جامعة المنصورة
كلية التربية

تنمية مهارات التدقيق اللغوي وإعادة الصياغة لدي الطلاب الجامعيين في ضوء احتياجاتهم اللغوية

إعداد

الباحث/ أحمد عبد الوهاب عبد الفتاح السيد

معلم أول اللغة العربية بإدارة بلقاس التعليمية

إشراف

د./ محمد السيد الزيني

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية – جامعة المنصورة ومدير مركز
تعليم اللغة العربة للناطقين بغيرها

د./ محمد محمد عبد المقصود

مدرس اللغويات المتفرغ كلية التربية جامعة
المنصورة(رحمه الله)

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١١٧ – يناير ٢٠٢٢

تنمية مهارات التدقيق اللغوي وإعادة الصياغة لدي الطلاب الجامعيين في ضوء احتياجاتهم اللغوية

الباحث / أحمد عبد الوهاب عبد الفتاح السيد

مقدمة:

تمت عدة محاولات لتطوير مناهج العلوم بوجه عام والفيزياء بوجه خاص مثل : مشروع العلم والتكنولوجيا والمجتمع(STS: Science,Technology and Society)، ومشروع (٢٠٦١)

لغة كل أمة جزء من شخصيتها وحضارتها وموروثها التاريخي والحضاري، وهي التي تمثل كيانها الموحد، وهويتها المستقلة، ومن وظائفها: تبادل الفكر والرأي، وتوثيق الفكر الإنساني، والحفاظ على قيم المجتمع، وتنمية الوعي الثقافي. (فتحي يونس، ٢٠٠٩، ١٠).

والحرص علي تعلم اللغة القومية لغير المتخصصين فيها ليس همًا للعرب فقط، فغير العرب كذلك حريصون على تعليم مهارات لغاتهم لغير المتخصصين فيها؛ لما لذلك من أثر إيجابي تجاه اللغة فدراسة هلاري فوتت Hilary Footitt (2005) وكذلك دراسة رمزي كان Remzi(2017) Can: أكدتا أهمية دراسة اللغة القومية، وأن عدم دراستها يؤثر سلبا علي حالتها في المجتمع، وعلي مستقبلها واستخدامها بين أبنائها الناطقين بها في مجتمعها، حيث يجعلها عرضة للهجر ثم الاندثار، ويكون ذلك بمرور الوقت.

والحاجة لتعليم اللغة العربية لغير المتخصصين فيها أمر ضروري؛ وذلك لأنها وسيلة تعامل وتواصل مع الجمهور الذي يتعامل معه سواء استماعا أو تحدثا أو قراءة أو كتابة؛ ولذا فقد حرصت كثير من الكليات الجامعية علي تعليم اللغة العربية لطلابها.

وتكون برامج تعليم اللغة العربية في هذه الكليات مساعدة للطلاب على الاستخدام الأمثل للغة العربية ووسيلة للتعامل مع الجمهور أو التراث أو غير ذلك من وجالات الحياة المختلفة التي لا يعدم الإنسان فيها احتياجه للغة. (رشدي طعيمة، ٢٠٠٣ ، ٩٦)

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث الحالي في كثرة الأخطاء التي يقع فيها طلاب اللغة العربية من غير المتخصصين فيها، مع وجود بحوث مبنية علي أسس علمية في مجال المناهج وطرق التدريس تهتم بالاحتياجات اللغوية وتؤكد دورها في تنمية مهارات التدقيق اللغوي وإعادة الصياغة تصلح

أساسا نظريا لبرامج تنمية المهارات اللغوية للطلاب الجامعيين غير المتخصصين في اللغة العربية.
وقد تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تحسين مهارات التدقيق اللغوي وإعادة الصياغة للطلاب الجامعيين غير المتخصصين في اللغة العربية باستخدام برنامج قائم علي الاحتياجات اللغوية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

أ. ما الاحتياجات اللغوية اللازمة للطلاب الجامعيين غير المتخصصين في اللغة العربية ؟

ب. ما أسس ومكونات برنامج مقترح قائم علي الاحتياجات اللغوية في تنمية مهارات التدقيق اللغوي وإعادة الصياغة للطلاب الجامعيين غير المتخصصين في اللغة العربية ؟

ج. ما فاعلية البرنامج المقترح القائم علي الاحتياجات اللغوية في تنمية مهارات التدقيق اللغوي وإعادة الصياغة للطلاب الجامعيين غير المتخصصين في اللغة العربية ؟

أهمية البحث:

يتوقع أن يسهم البحث الحالي في:

أ. فتح المجال أمام بحوث أخري تهدف إلي تنمية المهارات اللغوية لدي الطلاب الجامعيين غير المتخصصين في اللغة العربية.

