فاعلية برنامج علاجي قائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى طالبات كلية التربية الرياضية بنات

إعداد

د / علي عبد المنعم حسين

مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة الزقازيق

فاعلية برنامج علاجي قائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى طالبات كلية التربية الرياضية بنات

المقدمة:

تعد معالجة الأخطاء اللغوية التي يقع فيها الطلاب في مراحل التعليم المختلفة من المجالات البحثية الخصبة الجديرة بالاهتمام ؛ حيث أصبحت ظاهرة الضعف اللغوي لدى الطلاب من الظواهر الملفتة للنظر وهذا انعكس بدوره على أدائهم اللغوي في مختلف المهام والأنشطة اللغوية مما جعل معظم الأساتذة من المتخصصين في تعليم اللغة العربية أو غير المتخصصين في تعليمها يضيقون بمستوي الطلاب في اللغة ؛ فتأتي كتابات الطلاب في مختلف المواد الدراسية الأكاديمية أو الثقافية التربوية لتنم عن ضعف لديهم في كثير من وجوه الأداء اللغوي الأولية. لذا فإن التصدي لمعالجة الأخطاء الكتابية لدي هؤلاء الطلاب لن يتأتي إلا بتشخيص مواطن الضعف وتحليلها وتعيين أسباب الوقوع فيها من أجل وضع الخطط المناسبة لعلاجها.

وعليه فإن دراسة الأخطاء اللغوية تعد جزءا مهما في تعلم اللغة خاصة للطلاب غير المتخصصين في اللغة العربية ممن يدرسون مقرر اللغة العربية ضمن مقررات البرامج الخاصة بإعداداتهم الجامعي، فهؤلاء الطلاب معرضون للوقوع في كثير من الأخطاء اللغوية نتيجة لعدم إدراكهم لقواعد تنظيم اللغة، وعليه يجب توظيف نتائج دراسات تحليل الأخطاء اللغوية في خدمة التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية للمتخصصين فيها وغير المتخصصين بها، فتحليل الأخطاء اللغوية يعتمد في المقام الأول علي تحديد الأخطاء في الأداء اللغوي وتصنيفها وبيان مصادرها وتصحيحها وبذلك يعتبر تقنية جيدة للتعرف والتصنيف والتفسير النمطي لما ينتجه المتعلمون من اللغة في صورة غير صحيحة (محمد أبو الرب،2003: 15)•.

وحيث إن الكتابة من أكثر المهارات اللغوية التي تكشف حصيلة ما توصلت إليه الطالبات من فهم للنظام اللغوي بجل مستوياته لذا كانت الحاجة لدراسة الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى الطلاب غير المتخصصين في اللغة العربية من الأهمية بمكان.

ويمكن إرجاع الأخطاء الكتابية للعديد من الأسباب منها ما يتصل بالأستاذ المحاضر مدرس المقرر ومنها ما يتصل بالطالب نفسه ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة ذاتها، ومنها ما يتصل بالطرائق المستخدمة في التدريس وكلها عوامل تؤثر بشكل أو بآخر في ضعف كتابات الطلاب وزيادة الأخطاء بها (محمد المرسي، وسمير عبد الوهاب، 2014: 168).

• اتبع الباحث نظام التوثيق التالي (اسم الباحث، السنة: الصفحة).

وعليه فإن الأخطاء اللغوية التي يقع بها الطلاب يمكن أن تقدم تغذية راجعة غنية تمد المحاضر أو أستاذ المقرر بمعرفة مدي مناسبة وحيوية مادته التعليمية والطرائق المتبعة في التدريس، كما ترفد مصممي المناهج بمعين خصب من المعلومات عن المستوى اللغوي للدارسين بالإضافة إلي تسهيل عملية التعلم.

وإذا كان الخطأ في اللغة من الأمور الشائعة في لغات العالم قاطبة فإن أسباب الخطأ قد تختلف من لغة لأخرى وهذا يتعلق بتاريخ اللغة وتطورها وخصائصها الذاتية، فاللغة العربية تمتاز بخصائص تميزها عن اللغات الأخرى في نظمها الصوتية، والصرفية، والنحوية، ودلالاتها المعجمية إضافة إلي ما تمتاز به من قوة بيانها وأصالة ألفاظها ورصانتها وأصواتها وموسيقي كلماتها ووفرة معانيها وهنا مكمن الصعوبة لدراسي اللغة العربية من غير المتخصصين بها مثل طلبة كلية التربية الرياضية بنات وغيرهم ممن يدرسوا مقرر اللغة العربية خلال سنوات الإعداد بالجامعة (مني العجرمي، وهالة بيدس، 2015: 1087).

ونظرا لأهمية تشخيص الأخطاء الشائعة في كتابات الطلاب بمراحل التعليم العام والتعليم الجامعي فقد اتجهت العديد من الدراسات السابقة والبحوث العربية والأجنبية إلي فحص هذه الأخطاء وتحليلها وتقديم البرامج العلاجية المناسبة لها مثل دراسة (مبروك عطية، 1995)، ودراسة (أحمد عوض، 2000)، ودراسة (فاطمة سلامة، 2003)، ودراسة (زياد بركات، 2008)، ودراسة (Bouchard، 2002)، ودراسة (Yates، 2002)، ودراسة (سناء أحمد، 2009)، ودراسة (سلوى سلطان، 2010)، ودراسة (Narjes، 2011)، ودراسة (فرمان رحيمه، وعمران جاسم، 2013)، ودراسة (مني العجرمي، وهالة بيدس، 2015)، ودراسة (أحمد عبد الكريم، 2016).

ولقد أكدت هذه الدراسات جميعها علي أن الطلاب بمراحل التعليم العام والجامعي لديهم أخطاء شائعة في الكتابة تنم عن ضعفهم اللغوي، كما أن تشخيص هذه الأخطاء وتصنيفها يعكس المستوي الذي وصل إليه الطلاب في كل مرحلة تعليمية علي حدة بما يساعد في البحث عن أسباب هذه الأخطاء وتحديد أنسب الوسائل والسبل لعلاجها بما يحسن من أداء الطلاب اللغوي وخاصة الأداء الكتابي لديهم.

وبناء علي ذلك كانت الحاجة ماسة للبحث عن أدوات ووسائل يمكن أن تسهم في محاولة الكشف عن الأخطاء الشائعة في كتابات طلبة كلية التربية الرياضية بنات، تلك الأخطاء التي تشكل عقبة في سبيل تقدمهم الدراسي وتفوقهم الأكاديمي.

وتعد التغذية الراجعة إحدى الفنيات المهمة والفعالة في عمليتي التعليم والتعلم اللغوي، حيث تقوم علي فرض أساسي ألا وهو أن التعليم يزداد سهولة حين يخبر المتعلم

بما إذا كانت استجابته صحيحة أو غير صحيحة بما يؤدي إلي تعديل وتصحيح السلوك والتحكم الذاتي في التعلم (جمال الدين الشامي، ورضا الأدغم، 2000: 119).

ومن ثم فإن التغذية الراجعة التي يقدمها أستاذ المادة من خلال التعليقات الملفوظة أو المكتوبة يمكن أن تعالج كثيراً من الأخطاء التي يقع فيها الطلاب أثناء قيامهم بمختلف المهام والأنشطة اللغوية الكتابية حيث يتم تبصير الطلاب بنواحي الأخطاء وتقديم المبررات لها وتوجيه الطلاب لتجنب هذه الأخطاء مستقبلا مع إعلامهم بنواحي القوة في أدائهم.

كما أن التغذية الراجعة ومعرفة النتائج توجه انتباه المتعلمين نحو أخطائهم وتجعلهم أكثر إدراكا لها فيحاولون تجنبها أو تلافيها مستقبلا، كما أنها تقوي الاستجابة وتسمح للطلاب بتصحيح الاستجابات الخاطئة في المحاولات التالية والتحكم فيها وتحقق تقدما ملحوظا ومعلوما في التعليم ومستوي الأداء وتزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم وتزيد من مستوي التحصيل الدراسي للطلاب مع تركيز الانتباه نحو الأخطاء الشائعة في ممارستهم لمختلف الأنشطة والمهام اللغوية داخل الصف (أمير هواري، 2002).

وعليه فإن تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة بعد الاستجابة الخاطئة يعد أكثر أهمية من عملية توطيد الصواب، ففي حالة الاستجابة الصحيحة لا يطلب من المتعلم أن يغير من هيكلية الاستجابة، أما في حالة الاستجابة الخطأ فالمتعلم أمام أمرين هما؛ إزالة الإجابة الخاطئة أو استبدال الاستجابة الصحيحة بها ويمكن الاستفادة من هذه المزايا في علاج الأخطاء الشائعة في كتابات طالبات كلية التربية الرياضية بنات بما يسهم في تجنبهم لمثل هذه الأخطاء وتوجيههم نحو الأداء اللغوي المتقن لتثبيته والاحتفاظ بالمادة التعليمية اللغوية لمدة أطول.

وتعد التغذية الراجعة الفورية من الفنيات والأساليب التعليمية المهمة في عمليتي التعليم والتعلم حيث تعمل علي تعزيز دور المتعلم وتشجيعه علي الاستمرار في عملية التعلم المتقن، بحيث يصبح دوره نشطا فاعلا بدلا من دور المتلقي السلبي، ليؤدي ذلك إلي انتقال أثر التعلم وتوظيفه في الحياة اليومية بشكل مناسب، يساعده علي التوافق والتكيف مع متطلبات الحياة المعاصرة بكل تحدياتها (محمد الطروانة، 2005: 302).

وقد تبين أن أسباب الأخذ بالتغذية الراجعة والاهتمام بها في ميدان تعليم اللغات وتعلمها يعود إلي عدة عوامل منها؛ أن التغذية الراجعة وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة، كما أنها تمثل وسيلة من وسائل التفاعل التداولي، ووسيلة من وسائل لفت انتباه المتعلم للصيغ والتراكيب اللغوية، ووسيلة من وسائل إبراز الصيغ والتراكيب اللغوية ووسيلة من وسائل تحقيق المساندة والدعم للمتعلم، وغيرها من الأسباب التي تدعم

توظيف هذا الأسلوب أو هذه الأداة في عمليات التعلم اللغوي الجيد (صالح الشويرخ، 2009: 198).

ويفترض التربويون وعلماء النفس أن للتغذية الراجعة ثلاث فوائد تتمثل في:

التعزيز، وإثارة الدافعية، وتوجيه الأفراد نحو أدائهم ومن ثم يمكن توظيف هذه الآلية في تحديد أبرز الأخطاء الشائعة في كتابات الطالبات لوضع البرامج العلاجية المناسبة لها حتى تصل كتابات الطالبات إلي درجة من المقبولية والتي يرتضيها الأستاذ وترتضيها الطالبات أنفسهن.

ولعل توظيف أنماط التغذية الراجعة يمثل استجابة للاتجاهات التربوية المعاصرة في توظيف وتطوير أساليب التقويم اللغوي التي تهدف إلي تحسين الكفاية اللغوية لدي المتعلمين والمعلمين علي حد سواء باعتبارها الأداة الفاعلة في تحصيل المعارف وتوظيفها في مواقف الدرس والحياة وهذا ما أكدت عليه الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت هذا المتغير البحثي في علاقته بالعديد من المتغيرات الأخرى مثل التحصيل والاحتفاظ بالتراكيب النحوية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كدراسة (جمال الشامي، ورضا الأدغم، 2000). والتمكن من المفاهيم النحوية عند المستويات المعرفية المختلفة كدراسة (أمير هواري، 2002)، وتحسين أداء الطلبة المعلمين وتحصيلهم في مادة أساليب تدريس اللغة العربية باستخدام التدريس المصغر كدراسة (محمد الخطيب، 2010)، وتحصيل الطلاب في مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية وفي اتجاهاتهم ونحوها مثل دراسة (Hamzah، 2011)، ودراسة (محمد الزيوت، 2013) التي أثبتت فاعلية أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة في تحسين أداء الطلاب في قواعد اللغة العربية والكتابة.

ودراسة (عبد الله الغامدي، 2015) التي أثبتت أثر استخدام التغذية الراجعة في تحصيل طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بقرير الإملاء للمستوي الثاني. ودراسة (رجاء أحمد، 2017) التي درست أثر التفاعل بين مستوي تقديم التغذية الراجعة وأسلوب التعلم في بيئات التعلم الشخصية علي التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في أن طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات تكثر الأخطاء اللغوية وتشيع بكتاباتهن، تلك الأخطاء التي تتطلب التعرف علي أسبابها واقتراح الطرق والأدوات العلاجية للتغلب عليها بما يسهم في رفع مستوي أداء الطالبات في الكتابة والتعبير؛ وقد اتضحت هذه الأخطاء من خلال الدراسة الاستكشافية التي قام بها الباحث على عينة من طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية بنات

وتحليل كتاباتهن في بعض الأنشطة الفصلية المقررة عليهن، وما أكدت عليه معظم الدراسات السابقة والبحوث التي اهتمت بتشخيص الأخطاء الشائعة في كتابات الطلاب وعلاجها.

ومن ثم فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات باستخدام برنامج علاجي قائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات في ضوء تحليل كتاباتهن؟
2. ما البرنامج العلاجي القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات ؟
3. ما فاعلية البرنامج العلاجي القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات ؟

حدود الدراسة:

1. عينة من طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات بجامعة الزقازيق، وذلك لأن هؤلاء الطالبات يدرسن مقرر اللغة العربية في الفرقة الأولي والفرقة الثانية وعلاج الأخطاء الشائعة في كتابتهن بالفرقة الأولي يمثل بداية جيدة لتلافي هذه الأخطاء في السنوات اللاحقة، ومن ثم تأتي أهمية تشخيص الأخطاء الكتابية التي تشيع في كتاباتهن كي تصلن إلي درجة مناسبة في الأداء اللغوي بمقرر اللغة العربية وغيره من المقررات الدراسية الأخرى.
2. بعض أنماط التغذية الراجعة التي يمكن أن تسهم في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي الطالبات والتي تكشف الدراسة الحالية عنها.

تحديد المصطلحات: في ضوء اطلاع الباحث علي عدد من التعريفات المرتبطة بمصطلحات الدراسة الحالية فإنه يعرف تلك المصطلحات إجرائيا ولغرض الدراسة كما يلي:

1. البرنامج العلاجي: مجموعة الإجراءات المتبعة في الجلسات العلاجية القائمة علي أنماط التغذية الراجعة والتي تتضمن أهدافا ومحتوى وطرائق تدريس ووسائل وأنشطة مصاحبة وأساليب تقويم تستهدف علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات في ضوء خطة متكاملة مصممة خصيصا لتحقيق أهداف محددة في فترة زمنية معينة.

2. أنماط التغذية الراجعة: مجموعة من الفنيات والأساليب المستخدمة من قبل المعلم والأقران لتحديد الأخطاء الشائعة في كتابات طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات وتصحيح هذه الأخطاء بطرق وأنماط مختلفة وفقا لنوع التغذية الراجعة المستخدمة بغرض تحسين المنتج الكتابي وعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة وتجنب الوقوع فيها مرة أخرى.

3. الأخطاء الشائعة في الكتابة: جملة المخالفات اللغوية التي تكثر في كتابات طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات بجميع صورها وأنواعها كافة والمتمثلة في الأخطاء النحوية والإملائية والصرفية والتعبيرية وغيرها من الأخطاء التي تكشف عنها الدراسة الحالية وتقدر بنسبة تكرارها لدي عينة الدراسة إجمالاً.

فرضا الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة والبحوث سعت الدراسة الحالية للتحقق من صحة الفرضين التاليين:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار حصر الأخطاء الشائعة في الكتابة لصالح التطبيق البعدي.

2. للبرنامج العلاجي القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة فاعلية في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات.

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتزاما بحدودها اتبع الباحث الخطوات التالية:

1. تحديد الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات وذلك من خلال:

أ- الاطلاع علي الدراسات السابقة والبحوث والأدبيات ذات الصلة بتحليل الأخطاء الكتابية التي تشيع في كتابات الطلاب بمراحل التعليم العام والجامعي علي وجه الخصوص.

ب- حصر الأخطاء التي تشيع في كتابات طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات وذلك من خلال تحليل كتاباتهن في بعض الأنشطة والتكليفات الفصلية أثناء دراسة مقرر اللغة العربية.

ج- تحديد المباحث / المستويات النحوية والإملائية والصرفية والتعبيرية التي تنتمي إليها هذه الأخطاء الشائعة.

د- التوصل إلي قائمة بالأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات والتي تشيع في كتاباتهن بنسبة أكثر من 25% تلك النسبة التي اتفقت عليها معظم الأدبيات والدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة بتشخيص الأخطاء اللغوية الشائعة وعلاجها.

2. بناء البرنامج العلاجي القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات وذلك من خلال:

أ- تحديد الأسس التي يقوم عليها البرنامج العلاجي في ضوء أنماط التغذية الراجعة المناسبة لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة.

