية. وهذه النتيجة تتفق مع كثير من الدراسات التي أجريت على لغات أجنبية، مثل دراسة (Bitchener & Knoch, 2010) و التي أثبتت أن طرق التصحيح بأنواعها (المباشر وغير المباشر) تؤدي إلى تحسن دقة كتابة متعلمي اللغة الأجنبية. ودراسة (Masrul et al, 2024) التي وضحت أن لكلا التصحيحين دور في تحسن وتطوير كتابات الطلاب وأن التصحيح المباشر يساعد في تحسن دقة الكتابة، بينما التصحيح غير المباشر يساعد في تحسن الطلاقة. ولكن نتيجة هذه الدراسة تختلف مع نتائج دراسة (Liu, 2008) والذي توصلت نتائج دراسته إلى أن طريقة التصحيح لا تؤثر على كتابة الطلاب وإن كان هناك تأثير فهو قليل جداً، لا تتجاوز الأخطاء الصرفية.

٢. ومن الملاحظات على نتائج كلا الطريقتين الفروق العالية في استفادة الطلاب، فقد وصلت عند بعض عينة الدراسة لأكثر من (١٠٠٪) في التصحيح المباشر للطلاب (١٣، ٢٧، ٢٢، ١) وغير مباشر (١٢، ٣١، ٨، ١٠). وانحدرت للدرجة السلبية عند بعض أفراد العينة في كلا الطريقتين، في التصحيح المباشر عند الطالب (٨) وغير المباشر عند الطلاب: (٣٠، ٩، ١٥، ١٣، ٢٧)، مع ملاحظة أن التصحيح غير المباشر كان له الأثر السلبي أكبر. وهذا ما أشار إليه (Ferries, ٢٠١٤) حول فائدة التصحيح المباشر كونه يسهل معرفة الخطأ، ولا يشتر متعلمي اللغة ويخفف عليهم عبء التفكير في البحث عن العبارة الصحيحة. وقد لاحظ الباحث خلال المعالجة أن بعض الطلاب الذين تلقوا التصحيح غير المباشرة يسألون عن الأخطاء التي وقعوا فيها، وهذا قد زاد العبء عليهم، ولكن لاحظ الباحث أن ذلك له أثر إيجابي وهو زيادة دقة كتابة الطلاب، وتعلمهم بسرعة مثل الطالبان (١٢ و ٣١)، حيث كان يحيرهم الخط الذي يضعه المعلم تحت العبارة ويحاولوا معرفة الأخطاء التي وقعوا فيها، ويسألون عنها لتجنبها في النصوص القادمة. وهذا ساعدهم في دقة كتابتهم والتي وصلت إلى أعلى نسبة بين أفراد المجموعة (١٨٧٪) للطالب (١٢) و (١٢٣٪) للطالب (٣١).

٣. لاحظ الباحث بروز دور الدافعية في تحسن دقة كتابة الطلاب، حيث لاحظ أن بعض الطلاب في مجموعة التصحيح المباشرة يحاولوا تفسير الأخطاء اللغوية التي وقعوا فيها ليتجنبوها ويزيدوا حصيلتهم المعرفية، وأدى ذلك إلى تحسن كتابتهم بنسب عالية جداً مقارنة مع أقرانهم الطالب (١٣) والذي بلغت نسبته تحسن كتابته (١٦٣ %) والطالب (٢٧) والذي بلغت نسبة تحسن كتابته (١٥٦ %). وتعد الدافعية من العوامل التي تساعد على اكتساب اللغة وتلعب دوراً رئيساً في تعلم اللغة الثانية، Dörnyei et al., ; (1985, Gardner) (2001) وبسؤال بعض الطلبة عن حرصهم ودافعيتهم العالية لمعرفة التفاصيل الدقيقة في الكتابة، اتضح بأن الكثير منهم يرغبون باكتساب العربية لأسباب منها ثقافية، لمعرفة الثقافة العربية والتي لها صلة وثيقة بالثقافة الإسلامية، و أكاديمية، يرغبون تعلم اللغة بشكل صحيح لمواصلة دراستهم العليا، وللعمل كمدرسين

في المستقبل، وكون أنهم يتلقون المعرفة من متحدث أصلي فهم يعتبرونها فرصة للتعلم. هذه النتيجة تتفق مع دراسة (Bakar 2010) التي أجريت على (٢٢٨) طالبًا ماليزيا لمعرفة دوافعهم لتعلم العربية ، حيث تبين أن الدافع خلف تعلم العربية هو الحصول على المعرفة، وفهم الثقافة العربية و الإسلامية التي تنبع من دوافع دينية.