ب. ربط الطلاب الجامعيين غير المتخصصين في اللغة العربية بما يستجد من تطورات في مجال البحوث المرتبطة بتلبية الاحتياجات الوظيفية لهم.

ج. المساعدة في تطبيق نتائج البحوث التربوية التي أجريت في مجال تدريس اللغة العربية للطلاب الجامعيين غير المتخصصين فيه اللغة العربية.

حدود البحث:

١- الحد المكاني:

عدد من كليات جامعة المنصورة وهي كليات: الآداب والتربية والتربية النوعية والتربية الرياضية ورياض الأطفال؛ لأن هذه الكليات هي التي تسمح لوائحها بتدريس مقرر ثقافي في اللغة العربية لغير المتخصصين فيها، إضافة إلي أن جامعة المنصورة من أكبر الجامعات في مصر في عدد الطلاب، وتغطي نطاقا جغرافيا واسعا يمثل التنوع الثقافي والبيئي الموجود في المجتمع المصري.

٢- الحد الزماني:

تم تطبيق البرنامج خلال العام الدراسي٢٠٢١-٢٠٢٢ علي مدار الفصل الدراسي الأول

حيث تم تطبيق البرنامج علي الفرقة الأولي تعليم أساسي شعبة علوم مميز التي تدرس المقرر الثقافي للغة العربية في الفصل الدراسي الأول.

٣- الحد البشري (عينة البحث):

تم تطبيق البرنامج التدريبي علي عينة من الطلاب غير المتخصصين فيها تتكون من (٧٥) طالبا من طلاب كلية التربية بجامعة المنصورة.

٤- الحدود الموضوعية:

اقتصر البحث في حدوده الموضوعية علي بعض الموضوعات التي يظهر فيها الطلاب الجامعيين غير المتخصصين في اللغة العربية قصورا، وذلك بعد أن تم تحليل نماذج من أدائهم اللغوي.

٥ ـ منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي، حيث تم تطبيق استمارة تحليل لبعض كتابات الطلاب الجامعين غير المتخصصين عينة البحث، ثم تطبيق اختبار تشخيصي قبليا لتحديد جوانب القصور في المهارات اللغوية، ثم تطبيق البرنامج المقترح القائم علي الاحتياجات اللغوية لتنمية مهارات التدقيق اللغوي وإعادة الصياغة، ثم تطبيق الاختبار بعديا، وتم اعتبار التحسن في المهارات اللغوية لدي الطلاب الجامعيين من غير المتخصصين راجع للبرنامج المقدم.

فرضا البحث:

تحقق البحث الحالي من صحة الفرضين التاليين:

أ. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية من غير المتخصصين فيها في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار مهارات التدقيق اللغوي وإعادة الصياغة عند مستوي٠,٠٥.

ب. يتسم البرنامج بقدر مناسب من الفاعلية في تنمية مهارات التدقيق اللغوي وإعادة الصياغة للطلاب الجامعيين غير المتخصصين في اللغة العربية.

مصطلحات البحث:

١- البرنامج: يعرف بأنه:" مجموعة من الأنشطة والفاعليات المنظمة التي تستهدف إحداث تغيير في سلوك المتعلمين". (إيمان عباس، ٢٠١٢، ١٣٢)

ويعرف البرنامج إجرائيا في هذا البحث بأنه: مجموعة من الخبرات التعليمية المخططة والمنظمة في صورة عناصر مترابطة هي : أهداف ومحتوي مبني علي الاحتياجات اللغوية، ويشمل

أنشطة، ووسائل تعليمية، ويتم تدريسه؛ لتنمية مهارات التدقيق اللغوي وإعادة الصياغة للطلاب الجامعيين غير المتخصصين في اللغة العربية.

٢- التنمية: تعرف التنمية لغة بأنها الزيادة، يقال نما الشيء ينمو نموا ونماء إذا زاد وكثر.
(مجمع اللغة العربية، ٢٠٠١، ٦٣٦)

وتعرف التنمية في هذا البحث بأنها عملية تحسن في مستوي المهارات اللغوية للطلاب الجامعيين غير المتخصصين في اللغة العربية والتي يعانون من ضعف فيها بحيث يتمكنون من أداء ما يطلب منهم في المواقف الحياتية.

٣- الاحتياجات اللغوية: مجموعة من العناصر اللغوية التي يفتقدها الدارس، والتي هو في حاجة إليها ليستطيع أداء الأنشطة والأدوار التي يرغب في القيام بها.
(جمال فنيط، ٢٠٠٨، ١٤٩)

ويعرف الباحث الاحتياجات اللغوية بأنها: مجموعة من المهارات التي يفتقدها طلاب الجامعة غير المتخصصين في اللغة العربية والتي تعد ضرورية لتحقيق التواصل الجيد في المواقف اللغوية المتعددة دون الوقوع في أخطاء.