ب- تحديد مكونات البرنامج متمثلة في الأهداف العامة والخاصة والمحتوي والاستراتيجيات المستخدمة والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم المتبعة.

ج- وضع الخطة العلاجية للبرنامج القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة.

د- عرض البرنامج العلاجي علي مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس لتحديد مدى صدقه وسلامته وملاءمته للعينة واقتراح ما يرونه من ملحوظات.

هـ- تعديل البرنامج العلاجي في ضوء أراء السادة المحكمين.

3. قياس فاعلية البرنامج العلاجي القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات وذلك من خلال:

أ- بناء اختبار تشخيصي لحصر الأخطاء الشائعة في الكتابة وضبطه.

ب- اختيار عينة من طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات لتمثل مجموعة الدارسة.

ج- تطبيق الاختبار التشخيصي علي مجموعة الدراسة قبليا.

د- تطبيق البرنامج العلاجي علي مجموعة الدراسة بعديا.

هـ- تطبيق الاختبار التشخيصي علي مجموعة الدراسة بعديا.

و- واستخلاص النتائج وتحليلها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة وفروض الدراسة.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة الحالية فيما يمكن أن تسهم به في:

1. علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات غير المتخصصات في اللغة العربية مما يؤدي إلي تحسن أدائهن اللغوي في مختلف ما يكتبونه من نصوص بالمواد الدراسية المختلفة وذلك من خلال توظيف بعض أنماط التغذية الراجعة التي تقدمها الدراسة الحالية.
2. لفت انتباه القائمين علي تدريس اللغة العربية أو غيرها من المقررات الدراسية بضرورة الاهتمام بتوظيف أنماط التغذية الراجعة في عمليتي التعليم والتعلم، حيث تمثل أداة فعالة في تحسين الأداء وزيادة الدافعية نحو التعلم.
3. فتح المجال أمام الباحثين والمهتمين بتعليم اللغة العربية ومهاراتها اللغوية بتوظيف أنماط التغذية الراجعة في تنمية المهارات اللغوية وعلاج الأخطاء الشائعة بها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: التأصيل النظري للتغذية الراجعة

1- ماهية التغذية الراجعة:

يشير الأدب التربوي والدراسات السابقة والبحوث إلي عدد من التعريفات للتغذية الراجعة يعرض الباحث بعضا منها علي النحو التالي:

فيعرفها (محمد العياصرة، وثريا الشبيبي، 2012: 142) بأنها جميع المعلومات التي يقدمها الأستاذ لطلابه حول استجاباتهم بشكل منظم ومستمر، بهدف تعزيز الصحيح منها، وضرورة تعديل الخاطئ، علي أن تتم بطريقة متزامنة وغير متزامنة وفقا لمعايير أداء محددة، وذلك من أجل زيادة فاعلية التعلم لدي الطلاب.

في حين يعرفها (جبر الجبر، 2014: 218) بأنها تلك الطريقة الإعلامية أو التصحيحية أو التفسيرية أو التعزيزية التي يتبعها أستاذ المقرر في تزويد الطلاب بجميع المعلومات والملاحظات للإجابة عن تساؤلاتهم حول المقرر ومتطلباته وسيرهم الدراسي سواء أكانت مكتوبة أو لفظية أو غير لفظية أو الكترونية أو فورية أو مرجأة، بهدف تبيان صحتها أو خطئها، حسب ما تقتضيه أهداف التعلم في الموقف الدراسي.

ويتفق هذا التعريف مع تعريف (عبد الله الغامدي، 2015: 7) الذي يري أن التغذية الراجعة عملية يقوم بها المعلم داخل الفصل لتصويب الأخطاء بصورة مباشرة أو غير مباشرة عند الوقوع في أي خطأ لغوي كالأخطاء الإملائية التي يرتكبها الطلاب وتقديم التعزيز المناسب في حالة الإجابة الصحيحة.

وتعرفها (رجاء عبد العليم، 2017: 267) بأنها إحدى الوسائل التعليمية المهمة التي لها تأثير مباشر وحاسم في عملية التعلم إذا ما تم توظيفها بشكل صحيح، فهي العملية التي يتم فيها تزويد المتعلم بمعلومات عن طبيعة أدائه خلال محاولاته المتكررة لتعلم المهارة المطلوبة ليتعرف من خلال هذه المعلومات علي مدي التقدم الذي أحرزه أثناء وبعد الأداء، وأي إخفاق في توفر مثل هذه المعلومات من شأنه أن يعيق عملية التعلم ككل.

وباستقراء التعريفات السابقة لمفهوم التغذية الراجعة يتضح أنها اتفقت جميعا علي أن التغذية الراجعة عبارة عن عملية منظمة ومستمرة، تحدث أثناء عملية التعلم أو بعدها من خلال تزويد المتعلمين بمعلومات وبيانات حول أدائهم وسلوكهم في الموقف التعليمي، بهدف تثبيت الصحيح منها، وإلغاء أو تعديل الخاطئ لضمان استمرارية التعلم الفعال الذي يحقق أهداف التعلم.

2- أهمية التغذية الراجعة:

يشير التراث السيكولوجي والتربوي إلي الدور الحاسم الذي تؤديه التغذية الراجعة في مجال التعلم وذلك وفقا لما أكدت عليه الدراسات السابقة والبحوث والأدبيات التي تناولت هذا المفهوم مثل (عبد المنعم عبد الصمد، 1999: 70)، و(جمال الشامي، ورضا الأدغم، 2000: 119)، و(أمير الهواري، 2002: 62-63)، و(محمد الطراونة، 2005: 301)، و(صالح الشويرخ، 2009: 201-206)، و(محمد الخطيب، 2010: 64)، و(Hamza، 1123 :2011)، و(محمد العياصرة، وثريا الشبيبي، 2012: 136). وهذه الأهمية تتمثل في النقاط التالية:

أولا: أهميتها للمتعلم:

- زيادة التحصيل الدراسي ومساعدة الطلاب علي تركيز الانتباه في الأخطاء وتصويبها وتهذيب إساءات الفهم أو الأفكار الخاطئة.
- تدعيم اتجاهات المتعلمين نحو المدرسة ونحو المادة الدراسية وزيادة دافعتيهم للتعلم.
- تسهيل عملية الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى وتنظيم عملية التعرف والاسترجاع.

- إن التغذية الراجعة توجه انتباه المتعلم نحو أخطائه وتجعله أكثر إدراكا لها فيحاول تجنبها أو تلافيها مستقبلا.
- كما أنها تقوي الاستجابة وتسمح للمتعلم بتصحيح الاستجابات الخاطئة في المحاولات التالية والتحكم فيها وتحقق تقدما ملحوظا ومعلوما في التعليم ومستوي الأداء.

ثانيا: أهميتها للمعلم:

- إحدى الوسائل المهمة المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم المدرسي، وباستخدامها تصبح أداة تعليمية ونشاط تدريسيا فعالا يمكن من خلالها تحقيق نتائج تربوية مرغوب فيها مع فئات التلاميذ المختلفة.
- إن التغذية المرتدة تحقق الاتصال والتفاعل بين المعلمين وتلاميذهم وتعمل علي توجيه المتعلمين أثناء عملية التعلم، مما يزيد من فعالية العملية التعليمية وتصحيح مسار التعليم وتوجيهه.
- إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه فوراً يقلل من القلق والتوتر الذي قد يعتري المتعلم نتيجة عدم معرفته بنتائج تعلمه الفورية.
- إن تصحيح الخطأ الفوري من شأنه أن يضعف الارتباطات الخاطئة التي حدثت في ذاكرة المتعلم بين الأسئلة والإجابة، وإحلال الارتباطات الصحيحة محلها.
- التغذية الراجعة الفورية تعطي مؤشرا للمعلم بمستوى المتعلم وكم يحتاج من الوقت والجهد لتحقيق التعلم الفعال ؟
- التغذية الراجعة وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة، فالمتعلم بحاجة إلي تغذية راجعة لمساعدته في تقليص حجم الفرضيات التي يمكن أن تفسر البيانات التي يستقبلها وعليه فإن التعلم الاستقرائي بحاجة إلي تغذية راجعة ليحقق أهدافه.
- التغذية الراجعة وسيلة من وسائل لفت انتباه المتعلم للصيغ والتراكيب اللغوية فلم يعد النظر إلي التغذية الراجعة وفقا للدراسات الحديثة علي أنها مجرد وسيلة من وسائل تصحيح الأخطاء بقدر ما ينظر إليها علي أنها وسيلة من وسائل لفت انتباه المتعلم للصيغ والتراكيب اللغوية في اللغة لاكتسابها.
- التغذية الراجعة وسيلة من وسائل تحقيق المساندة للمتعلم، وذلك وفقا لنظرية التعلم الاجتماعي ومفهوم الدعم الموجه من قبل الشخص الجيد إلي الشخص المبتدئ أو ما يسمي بالسقالات التعليمية/ الدعائم التعليمية.

- التغذية الراجعة تمثل صورة من صور الشواهد الموجبة، فالشواهد السالبة لا قيمه لها بل قد تؤدي إلي تأثيرات سلبية في التطور اللغوي.
- للتغذية الراجعة أهمية في عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتعديل التي ترافق وتعقب عمليات التفاعل الصفي وأهميتها تنبثق من توظيفها في تعديل السلوك وتطويره إلي الأفضل.

3- خصائص التغذية الراجعة:

من خلال استطلاع العديد من الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت التغذية الراجعة في علاقتها بالعديد من المتغيرات البحثية الأخرى نجد أن هذه الدراسات أكدت جميعا علي ضرورة توافر مجموعة من الخصائص لتحقق التغذية الراجعة فاعليتها من هذه الخصائص (جبر الجبر، 2014: 221 – 222)، (عبد الله الغامدي، 2015: 20)، (رجاء أحمد، 2017: 267 – 268)، (Ferguson، 2011)، (Siewert، 2011):-

1. استخدام معايير واضحة ودقيقة تؤدي إلي توعيه الطلاب بمدي تقدمهم ونتائج جهودهم في عملية التعلم.
2. الاستمرارية والانتظام في تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين في أوقات محددة أثناء فترات التعلم فهي تمثل نوعا من أنواع التقويم البنائي (التكويني).
3. وضع أهداف التعلم المرغوبة لتمثل المحكات والمعايير التي علي ضوئها يتم مقارنة خطوات ونتائج أداء المهام بناء عليها.
4. اتخاذ الإجراءات اللازمة لغلق الفجوات بين الأداء الحالي والأداء المرغوب فيه.
5. رسم خارطة للأداء الجيد بما يتضمنه من خطوات ونتائج تعليمية مرغوب فيها.
6. تعزيز الدافعية وتشجيع المعتقدات الإيجابية والثقة بالذات وتنمية مهارات التواصل الفعال داخل حجرة الصف.
7. تنمية مهارات التفكير التأملي وتقييم الذات في مختلف الممارسات التربوية.

وعليه فإن التغذية الراجعة كي تتصف بالفاعلية من الأهمية أن تتوفر بها عدة شروط أو خصائص منها: معرفة المعايير، واستخدام المعايير لمقارنة الأداءات، مع اتخاذ الإجراءات لغلق الفجوات (Huxham، 2007) & (Taras، 2002).

في حين يقابل ذلك علي الجانب الآخر كما أوضحت دراسة كلا من (Hounsell، 2003)، (Mccune & Hounsell، 2005) عدة خصائص أخري لا تستحب أن تتوفر في التغذية الراجعة منها:

الغموض والعمومية من قبل المعلم وخاصة في تعليقاته حول استجابات المتعلمين حتى لا يساء فهمها، والسلبية فالأخطاء قد تحبط المتعلمين، والتأخر في التقديم مع التركيز علي التقويم الكمي دون الكيفي.

4- وظائف التغذية الراجعة:

للتغذية الراجعة عدد من الوظائف يمكن توضيحها فيما يلي: (جمال الشامي، ورضا الأدغم، 2000: 126 – 127)، (محمد الطروانة، 2005: 297 – 298)، (محمد الخطيب، 2010: 65 – 66)، (رجاء أحمد، 2017: 267 – 268):

أ- الوظيفة التعزيزية: وتمثل المحور الرئيس في التغذية الراجعة حيث إنها تساعد في عملية التعلم، فإخبار المتعلم بصحة استجابته يعزز من أدائه ويزيد من احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة فيما بعد، وقد راعي الباحث أثناء علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طلبة الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات هذه الوظيفة حيث لاقت الطالبات من قبل الأستاذ تعزيزا إيجابيا ودعما وقت الكتابة بشكل جيد يتفق والمعايير المحددة من قبل مع تلاشي الأخطاء التي تم لفت أنظارهن إليها.

ب- الوظيفة الدافعية: وهي لا تقل أهمية عن الوظيفة السابقة حيث تسهم في إثارة المتعلم لعملية التعلم وتدفعه لإتقان التعلم وتحقيق الإنجاز في الوقت المحدد وفقا للأهداف المحددة مما يؤدي إلي تعديل السلوك وتصويبه وتبني توجها نحو التعلم بدلا من التوجه نحو الحصول علي درجات مرتفعة فقط بالامتحانات وغير ذلك من المواقف الاختبارية. وقد راعي الباحث هذه الوظيفة أيضا حيث جاءت أنشطة الطالبات وكتاباتهن لتعبر عن مدي امتلاكهن للمهارات اللغوية اللازمة للحياة لا للامتحانات فقط مما ساعد علي إتقانهن لمختلف المهام والأنشطة الكتابية التي تضمنتها الجلسات العلاجية المقدمة لهن.

ج- الوظيفة الموجهة: وفيها يتم توجيه الطالبات نحو الأداء الجيد من خلال النمذجة ومحاكاة النماذج اللغوية الجيدة في الكتابة دون الوقوع في الأخطاء التي تم لفت أنظارهن إليها، فالأداء المتقن يتم تثبيته أما الأداء غير المتقن يتم محوه مما يزيد من انتباه الطالبات ورفع مستوي اهتمامهن ودافعتيهن للتعلم ومن ثم يبقي أثر التعلم اللغوي لفترة أطول ويمكن أن ينتقل بمراحل أخري في السنوات اللاحقة.

5- أنماط التغذية الراجعة وتصنيفاتها:

تأخذ التغذية الراجعة أنماطا مختلفة وفقا لما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة والبحوث وفيما يلي عرض لأبرز هذه الأنماط لمحاولة الاستفادة منها في انتقاء ما يناسب

طبيعة البحث الحالي حيث التركيز علي تلك الأنماط التي تستهدف علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات بجامعة الزقازيق.

حيث أشارت دراسة (جمال الشامي، ورضا الأدغم، 2000: 127) إلي أن التغذية الراجعة تقسم وفقا للتصنيف التالي:

1- حسب من توجه إليه التغذية الراجعة (المتلقي) إلي نوعين:

الفردية: وهي تلك المعلومات التي يزود بها كل متعلم علي حدة.

والجماعية: وهي تعني المعلومات التي يزود بها المتعلمون جميعهم في آن واحد، بهدف تعديل الأخطاء ومعرفتها لتجنب الوقوع بها مرة أخرى.

2- حسب زمن تقديم التغذية الراجعة إلي نوعين:

الفورية: وهي التي تعقب السلوك مباشرة

والمؤجلة (المرجأة): وهي التي تقدم بعد مرور فترة زمنية مختلفة من اكتمال الأداء.

3- التغذية الراجعة الكمية والكيفية:

ويقصد بالكمية: إمداد المتعلم بكمية معلومات تتعلق بأدائه.

أما الكيفية: فهي التي تزود المتعلم بمعلومات تشعره بأن استجابته صحيحة أم غير ذلك أعني خاطئة.

4- حسب شكل معلوماتها: وتقسم إلي نوعين:

اللفظية: وهي التي يزود بها المتعلم شفهيا.

وغير اللفظية (المكتوبة): فهي التي يزود بها المتعلم عن طريق الكتابة بحيث يمكن الرجوع إليها في أي وقت لذا تعتبر أفضل من اللفظية التي لا تدون.

5- حسب المصدر: وتقسم أيضا إلي نوعين:

داخلية: وهي التي يحصل عليها المتعلم من تلقاء نفسه دون تدخل من معلمه أو أقرانه (التصحيح الذاتي) والملاحظة الذاتية للأداء.

خارجية: وهي التي يقوم المعلم أو الأقران بتقديمها للمتعلم.

وقد اعتمدت دراسة (أمير هواري، 2002: 64) علي نمطين من أنماط التغذية الراجعة يتمثلان في:

1- التغذية الراجعة بالمعلومات ومعرفة النتائج (عن طريق المعلم):

ويقصد بها مجموعة المعلومات الخارجية التي يحصل عليها الطالب بناءً علي أدائه من قبل معلم الصف والتي تؤدي إلي أن يوجه الطالب نفسه ويضبط أداءه وتنبهه بمدي صحة أدائه أو خطئه فيدركه ويحدده ويحاول تجنبه أو تلاشيه مستقبلا ليصل إلي حد التمكن من المفهوم أو المهارة المستهدفة أو يعالج الخطأ الشائع في أدائه اللغوي شفهي أم كتابي.