٤- تختلف طريقة التعامل مع الأخطاء بحسب الفروق الفردية بين الطلاب: منهم من يحرص على معرفة الخطأ ومنهم من يسأل عن تفسيره، ومعرفة القاعدة، ومنهم من يستفيد من الخطأ بسرعة ويطبق الصواب، ومنهم من لديه رغبة عالية للتعلم. وهذا ما أشارت إليه (Bitchener & Storch, 2016) في كتابيهما " Written Corrective Feedback for L2 Development " حيث أشارت أن هناك عوامل فردية تلعب دورًا بارزًا في تحسن وتطور كتابة متعلمي اللغة الثانية، كالأهداف، والغايات، والدافعية، والاستعداد اللغوي، ووجهة نظر المتعلم للغة الهدف. وقد تدخل عوامل أخرى أشارت لها بعض الدراسات (Naismith et al, 2023) (Ackerman& Kanfer, 2009) وهي طبيعة مهارة الكتابة وما تنفرد به عن مهارات اللغة الأخرى كالوقت، مدة الكتابة، نوع المهمة الكتابية، وكمية أو حجم النص؛ حيث تحتاج الكتابة القدرة على توليد الأفكار وتنظيمها، ومناقشتها بطريق متسلسلة وجذابة، ومعلومات سابقة عن الموضوع الذي يكتب حوله الطالب. ويتجاوز هذا متعلمي اللغة إلى أهلها الذين هم أيضاً تختلف قدراتها الكتابة بسبب هذه العوامل. وهذا ما لاحظته الباحثة عند البدء بكتابة النصوص، حيث لاحظ أن بعض الطلبة يحتاج وقتاً أطول للتفكير بالموضوع ومحتواه وتنظيم النص والبحث عن المفردات التي تساعد في التعبير. هذه الفروق أمر طبيعي في مجال التعليم، وخاصة في تعليم اللغات، وقد نبه (عبد المنعم، ٢٠١٦)، إلى ضرورة مراعاة ذلك في سياق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٥- بمقارنة أداء المجموعتين، نجد أنه لا فرق بين الطريقتين، التصحيح المباشر وغير المباشر، وإن كان هناك فرق قليل جدًا لصالح التصحيح غير المباشر، وقد تعكس هذه النتيجة ذلك الجدل القائم منذ أن طرح (Truscott,1996) أفكاره التي قللت من أهمية نوع

التصحيح على كتابة متعلمي اللغة، وتلاها جدل واسع حول دور التصحيح، والطريقة المثلى التي يمكن أن يستفاد منها في تحسين كتابة الطلاب (Bitchener & Knoch, ٢٠٢٤) (Masrul, Ellis et al, 2008). (2009) فقد ذكر (Bitchener & Storch, 2016) أنه مازال هناك حاجة للبحوث في هذا المجال، إلا أنه من الواضح أن هناك استفادة من التصحيح بمختلف طرق التصحيح في تطوير وتحسين كتابة متعلمي اللغة الثانية.

ثالثاً: الخاتمة والتوصيات:

- من خلال استعراض ومناقشة نتائج الدراسة، نجد أن التحسن في دقة كتابة متعلمي اللغة العربية جاء على درجة مقاربة بين التصحيح المباشر وغير المباشر، وبالتالي نستنتج:
- ١- أن لكلا الطريقتين أثر إيجابي على تحسن كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية. كما توصلت الدراسة إلى أنه لا فرق بين كلا الطريقتين في تحسن دقة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية. وبما أنه لكلا الطريقتين أثر إيجابي على كتابة متعلمي اللغة العربية فهما من الاستراتيجيات الفعالة في تعليم مهارة الكتابة التي يمكن لمعلمي اللغة الاستفادة منها كأساليب تدريس. ونظراً لصعوبة الجزم في اختيار طريقة التصحيح الأكثر فاعلية فالدراسة توصي بالتنوع في أساليب طرائق التصحيح المباشر وغير المباشر، والتصحيح اللغوي المفسر، والتصحيح الإلكتروني، واستخدامها كاستراتيجيات في تدريس الكتابة لمتعلمي اللغة الأجنبية.
 - ٢- من النتائج الملحوظة في هذه الدراسة هي التذبذب في نسب التغير في الأخطاء في دقة كتابة الطلاب والتي قد ترجع للفروقات الفردية، لذلك توصي الدراسة بمراعاة الفروق الفردية حين اتباع طريقة التصحيح كأسلوب من أساليب التعليم. وبما أن النتيجة أظهرت أن هناك قليل من الطلاب تأثروا سلباً بطريقة التصحيح فتوصي الدراسة بأن يكون لدى المعلم استراتيجيات للتغلب على ذلك تتجاوز طريقة التصحيح لأساليب أخرى قد تساعد متعلمي اللغة العربية في تحسن كتابتهم كاستشارة دوافع المتعلمين، والكتابة التعاونية.