التدقيق اللغوي:

٤- ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة: تَدْقيق:" مصدر دقَّقَ / دقَّقَ في .... بتدقيق: أي نظر فيه بإحكام وإتقان". (أحمد مختار عمر وآخرون،٢٠٠٨، ٧٥٧)

وسوف يعتمد الباحث التعريف الإجرائي الذي يعرف التدقيق اللغوي بأنه: عملية مركبة تشتمل علي التصحيح اللغوي الذي هو تصويب ما يقع فيه الكاتب من أخطاء، كذلك تتضمن عملية المراجعة التي تتناول مع تصويب أخطاء الكاتب، وتصويب ما يقع فيه الجمهور من أخطاء شائعة ظانين أنهم علي صواب. (محمد الزيني،٢٠١٤، ٧)

٥- إعادة الصياغة:

يدور معني الصياغة في اللغة حول إعادة التنظيم والتشكيل فيقال :صاغَ يَصُوغ ، صُغْ ، صَوْغًا وصِياغةً ، فهو صائِغ ، والمفعول مَصُوغ :- صاغ الشّيءَ صنعه على مثال معيّن :- صاغ من الذّهب عِقْدًا :- صِيغ على صيغته : خُلق على خِلْقته صاغَ المعدِنَ : سَبكه ، أذابه وصبّه في قالب :- هو يُحسِن الصَّوْغ . صاغ الكلامَ / صاغ اللّحنَ : ألَّفه ، رتَّبه وهيَّأه :- صاغ مقالاً عن الحادث ، -صاغ كذبًا وزورًا ، - بدءُوا صياغَة عناصر الاتّفاق .

صاغه اللهُ: خلَقه، صاغ الكلمةَ: (النحو والصرف) أخرجها على وزن معيّن، اشتقّها على مثالٍ. (أحمد مختار عمر وآخرون، ٢٠٠٨، ١٣٣٥-١٣٣٦)

إعادة الصياغة هي عملية يقوم فيها الفرد بالتعبير عن معني معين في ذهنه بأسلوبه أو بطريق أخري بخلاف ما قرأ أو ما سمع بحيث تتوفر فيها الصحة والدقة.

٦- الطلاب الجامعيين غير المتخصصين في اللغة العربية: هم مجموعة من الطلاب الجامعيين بكليات الآداب والتربية، والتربية النوعية، والتربية الرياضية ورياض الأطفال غير المتخصصين في اللغة العربية، والذين يدرسون اللغة العربية ضمن المقررات الثقافية.

مفهوم التدقيق اللغوي:

التدقيق لغة ورد في مادة (د ق ق) : فالدَّقِيقُ ضد الغليظ وكذا الدُّقَاقُ بالضم و الدِّقُ بالكسر، ومنه حمى الدق وقولهم أخذ جله ودقه أي كثيره وقليله وقد دَقَّ الشيء يدق بالكسر دِقّةً صار دقيقا و أدَقَّهُ غيره ودَقَّقَهُ تَدْقيقا و المُدَاقَّةُ في الأمر التداق و اسْتَدَقَّ الشيء صار دقيقا و دَقَّ الشيء فانْدَقَّ وبابه رد و التَّدْقيقُ إنعام الدق و الدَّقِيقُ الطحين و المِدَقُّ و المِدَقَّةُ ما يدق به وكذا المُدُقُّ بضمتين وهو أحد ما جاء من الأدوات التي يعمل بها على مفعل بالضم. (الرازي، ١٩٨٦، ٨٧)

فالتدقيق اللغوي: "هو إزالة كل شيء يمكن أن يشوب باللغة أو يصيبها باللحن، وتصفيتها من الأخطاء اللغوية والتراكيب الدخيلة والناقصة وغير المعهودة". لقد أكدت دراسة فاطمة بن علو(٢٠١٧، ١٣)أن التدقيق اللغوي في التراث العربي له جذور ضاربة فالمتتبع لتراثنا اللغوي يجد أن مصطلح التدقيق اللغوي له أصول في تراثنا العربي من حيث الإجراء، غير أن التسمية تختلف وتتعدد وأشهرها لفظة التصحيح، ومعظم الكتب التي عنيت بتنقية اللغة العربية من الأخطاء استعملت لفظة التصحيح مقابل التدقيق حاليا.

مهارات التدقيق اللغوي وآداب صاحبه:

فالتدقيق اللغوي ليس عملا يسيرا كما يتصور بعض من يظنونه مجرد اقتناص لكل امرئ يستطيع أن يقرأ جملة أخطاء إملائية، بادية لكل ذي عينين، وليس متاحا من لغة الصحافة المعاصرة، بل أن يمتلك الإنسان مجموعة من المهارات والصفات التي تمكنه من تجاوز تلك الأخطاء الشائعة علي ألسنة عامة المتكلمين، فينبغي أن يأخذ نفسه ببعض من الالتزامات، حتى يكون اللغوي، وهي صفات لا يغني بعضها عن بعض، وتميز المتكلم باللغة يكون في قدرته.