2- التغذية الرجعة الفورية (مفتاح الإجابة):

ويقصد بها معرفة الطالب الفورية لنتيجة استجابته علي كل مفردة يؤديها فور الانتهاء من أدائه عليها ومدي استفادته من ذلك علي استجابته اللاحقة.

أما دراسة (محمد الطروانة، 2005: 297 – 300) فقد بينت أنماطا أخري للتغذية الراجعة بيانها كالتالي:

1- حسب أثر التغذية الراجعة وتقسم إلي نوعين:

– التغذية الراجعة السالبة: وهي نمط من التغذية الراجعة يعمل علي تقليل الفجوات للمحافظة علي الوضع الراهن ففي هذه الحالة لا يقصد منها تقوية أو إضعاف السلوك وإنما المحافظة عليه والعمل علي استمرار القوة المضادة.

– والتغذية الراجعة الموجبة: وهي نمط من التغذية الراجعة التي تعمل علي اختلال التوازن من أجل إحداث تغيرات أوسع، فالقصد منها تقوية أو إضعاف السلوك القائم علي المتعلم.

2- حسب الطريقة التي يتلقي بها المتعلم تلك التغذية: وتقسم إلي نوعين:

– التغذية الراجعة الظاهرية: وهي المعلومات التي يستقبلها المتعلم باستخدام حاسة أو أكثر من حواسه الخمس (السمع، والبصر، واللمس، والشم، والتذوق).

– التغذية الراجعة الباطنية: وهي التي يتلقاها المتعلم عن طريق حسه الداخلي أو أجهزة الاستقبال الداخلية.

3- التصنيف ثنائي القطب للتغذية الراجعة والذي يتضمن سبعة أنماط تتمثل في:

– حسب التزامن مع الاستجابة: (متلازمة – نهائية).
– حسب زمن تقديمها: (فورية – مؤجلة).
– حسب شكل معلوماتها: (لفظية – مكتوبة).
– حسب توزيعها: (منفصلة – متصلة متراكمة).
– حسب مقدار المعلومات المقدمة بها: (تكرار نسبي – تكرار مطلق).

- حسب من توجه إليه: (فردية – جماعية).
- حسب الغرض منها: (إيجابية – سلبية تعتيمية).

هذا وقد اعتمد الباحث (محمد الطروانة، 2005: 299 – 300) على التغذية الراجعة الفورية (المكتوبة أو الملفوظة) كنمط من أنماط التغذية الراجعة وقسمها إلى ثلاثة أنماط تتمثل فيما يلي:

1- التغذية الراجعة الإعلامية:

وهي التي تتصل مباشرة بالسلوك الملاحظ وتعقبه مباشرة، وتزويد المتعلم بالمعلومات أو التوجيهات الإرشادية اللازمة وتؤدي هذه التغذية بطريقة سلسة لا تعقيد فيها ولا غموض فمن الممكن أن تكون من نوع نعم أو لا وتسمى بالتغذية الراجعة الفورية وفقاً لدراسة (فهد بن سعيد آل مجثل، 2014).

2- التغذية الراجعة التصحيحية:

وهو نوع أكثر تعقيداً مما سبق كتقديم معلومات فورية لتصحيح الخطأ الذي يقع به المتعلم أو يطلب منه توجيه إجابته الوجهة الصحيحة أو أن يتعمق بها لكونها سطحية حيث يمكن أن يقدم الطالب إجابة يعتريها الغموض فتوجه له أسئلة محددة لكنها تعقب إجابة يقصد منها استجراره لتقديم إجابة تفسيرية للموضوع الذي هو مدار الحديث أو النقاش.

3- التغذية الراجعة التعزيزية:

وفيها يتبع استجابة المتعلم مدح وثناء ويمكن أن تزاد العملية تعمقاً وتوسعاً لتقترب من العملية التدريسية وبذلك تخرج عن مجال كونها عملية إخبارية تأكيدية أو تصحيحية.

وأضاف (رائد خضير وآخرون، 2014: 512-513) نوعاً رابعا على هذا التقسيم يسمى بالتغذية الرجعة التفسيرية وفيها يتم تزويد الطالب بمعلومات حول صحة استجابته أو عدمها بالإضافة إلى تزويده بتفسير الاستجابات غير الصحيحة كتابياً على ورقة الاستجابة أي أن هذا النوع يعمل على تبيان أسباب الاستجابات غير الصحيحة للفرد وتصويبها.

في حين تبنى (صالح الشويرخ، 2009: 206 – 219) تصنيفاً آخر للتغذية الراجعة قصرها علي تلك المستخدمة والأكثر شيوعاً في أدبيات تعليم اللغة متمثلة فيما يلي:

1- التحوير: Recast

ويعني إعادة صياغة العبارة المشتملة على خطأ كلياً أو جزئياً دون تغيير المعنى، أي استجابة البالغ لما يتلفظ به الطفل وهو يشتمل تصحيح الأخطاء إلى جانب تقديم عناصر مفقودة فيما تلفظ به وهذا النوع يؤدي ثلاث وظائف أساسية، أولاً: يسد بعض الفجوات فيما تلفظ به الطفل، وثانياً: يقدم نماذج قواعدية صحيحة للجمل والعبارات المشتملة على أخطاء، وثالثاً: يقدم أنماطا بديلة للجمل والعبارات الملفوظة وينقسم هذا النوع بدوره إلي نوعين:

أ- تحوير تصحيحي Corrective Recast:

وهدفه تصحيح الخطأ الذي يقع فيه المتعلم.

ب- تحوير لا تصحيحي Non Corrective Recast:

وهدفه تقديم نموذج مستهدف وهو قريب من النمذجة Modeling.

2- الاستنطاق: Elicitation

ويعني قيام المعلم بدفع المتعلم إلى إعادة الصياغة ويستحثه على ذلك بطرق مباشرة وغير مباشرة. وهذا النوع من التغذية الراجعة له ثلاثة أنواع:

أ- استنطاق تتمتة Elicit Completion

وفيه يطلب المعلم من المتعلم تكملة ما يتلفظ به من خلال التوقف عن الكلام ليعطي المتعلم فرصة لملء الفراغ وقد يسبقه تعليقات لغوية موازية أو يسبقه تكرار الخطأ.

ب- سؤال استنطاقي Elicitative Question

وفيه يستخدم المعلم الأسئلة لاستنباط الصيغ الصحيحة من المتعلم.

ج- إعادة الصياغة Reformulation Request

حيث يطلب المعلم من المتعلم إعادة صياغة ما تلفظ به.

3- الاستيضاح: Clarification Request

وهو عملية تغذية راجعة تعطي إشارة للمتعلم بأن ما تلفظ به ليس مفهوماً أو به خلل في الصياغة، وهي عملية تستخدم للإشارة إلى مشكلات الفهم أو السلامة اللغوية أو كلاهما.

4- التغذية الراجعة التقعيدية: Metalinguistic Feedback

وتعني تقديم المعلم معلومات تتصل بالصياغة الصحيحة لما تلفظ به المتعلم مستخدماً المصطلحات النحوية والصرفية فهي تحتوي على معلومات لغوية نظرية دون تقديم الإجابات الصحيحة.

5- التصحيح الصريح: Explicit Correction

وتعني قيام المعلم بذكر الصيغة الصحيحة أو التركيب الصحيح ويشير بشكل واضح للمتعلم أنه ارتكب خطأ ومن ثم فإن التصحيح الصريح يتضمن ثلاثة مكونات:

إخبار المتعلم بأنه ارتكب خطأ، وتحديد مكان الخطأ، وتصحيح الخطأ.

6- التكرار: Repetition

ويعني إعادة المعلم لملفوظات المتعلم المشتملة على أخطاء دون أي تغيير، والهدف من ذلك تنبيه المتعلم إلى وجود خطأ ما في الملفوظ ذات الصلة وقد يصحب ذلك تغيير في نغمة الصوت لإبراز موقع الخطأ.

فالتكرار له نوعان:

- التكرار التصحيحي Corrective Repetition:

ويستخدم لإبراز موقع الخطأ وتنبيه المتعلم إليه لتصحيحه.

- التكرار اللاتصحيحي Non- Corrective Repetition:

ويتضمن إعادة العبارات الصحيحة التي يتلفظ بها المتعلم بهدف المصادقة عليها وتوكيد المعنى فقط.

ويقسم إلى أربعة أنواع:

أ- الخبري المعزول. ب- الاستفهامي المعزول.

ج- الخبري المدمج. د- الاستفهامي المدمج.

7- الترجمة:

وتعني ترجمة المعلم لما يتلفظ به المتعلم بلغته الأولى لذا تعتبر من الشواهد الموجبة.

8- المصادقة (التعزيز): Approval

وهي تمثل نوعاً من التعزيز يحدث في ثلاث حالات رئيسة:-

-المصادقة على محتوى ما تلفظ به المتعلم مع تجاهل الخطأ اللغوي.

-المصادقة على محتوى ما تلفظ به المتعلم ومن ثم تحوير الخطأ.

-تحوير الخطأ ومن ثم المصادقة على محتوى ما تلفظ به المتعلم.

9- التغذية الراجعة المتعددة: Multiple Feedback

وهي تعني استخدام نوعين من أنواع التغذية الراجعة بصورة متتابعة.

هذا ولقد اقتصرت دراسة (محمد العياصرة، وثرياء الشبيبي، 2012: 143) على دراسة التغذية الراجعة التصحيحية، التي تهتم بتزويد المتعلم بمعلومات في الموقف التعليمي حول ما إذا كانت إجابته صحيحة أم خاطئة مع تصحيح الإجابة الخاطئة وركزت الدراسة على ستة أساليب لتطبيق هذا النوع من التغذية الراجعة تتمثل فيما يلي:-

1- التصحيح الواضح الصريح Explicit Correction

ويعني إخبار المعلم الطالب أن إجابته خاطئة، ثم يتم تصحيح إجابة الطالب مباشرة، وعلى المعلم أن يعلم الطالب بصورة صريحة أن إجابته خاطئة سواء أكان ذلك باللفظ (خطأ، لا) أو بتغيير ملامح الوجه.

2- التصحيح الضمني Recasts Correction

ويكون من خلال إعادة المعلم صياغة إجابة الطالب الخطأ أو الناقصة كلياً أو جزئياً، بعد حذف أو إزالة الخطأ منها بصورة غير صريحة، ودون أن يشير للطالب أن إجابته خطأ.

3- طلب التوضيح Clarification Requests

وفيها يطلب المعلم من الطالب أن يعيد إجابته بصورة أوضح وأكثر دقة، لأن إجابته لم تفهم أو صيغت بشكل خاطئ، وهذا النوع يتعلق بمشكلات في الاستيعاب أو الدقة أو كليهما، كما أنه يتبع إجابة الطالب الخاطئة.

4- التصحيح اللغوي Meta Linguistic Feedback

وذلك بمساعدة الطالب بصورة غير مباشرة على أن يكون أكثر دقة في صياغة إجابته، من خلال التعليق على الإجابة، أو إضافة معلومة، أو طرح سؤال يشير إلى طبيعة الخطأ من خلال استدراج الطالب للوصول إلى الإجابة الصحيحة.

5- استخلاص الإجابة الصحيحة من مجمل إجابة الطالب Elicitation

ويشتمل هذا النوع على ثلاث طرق تتمثل في:

إعادة المعلم إجابة الطالب والتوقف عند الجزء الخطأ من الإجابة لإعطاء الطالب الفرصة لإعادة إجابته بصورة صحيحة أو طرح أسئلة لاستخلاص الإجابة من الطالب

نفسه وتستثنى الأسئلة التي يجاب عنها بنعم أو لا، أو طلب المعلم من الطالب تعديل إجابته الخاطئة.

6- إعادة الإجابة الخاطئة للطالب (التكرار) Repetition

وفيها يكرر المعلم الكلمة أو الجزء الخاطئ من إجابة الطالب مع تغيير نبرة الصوت ليشعر الطالب أن إجابته خاطئة فيصححها.

أما دراسة (محمد الزيوت، 2013: 9-10) فقد اعتمدت على تصنيف التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة إلى قسمين كما يلي:

التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة: Written Corrective Feedback

وهي عملية يزود المعلم من خلالها الطلاب بمعلومات مكتوبة حول أدائهم الكتابي بشكل منظم ومستمر، بهدف مساعدتهم على تثبيت الاستجابة الصحيحة وتعديل الاستجابة الخطأ وحددها الباحث في أسلوبين:

أ- إعادة الصياغة Recast:

وتعتبر أسلوباً علاجياً مكتوباً يشير المعلم فيه إلى الخطأ في التدريبات والواجبات والاختبارات والكتابة التعبيرية ويعيد صياغة البناء اللغوي الخطأ كتابة دون بيان سبب الخطأ، ويتيح للطلاب فرصة الاطلاع على التغذية الراجعة واكتشاف الخطأ ومعرفة السبب في ضوء قدرته على دقة الملاحظة.

ب- العمليات الذهنية المصاحبة (ما وراء اللغة) Meta Linguistic:

وهو أسلوب علاجي مكتوب يشير المعلم فيه إلى الخطأ في التدريبات والواجبات والاختبارات والكتابة التعبيرية، ويكتب تفسيراً لغوياً يبين فيه سبب هذا الخطأ وتقع مسئولية إعادة صياغة البناء اللغوي فيه على الطالب.

وفي ذات السياق استهدفت دراسة (رجاء أحمد، 2017) التعرف على تأثير نمطين من أنماط التغذية الراجعة الصحيحة التصحيحية والتفسيرية على التحصيل وكفاءة التعلم لدى الطلاب وقد تناولت هذين النمطين لما يتفق مع طبيعة دراستها.

وقد قسمت التغذية الراجعة التصحيحية إلى عدة أشكال تتمثل فيما يلي (Rabinowtiz، 2012):

1- التغذية الراجعة التصحيحية من فرد لآخر:

وهو الشكل الأكثر شيوعاً حيث يقدم فرد واحد تغذية راجعة لفرد آخر وجهاً لوجه.

2- التغذية الراجعة التصحيحية داخل المجموعة:

حيث يتم توجيه الملاحظات على أداء المجموعة بشكل عام وليس على أداء العضو فيها مما يزيد من دافعية المجموعة ككل وتحسن أدائهم.

3- التغذية الراجعة التصحيحية من مجموعة إلى مجموعة:

ويحدث هذا النوع بين مجموعتين تعملان معاً لتحقيق نفس الهدف.

4- التغذية الراجعة التصحيحية الإرشادية:

وفيها يعمل الفرد أو الجماعة كمستشار رسمي أو غير رسمي لمجموعة أخرى أو فرد آخر وعادة يحدث هذا النوع بين المجموعات.

5- التغذية الراجعة الشاملة (360 درجة):

وتسمى بذلك لأنها تتضمن تغذية راجعة من كل صوب لتعديل الأفكار والسلوكيات مثلما يحدث بين المعلمين والمشرفين والزملاء والمرؤوسين وأولياء الأمور والمجتمع.

وفي ضوء العرض السابق لأنماط التغذية الراجعة وتصنيفاتها فإن التغذية الراجعة أيا كان نمطها أو نوعها تمثل استراتيجية مهمة وفعالة في العملية التعليمية بشكل عام. على الرغم من أنه ليس هناك تقسيم متفق عليه لأنواع التغذية الراجعة، كما أن الباحث لم يتمكن من العثور على أية دراسة حاولت حصر جميع أنواع التغذية الراجعة الممكنة كما قدمت الدراسة الحالية.

وعليه فقد قام الباحث بإعداد برنامج علاجي قائم على بعض أنماط التغذية الراجعة لطلبة الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية بنات بجامعة الزقازيق والذي يمكن أن يسهم في علاج الأخطاء الشائعة لديهن في الكتابة.

(6) أسس توظيف التغذية الراجعة بأنماطها المختلفة:

لكي تحقق التغذية الراجعة وظائفها وتعود بالنفع على مستخدميها يجب أن يراعى المعلم الممارس لمثل هذا الأسلوب عدة أمور منها (محمد الطروانة، 2005: 301-302):

1. **أن تتصف التغذية الراجعة بالدوام والاستمرارية.**
2. **يجب أن تكون التغذية الراجعة في ضوء أهداف مخطط لها وواضحة.**
3. **العمق والدقة في تفسير نتائج التغذية الراجعة.**
4. **الشمول بحيث تشمل التغذية الرجعة جميع عناصر العملية التعليمية والتعلمية، وجميع المتعلمين على اختلاف مستوياتهم التحصيلية والعقلية والعمرية.**
5. **استخدام أدوات مقننة ومعدة بصورة جيدة ومختارة بعناية ودقة شديدين بحيث يمكن اعتماد نتائجها بصورة صادقة ودقيقة.**

6. التغذية الراجعة تعتبر علاجية لا وقائية، فهي تقتصر على استجابات المعلم التي تلي أداء المتعلم فهي تمثل رد فعل المعلم حول ناتج عمل المتعلم بمفرده أو في جماعة مع أقرانه (صالح الشويرخ، 2009: 200).
7. التغذية الراجعة تعتمد بشكل كبير على طبيعة التعامل والوساطة التعليمية Mediation المقدمة من المعلم، فمعالجة الأخطاء مرتبطة بدرجة كبيرة بطبيعة ودرجة النقاش والتفسير الحادث بين المعلم والمتعلم وكذلك بالوقت الذي قدمت فيه التغذية الراجعة. وقد راعى الباحث في هذه الدراسة هذه الأسس كي تحقق التغذية الراجعة أهدافها المتمثلة في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية بنات بجامعة الزقازيق.