٣- نظرا للأخطاء الشائعة بين عينة الدراسة (مثل زمن الفعل، والمتعدي واللازم، وحروف الجر) توصي الدراسة بالتركيز على متعلمي العربية كلغة أجنبية (كالطلبة الإندونيسيين في هذه الدراسة) لكشف أسباب هذه الأخطاء، وتفسيرها ومن ثم معالجتها.

٤- ولملاحظة الأخطاء المتكررة، و التي سببها تدخل اللغة الأم. توصي الدراسة تضمين سلاسل تعليم اللغة العربية معالجة للأخطاء الشائعة، التي يتميز بها مجموعة من الطلاب ينتمون للغة أم مشتركة، وفي هذا السياق الناطقين باللغة الإندونيسية.

٥- اتضح من مراجعة الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع الكتابة والتصحيح، لذلك توصي الدراسة بإجراء بحوث مستقبلية تتناول: (١) دقة كتابة الطلاب وكيفية تطويرها في سياقات أخرى لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية. (٢) ولارتباط دقة الكتابة بالطلاقة، فتقترح الدراسة إجراء دراسات مستقبلية تتناول أثر طريقة التصحيح على طلاقة كتابة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية. (٣) كما توصي الدراسة بإجراء بحوث تركز على طرق تدريس الكتابة، والاستراتيجيات تدريسيها، وكيفية تطبيقها في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

المراجع العربية

- جاسم، علي جاسم. (٢٠١١) تحليل أخطاء العدد في اللغة العربية، مجلة العربية والإنسانية، جامعة القصيم المجلد الخامس، العدد الأول ٨٥-١٢٥، السعودية.
- جوهر، نصرالدين إدريس. (٢٠٠٩) تعليم اللغة العربية في إندونيسيا بين التطورات الواعدة والمشكلات القائمة، مجلة المنار، جامعة سلطان شريف قاسم كلية التربية، السنة الأولى، العدد الأول، رباو، إندونيسيا.
- الشايح، علي. (٢٠٢٠). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين السهولة والصعوبة، مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، مصر، 1713-175، 41(4)
- شحاتة، حسن، المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع، القاهرة، دار العالم العربي ط١، ٢٠١٠.
- عبد العزيز عبد العظيم محمد. (٢٠١٤) تحليل الأخطاء الكتابية في التذكير والتأنيث لدى طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- عبد المنعم، عثمان. (٢٠١٦). الفروق الفردية القائمة على الخبرة اللغوية وأثرها على التحصيل اللغوي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية 5، (١ الجزء الثاني)، ٤١٦-٤٣٨
- العجرمي، منى، و بيدس، هالة. (٢٠١٥) تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات، الجامعة الأردنية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الأردنية، المجلد ٢٤ ملحق ١، ٢٠١٥، الأردن.
- العصيلي، عبد العزيز، (٢٠٠٠) أساسيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، (ت ٢٠٢٠م) جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط١ .
- غول، زكائي محمد. (٢٠١٩) تحليل الأخطاء النحوية في ظرفي الزمان والمكان واسميها لدى الطلاب الأتراك رسالة دكتوراه، جامعة ١٩ مايو نموذجاً، جامعة ١٩ مايو، تركيا.
- نور الدين، مرتضي، وآخرون، (٢٠٣٣) دليل علماء اللغة العربية والباحثين في علومها في إندونيسيا، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ط٢، الرياض.