(سمية عبدالقادر صالح، ، ٢٠١٠، ٣٥-٤٠) و(محمد الأمين،٢٠٢٠، ١٧-١٩)

مراحل عملية التدقيق اللغوي

يمكن اختصار هذه المراحل بما يلي:

أ- مراجعة شاملة عامة للنص كله، بحيث يحيط المُدقِّق بفكرة النص وموضوعه إحاطة تامة، ويتذوق لغة وأسلوب الكاتب، ونوعية الأخطاء وتكرارها.

ب- إعداد وتجهيز مراجع الموضوع المراد تدقيقه، فيجهز ما يمكنه مراجع طبية إذا كان يدقق نصاً طبياً، أو قانونية أو أدبية أو شرعية أو فلسفية وغير ذلك، حسب نوع النص المراد تدقيقه.

ج- الاستعداد المادي ((الجسماني)) والنفسي للعمل بوضع مريح لأن التدقيق اللغوي في حقيقته عملية إبداعية تقتضي الراحة البدنية والنفسية التامة.

د- تجهيز الأدوات التي يحتاجها المُدقِّق مثل: جهاز الحاسوب، والمراجع الخاصة باللغة العربية كالمعاجم، وكتب فقه اللغة والبلاغة والأدب، وكتب خصائص اللغة ولهجات العرب القديمة...إلخ.(محمود قحطان،٢٠١٣)

أنواع الأخطاء اللغوية الشائعة وأسباب الوقوع فيها:

اختلف العلماء حول أسس تحديد أنواع الأخطاء اللغوية، فهناك من يقسمها وفق مستويات اللغة مثل الجاحظ في كتابه البيان والتبيين وهناك من قسمها وفق مبادئ علم اللغة النفسي وهذا ما جاء به داود عبده في كتابه: دراسات في علم اللغة النفسي أما بيرت مايرينا (Marina burt) فقد قسمت الأخطاء على أساس إعاقة الفهم إعاقة كلية أو جزئية.

والذي عليه أكثر المتخصصين ما ذهب إليه الجاحظ حيث نجد العلماء يبنون علي تقسيم الجاحظ فيقسمون الأخطاء اللغوية إلى:

أ- الأخطاء النحوية: وهي التي تتناول موضوعات النحو، كالتذكير والتأنيث، والإفراد، والتثنية والجمع، وغيرها، مثل: هذا أسود من هذا والمقصود هذا أشد سوادا من هذا.

(جاسم علي جاسم٢٠١٢،٥٦)

ب-الأخطاء الإملائية: يقصد بها الأخطاء التي تكون في كتابة الكلمة بشكل غير صحيح أو مضبوط كزيادة حرف أو حذفه، أو إبداله، أو وضعه في غير موضعه من الكلمة.

(جاسم علي جاسم،٢٠١٢، ٥٧)

ونجد من قبيل تلك الأخطاء التي اشتهرت في مجتمعنا إهمال همزة القطع أو إثباتها همزة القطع مكان ألف الوصل أو مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتطرفة أو المتوسطة وغيرها مثل: "دخل،

أترم إلى المنذل مثرعا" والمقصود: دخل أكرم إلى المنزل مسرعا، أبدل الخاء حاء والكاف تاء، والزاي ذالاً والسين ثاء".

ج- الأخطاء الصرفية: وهي تلك الأخطاء التي تخرج عن قاعدة من قواعد تصريف الكلمات وطرائق

اشتقاقها ومن أخطاء الصرف نجد: الخطأ في استعمال كلا وكلتا، الخطأ في الجموع، الخطأ في النسب، مثل فكرة رئيسية وسبب رئيسي وهذا من الأخطاء الصرفية حكم بتخطئته كل من مصطفى جواد ومحمد العدناني باعتبار أن كلمة رئيسي وزنها فعيل وهي صفة مصوغة مثل: كريم. (يمونة جواد،١٥٦،٢٠١٥-١٤٨)

د-الأخطاء الصوتية: وهي التي تقع في أصوات اللغة العربية وحركاتها وما يعتريها من حذف وإضافة، وإبدال وغيرها مثل: وب، أميوه، وابية، وبا، والمقصود هنا: رب، أميرة، رابية، رِبا.

هـ- الأخطاء المعجمية: وهي الأخطاء التي تكون في استعمال معنى الكلمة خطأ في الجملة.(جاسم علي جاسم،٥٦،٢٠١٢)

ومن أمثلة تلك الأخطاء المعجمية قول بعض دخل القتيل السجن، المقصود هنا القاتل استعملت الكلمة في غير موضعها فقد تستعمل الكلمات في غير مواضعها أو أن تبديل حرف يؤدي إلى تغيير المعنى كليا.