(7) علاقة التغذية الراجعة بعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى الطلاب:

تؤدى التغذية الراجعة دوراً كبيراً في تحسين مستوى الطلاب وتقوية مهاراتهم وتوسيع مداركهم، فوظيفتها لا تقتصر فقط على النقد وإبراز الأخطاء لدى المتعلمين بل تمد أكثر من ذلك فهي وسيلة مهمة لا يمكن الاستغناء عنها في العملية التعليمية وفقاً لما أشارت إليه معظم نتائج الدراسات السابقة والبحوث والأدبيات في هذا المجال.

وتعد التغذية الراجعة من أهم ثمار عمليات التقويم وخصوصاً التقويم التكويني (البنائي) الذي يسير مع المتعلم منذ بداية اللقاء أو الجلسة وينتهي بانتهاء الدرس إجمالاً لذا فإن استخدام أنماط التغذية الراجعة يمكن أن يسهم في إكساب طالبات كلية التربية الرياضية بنات العديد من المهارات الخاصة بأدائهن اللغوي الجيد خاصة فيما يمارسونه من أنشطة ومهام كتابية داخل المحاضرات في المواد الدراسية المختلفة.

فمشكلات الكتابة وأخطاؤها باعتبارها عملية عقلية معقدة تحتاج إلى دعم ومساندة من قبل المعلم أو أستاذ المقرر لذا تأتي أساليب التغذية الراجعة وما تقدمه من توجيهات وتفسيرات نقاشية حول الأداء الكتابي الجيد وسيلة مناسبة لتلاشي مثل هذه الأخطاء وعلاج تلك المشكلات.

وحيث إن التغذية الراجعة تساهم في تنمية الدافع للإنجاز والتعلم وزيادة ثقة المتعلمين في أنفسهم فيمكن استثمار كل هذه الايجابيات في علاج الأخطاء الشائعة في كتابات الطالبات غير المتخصصات في اللغة العربية. فهي وسيلة جيدة لتسريع التعليم والتعلم اللغوي عن طريق تشجيع المتعلمات على مضاعفة الجهد والتركيز في عملية الكتابة ومراعاة الأسس والمعايير اللازمة شكلاً ومضموناً، فالتغذية الراجعة تقدم توجيهات وتعليمات قيمة للمتعلمات بما يتناسب مع قدراتهن واهتماماتهن.

ومن ثم فإن استخدام بعض أنماط التغذية الراجعة يمكن أن يسهم في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى الطالبات مع تزويدهن بآليات وأساليب الكتابة الصحيحة وفقاً لمعايير متفق عليها موظفة في الجلسات العلاجية التي تقوم بها الدراسة الحالية.

(8) دراسات سابقة وبحوث اهتمت بتوظيف أنماط التغذية الراجعة في عمليتي التعليم والتعلم:

نظراً لأهمية التغذية الراجعة ودورها الحيوي الجوهري في تحقيق أعلى مستويات الأداء التعليمي في المنظومة التعليمية حيث تعد عنصراً رئيساً في الحكم على جودة منظومة التعليم والعملية التعليمية فقد تناولتها العديد من الدراسات السابقة والبحوث وحاولت توظيف واستثمار استراتيجياتها في خدمة عمليتي التعليم والتعلم وفيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات الصلة لمحاولة الإفادة منها في تصميم وانتقاء الأنماط اللازمة المناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية.

حيث استهدفت دراسة (جمال الشامي، ورضا الأدغم، 2000) التعرف على فاعلية بعض أنماط التغذية الراجعة في التحصيل والاحتفاظ بالتراكيب النحوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بثلاث مدارس من مدارس مدينة دمياط، حيث تم اختيار أربعة أنواع من التغذية الراجعة تناسب الفئة المستهدفة تمثلت في: التغذية الراجعة الفورية الرقمية فقط، والتغذية الراجعة الفورية الرقمية + تعليقات تقويمية وشفوية، والتغذية الراجعة المرجأة الرقمية فقط، وأخيراً التغذية الراجعة المرجأة الرقمية + التعليقات التقويمية والشفهية. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (569) تلميذاً وتلميذة طبقت عليهم أدوات البحث المتمثلة في:

اختبار الذكاء غير اللفظي، والاختبار التحصيلي القبلي في التراكيب النحوية، والاختبارات التكوينية وعددها أربعة عشر اختباراً في موضوعات التراكيب النحوية المقررة على التلاميذ، والاختبار التحصيلي البعدي/ المؤجل في التراكيب النحوية وتوصلت الدراسة إلى أن أنماط التغذية الراجعة المستخدمة أدت إلى تحسين التحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم في الأساليب والتراكيب اللغوية.

كما استهدفت دراسة (أمير هواري، 2002) التعرف على أثر استخدام أسلوبين من أساليب التغذية الراجعة على التمكن من المفاهيم النحوية عند المستويات المعرفية المختلفة وقد استخدم الباحث أسلوب التغذية المرتدة بالمعلومات ومعرفة النتائج (عن طريق المعلم) والتغذية الراجعة المرتدة الفورية (مفتاح الإجابة) مع طلاب الصف الأول الثانوي العام بإحدى مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين كل مجموعة مكونة من خمس وثلاثين طالباً واستعان الباحث باختبار تحصيلي (صورتين متكافئتين) في المفاهيم الأساسية المتضمنة بالوحدة الأولى والثانية من مقرر

مادة النحو العربي لطلاب الصف الأول الثانوي العام، وتوصلت الدراسة إلى أن الطريقتين المستخدمتين في الدراسة الحالية بينتا أنهما تصلحان في تحسين مستوى المتعلمين وقد اتضح ذلك من مقارنة متوسط الكسب في التحصيل قبل التغذية الراجعة وبعدها وعلى ذلك فإن التغذية الراجعة بنوعيها ضرورة لزيادة احتمالية ظهور الإجابة الصحيحة في المستقبل.

وفي ذات السياق استهدفت دراسة Panova & Lyster)، (2002 دراسة أنماط معالجة الأخطاء في صفوف اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بما في ذلك العلاقة بين نوع التغذية الراجعة التصحيحية واستجابة الطالب لها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التصحيح الضمني مثل نسبة (55%) من جميع خطوات التغذية الراجعة التصحيحية، في حين مثلت الترجمة نسبة (22%)، أما أنواع التغذية الراجعة التصحيحية التي تدفع الطلاب إلى التصحيح الذاتي (طلب التوضيح والتصحيح اللغوي واستنتاج الإجابة من الطالب وتكرار إجابة الطالب الخطأ) فقد مثلت نسبة (21%) والتصحيح الفوري الصريح قد مثل نسبة (2%)، كما توصلت الدراسة إلى أن المعدل الكلي للفهم والتصحيح في صفوف المرحلة الثانوية أدنى من المعدل المسجل في صفوف المرحلة الابتدائية.

كما استهدفت دراسة Sheen)، (2004 .y التحقق من مدى اختلاف نمط التغذية الراجعة التصحيحية التي يقدمها المعلمون في فهم الطلاب لمختلف السياقات التدريسية وقد اشتملت الدراسة على أربعة سياقات من الفصول الموجهة نحو التفاعل الصفي وفقاً للتصنيف الذي أعده الباحثان ليستر ورانتا بخصوص نوع التغذية الراجعة التصحيحية والفهم والتصحيح. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التصحيح الضمني كان أكثر أنواع التغذية الراجعة التصحيحية استخداماً في جميع السياقات التدريسية.

في حين استهدفت دراسة (محمد الطروانة، 2005) التعرف على أثر التغذية الراجعة الفورية (مكتوبة أو ملفوظة) في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية وقد اختيرت عينة الدراسة من ثلاث شعب قوامهم (100) طالب موزعين حسب نمط التغذية الراجعة المستخدم، كما تم بناء اختبار تحصيلي مكون من (40) فقرة لقياس جميع المفاهيم الواردة في ثنايا دروس قواعد اللغة العربية وأظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجية المتبعة وفقاً للتغذية الراجعة المقدمة للطلاب قد أثبتت فاعليتها في تحقيق الغرض منها، كما أن متغير الجنس ليس له أثر في التحصيل مما يدل على أن الاستراتيجية محببة لدى الجنسين الذكور والإناث من أفراد عينة البحث.

واستهدفت دراسة Lyster.R & Mori.H)، (2006 التعرف على تأثير التصحيح الفوري الصريح والضمني على المتعلمين وحصر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية التي تشجع الطلاب على التصحيح الذاتي لأخطائهم، وذلك من خلال مقارنة التفاعل الصفي بين الطلاب والمعلمين في وضعين تعليميين مختلفين بالمرحلة الابتدائية،

وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أسلوب التصحيح الضمني كان بصورة أكبر من الأساليب الأخرى بغض النظر عن المكان التعليمي. مع وجود نسبة أكبر من التصحيح الذاتي عند استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية التي تشجع الطلاب على تصحيح أخطائهم.

كما استهدفت دراسة (صالح الشويرخ، 2009) دراسة التغذية الراجعة وعلاقتها بالتعلم اللغوي حيث تلخص هدف الدراسة في مسألتين: تحديد أنواع التغذية الراجعة المستخدمة في سياقات تعليم اللغة وتقصي أثر استعمال أنواع التغذية الراجعة المختلفة في التعلم اللغوي، وقد تبين من خلال استعراض نتائج الدراسات الميدانية التي أجريت في سياقات مختلفة أن التحوير أكثر أنواع التغذية الراجعة شيوعاً واستعمالاً في فصول تعليم اللغة، كما اتضح أن مسألة تحديد أثر التغذية الراجعة في التعليم اللغوي تعتمد على نوع المقياس المستخدم.

وفي ذات السياق استهدفت دراسة (محمد الخطيب، 2010) التعرف على أثر التغذية الراجعة في تحسين أداء الطلبة المعلمين وتحصيلهم في مادة أساليب تدريس اللغة العربية باستخدام التدريس المصغر، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتصميم بطاقة ملاحظة مكونة من (18) سلوكاً تدريسياً وتكونت عينة البحث من مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل مجموعة منها (40) طالباً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أداء الطلبة القبلي للدروس المصغرة وأدائهم البعدي بعد الإفادة من مصادر التغذية الراجعة.

كما استهدفت دراسة Hamzah.O)، (2011 الكشف عن أثر استخدام التغذية الراجعة غير التصحيحية في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية وفي اتجاهاتهم نحوها في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (28) طالباً وطالبة يمثلون شعبتين من أصل ثلاث شعب، واستخدمت أداتين لجمع البيانات: إحداهما اختبار لقياس التحصيل الكتابي والأخرى استبانة للتعرف على اتجاهات الطلبة نحو الكتابة. وأظهرت نتائج الدراسة أثراً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 فيما يخص نوع التغذية الراجعة المستخدمة حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

في حين استهدفت دراسة (محمد العياصرة، وثريا الشبيبي، 2012) التعرف على واقع استخدام معلمي التربية الدينية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية. وتألفت عينة الدراسة من (36) معلماً ومعلمة تم تصوير حصصهم بواقع حصتين لكل معلم واستخدمت في الدراسة بطاقة ملاحظة اشتملت على أساليب التغذية الراجعة التصحيحية حسب نموذج ليستر ورانتا، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن التصحيح الضمني هو أكثر أساليب التغذية الرجعة

التصحيحية استخداماً في المناقشات الصفية وأن أسلوب استخلاص الإجابة من الطالب نتجت عنه أكبر نسبة فهم الطلاب. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية تبعاً لمتغير نوع الدرس في جميع الأساليب عدا أسلوب واحد فقط وهو طلب التوضيح وذلك لصالح دروس التلاوة في جميع الحالات.

واستهدفت دراسة (Mahmoud.F، (2012 تطوير برنامج يرتكز على أنواع التغذية الراجعة للمعلمين الأردنيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية والتحقق من أثره في تحصيل طلبة الصف الثامن في اللغة الإنجليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت على عينة مكونة من (150) طالباً من طلبة الصف الثامن الأساسي، و(10) معلمين يدرسون اللغة الإنجليزية لطلبة الصف ذاته، كما صمم الباحث برنامجاً تدريبياً في استخدام أنواع التغذية الراجعة للمعلمين الأردنيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية للطلبة لتطوير معرفتهم وممارستهم لأنواع التغذية الراجعة في التدريس، وطبق اختبار قبلي وبعدي يقيس تحصيل الطلاب قبل وبعد التجربة واستخدمت بطاقة ملاحظة صفية لرصد ممارسات المعلمين وتحديد مدى استخدامهم لهذه الأنواع مدار البحث وأظهرت التحليلات الإحصائية وجود فروق في تكرارات استخدام المعلمين لأنواع التغذية الراجعة وأظهرت وجود فروق تحصيل الطلبة الذين خضعوا لأنواع التغذية الراجعة يعزي إلى نوع التغذية الراجعة الذي تلقونه.

ودراسة (محمد الزيوت، 2013) استهدفت التعرف على أثر أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة (إعادة الصياغة، والعمليات الذهنية المصاحبة) في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية والكتابة. وقد قام الباحث ببناء اختبارين: يقيس الأول أداء الطلاب في القواعد وفق مستويات بلوم الثلاثة المعرفة والفهم والتطبيق، ويقيس الاختبار الثاني مهارتي الكتابة الشكل والمضمون، وبلغ عدد أفراد الدراسة (74) طالباً من طلاب الصف الثامن الأساسي موزعين على ثلاث مجموعات وأظهرت النتائج وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار القواعد، والكتابة لصالح القياس البعدي مما ينم عن فاعلية أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة المستخدم.

أما دراسة (Sabah.I، (2013 فقد استهدفت الكشف عن أثر طرق تقديم التغذية الراجعة المحوسبة على أداء متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من طالبات الصف العاشر في مهارة الكتابة وقد تم اختيار (72) طالبة من طالبات الصف العاشر. وزعت على أربع مجموعات؛ ثلاث مجموعات تجريبية قوام كل واحدة (18) طالبة والمجموعة الضابطة قوامها (18) طالبة وقد تم إجراء اختبار قبلي وبعدي مكون من سؤالين لقياس أداء الطلبة في مهارة الكتابة قبل وبعد الدراسة وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية بين المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في

وجود أو غياب التغذية الراجعة يعزي إلى وجود التغذية الراجعة وقد أظهرت النتائج أيضاً وجود تأثير إحصائي للتغذية الراجعة المحوسبة في تطوير الجوانب الكتابية.

وفي ذات السياق استهدفت دراسة (رائد خضير وآخرون، 2014) التعرف على أنماط التغذية الراجعة المكتوبة التي يستخدمها معلمو الصف ورياض الأطفال في مادة اللغة العربية في الأردن في ضوء متغيري التخصص والخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (225) فرداً منهم (139) معلماً ومعلمة من معلمي الصف، و(86) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد. طبق عليهم مقياس يبين درجة ممارستهم لأنماط التغذية الراجعة المكتوبة وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى استخدام التغذية الرجعة لدى أفراد الدراسة كان متوسطاً وأظهرت النتائج أيضاً أن التغذية الراجعة التعزيزية هي الأكثر استخداماً لدى أفراد عينة الدراسة بينما كانت التغذية الراجعة التفسيرية هي الأقل استخداماً.

ودراسة (فهد آل مجثل، 2014) التي استهدفت معرفة أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة من خلال برنامج حاسوبي تعليمي في التحصيل الدراسي لبعض مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة جامعة الباحة. واشتملت عينة البحث على (82) طالباً من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الباحة مشتملة على كليتين (عملية ونظرية). وصممت أداتا البحث من برنامج حاسوبي تعليمي يعتمد على بعض أنماط التغذية الراجعة (الإعلامية والفورية) وثلاثة أنماط من التغذية الراجعة (التعزيزية والتفسيرية والفورية) للمجموعة التجريبية، واختبار تحصيلي. وأثبتت النتائج وجود فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي لصالح المجموعة التجريبية وكذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى لا يقل عن 0.01 بين متوسطي تحصيل الأفراد في المجموعتين في الاختبار البعدي، تعزي لمتغير المجموعة لصالح المجموعة التجريبية والتي تم تزويدها بتغذية راجعة تفسيرية وتعزيزية وفورية، ولا يوجد أثر للتفاعل بين متغيري المجموعة (الضابطة والتجريبية) والكليات (عملية ونظرية) في التحصيل لبعض مهارات اللغة الإنجليزية لدى أفراد عينة البحث.