- Ackerman, P. L., & Kanfer, R. (2009). Test length and cognitive fatigue: an empirical examination of effects on performance and test-taker reactions. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(2), 163-181.
- Alhawary, M. T. (2019). Arabic second language learning and effects of input, transfer, and typology. *Georgetown University Press*.
- Alshahrani, A., & Storch, N. (2025). Investigating the effectiveness of scaffolded feedback on EFL Saudi students' writing accuracy: A longitudinal classroom-based study. *Assessing Writing*, 63, 100910.
- Alwaleedi, M. A., Gillies, R. M., & Obaidul Hamid, M. (2019). Collaborative writing in Arabic as a second language (ASL) classrooms: A mixed-method study. *Language, Culture and Curriculum*, 32(2), 157-172.
- Al-Yaari, S. A., Al-Hammadi, F. S., & Alyami, S. A. (2013). Written grammatical errors of Arabic as a second language (ASL) learners: An evaluative study. *International Journal of English Language Education*, 1(2), 143-166.
- Bakar, K. A., Sulaiman, N. F., & Razaai, Z. A. M. (2010). Self-Determination Theory and Motivational Orientations of Arabic Learners: A Principal Component Analysis. *GEMA Online™ Journal of Language Studies*, 10, 71-86.
- Benevento, C., & Storch, N. (2011). Investigating writing development in secondary school learners of French. *Assessing Writing*, 16(2), 97-110.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT journal*, 63(3), 204-211.
- 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.
- Bitchener, J., & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Bristol. UK. Multilingual Matters
- Brosh, H. (2021). Frequent Arabic Grammatical Errors Among Undergraduate Students. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 31(31), 189-242.

- Brown, D., Liu, Q., & Norouzian, R. (2023). Effectiveness of written corrective feedback in developing L2 accuracy: A Bayesian meta-analysis. *Language Teaching Research*, 13621688221147374.
- 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.
- Dörnyei, Z., Schmidt, R., & Schmidt, R. W. (Eds.). (2001). *Motivation and second language acquisition* (Vol. 23). Natl Foreign Lg Resource Ctr.
- Ellis, R. (2009a). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1, 3-18. <https://doi.org/10.5070/12.v1i1.9054>
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353-371.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of second language writing*, 8 (1), 1-11.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold Publishers.
- Guenette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of second language writing*, 16(1), 40-53.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101.
- Kang, E., & Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The modern language journal*, 99(1), 1-18.
- Kim, Y. J., Choi, B., Yun, H., Kim, B., & Choi, S. (2020). Task repetition, synchronous written corrective feedback and the learning of Korean grammar: A classroom-based study. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168820912354>
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal*, 66, 140-149
- Lee, I. (1997). ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for teaching. *System*, 25, 465-477
- Liu, Y. (2008). The effects of error feedback in second language writing. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*, 15, 65-79.
- Masrul, M., Erliana, S., Rasyidah, U., & Wicaksono, B. H. (2024). The Effect of Direct and Indirect Written Corrective Feedback on

- Accuracy and Fluency of University Students' English Writing. *World Journal of English Language*, 14(2), 388-399
- Messouab, I. (2021). Language transfer the case of Arabic as a foreign language. *International Uni-Scientific Research Journal*, 26-30.
- Naismith, B., Attali, Y., & LaFlair, G. T. (2023). The impact of task duration on the scoring of independent writing responses. *Assessing Writing*. 62. 100895.
- Nunan, D. (2001). Second Language Acquisition. Carter, R. & Nunan, D., (eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* [C], pp 87-92. Cambridge: Cambridge University Press
- Oshima, A., & Hogue, A. (2007). Introduction to academic writing (p. 3). Pearson /Longman.
- Polio, C., & Fleck, C. (1998). "If I only had more time:" ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing*, 7(1), 43-68.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language teaching research*, 1(3), 185-211
- Storch, N. (2010). Critical feedback on written corrective feedback research. *International Journal of English Studies*, 10(2), 29-46.
- Thornbury, S. (2000). Accuracy, fluency and complexity. *Readings in Methodology*, 16, 139-143..
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369.
- Truscott, J., & Hsu, A. Y. P. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of second language writing*, 17(4), 292-305.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of second language writing*, 21(4), 364-374.