و- الأخطاء البلاغية: وهي الأخطاء التي تتعلق بموضوعات البلاغة كالجناس، والطباق، والتضمين والتنافر، وغيرها، مثل: قول الشاعر:

قبورنا تبنى وما تبنا فياليتنا تبنا قبل أن تبنى

وقال آخر: أَلَم أَلَم أَلَم أُلِم بِدائِه إِن أَن أَن أَن أَن أَوانه

هذان البيتان كلماتهما متنافرة لن يستطيع إنشادها إلا الحذق وقد تلقت بعض الإكراه والنفور لكنهما يحملان معنى خفياً وتعجيزياً.

ح- الأخطاء الأسلوبية (تحليل الخطاب): وهي الأخطاء التي تتناول وضع الكلمات في سياق غير صحيح أو أن تستعمل الكلمة في الجملة بشكل خاطئ.(جاسم علي جاسم،٥٧،٢٠١٢)

الحلول المقترحة لتدارك الخطأ اللغوي:

أ- تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للطلاب بحملهم على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل والألفاظ.

ب- تعويد الطلاب على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وترقية ذوقهم الأدبي بجعل دراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ، والجمل، والأساليب، وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب.

ت- عزل القاعدة النحوية، والصرفية، عن الحفظ وربطها بالتطبيق بتدريسها عن طريق ممارسة اللغة، استماعا، وكلاما، وقراءة، وكتابة.

ث- لأن الاستعمال هو الطريقة المثلى لتدريس القواعد النحوية كما قال ابن خلدون ومن ثم لابد أن يفسح الأستاذ أمام الطلاب في دروس الاستماع، والتعبير والقراءة للتدريب على القواعد النحوية بحيث يشعرون بحاجتهم إليها للفهم، والتعبير، والكتابة، دون ضغط أو إرغام.

ج- بث مسائل النحو المناسبة في ثنايا النصوص المختارة للدراسة والحفظ؛ بحيث يتعرف المتعلم من خلالها على أهم قوانين العربية المناسبة لمرحلة الدراسة.

(علي مدكور،٢٠٠٠، ٣١٩-٣٢٦)

مفهوم إعادة الصياغة

تعرف علية عزت(١٩٩٤، ١٠٩) إعادة الصياغة أو كما تسمي إعادة التعبير بأنها:" التعبير عن المعني بألفاظ مختلفة بغية التوضيح مع المحافظة عادة علي الطول الأصلي للنص المعاد سبكه".

ويُقصد بإعادة الصياغة إعادة بناء الجملة الركيكة، أو الخطأ، أو الناقصة بشكل أفضل مما هي عليه. (Rassaei & Moinzade,2011،98)

الأسس النفسية لعملية إعادة الصياغة:

النظرية المعرفية Theory Cognitive تهتم هذه النظرية بالعوامل الداخلية المنظمة وخاصة بدور العمليات المعرفية العقلية في اكتساب اللغة الثانية وتعلمها وقد قامت هذه النظرية على نتائج الدراسات والأبحاث في ميداني علم النفس وعلم النفس اللغوي. إن مبادئ هذه النظرية الأساسية هي:

أ- إن التعلم مهارة معرفية معقدة تتضمن استعمال أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات للتغلب على محدودية القدرة اللغوية.

ب- إن تعلم لغة ثانية يعني تعلم المهارة اللازمة لذلك، وهذا يتطلب ممارسة جميع جوانب هذه المهارة حتى تصبح متكاملة كأداء لغوي طلق وسليم إلى أن يصبح الأداء آلياً

ج- إن التعلم عملية معرفية عقلية لأنه يتضمن تمثالً داخلياً للمعلومات التي توجه الأداء اللغوي وتنظمه. وفي حالة اكتساب اللغة فإن هذا التمثل يعتمد على نظام لغوي يشمل إجراءات الاختيار المفردات والتراكيب والمعاني المناسبة التي تحكم الاستعمال اللغوي

د- هناك إعادةترتيب وتقويم مستمران للتمثيلة الداخلية تتناسب مع تزايد قدرة المتعلم اللغوية؛ رتب التمثيلة اللغوية حسب سهولتها أو صعوبتها.(عدنان يوسف،٢٠١٢، ٢٣)

الخطوات اللازمة عند استخدام إعادة الصياغة:

عند استخدام استراتيجية إعادة الصياغة نراعي الخطوات التالية: -

أ- تعريف المدرسة والطلاب بالمغزى العام للدرس وذلك من خلال إلقاء نظرة عامة على موضوع الدرس.

ب-استرجاع المعلومات التاريخية السابقة وتجميع البيانات ومعانيها.