كما استهدفت دراسة (جبر الجبر، 2014) التعرف على آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، والتصحيحية، والتفسيرية، والتعزيزية) وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات كلية العلوم والبالغ عددهم (1934) طالباً وطالبة في حين شكلت عينتها 20% من المجتمع الأصلي وهو ما يعادل (387) طالباً وطالبة ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة تكونت من (60) عبارة موزعة على أربعة محاور تمثلت في أنماط التغذية الراجعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أنماط التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية والتعزيزية يعزي لمتغير

القسم الأكاديمي لصالح قسم الكيمياء ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام نمطي التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية يعزي لمتغير الجنس –لصالح الإناث.

في حين استهدفت دراسة (عبد الله الغامدي، 2015) التعرف على أثر استخدام التغذية الراجعة في تحصيل طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية مقرر الإملاء للمستوى الثاني أنموذجاً. وتكونت الدراسة من (25) مدرساً من المدرسين بمعهد تعليم اللغة العربية وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (56) طالباً من طلاب المستوى الثاني بالمدينة المنورة. واشتملت أدوات الدراسة على: استبانة للتعرف على أساليب التغذية الراجعة التي ينبغي على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها استخدامها خلال عملية التدريس لمقرر الإملاء، واختبار الإملاء، وتوضيح كيفية تقديم التغذية الراجعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم أساليب التغذية الراجعة: التغذية الراجعة أثناء الدرس والفورية والنهائية والمؤجلة، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين قدمت لهم التغذية الراجعة على طلاب المجموعة الضابطة.

واستهدفت دراسة (رجاء أحمد، 2017) معرفة تأثير التفاعل بين مستوى تقديم التغذية الراجعة (تصحيحية – تفسيرية) وأسلوب التعلم (سطحي وعميق) في بيئات التعلم الشخصية على التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. وتكونت عينة البحث من عدد (60) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بجامعة أسوان قسمت إلى مجموعتين حسب أسلوب تعلمهم (30) طالباً ذا أسلوب التعلم العميق، (30) طالباً ذا التعلم السطحي. واعتمدت الدراسة على اختبار التحصيل المعرفي، ومقياس أساليب التعلم وقد تم الاستجابة عليها بشكل الكتروني حتى يسهل حساب درجات التقييم النهائية. وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعات التجريبية التي حصلت علي تغذية راجعة تفسيرية مقارنة بالمجموعات التجريبية التي حصلت علي تغذية راجعة تصحيحية، كما أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعات التجريبية ذوي أسلوب التعلم العميق مقارنة بالمجموعات التجريبية من ذوي التعلم السطحي.

ومن خلال العرض السابق للأدبيات التربوية والدراسات السابقة والبحوث التي تناولت متغير التغذية الراجعة بأنماطها المختلفة يمكن الخروج بالملحوظات التالية:

1. يتضح الإجماع على أهمية التغذية الراجعة والجمع بين أكثر من نمط واحد والتوفيق بينهم في المعالجات التجريبية المختلفة وفقا لطبيعة متغيرات الدراسة وخصائص العينة، حيث استخدمت أساليب التغذية الراجعة مع مختلف المراحل التعليمية حتى بمرحلة الروضة قبل التعليم مروراً بالمرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية ومرحلة التعليم الجامعي وما بعدها.

2. لقد استفاد الباحث من مراجعته وتحليله للدراسات السابقة والبحوث التي أجريت على المستويين المحلي والعالمي العربي والأجنبي في التعرف على أبرز أنماط التغذية الراجعة المناسبة التي يمكن توظيفها في الدراسة الحالية حيث علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية بنات بجامعة الزقازيق.
3. تنوعت أغراض الدراسات السابقة والبحوث فبعضها استهدف توظيف أنماط التغذية الراجعة في التحصيل والاحتفاظ بالتراكيب النحوية مثل دراسة (جمال الشامي، ورضا الأدغم، 2000)، ودراسة (أمير هواري، 2002)، ودراسة (محمد الطروانة، 2005)، ودراسة (محمد الزيوت، 2013)، في حين استهدفت دراسات أخرى البحث عن أثر استخدام أنماط التغذية الراجعة في تنمية المهارات اللغوية وخاصة الإملاء والكتابة مثل دراسة Hamzah)، (2011، ودراسة Sabah)، (2013.

كما استهدفت دراسات أخرى فحص مدى توظيف معلمي المراحل المختلفة ومنها التعليم الجامعي لأساليب وأنماط التغذية الراجعة في ممارساتهم التدريسية داخل الصفوف والقاعات مثل دراسة Sheen)، (2004، ودراسة (صالح الشويرخ، 2009)، ودراسة (محمد الخطيب، 2010)، ودراسة (محمد العياصرة، وثريا الشبيبي، 2012)، ودراسة Mahmoud)، (2012، ودراسة (رائد خضير وآخرون، 2014)، ودراسة (جبر الجبر، 2014).

4- لم تجر دراسة في حدود علم الباحث استهدفت بناء برنامج علاجي قائم على بعض أنماط التغذية الراجعة لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى طلبة المرحلة الجامعية وخاصة الطلاب غير المتخصصين في اللغة العربية مثل طلبة كلية التربية الرياضية بنات بجامعة الزقازيق مما يعزز القيام بمثل هذه الدراسة لإشباع تلك المنطقة البحثية.

المحور الثاني: الأخطاء الشائعة في الكتابة:

1- الأخطاء اللغوية وأهمية دراستها:

لقد تعرضت اللغة العربية للعديد من المشكلات التي أدت إلى شيوع اللحن وكثرة الأخطاء على ألسنة الأبناء بشتى مراحل التعليم العام والجامعي مما أدى إلى النفور من تعلمها نتيجة لما تمارسه بعض اللغات الأخرى من سياسات الإغواء اللغوي كاللغة

الإنجليزية وغيرها من اللغات. لذا أصبح من الضروري التصدي لمواجهة الصعوبات التي يواجهها أبناء العربية في تعليمها وتعلمها.

ويعتبر منهج دراسة الأخطاء اللغوية من المناهج الفاعلة على الصعيد العملي لما له من أهمية في وضع البرامج العلاجية المناسبة التي تمكن المتعلم من اتقان اللغة، والمعلم من التدريس الجيد لهذه اللغة وتطوير الطرائق المستخدمة في عملية التدريس بما يناسب هذا القصور لدى المتعلمين.

إن التصدي لمعالجة الأخطاء الكتابية لدى الطلاب لا يأتي بإعلان الضيق والشكوى، وإنما بتشخيص مواطن الضعف وتحليلها وتعيين أسباب الوقوع فيها من أجل رسم الخطط العلاجية المناسبة لها لتحسين عملية التعلم (فاطمة سلامة، 2003: 5).

فتعليم اللغة العربية بالمرحلة الجامعية وخاصة للطلبة غير المتخصصين في اللغة العربية تتعدد أهدافه التي من بينها رفع مستوى الأداء لطلاب الجامعة في مواجهة العامية التي طغت على الفصحى، ومواجهة كم الأخطاء اللغوية والنحوية والأسلوبية التي سادت بين طلاب الجامعة خاصة لدى غير المتخصصين في اللغة العربية ومحاولة تفادي الخطأ الشفهي في اللغة المنطوقة والخطأ في الأداء الكتابي، مما يتطلب تعليم قواعد الكتابة والإملاء بشكل كاف (رشدي طعيمة، 2003: 100).

وعليه فإن دراسة الأخطاء اللغوية الشائعة لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية يمثل بداية صحيحة لوضع أساليب العلاج المناسبة لتحسين الأداء اللغوي لدى الطلاب فيما يكتبونه من مقالات وملخصات وغيرها من الأنشطة ذات الصلة بالحياة الدراسية.

وتؤكد دراسة (اعتماد عفيفي، 2012) على أن تحليل أخطاء الدارسين عند تعلمهم اللغة العربية أولاً بأول مؤشر للتعرف على الصعوبات، سواء على المستوى الصوتي أو اللفظي أو النحوي أو المعرفي، فهذه الأخطاء إما داخل اللغة أي تعود للغة ذاتها وإما أن تكون أخطاء تطورية. وعليه فإن دراسة الأخطاء اللغوية يمثل مبحثاً مهما للدراسة لا يمكن الاستغناء عنه للوصول إلى درجة مناسبة من الأداء اللغوي لدى الدارسين.

ولتصحيح الأخطاء أهمية كبرى في حياة المتعلم حيث إنه عن طريقه يتعرف أخطاءه ومواطن الجودة والقصور في أدائه اللغوي مما يعينه على الارتقاء بأسلوبه، كما أن تصحيح الأستاذ لكتابات طلابه يعد أسلوباً جيداً لتقويم التقدم اللغوي لديهم، ففي ضوئه يمكن توجيه الطلاب توجيهاً سديداً إلى الكتابة الجيدة الخالية من الأخطاء الإملائية وغيرها من الأخطاء ويمكن أيضاً إرشادهم إلى مواطن الخطأ في كتاباتهم، مما يساعدهم على التغلب عليها وتفاديها عند الكتابة مرات أخرى (سناء أحمد، 2009: 254).

2- مفهوم الأخطاء الشائعة في الكتابة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة والبحوث التي اهتمت بدراسة الأخطاء الشائعة لدى المتعلمين تجدر الإشارة إلى أن هناك مجموعة من المصطلحات ذات الصلة بمفهوم الأخطاء الشائعة وفيما يلي توضيح لذلك:

إن جملة المخالفات اللغوية التي يرتكبها المتعلم أثناء تنفيذه لأي نشاط لغوي يرتبط بعدة مصطلحات أخرى منها الخطأ ثم اللحن والغلط والزلة أو العثرة.

وفي ضوء علم اللغة التطبيقي الحديث كما أشارت الدراسات فإن المفهوم الأنسب هو مفهوم الخطأ حيث إنه يدل على المخالفات اللغوية بصورها وأنواعها كافة وهو يرادف في اللغة الإنجليزية Error وهو المفهوم الأكثر شيوعاً في الدراسات اللغوية والتطبيقية الحديثة في معظم اللغات (محمد أبو الرب، 2003: 23) فيتفق كلاً من (مرزوق القرشي، 2000: 294)، و(رشدي طعيمة، 2004: 307) على تعريف الخطأ اللغوي بأنه:- "الخروج عن الصواب اللغوي بالخروج عن القواعد اللغوية المتعارف عليها، مما يسبب غموض المعنى وتشويهه ويحدث بصورة متكررة نتيجة للجهل بالقواعد اللغوية". فالخطأ اللغوي هو أية صيغة لغوية تصدر من المتعلم بصورة متكررة وبشكل لا يوافق عليه المعلم وذلك لما فيه من مخالفة لقواعد اللغة وأنظمتها وهذا التعريف ما تبنته دراسة (منى جبريل وآخرون، 2010: 236)

وعليه فإن الأخطاء الشائعة في الكتابة: Common Error

هي تلك الأخطاء التي تحدث بنسبة 25% فأكثر لدى أفراد العينة (مرزوق القرشي، 2000: 294)، (منى جبريل وآخرون، 2010: 236).

وتشير دراسة (أحمد خضري، 2012: 465) إلى أن الأخطاء الشائعة في الكتابة "هي تلك الأخطاء الأكثر شيوعاً في الكتابة في كل من المستوى النحوي والدلالي والإملائي والمهارات التنسيقية (الشكلية) العامة للكتابة".

وقد وضع في دراسته تعريفاً لكل نوع من هذه الأخطاء كما يلي:

الأخطاء النحوية: وهي تلك الأخطاء التي تتناول موضوعات النحو كالتذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع وغيرها.

والمقصود بالأخطاء الدلالية: هي الأخطاء الأسلوبية التي تتناول وضع الكلمات في سياق غير صحيح، أو أن تستعمل الكلمة في الجملة بشكل خاطئ.

ويقصد بالأخطاء المعجمية: هي الأخطاء التي تكون في استعمال معني الكلمة بصورة خاطئة في الجملة، كما يقصد بالأخطاء الإملائية: هي تلك الأخطاء التي تكون في كتابة الكلمة بشكل غير صحيح أو مضبوط والخطأ في كتابة الهمزات. .. إلخ

وهذا التعريف يتفق مع تعريف (زياد بركات، 2008: 8) حيث أشار إلى أن الخطأ الإملائي: Spelling Error هي تلك الحروف أو الكلمات التي يكتبها التلميذ وتكون مخالفة للرسم الصحيح في اللغة العربية عند إملائها عليهم. وعليه فإن الخطأ الإملائي الشائع: يتمثل في تكرار نسبة الخطأ لدى تلاميذ عينة الدراسة.

كما يتفق ذلك مع تعريف (سناء حسن، 2009: 257) للخطأ الإملائي حيث أشارت إلى أن الخطأ الإملائي يعرف بعدم قدرة التلاميذ على رسم الكلمات رسماً صحيحاً وفقاً لقواعد الضبط الإملائي المقررة عليهم أو التي تم دراستها مسبقاً وتحدد نسبة شيوع الخطأ بنسبة (10%).

أما الأخطاء الكتابية الشكلية فعرفها (أحمد خضري، 2012: 465) بأنها: عدم التزام الطالب بالشكل الكتابي من اتباع لنظام الفقرات والاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم ومراعاة الهوامش.

3- أسباب ضعف الطلاب في الكتابة وشيوع الأخطاء بها:

تعتبر مشكلة ضعف الطلاب في الكتابة من المشكلات المعقدة والمركبة، حيث إن مشكلات الكتابة يرتبط بها مشكلات أخرى ذات صلة بهذا الفن اللغوي، فتعليم الكتابة يعتمد على ثلاثة محاور أساسية، الكتابة الهجائية (الإملاء)، والخط، والتعبير التحريري وأي مشكلة في أي فرع من هذه الفروع يؤثر بلا شك على الكتابة كمهارة لغوية ومن ثم يمكن عرض مشكلات وأسباب ضعف الطلاب في الكتابة وفقاً لكل متغير من المتغيرات الثلاثة المتمثلة في أسباب الأخطاء الإملائية، والأخطاء المتعلقة بالكتابة التعبيرية والأخطاء المتصلة بالخط.

ونظراً لأن الأخطاء اللغوية المرتبطة بمهارة الكتابة قد شاعت بين الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة وأصبحت من الظواهر الملفتة للأنظار كانت الحاجة إلى التعرف على أسباب هذه المشكلة وفيما يلي توضيح لذلك:

حيث أشارت دراسة (Ferris.D، 2001)، ودراسة (Pray.M، 2002)، ودراسة (Chandler.G، 2003)، إلى أن ضعف الطلاب في الكتابة الإملائية يعود إلى عدة أسباب منها:

1. إن تدريس الإملاء يقوم على أساس فلسفة اختيارية لا فلسفة تعليمية وخاصة في البلدان العربية.

2. لا يتم تدريس الكتابة الإملائية على أساس علمي منطقي سليم يرتبط بمراحل الدراسة بحيث يتم توزيع مهارات الإملاء والخط والكتابة التعبيرية وعاداتها السليمة على هذه المراحل.
3. تدريس الإملاء يقتصر على ثلاثة أنماط منها وهي الإملاء المنقول والإملاء المنظور والإملاء الاختباري، ولم يلتفت إلى باقي الأنماط المتمثلة في الإملاء الاستماعي والوقائي والهجائي بما في ذلك عدم الاعتماد على أساليب التعليم الذاتي والفردي والإرشادي مثلما يحدث في تعليم اللغات الأجنبية الأخرى.
4. اقتصار تعليم قواعد الإملاء على الهمزات والألف اللينة دون الاهتمام ببقية الظواهر اللغوية التي تستخدم في الكتابة والتعبير والتي من بينها المدود، والتنوين وعلامات الترقيم وغيرها.
5. عدم الالتفات إلى فكرة الاستعداد للكتابة وتأهيل المتعلم لها قبل البدء في العملية ذاتها على الرغم من أهمية هذه المرحلة في تأهيل وإعداد المتعلم لعملية الكتابة الفعلية وعدم مراعاة المناهج الحالية لذلك.
6. عدم وجود قواعد موضوعية معيارية يمكن في ضوئها الحكم علي جودة خطوط الطلاب وعدم استخدام أساليب التغذية الراجعة السليمة والمعززة عند تصحيح الأخطاء الإملائية، وهذا ما تقوم به الدراسة الحالية من توظيف لأنماط التغذية الراجعة في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طلبة الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات.
7. إهمال المهارات التعليمية المرتبطة بالكتابة الإملائية والي من بينها القراءة والتهجئة والإصغاء الجيد والانتباه.
8. تعليم الكتابة لا يراعي مبدأ الفهم والمحاكاة وتدرج الممارسة واستخدام الحواس قبل عملية الكتابة ذاتها.

في حين صنفت دراسة (سناء أحمد، 2009: 260-261) أسباب ضعف الطلاب في الكتابة ووقوع الأخطاء بها إلي عدة أسباب منها:

1. أسباب ترجع إلي اللغة المكتوبة ذاتها ومنها: اتصال الحروف ببعضها داخل الكلمة الواحدة أو انفصالها، وتعدد صور الحرف بتعدد موقعه في الكلمة، ونقط بعض الحروف وعدم نقط البعض الآخر، والمدود القصيرة والطويلة،والحروف التي تلفظ ولا تكتب والحروف التي تكتب ولا تلفظ وغير ذلك.
2. أسباب ترجع إلي المتعلم ومنها: الضعف في القراءة وضعف الحواس وعدم القدرة علي تمييز الحروف وانخفاض مستوي الذكاء وضعف الملاحظة البصرية وغيرها من العوامل النفسية مثل الخوف والقلق وانعدام الثقة في النفس.

3. أسباب ترجع إلي المعلم ومنها: ضعف الإعداد الأكاديمي والتربوي وعدم توظيف الطرق والأساليب الحديثة في التدريس مع عدم الاهتمام بالنطق الصحيح للحروف والكلمات.
4. أسباب ترجع إلي الإدارة المدرسية والنظام التعليمي ومنها: أعباء المعلمين الزائدة عن الحد وارتفاع كثافة الفصول والنقل الآلي للمتعلمين.
5. أسباب ترجع إلي طبيعة عملية التدريس ومنها: اقتصار المحاسبة علي الأخطاء الإملائية في حصة الإملاء وعدم تصويب الأخطاء مباشرة وعدم إشراك المتعلمين في ذلك.
6. أسباب ترجع إلي أولياء الأمور ومنها: عدم التعاون والتواصل من قبل أولياء الأمور مع إدارة المدرسة لمتابعة الأبناء والاطمئنان علي مستواهم الدراسي والتحصيلي.

وفي ذات السياق أشارت دراسة (جمال العيسوي، 2005) ودراسة (ثريا محجوب، 2001) ودراسة (مرزوق القرشي، 2000)، ودراسة (مني جبريل وآخرون، 2010) إلي أن الأسباب التي تؤدي إلي الضعف اللغوي وشيوع الأخطاء اللغوية ومن بينها الكتابة تتمثل فيما يلي:

1. اقتصار معلمي اللغة العربية علي طريق الإلقاء والمحاضرة في تدريس قواعد اللغة.
2. عدم الاهتمام بالجانب التطبيقي وتوظيف قواعد اللغة في الممارسات اللغوية المختلفة.
3. عدم وجود دافعية لدي الطلاب مما يدفعهم للاستسهال وحفظ القواعد دون فهمها أو وعيها.
4. عدم مشاركة الطلاب في اكتشاف الأخطاء وتصويبها.
5. صعوبة قواعد اللغة نظرا لاختلاف آراء العلماء المتخصصين حولها.
6. الاتكالية الدماغية وميل الطالب إلي الاعتماد علي المعلم أو ولي الأمر في كتابة موضوعات التعبير دون التدريب علي ممارسة هذا النشاط اللغوي.

مما سبق يتضح أن مشكلة ضعف الطلاب في الكتابة ترجع للعديد من الأسباب التي إن توفرت أو توفر بعض منها أدي إلي خروج الطلاب عن القواعد اللغوية المتعارف عليها مما يسبب غموض المعني وتشويهه خاصة أثناء عملية الكتابة ونظرا لحدوث هذا

الأمر بشكل متكرر لدي الطلاب فأصبح يمثل أخطاءً شائعة يجب الالتفات إليها ومعالجتها حتى لا تظل عالقة بالأذهان.

4- الأخطاء الشائعة في الكتابة وتصنيفاتها:

نظرا لأن الكتابة كمهارة لغوية تمثل قدرة حركية يدعمها إدراك بصري دقيق وتصور ذهني صحيح وثابت للشكل (خط و إملاء)، ثم تصور عقلي للفكرة يدعمه وعاء لغوي سليم، وبتآزر هذه المكونات يتعلم الفرد الكتابة (محمود الناقة، 2004، : 10).

وعليه فإن تعليم الكتابة يتمثل في تعليم الخط، وتعليم الإملاء وتعليم التعبير التحريري ومن ثم فإن الأخطاء الشائعة في عملية الكتابة يمكن أن تتصل بأى جانب من هذه الجوانب، فهناك مشكلات وأخطاء شائعة في الخط، وأخطاء أخرى شائعة في الكتابة الهجائية (الإملاء)، ومشكلات وأخطاء أخري ذات صلة بالتعبير التحريري أو الكتابي ويفحص الدراسات السابقة والبحوث والأدبيات نجد أن معظم الدراسات السابقة

والبحوث قد ركزت علي جانب من هذه الجوانب في تحليل واكتشاف أخطاء الطلاب الشائعة بها وخاصة الأخطاء الإملائية مثل دراسة (أحمد عواد، 2000: 195) التي أجملت الأخطاء الإملائية الشائعة لدي الطلاب فيما يلي :

- حذف وإضافة وتكرار أحرف وكلمات.
- عدم التفرقة بين الأحرف المتشابهة.
- عدم التفرقة بين التاء المربوطة والمفتوحة والهاء المربوطة.
- عدم التفرقة بين اللام الشمسية والقمرية.
- الخطأ في كتابة حرف المد بالنسبة للكلمات الممدودة .
- عدم القدرة علي رسم الهمزات في أماكنها الصحيحة.
- الخطأ في كتابة الكلمات التي بها تنوين.
- الخطأ في كتابة الكلمات بالحركات.
- عدم التفرقة بين الأنواع المختلفة لحرف الواو (واو الفعل المضارع، وواو الجماعة، وواو الجمع).
- حذف ال التعريف عند اتصالها ببعض الأحرف.

في حين حددت دراسة (فاطمة سلامة، 2003) الأخطاء الكتابية الشائعة في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين في أربعة مجالات، أخطاء تتعلق بالحركة وأخطاء تتعلق بالتآزر البصري، وأخطاء تتعلق بلفظ المعلم، وأخطاء تتعلق بمجال التذكر

وفي ذات السياق بينت دراسة (زياد بركات، 2008: 15) أن الأخطاء الإملائية الشائعة لدى التلاميذ تتمثل فيما يلي:

- الهمزات بأنواعها.
- الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
- التنوين بأنواعه
- عدم التمييز بين الحروف والحركات
- حذف نقط الحروف.
- زيادة سن من الحروف (س، ش، ص، ض).
- حذف حرف.
- الخلط بين الألف الممدودة والألف المقصورة.
- الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- الوصل بأل التعريف.
- فصل ما حقه الوصل من الحروف.
- إهمال النقط.
- وصل ما حقه الفصل من الحروف.
- زيادة حرف.
- وضع نقط الحروف في غير مكانها الصحيح.
- الألف بعد واو الجماعة.
- قلب الحروف .
- إسقاط سن من الحروف (س، ش، ص، ض).

كما حددت دراسة (نادية غانم، 2000) الأخطاء الإملائية الشائعة لدي الطلاب فيما يلي:

- الخطأ في كتابة النون آخر الكلمة (النون الأصلية، والتنوين).
- الخطأ في كتابة التاء آخر الكلمة (التاء المبسوطة والتاء المربوطة).
- كتابة علامة الشدة.
- الواو في آخر الكلمة.
- الهمزة المتوسطة .
- همزة القطع الابتدائية.
- الخلط بين الحركات القصار وحروف المد.

أما دراسة (سناء حسن، 2009، 273) فقد ركزت علي الأخطاء الإملائية التالية:

- الهمزة وسط الكلمة والمرسومة علي ياء وواو وألف وعلي السطر.
- الهمزة المتطرفة المرسومة على ياء وواو وألف وعلى السطر.
- الهمزة أول الكلمة .
- التنوين .
- علامات الترقيم.
- الحروف التي يجب أن تزاد.
- الحروف التي يجب أن تحذف.

في حين بينت دراسة (خلف الظفيري، 2009) أن معظم أخطاء الطلاب الشائعة في الكتابة تكاد تكون محصورة في كتابة الهمزة وفقا لهذا التصنيف:

- كتابة الهمزة المتطرفة وقبلها كسر .
- كتابة الهمزة مع ألف الاثنين.
- كتابة اللام القمرية.

كما حددت (سلوى سلطان، 2010: 15-17) أخطاء التلاميذ الشائعة في الكتابة والإملاء متمثلة فيما يلي:

أ – أخطاء ذات صلة بالخط.

1. عدم الدقة في وضع النقط أثناء الكتابة بالزيادة أو النقص.
2. العجلة في الكتابة والتسرع في الرسم مما لا يساعد علي حفظ التوازن بين الكلمات والمسافات بينها .
3. عدم التوازن بين الحروف والمقاطع فيمكن كتابة حرف صغير بجوار آخر كبير.
4. إهمال تركيب الحرف وزواياه والأجزاء التي يتألف منها وطريقة اتصاله بغيره.
5. كتابة الحروف (الطاء– الظاء – الكاف) دفعة واحدة دون رفع القلم مبتدئين من الجزء الأعلى.
6. وضع النقط علي الحروف قبل استكمال الكلمة.
7. المزج بين خطي الرقعة والنسخ في الكلمة الواحدة.
8. إهمال علامات الترقيم كلياً أو جزئياً أو وضعها في غير موضعها.
9. الخلل في التسنين ويظهر في عدة صور منها:

– تسنين ما لا يسنن وهذا يكثر مع الألف المقصورة والياء المتطرفة.

– قبل الراء والدال والذال.

– تسنين الطاء والظاء لشبههما بالصاد والضاد.

– اتخاذ التسنين وسيلة لوصول الحروف ويكثر هذا مع السين والشين.

– الزيادة في تسنين الحروف المسننة مثل: السين، والشين، والصاد، والضاد.

– إهمال التسنين فيما يسنن.

ب– الأخطاء الإملائية:

1. الاكتفاء بلام واحدة بعد دخول (أل) علي ما كان فاؤه لاما مثل:
2. اللون – اللسان– اللغة.
3. عدم التفريق في الأفعال الناقصة بين ما أصل ألفه ياء أو أصلها الواو وعدم معرفة طرق التمييز بينهما مثل: دعا – رمي.
4. الإملاء العرفي أشيع ما يقع فيه التلاميذ من الأخطاء، وهي الكلمات التي تخضع كتابتها للعرف وليس لقواعد عامة مثل: لكن – ذلك – عمرو – باسم الله.
5. وضع الألف الفارقة في آخر كل فعل مختوم بالواو، وفي آخر جمع المذكر السالم المضاف مثل: أنا أرجو، هند تحبو، لاعبو الفريق.

6. كتابة التاء المربوطة تاء مبسوطة (مفتوحة) مثل:

والدتي ربة منزل والخطأ أن تكتب والدتي ربت منزل.

حضرت مباراة كرة قدم والخطأ أن تكتب حضرت مباراة كرة قدم.

أما دراسة (مني جبريل وآخرون، 2010) فقد صنفت الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الطلاب إلى:

أخطاء نحوية مثل: الفعل المتعدي واللازم، الفعل المضارع في حالتي النصب والجزم، الأفعال الخمسة، اسم إن، خبر كان، المفعول به، المفعول لأجله، المفعول المطلق، المنادي، المستثني، الحال، المجرور بحرف جر، المضاف، النعت، العطف، البدل .

والأخطاء الصرفية مثل: إسناد الفعل المعتل، المصادر، اسم الفاعل، اسم المفعول، النسب .

والأخطاء الإملائية متمثلة في الهمزة المتوسطة، الهمزة المتطرفة، همزة القطع والوصل، علامات الترقيم، الخلط بين التاء المربوطة والهاء.

والأخطاء الأسلوبية مثل: حروف الجر، وحروف العطف، وأدوات الشرط.

وقد رصدت دراسةNarjes) ، (2011ستة أنواع من الأخطاء الشائعة في كتابة الناطقين بالعربية وهي: أخطاء في تركيب الفعل، وأخطاء في الأسماء الموصولة، وأخطاء في الضمائر، وأخطاء في أدوات التعريف، وأخطاء في المفردات وربط الجمل.

ودراسة (نصر أحمد، 2012) قد صنفت أخطاء الكتابة الشائعة لدي الطلاب إلي عدة مستويات:

المستوي النحوي ويتضمن الأخطاء التالية: الإعراب، الإفراد والتثنية والجمع، التذكير والتأنيث، التعريف والتنكير، والضمائر، حروف المعاني، زمن الفعل.

المستوي الدلالي ويتضمن الأخطاء التالية: الأسلوب والمعجم.

والمستوي اللغوي ويتضمن أخطاء الإملاء وتتمثل في الإعجام، همزة الوصل، والقطع والتفريق بين التاء المربوطة والمفتوحة والهاء – موضع الهمزة.

مستوي المهارات الكتابية والشكلية ويتضمن الأخطاء التالية:

اتباع نظام الفقرات في الكتابة، تقسيم الموضوع لمقدمة وعرض وخاتمة، استخدام علامات الترقيم، مراعاة الهوامش وتباعد الأسطر.

أما دراسة (فرمان رحيمة، 2013) فقد اهتمت برصد الأخطاء الإملائية الشائعة في الكتابة لدي طلبة كلية التربية بالعراق وكان من هذه الأخطاء:

1. الهمزة الأولية: القطع والوصل.
2. الخطأ في كتابة الألف.
3. أخطاء متفرقة في كتابة الكلمات مثل: تصحيف الكلمة، وتحويل الحركات إلي حروف والحروف إلي حركات، زيادة حرف أو أكثر في الكلمة، الكلمات التي لا تلفظ كما تكتب.
4. الخطأ في كتابة الطاء والظاء
5. عدم كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأفعال وكتابتها بعد واو الجمع في الأسماء.
6. الهمزة المتوسطة علي الألف، علي كرسي الياء، منفردة علي السطر.
7. الهمزة المتطرفة منفردة علي السطر، علي الألف، علي كرسي الياء.
8. التاء المربوطة والتاء المبسوطة.
9. كتابة التنوين.

ودراسة (عبد محسن العامري، 2015) التي رصدت الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة معهد إعداد المعلمين والمعلمات وكانت علي النحو التالي:

- أخطاء الحد الأعلى:

الخطأ في التنوين، كتابة الهمزة المتوسطة علي الألف، كتابة الألف الممدودة مقصورة، كتابة الضمة واوًا، كتابة الألف المقصورة ممدودة، عدم كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأفعال، كتابة التاء المربوطة مفتوحة، كتابة الهمزة المتطرفة علي واو، كتابة الهمزة المتوسطة علي السطر منفردة، كتابة الهمزة المتوسطة علي الواو، كتابة الطاء ظاءً، إسقاط همزه الوصل، كتابة الظاء ضادًا.

- أخطاء الحد الأدنى:

كتابة التاء المفتوحة مربوطة، إسقاط (ال) التعريف من الكلمة، كتابة الألف المقصورة أو الممدودة فتحة، كتابة الكلمة التي لا تكتب كما تلفظ، كتابة الهمزة المتوسطة علي الياء، كتابة التنوين بأشكاله المختلفة نونا، كتابة الهمزة في أول الكلمة، كتابة الألف

بعد الواو في غير محلها، كتابة الدال تاءً، كتابة الفتحة هاءً، كتابة الثاء ذالاً، كتابة الألف المقصورة و الممدودة هاء، كتابة الياء كسرة.

أما دراسة (مني العجرمي، وهاله بيدس، 2015) فقد خلصت إلي أن هناك كثيرا من الأخطاء في المستويات اللغوية المختلفة ويترتب علي الخطأ الواحد أخطاء أخرى منها:

– الأخطاء الصوتية مثل: إبدال صامت بآخر، تقصير صائت طويل، إطالة صائت قصير.

– الأخطاء الصرفية مثل: تذكير الفعل وتأنيثه، تأنيث الخبر، تذكير اسم الإشارة، تأنيث اسم الإشارة، تذكير الصفة، تأنيث الفعل المذكر وتذكيره، حذف (ال) من الصفة، حذف (ال) من الاسم الموصوف، تعريف المضاف الواجب تنكيره، تنكير المضاف إليه الواجب تعريفه، حذف (ال) من الاسم المعطوف الذي يقتضي السياق تعريفه، استخدام الفعل المضارع والماضي بينما لا يقتضي السياق استخدامهما، عدم حذف عين الفعل المضارع الواوي، عدم حذف حرف العلة من الفعل المضارع المعتل الآخر المسبوق بلم، حذف حرف العلة من الفعل الماضي الأجوف المتصل بتاء التأنيث الساكنة، أخطاء في الأفعال الخمسة، وياء النسب، التبدلات الصوتية، الإدغام.

– الأخطاء النحوية مثل: تقديم الصفة علي الموصوف، تقديم المعدود علي العدد.

– الأخطاء الإملائية مثل: إثبات همزة القطع مكان الوصل خلاف ما يقتضيه السياق، إثبات همزة الوصل مكان همزة القطع حيث يقتضي السياق غير ذلك، أخطاء في طريقة رسم حروف الكلمة، إبدال التاء المربوطة تاء مفتوحة، إبدال التاء المفتوحة تاء مربوطة.

– الأخطاء الدلالية مثل: إبدال كلمة معجمية بأخرى، اشتقاق صيغة غير مناسبة، استعمال كلمة يتعارض ذكرها مع المعني الذي يقتضيه السياق، صياغة المعني بجمل غير مفهومة.