ج- عرض لوائح وبيانات المعلومات وتصنيفها ومعرفة طبيعتها.

د- إعادة صياغة الموضوع بأسلوب مختصر يختصر حجمه إلى ما دون الثلث مع المحافظة على العناصر الرئيسة التي لا يكتمل جدوى الموضوع من دونها ويتم مناقشتها لتنمية مهارة الربط والمقارنة والاستنتاج.

هـ- استنتاج المعاني الضمنية التي لم تفسر ومعرفة ما خلف السطور في الموضوع.

و- تدون الفكر الرئيسة والثانوية عن الموضوع في دفاتر الطلاب.

(عبد الحميد عبدالله ، ٢٠٠٠ : ٦١).

إجراءات البحث وأدواته:

١-منهج البحث: استخدم البحث الحالي كلا من:

أ-المنهج الوصفي (التحليلي) : وهو المنهج الذى يعتمد علي جمع البيانات عن الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل البيانات الخاصة بها تحليلا كميا ويعتمد علي الحصر العددي لوحدة التحليل المختارة.

ب-المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة القائم على تصميم المعالجات القبلية – البعدية ؛ حيث تتم ملاحظة أداء المفحوصين قبل وبعد تطبيق البرنامج ثم قياس مقدار التغير في الأداء .

الأداة الأولى: استمارة تحليل محتوي كتابات الطلاب غير المتخصصين في اللغة العربية:

قام الباحث بتحليل مجموعة من كتابات الطلاب الجامعيين غير المتخصصين في اللغة العربية وكانت عبارة عن مجموعة بحوث قدمت في بعض المواد الدراسية، وكذلك مجموعة بحوث في التربية العسكرية في دورة منتصف العام الجامعي٢٠٢٠/٢٠٢١ وكذلك كانت البحوث عن الفصل الدراسي الأول لنفس العام، وقد بلغت كمية الأوراق المكتوبة التي تم تحليلها (٦٠) ستون ورقة. انظر ملحق رقم(١)

وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة قام الباحث بتطبيقالأداة حيث قام الباحث بتحليل مجموعة من كتابات الطلاب الجامعيين غير المتخصصين في اللغة العربية ، ثم احتسب ثبات الاختبار بطريقة "ألفا كرونباخ"،

$$\left(\frac{\sum_{i}^{k}=1^{\sigma_y^2}i}{\sigma_x^2}\right)\frac{k}{k-1}=\alpha$$

وذلك وفق المعادلة الآتية:

σ_i^2=السؤال لإجابة المعياري الانحراف i

k=عدد الأسئلة

σ_x^2 = الإجابات لجميع الانحراف المعياري

الأداة الثانية: اختبار اللغة العربية للطلاب الجامعيين غير المتخصصين:

تم تحديد المهارات اللغوية الازمة للطالب الجامعي غير المتخصص في اللغة العربية من عدة مصادر أهمها في ضوء احتياجاتهم اللغوية وعرضها على المحكمين، وتطبيق ما رأوه من ملاحظات وتعديلات حتي أصبح في صورته النهائية انظر ملحق رقم(٢)

وللتحقق من ثبات هذا الاختبار قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية قدرها عشرة طلاب، ثم قام بحساب ثباته باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ، وكانت قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لثبات الاختبار قد تراوحت بين (٠.٦٩٠ – ٠.٧٥١)، بينما جاءت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لثبات بطاقة تقدير أداء المعلمين ككل = (٠.٦٧٨)، وجميعها قيم ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا، مما يدل على ثبات بطاقة تقدير أداء المعلمين.

بينما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للبطاقة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لارتباط درجة كل مهارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه قد تراوحت بين (٠.٣٥٠ – ٠.٥٢٩)، وهي ارتباطات دالة عند (٠.٠٥، ٠.٠١)، وتدل على وجود علاقات طردية متوسطة، بينما تراوحت قيمتا معامل ارتباط بيرسون لارتباط الدرجة الكلية للمجال بالدرجة الكلية لبطاقة تقدير أداء المعلمين بين

(٠.٤٠٤ – ٠.٩٦٤)، هما دالتان عند مستوى (٠.٠١)، وتدلان على وجود علاقة طردية تتراوح بين متوسطة ومرتفعة، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لبطاقة تقدير أداء المعلمين.

اختبار الفرض الأول:

وللتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية من غير المتخصصين فيها في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار مهارات التدقيق اللغوي وإعادة الصياغة عند مستوي٠٥,، استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة، وقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفرق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي / البعدي، وقد أوضحت النتائج ما يلي:

١- بالنسبة إلى السؤال الأول يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٩٣)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٥.٩٩٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

٢- بالنسبة إلى السؤال الثاني يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٨٨)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٤.٤٥٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

٣- بالنسبة إلى السؤال الثالث يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٩٣)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٢.٩٦٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

٤- بالنسبة إلى السؤال الرابع يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٦٣)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٢.٧٦٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

٥- بالنسبة إلى السؤال الخامس يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٥٨)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٦.٥٦٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

٦- بالنسبة إلى السؤال السادس يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٨٠)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٤.٢٢٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

٧- بالنسبة إلى السؤال السابع يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٩٠)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٣.١٢٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

٨- بالنسبة إلى السؤال الثامن يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٥٥)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٤.٧٦٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

٩- بالنسبة إلى السؤال التاسع لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدي، حيث جاءت قيمة (ت) = (١.٢٣٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج لم ينم هذه المهارة.

١٠- بالنسبة إلى السؤال العاشر يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٨٨)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٤.٨٣٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

١١- بالنسبة إلى السؤال الحادي عشر يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٧٥)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٣.٢٠٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

١٢- بالنسبة إلى السؤال الثاني عشر لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث جاءت قيمة (ت) = (١.٦٣٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

١٣ - بالنسبة إلى السؤال الثالث عشر يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (١)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٢.٧٢٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

١٤-بالنسبة إلى السؤال الرابع عشر لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث جاءت قيمة (ت) = (١.٧٧٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

١٥-بالنسبة إلى السؤال الخامس عشر، لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث جاءت قيمة (ت) = (١.٧٧٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

١٦- بالنسبة إلى السؤال السادس عشر يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٨٠)، حيث جاءت قيمة (ت) = (١.٣٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

١٧- بالنسبة إلى السؤال السابع عشر يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٩٥)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٢.٨٧٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

١٨- بالنسبة إلى السؤال الثامن عشر (يراعي الفروق الفردية)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٦٣)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٢.٣٦٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

١٩- بالنسبة إلى السؤال التاسع عشر يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٧٥)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٣.٢٠٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

٢٠- بالنسبة إلى السؤال العشرين، لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث جاءت قيمة (ت) = (١.٦٣٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

٢١- بالنسبة إلى السؤال الحادي والعشرين يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (١)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٢.٧٢٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

٢٢- بالنسبة إلى السؤال الثاني والعشرين لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث جاءت قيمة (ت) = (١.٧٧٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

٢٣- بالنسبة إلى السؤال الثالث والعشرين لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث جاءت قيمة (ت) = (١.٧٧٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

٢٤- بالنسبة إلى السؤال الرابع والعشرين يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٨٠)، حيث جاءت قيمة (ت) = (١.٣٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

٢٥- بالنسبة إلى السؤال الخامس والعشرين يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٦٣)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٢.٣٦٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

٢٦- بالنسبة إلى السؤال السادس والعشرين يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (١)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٢.٧٢٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

٢٧- بالنسبة إلى السؤال السابع والعشرين لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث جاءت قيمة (ت) = (١.٧٧٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

٢٨- بالنسبة إلى السؤال الثامن والعشرين يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٧٥)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٣.٢٠٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

٢٩- بالنسبة إلى التاسع والعشرين يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٠.٩٣)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٢.٩٦٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

٣٠- بالنسبة إلى الاختبار – ككل، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر = (٨.٨٥)، حيث جاءت قيمة (ت) = (٦.١٢١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارات ككل.

وبناءً على ما سبق، يقبل الفرض الأول والذي ينص علي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية من غير المتخصصين فيها في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار مهارات التدقيق اللغوي وإعادة الصياغة عند مستوي٠٥.

ويمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى لعينة البحث إلى:

١-اهتمام البرنامج بالتطبيق الدائم علي كل مهارة من المهارات التي استهدف البرنامج تنميتها لدي الطلاب.

٢-تنوع الاستراتيجيات التدريسية التي اعتمدها البرنامج بحيث تناسب مختلف المستويات الفكرية والعلمية للطلاب .

٣- تعدد الأنشطة التي اعتمدها البرنامج والتي تحقق نوعا من متعة التعلم للطالب ومن ثم بقاء أثر التعلم.

٤- عرض مقدمة وافية عن البرنامج وأهميته بالنسبة للطلاب مما جعلهم أكثر قناعة بالتفاعل مع المادة التعليمية.

٥-اهتمام البرنامج بالمعرفة السابقة والبناء عليها مما مكن من الانتفاع بأكبر قدر من الوقت وبالتالي تقديم قدر كبير من المعرفة التي يحتاج إليها الطالب.

٦-يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المهارات لصالح التطبيق البعدي كما يلى:

يعزى عدم وجود دلالة لقليل من المهارات إلي قصر الوقت حيث إن عدد المحاضرات لم يكن كافيا خاصة مع حدوث تعديلات في مواعيد اختبارات نصف العام نتيجة لوجود جائحة كورونا، فكان الطلاب يحتاجون لمزيد من التدريب والدراسة؛ حتي يتمكنوا من إتقان هذه المهارات.