في حين أشارت دراسة (أحمد عبد الكريم، 2016) إلي أن الأخطاء الشائعة في الكتابة يمكن حصرها فيما يلي: الهمزة، والتنوين، والتاء المفتوحة والمربوطة، الواو في آخر الكلمة.

وعليه فإنه إذا كانت هذه هي جملة الأخطاء التي رصدتها الأدبيات في كتابات الطلاب وفقا لرؤية كل دراسة وطبيعة العينة محل الفحص والتشخيص ومجال الدراسة الأكاديمي أو التربوي فإن الدراسة الحالية ووفقا لواقع رصد الأخطاء الشائعة في كتابات طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات قد اتخذت إجراءً أشمل يتضمن فحص

كتابات الطالبات والوقوف علي ما بها من أخطاء شائعة ووفقا لنسبتها المئوية وشيوعها في الكتابة لمحاولة التصدي لعلاج هذه الأخطاء باستخدام أنماط التغذية الراجعة التي حددتها الدراسة الحالية بالبرنامج العلاجي المعد لذلك الغرض.

5- آليات ووسائل تشخيص الأخطاء الشائعة في الكتابة:

إن عملية تشخيص الأخطاء الشائعة في كتابات الطلاب ليست بالأمر الهين، حيث إن هذه العملية تحتاج إلي استخدام أدوات ووسائل علمية موضوعية مقننه يتوافر بها الصدق والموضوعية والثبات وغيرها من المعايير الأساسية لأدوات القياس والتقويم وعليه فإن التعرف علي الأدوات المناسبة لتشخيص الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي الطلاب يحتاج إلي فحص ودراسة جيدة للدراسات السابقة والبحوث التي اهتمت بهذا المتغير البحثي للوصول إلي الأداة المناسبة بهذه الدراسة الحالية.

حيث استخدمت دراسة (أحمد عواد، 2000) اختباراً لحصر الأخطاء الإملائية الشائعة لدي التلاميذ تكون من ثلاث قطع إملائية تتضمن معظم المهارات الإملائية التي يجب أن يتقنها التلاميذ، ودراسة (نادية غانم، 2000) اعتمدت علي تصميم اختبار تشخيص لحصر الأخطاء الإملائية الشائعة لدي التلاميذ وكان عبارة عن نص إملائي لا يزيد عدد كلماته عن الأربعين ثم جري تفريغ الأخطاء بعد إجراء الاختبار التشخيصي علي بطاقات رصد الأخطاء التي صممت لإحصاء تكرارات الأخطاء ومن ثم حساب النسب المئوية لها، أما دراسة (فاطمة سلامة،2003) فقد صممت استبانة مكونة من (36) فقرة مقسمة إلي (4) مجالات هي: أخطاء تتعلق بالحركة، وأخطاء تتعلق بالتآزر البصري، وأخطاء تتعلق بلفظ المعلم، وأخطاء تتعلق بمجال التذكر وبهذه الاستبانة قد حصرت تلك الأخطاء الكتابية الشائعة لدي الطلبة من وجهة نظر معلميهم، في حين اعتمدت دراسة (زيادة بركات، 2008) علي إعداد خمسة نصوص إملائية تناسب المتعلمين تم اختيارها من المقررات الدراسية لمادة اللغة العربية في كل صف، بحيث تكون شاملة ما أمكن لجميع المهارات الإملائية التي يفترض أن يتقنها المتعلم من هذه الصفوف وتم تكليف عدد من المعلمين والمعلمات للقيام بإملاء هذه النصوص علي المتعلمين في الحصص المخصصة للإملاء وقام الباحث بتصحيح هذه النصوص واستخراج الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون ورصدها باستخدام استمارة خاصة تم إعدادها لهذا الغرض. وتم تصنيف الأخطاء واستخلاص قائمة لها مرتبة تبعا لحجم تكرارها تمهيدا لمعالجتها إحصائيا.

أما دراسة (سناء أحمد، 2009) اعتمدت في تشخيص الأخطاء الإملائية لدي المتعلمين عن طريق تحليل كتابات التلاميذ في كراسات الإملاء وكراسات التعبير وكراسات المواد الدراسية الأخرى وكراسات الواجب المنزلي. مع إجراء مقابلات شخصية للتعرف علي أسباب الأخطاء الإملائية من وجهة نظر معلمي وموجهي اللغة العربية، ولمعرفة أثر المقرر الدراسي المقترح تم إعداد اختبار تحصيلي لقياس مهارات الإملاء لدي التلاميذ

ودراسة (خلف الظفيري، 2009) قد اعتمدت علي تصميم اختبار إملائي للتعرف علي الأخطاء الإملائية لدي التلاميذ وخاصة في كتابة الهمزة. أما دراسة (مني جبريل وآخرون، 2010) قد اعتمدت علي تحليل كتابات عينة من طلبة الصف الأول الثانوي العام في التعبير التحريري وذلك لتحديد الأخطاء اللغوية الشائعة التي تتكرر بنسبة 25% فأكثر لدي العينة، وتحديد المباحث النحوية والصرفية والإملائية التي تنتمي إليها هذه الأخطاء، كما قامت الدراسة بإعداد اختبار تشخيصي للتعرف علي فاعلية البرنامج المقترح في علاج الأخطاء اللغوية لدي الطلاب.

ودراسة (Narjes، 2011) قد اعتمدت علي تحليل ستة أنواع من الأخطاء الشائعة في كتابة الناطقين بالعربية وهي: أخطاء في تركيب الفعل، وأخطاء في الأسماء الموصولة، وأخطاء في الضمائر، وأخطاء في أدوات التعريف، وأخطاء في المفردات وربط الجمل مع دعم هذا التحليل بأمثلة مستقاة من (40) نصا كتبها طلاب يعرضون فيها وجهة نظرهم حول موضوع خلافي.

في حين اعتمدت دراسة (فرمان رحيمة، 2011) في تحديد الأخطاء الشائعة لدي طلبة كلية التربية علي كتابة موضوع تعبيري يختبر الطلبة فيه لرصد الأخطاء الإملائية الشائعة التي ترد فيما يختارون من كلمات عند كتاباتهم تلقائيا مع استخدام اختبار زائي لعينتين مستقلتين للموازنة في الأخطاء الإملائية الشائعة بين الطلاب والطالبات.

كما أعدت دراسة (نصر أحمد، 2012) استمارة لتحليل الأخطاء الكتابية والتي رصدت فيها جميع الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في (48) موضوعا عينه للدراسة، تضمنت أربعة مستويات، الأخطاء النحوية، والأخطاء الدلالية، والأخطاء الإملائية، وأخيرا الأخطاء المتعلقة بالمهارات الكتابية التنسيقية.

في حين اعتمدت دراسة (عبد محسن العامري، 2015) في تشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة لدي الطلاب علي اختبار تضمن قطعة إملائية شاملة الأنماط اعتمد عليها في رصد الأخطاء الشائعة لدي طلبة أقسام اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

أما دراسة (مني العجرمي، وهالة بيدس، 2015) قد اعتمدت في تحليل الأخطاء اللغوية لدي دارسي اللغة العربية للمستوي الرابع من الكوريين في مركز اللغات علي اختبار قبلي علي مرحلتين: الأولي، اختبار في مهارة الاستماع وهدفه قياس مستوي تحصيل الطلاب في مهارة الاستماع وتسليط الضوء علي الأخطاء اللغوية بمستوياتها المختلفة: الصوتي، والصرفي، والنحوي، والإملائي، والدلالي التي يجترحها الطلبة أثناء نقل الأصوات من المسموع إلي المكتوب، والمرحلة الثانية: أجري امتحان كتابة تعبيرية

للمتعلمين وطلب منهم الكتابة في موضوع ما ثم رصدت الأخطاء الكتابية وتم توصيفها وتصنيفها.

في حين اعتمدت دراسة (Dina. A، 2017) في تحديد الأخطاء الكتابية المتحجرة للطلبة من خلال مرحلتين، الأولي تم إجراء اختبار كتابة مقالي لعدد (57) طالبا متخصصا في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، بينما المرحلة الثانية تم جمع (24) مقالا من ستة طلبة مشاركين في الدراسة. ولم تركز الدراسة علي الأخطاء غير المتكررة بل ركزت علي الأخطاء الشائعة لديهم.

وقد استفاد الباحث من جملة الدراسات السابقة والبحوث التي اعتمدت في تشخيص الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي الطلاب علي أدوات ووسائل متنوعة في إعداد أداة الدراسة الحالية المتمثلة في اختبار تشخيصي لحصر الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طلبة الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات للوقوف علي أبرز هذه الأخطاء وتصنيفها وفقا للمباحث أو المستويات التي تنتمي إليها بعد حصرها وحساب النسب المئوية لها.

6- دور التغذية الراجعة في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة:

تمكن أهمية التغذية الراجعة بأنماطها المختلفة في أنها تزود المتعلمين بنتائج أدائهم المعرفي من خلال تزويدهم بذخيرة من المعلومات المتراكمة والتي تساهم بشكل أو بآخر في تحسين أدائهم اللغوي وبشكل مستمر، مما تجعلهم يصلون إلي درجة من التمكن من الأداء بشكل متقن مع تعديل وتصويب الجوانب المائلة غير المرغوب فيها والتي تحتاج إلي تعديل.

ولما كانت الكتابة عملية عقلية يمارسها الطلاب داخل القاعات والفصول الدراسية لتمثل جماع فنون اللغة يتضح فيها مدي تمكن الطلاب من المهارات اللغوية جميعا كانت الحاجة لاستخدام أدوات ووسائل مساعدة لتوجيه المتعلم نحو الممارسات السليمة في الأداء اللغوي وتمثل التغذية الراجعة أداة فاعلة لتحقيق ذلك.

ويؤكد (عبد الرازق الغالبي، 2011) علي أن للتغذية الراجعة أهمية في تطوير المهارات اللغوية للمتعلمين وعلاج ما ينقصهم من مهارات حيث إن المعلومات التي يتلقاها المتعلم قبل أو أثناء أو بعد الأداء اللغوي تهدف إلي تعديل الاستجابات اللغوية وصولاً إلي الاستجابة الأمثل، وهي إحدى الشروط الأساسية لعمليات التعلم، كما أن معرفة المتعلمين لنتائج أدائهم وتقويمها يمكن الاستفادة منها في عملية التعلم وتطوير المهارات المختلفة لديهم وتحسينها.

كما أن لعملية تصحيح الأخطاء الشائعة في عملية الكتابة باستخدام أنماط التغذية الراجعة أهمية كبري في حياة المتعلم حيث إنه عن طريقها يتعرف أخطاءه ومواطن الجودة والقصور في أدائه اللغوي مما يعينه علي الارتقاء بأسلوبه، كما أن التصحيح الفوري الذي يعقب الاستجابة مهم للمعلم فهو يعد أسلوبا جيدا لتقويم التقدم اللغوي لتلاميذه، وفي ضوئه يمكن توجيه المتعلمين توجيها سديداً إلي الكتابة الجيدة الخالية من الأخطاء مع إرشادهم إلي مواطن الخطأ في كتاباتهم (سناء أحمد، 2009: 254).

وعليه فإن للتغذية الراجعة وظيفة مهمة في توجيه المتعلمين إلي تصويب استجاباتهم في ضوء معرفتهم بالأخطاء في الاستجابات السابقة ودفعهم إلي التعلم والمثابرة من أجل تحسين الأداء اللاحق في مختلف الأنشطة والمهام الأخرى. وتوفر التغذية الراجعة بدورها وأنماطها المختلفة في سياق النظرية البنائية الأدوات الفكرية التي تعمل كعامل مساعد لمساعدة الطلاب في بناء معارفهم بأنفسهم، حيث إن المشكلات التي تواجهه يمكن أن يسعي لحلها بمساعدة أقرانه أو معلمه وهذا يمكن توظيفه جيدًا في التعلم اللغوي الجيد (رجاء أحمد، 2017: 258).

ومن هنا كانت الحاجة لتوظيف أنماط التغذية الراجعة في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى طلبة كلية التربية الرياضية بنات من خلال تقديم جلسات علاجية للأخطاء الشائعة في كتاباتهن وذلك لعلاج تلك الأخطاء حتى لا تنتقل إلي سنوات لاحقة، حيث يتم التركيز علي تزويد الطالبات بتوجيهات ومعلومات عن نتائج تعلمهم وأدائهم اللغوي فور الانتهاء منه ليتم تثبيت الاستجابات الصحيحة والتخلص من الاستجابات الخاطئة من خلال الإطلاع علي النموذج أو علي دليل تقويم المهارة أو بما يجري بين الأستاذ والطالبات عقب انتهاء الأداء من مناقشات تثري بيئة التعلم وتدعمه.

7- دراسات سابقة وبحوث اهتمت بتشخيص الأخطاء الشائعة في الكتابة وعلاجها:

لقد تنبه الدارسون والباحثون من العرب والأجانب إلي الأخطاء الشائعة في كتابات الطلاب ومما تسببه من مشاكل وصعوبات للغة ودارسيها ومن ثم كانت الجهود واضحة لمعرفة أسباب هذه الأخطاء ومن ثم وضع البرامج المناسبة لعلاجها وذلك لتقليص المشكلة ومنع تفاقمها وفيما يلي عرض لهذه الدراسات للإفادة منها في تحديد الأخطاء الأكثر شيوعا في الكتابة مع معرفة آليات تشخيص وعلاج هذه الأخطاء.

حيث استهدفت دراسة (أحمد عواد، 2000) التعرف علي مدي فاعلية برنامج تدريس علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وقد بلغ عدد أفراد مجموعة الدراسة (502) تلميذا وتلميذة منهم (298) من الذكور، و(204) من الإناث بالصف السادس الابتدائي تم اختيارهم عشوائيا من بين

تلاميذ تسع مدارس ابتدائية، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث علي إعداد اختبار لحصر الأخطاء الإملائية الشائعة لدى التلاميذ ومدي اختلاف تلك الأخطاء بين الذكور والإناث من أفراد العينة الكلية وكان من أبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وذلك لصالح الذكور في الأخطاء الإملائية المتمثلة في: كتابة كلمات بها تنوين جر أو نصب وكتابة حرف المد ووضع الهمزة في مكانها الصحيح مع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في بقية الأخطاء الإملائية المترتبة علي بقية المهارات مع وجود فاعلية للبرنامج في تحسن مستوي أداء التلاميذ بالنسبة للمهارات.

كما استهدفت دراسة (نادية غانم، 2000) معرفة أثر برنامج تعليمي علاجي في تصحيح أخطاء إملائية شائعة لدي عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن قوامها (700) طالبا وطالبة موزعين علي (16) مدرسة وهذه العينة اختيرت لتشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة، أما العينة الثانية فقد اختيرت لقياس أثر البرنامج التعليمي العلاجي مقارنة بالطريقة التقليدية المتبعة في تدريس الإملاء قوامها (360) طالبا وطالبة موزعين علي (8) شعب دراسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار تشخيصي لحصر الأخطاء الإملائية الشائعة لدي العينة وتوصلت إلي الدراسة إلي وجود فروق بين المجموعتين في تصحيح بعض هذه الأخطاء تعزي إلي الطريقة المبرمجة مع عدم وجود فروق بين المجموعتين تعزي إلي الجنس أو التفاعل بين عاملي الطريقة والجنس.

أما دراسة (فاطمة سلامة، 2003) فقد استهدفت معرفة الأخطاء الكتابية الشائعة في اللغة العربية عند طلبة الصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميهم وكيفية علاجها، ولقد تكون مجتمع الدراسة من (1435) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس في المدارس الحكومية في محافظة ضواحي القدس والبالغ عددها (28) مدرسة موزعين علي (42) شعبة، أما عينة المعلمين فقد اشتملت علي (40) معلما ومعلمة من تلك المدارس، وللتعرف علي الأخطاء الكتابية التي يعاني منها هؤلاء الطلبة تم تصميم استبانة مكونه من (36) فقرة مقسمة إلي (4) مجالات هي: أخطاء تتعلق بالحركة وأخطاء تتعلق بالتآزر البصري، وأخطاء تتعلق بلفظ المعلم، وأخطاء تتعلق بمجال التذكر. وقد بينت نتائج الدراسة أن استخدام المعلم للألفاظ العامية بكثرة داخل الصف يؤدي إلي الوقوع في الأخطاء وكذلك إهمال الوالدين ومشاكل المعلمين في النطق والكتابة أمام الطلاب كلها عوامل تؤدي إلي شيوع الأخطاء في كتابات التلاميذ.

كما استهدفت دراسة (محمد أبو الرب، 2003) دراسة الأخطاء اللغوية من حيث مصادرها واتجاهات تحليلها وتقويمها: دراسة في ضوء علم اللغة التطبيقي حيث قامت هذه الدراسة علي تقديم بحث نظري واف ومتخصص في موضوعها الأخطاء اللغوية كما قدمت توضيحا عمليا للأصول النظرية في دراسة الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي

فوقفت فيه علي أهمية دراسة أخطاء مادته التطبيقية وهي أخطاء الإملاء لدي متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة اليرموك وهم جميعا من متعلمي اللغة العربية الأمريكيين في جامعة فرجينيا الأمريكية.