وفي ضوء النتائج السابقة يوصي البحث بما يلي:

١- أن تعدل لائحة الكليات؛ لتسمح بتدريس اللغة العربية في أكثر من عام دراسي ولا تقتصر علي فصل دراسي واحد.

٢- الاهتمام بالجوانب التطبيقية في كتب تعليم اللغة العربية لغير المتخصصين.

٣- أن تتم مراجعة الاحتياجات اللغوية للطلاب غير المتخصصين بشكل مستمر؛ لتطور المناهج في ضوئها.

المراجع:

١- أحمد مختار عمر وآخرون (٢٠٠٨): **معجم اللغة العربية المعاصرة**، عالم الكتب، القاهرة.

٢- إيمان عباس (٢٠١٢): أثر برنامج تعليمي في تنمية مفهوم الذات لدي طفل الروضة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ع٩١، ص ص ١٢٠-٢٠١، العراق.

٣- جاسم علي جاسم(٢٠١٢): دراسات لغوية (الجاحظ عالم اللغة التطبيقي)، **مجلة الدراسات اللغوية والأدبية**، ع٢، ديسمبر الجامعة الاسلامية – كلية التربية .

٤- جمال فنيط (٢٠٠٨): الحاجات اللغوية للكبار، دراسة تطبيقية في مركز محو الأمية بجيجل، رسالة ماجستير ، كلية اللغات والآداب، جامعة مونتوري، الجزائر.

٥- حاتم علو (٢٠٠٩): نشأة اللغة وأهميتها، **مجلة دراسات تربوية**، أبريل، ع٦،ص ص ١٩٥-٢٢٠، العراق.

٦- الرازي، محمد بن أبي بكر(١٩٨٦): **مختار الصحاح**، مكتبة لبنان، بيروت.
٧- رشدي طعيمة(٢٠٠٣):تعليم العربية لأغراض خاصة، مفاهيمه ، أسسه، منهجياته، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، **معهد الخرطوم الدولي للغة العربية**، الفترة من ٤-٦ يناير ،تونس.
٨- سمية عبدالقادر صالح(٢٠١٠): التصحيح اللغوي في العصر الحديث، دراسة تحليلية وصفية، رسالة دكتوراة، كلية اللغة العربية، جامعة أم درمان
٩- عبد الحميد عبد الله (٢٠٠٠) :فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا لفهم القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، **مجلة القراءة والمعرفة** ، كلية التربية – جامعة عين الشمس ، القاهرة ،ع٢
١٠- عدنان يوسف العتوم (٢٠١٢):**علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن ط٣.
١١- علي مدكور(٢٠٠٠): **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة.
١٢- علية عزت عياد(١٩٩٤): **معجم المصطلحات اللغوية والأدبية**، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
١٣- فتحي يونس (٢٠٠٩): **التواصل اللغوي والتعليم**، مكتبة علوم اللغة العربية المصورة، الموقع الإلكتروني: waqfeya.com/category.php?cid=100
١٤- **مجمع** اللغة العربية (٢٠٠١): **المعجم الوجيز**، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة.
١٥- محمد الأمين محمد مختار(٢٠٢٠): التدقيق اللغوي ودوره في الحفاظ علي اللغة العربية، ، **المؤتمر الدولي التاسع للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية**، دبي، الإمارات.
١٦- محمد الزيني (٢٠١٤):برنامج قائم علي استراتيجية المراجعة اللغوية لتحسين التعبير الكتابي لدي طلاب الدبلوم العام في التربية غير المتخصصين في اللغة العربية، **مجلة كلية التربية بدمياط، ع**٦١.
١٧- محمود قحطان(٢٠١٣): التدقيق اللغوي: ٢٤ نصيحة لتدقيق كتاباتك وتحريرها https://mahmoudqahtan.com/%D8%A7%D9%84%D8
١٨- يمونة جواد(٢٠١٥): الأخطاء اللغوية في نشاط التعبير لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسطة "دراسة ميدانية، ماجستير ، جامعة قسنطينة.

المراجع الأجنبية

1-Hilary Footitt (2005): The National Languages Strategy in Higher Education Humanities and Culture, Arabic Language and Literature Division (Unpublished Master Thesis).

2-Remzi Can(2017): Analysis of written expression revision skills of the students in faculty of education, Educational Research and Reviewsm, Vol. 12(5), pp. 267-271, 10 March. http://www.academicjournals.org/ERR

3-Rassaei, E., & Moinzadeh, A. (2011). Investigating the the Acquisition of English WH - Question Forms By Iranian EFL Learners. English Language Teaching, 4 (2), 97-106