وفي ذات السياق استهدفت دراسة (زياد بركات، 2008) إجراء دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ الصفوف من الأول إلي الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين وذلك في ضوء متغيرات الجنس والصف والتحصيل ولهذا الغرض تم اختيار عينة من تلاميذ هذه الصفوف ملتحقين في المدارس الحكومية وقد بلغ أفراد عينة الدراسة (292) تلميذا وتلميذة منهم (148) من الذكور، و(144) من الإناث وقد أظهرت نتائج الدراسة إن أكثر الأخطاء الإملائية، شيوعا لدي تلاميذ الصفوف من الأول إلي الخامس الأساسي هي المتعلقة بكتابة الهمزات بأشكالها المختلفة ثم الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، بينما كانت الأخطاء الإملائية الأقل شيوعا هي قلب الحروف وإسقاط سن الحروف (س، ص، ش، ض) ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في نسب الأخطاء الشائعة لديهم.

كما استهدفت دراسة (خلف الظفيري، 2009) بناء برنامج تعليمي متعدد الوسائط لمعالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لدي طلبة المرحلة المتوسطة العليا في دولة الكويت وفق منهج التعلم الذاتي وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة تم اختيارهم من طلبة الصف التاسع موزعين علي (6) مدارس في منطقة الجهراء كما تم اختيار (20) طالبا وطالبة بالطريقة العشوائية من كل مدرسة من المدارس الست وقام الباحث بإعداد اختبار إملائي للتعرف علي الأخطاء الإملائية لدي الطلبة وأشارت النتائج إلي أن معظم الأخطاء الشائعة تقع في كتابة الهمزات.

أما دراسة (سناء أحمد، 2009) فقد استهدفت وضع تصور مقترح لمقرر الإملاء للصف الأول الإعدادي ودراسة أثره وأثر استخدام التغذية الراجعة في تدريسه في علاج الأخطاء الإملائية لدي التلاميذ وتكونت عينة الدراسة من (78) تلميذا تم تقسيمهم إلي ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة واحد ضابطة، واعتمدت الدراسة علي تصميم اختبار لقياس مدي فعالية مقرر الإملاء الذي تم وضعه للصف الأول الإعدادي وذلك من جانبين المعرفي، والمهاري.

وكان من أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن أكثر الأخطاء شيوعا في الهمزة وسط الكلمة يليها الهمزة المتطرفة في آخر الكلمة ثم الهمزة أول الكلمة يليها التنوين ثم علامات الترقيم كما أثبتت الدراسة فعالية مقرر الإملاء الذي تم إعداده.

واستهدفت دراسة (نصر أحمد، 2012) دراسة الأخطاء الشائعة في كتابات طلاب وطالبات كلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بإسلام أباد: الأسباب ومقترحات

العلاج وذلك من خلال كتابات عينة الدراسة من الطلاب والطالبات الباكستانيين والصينيين لثلاث موضوعات وكان قوام عينة الدراسة (16) طالبا وطالبة بواقع (8) طلاب، خمسة طلاب باكستانيين وثلاثة طلاب صينيين، و(8) طالبات بواقع أربع طالبات باكستانيات، وأربع طالبات صينيات.

وكانت أداة الدراسة متمثلة في استمارة تحليل الأخطاء الكتابية والتي رصدت فيها جميع الأخطاء في (48) موضوعا عينة الدراسة وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج منها كانت الأخطاء أكثر شيوعا في المستوي النحوي ثم الإملائي ثم الدلالي ثم المهارات الشكلية مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في المستويات الأربع التي تعرضت لها الدراسة.

ودراسة (فويي هشوان، 2012) التي استهدفت إجراء دراسة تحليلية للأخطاء الصرفية الشائعة لدي الطلبة التايوانيين في تعلم اللغة العربية، حيث هدفت الدراسة إلي الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين اللغتين العربية والصينية من خلال التحليل التقابلي للغتين مع إظهار الأخطاء الصرفية الشائعة لدي الطلبة التايوانيين والصعوبات التي يواجهونها أثناء تعلم اللغة العربية وقد تم إعداد استبانة وزعت علي الطلبة التايوانيين في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة جين جي في تايوان وتحليل أخطائهم الصرفية وأسباب الوقوع فيها وقد أشارت نتائج الدراسة إلي أن هناك اختلافات صرفية بين اللغتين كما أن الطلبة التايوانيين يتأثرون بهذه الاختلافات مما يزيد من شكواهم في تعلم العربية.

وفي ذات السياق استهدفت دراسة (فرمان رحيمة، 2013) معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة لدي طلبة كليات التربية في الجامعات العراقية: تشخيص وعلاج وهدفت أيضا إلي أعداد التدريبات الكفيلة بعلاج هذه الأخطاء التي تم تشخيصها وقد اختار الباحث التعبير الكتابي أداة للوقوف علي هذه الأخطاء وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من كليات التربية في الجامعات العراقية وعددها أربع كليات، ومنا تم اختيار عينة الدراسة للطلبة وعددهم (194) طالبا وطالبة وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج من بينها أن نسب الأخطاء الإملائية كانت مرتفعة مما يشير إلي تدني مستوي الطلاب في الكتابة الإملائية علي الرغم من كثرة هذه الأخطاء لكنها متقاربة بين الذكور والإناث وسبب ذلك هو عدم إتباع القواعد الإملائية التي أعطيت لهم في مراحل دراسية سابقة وعدم الاحتفاظ بها.

أما دراسة (عبد محسن العامري، 2015) فقد استهدفت دراسة الأخطاء الإملائية الشائعة لدي طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وتمثلت عينة الدراسة من طلبة الصف الخامس في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات قسم اللغة العربية بالعراق عددهم (100) طالب وطالبة بواقع (40) طالبا و (60) طالبة ولتحديد الأخطاء الإملائية تم إعداد

قطعة إملائية شاملة الأنماط لاكتشاف أبرز الأخطاء التي يقع بها الطلاب وكانت النتائج تشير إلي أن الطلبة (عينة البحث) قد أخطأوا في الموضوعات الإملائية جميعها. وقد انحصرت نسبة الأخطاء المئوية بين أعلي نسبة (76%) في موضوع عدم التمييز بين أشكال التنوين في الحالات الإعرابية وأدني نسبة (21%) في موضوع كتابة الياء كسرة.

في حين استهدفت دراسة (مني العجرمي، وهاله بيدس، 2015) تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوي الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات بالجامعة الأردنية، ولقد سعت هذه الدراسة إلي تحليل الأخطاء تحليلا منهجيا في مستويات اللغة لدي الناطقين بغير العربية في المستوي الرابع وفق المنهج التطبيقي بشقية التحليل التقابلي ومنهج تحليل الأخطاء وكانت عينة الدراسة من كتابات الدارسين الكوريين للمستوي الرابع في مركز اللغات والبالغ عددهم ثلاثين طالبا وطالبة وخلصت الدراسة إلي أن هناك كثيرا من الأخطاء في المستويات اللغوية المختلفة ويترتب علي الخطأ الواحد أخطاء أخرى منها (الصوتي / الصرفي / التركيبي / الإملائي / الدلالي).

كما استهدفت دراسة (أمامة الشنقيطي، 2016) التعرف علي أثر استخدام تطبيق تعليمي علي صفحة الويب في تنمية المهارات الإملائية اللازمة لطالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وتألفت عينة الدراسة من مجموعة من طالبات كلية التربية مسار معلمة الصفوف الأولية ومسار الطفولة المبكرة بلغ عددها (400) طالبة معلمه، واعتمدت الدراسة علي اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي للمهارات الإملائية كان من نوع الاختبارات الموضوعية مكون من ثلاثة أسئلة من فئة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد ومجموعة كلمات مبعثرة الحروف يطلب من الطالب كتابتها بطريقة صحيحة وقد أثبتت نتائج الدراسة أن مستوي الطالبات في المهارات الإملائية باستخدام التطبيق التعليمي عبر صفحة الويب كان جيداً ومؤثراً في اختصار وقت إتقان المهارات.

ومن جملة الدراسات السابقة والبحوث التي اهتمت بتشخيص الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي الطلاب وعلاجها يمكن الخروج بالملحوظات التالية:

- أكدت معظم الدراسات السابقة والبحوث علي أهمية دراسة أخطاء الطلاب في الكتابة وتحليلها للتعرف علي الأسباب المؤدية لذلك مع اقتراح سبل العلاج وذلك لأن هذه الأخطاء تشكل عقبة في سبيل تقدم الطلاب دراسيا.

- ركزت معظم الدراسات السابقة والبحوث علي الأخطاء الإملائية الشائعة لدي الطلاب بمراحل التعليم المختلفة مثل دراسة (أحمد عواد، 2000)، ودراسة (نادية غانم، 2000)، ودراسة (زياد بركات، 2008)، ودراسة (خلف الظفيري، 2009)، ودراسة (سناء أحمد، 2009)، ودراسة (فرمان رحيمة، 2013)، ودراسة (عبد محسن العامري، 2015)، ودراسة (أمامة الشنقيطي، 2016) في حين تناولت دراسات أخرى عرضا تحليلا مستفيضا

للأخطاء الشائعة في الكتابة لدي الطلاب بشكل عام في جميع مستويات اللغة سواء للدارسين للغة العربية والناطقين بها أو بغيرها مثل دراسة (فاطمة سلامة، 2003)، ودراسة (محمد أبو الرب، 2003)، ودراسة (نصر أحمد، 2012)، ودراسة (فويي هشوان، 2012)، ودراسة (مني العجرمي، وهالة بيدس، 2015).

– تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت دراسة الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي الطلاب وخاصة طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات غير المتخصصات في اللغة العربية وذلك من حيث الهدف، إلا أن الدراسة الحالية تختلف معهم من حيث الإجراء المستخدم في تحقيقه والمتمثل في استخدام أنماط التغذية الراجعة في علاج هذه الأخطاء الشائعة.

– لم تجر دراسة في حدود علم الباحث استهدفت توظيف أنماط التغذية الراجعة في علاج الأخطاء الشائعة في كتابات الطالبات غير المتخصصات في اللغة العربية من طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات الأمر الذي عزز القيام بمثل هذه الدراسة لإشباع تلك المنطقة البحثية الجديرة بالأهتمام.

– استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة والبحوث التي استهدفت تشخيص الأخطاء الشائعة في الكتابة وعلاجها في تحديد أبرز الأخطاء التي تشيع في كتابات الطالبات في كل مستوي من مستويات اللغة ولم تقتصر الدراسة علي الأخطاء الإملائية فقط، كما استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في معرفة آليات تشخيص الأخطاء الكتابية الشائعة واستخدام أدوات القياس الملائمة لتحقيق هذا الغرض بما ساهم في إعداد أداه البحث الحالي.

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة البحث الحالي والتحقق من فروضه تم إتباع الإجراءات التالية:

أولا: للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه:

ما الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكليات التربية الرياضية بنات في ضوء تحليل كتاباتهن؟

تم القيام بما يلي:

1- تحليل كتابات عينة من طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات في كتاباتهن لبعض البحوث والأنشطة الفصلية أثناء تدريس مقرر اللغة العربية لهن، والتي من بينها كتابة مقالات حول الموضوعات التالية:-

الرياضة ممارسة لا مشاهدة، فوائد الأنشطة الطلابية وقد اشترط عليهن كتابة الموضوعات المطلوبة منهن بخط اليد حتى يسهل تحديد الأخطاء التي يقعن بها وتشيع في كتاباتهن والتي تتكرر بنسبة 25% فأكثر بين طلبة عينة الدراسة.

2- تحديد المباحث النحوية والإملائية والصرفية والتعبيرية التي تنتمي إليها هذه الأخطاء الشائعة.

وقد تم التوصل إلي قائمة الأخطاء الشائعة في الكتابة التي تشيع بنسبه أكثر من 25% لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات والجدول التالي يوضح هذه الأخطاء والمباحث التي تنتمي إليها وعدد تكرار الخطأ بالبحث والنسبة المئوية لتكرار الخطأ لدى الطالبات.

جدول (1)

الأخطاء الشائعة في الكتابة التي تشيع بنسبة أكثر من 25% لدى طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات

نوع الخطأ الكتابي	المبحث اللغوي	عدد تكرار الخطأ بالمبحث اللغوي عند الطالبات (عدد الطالبات	النسبة المئوية لتكرار الخطأ عند الطالبات

الشائع		ممن وقعن في الخطأ)	
نحوى	1- الفعل المضارع في حالتي النصب والجزم.	35	%28.93
	2- إن وأخواتها.	32	%26.45
	3- كان وأخواتها.	31	%25.62
	4- المضاف إليه.	33	%27.27
	5- العطف.	34	%28.1
	6- النعت.	32	%26.45
	7- المفعول به.	31	%25.62
	8- حروف المعاني.	35	%28.93
	9- الضمائر.	32	%26.45
	10- الأفعال الخمسة.	33	%27.27
إملائي	1- همزة القطع والوصل.	35	%28.93
	2- التاء المفتوحة والمربوطة. والهاء المربوطة.	33	%27.27
	3- التنوين بأنواعه.	32	%26.45
	4- حروف المد في الكلمات الممدودة.	31	%25.62
	5- علامات الترقيم.	34	%28.1
	6- الألف بعد الواو في غير محلها.	32	%26.45
	7- حذف نقطة الحروف.	31	%25.62
	8- زيادة سن من الحروف.	31	%25.62
	9- حذف حرف من الكلمة أو زيادته.	32	%26.45
	10- عدم التفرقة بين الأحرف المتشابهة.	33	%27.27
صرفي	1- التذكير والتأنيث.	32	%26.45
	2- التعريف والتنكير.	31	%25.62

	3- تمييز زمن الفعل.	34	%28.1
	4- صوغ الفعل المعتل.	34	%28.1
	5- صوغ الأفعال الخمسة.	32	%26.45
تعبيري	1- عدم تنظيم الموضع في فقرات.	34	%28.1
	2- عدم مراعاة الهوامش بالصفحة.	35	%28.93
	3- قلة الاقتباسات والشواهد.	34	%28.1
	4- عدم الترابط بين الفقرات.	32	%26.45
	5- عدم كتابة خاتمة للموضوع.	34	%28.1

ثانيا: للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه:

ما البرنامج العلاجي القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات؟

وذلك تم من خلال:

1. **تحديد الأسس الرئيسة التي تم الاعتماد عليها في إعداد البرنامج العلاجي القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة.**
2. **تحديد مكونات البرنامج العلاجي، وتتمثل في الأهداف العامة والأهداف الخاصة ومحتوي الجلسات العلاجية واستراتيجيات التدريس المستخدمة، والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم.**
3. **وضع الخطة الزمنية للبرنامج العلاجي القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة.**
4. **عرض التصور المقترح للبرنامج العلاجي في صورته الأولية علي مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس. ملحق رقم (1) بيان بأسماء السادة المحكمين وصفاتهم، لتحديد مدي صدقه وسلامته وملاءمته لعينة الدراسة مع اقتراح ما يرونه مناسبا في ضوء آرائهم وقد قام السادة المحكمون بإبداء آرائهم حول جلسات البرنامج العلاجي وإضافة بعض الأنشطة والوسائل عليه مع تعديل صياغة بعض الأهداف.**
5. **تعديل التصور المقترح للبرنامج العلاجي في ضوء آراء السادة المحكمين واقتراحاتهم وبذلك تم بناء العلاجي القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة وتحديده محتواه ملحق رقم (3).**

ثالثا: للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه:

ما فاعلية البرنامج العلاجي القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات؟

وذلك تم من خلال:

1. **إعداد اختبار تشخيصي لحصر الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات تكون من سؤالين ؛ الأول كتابة مقال في حدود صفحة حول موضوع من الموضوعات الوظيفية والسؤال الثاني كتابة موضوع واحد من موضوعين مزودين بالأفكار التي يمكن الاستعانة بها في عملية الكتابة.**
2. **عرض الاختبار التشخيصي علي مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرائق التدريس وأساتذة القياس وعلم النفس لتحديد مدي مناسبته لتحقيق الهدف منه.**
3. **تعديل الاختبار التشخيصي في ضوء آراء السادة المحكمين، حيث تم إضافة موضوع علي موضوعات الاختبار بحيث تكون البدائل حرة ومقيدة مع تعديل صياغة بعض أسئلة الاختبار.**
4. **قياس صدق وثبات الاختبار والتأكد من صلاحية الاختبار التشخيصي وذلك من خلال:**

أ- تم تطبيق الاختبار علي عينة استطلاعية من طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات قوامهن (30) ثلاثين طالبة للتأكد من مناسبة الاختبار للفئة المستهدفة وتحديد زمن الاختبار وحساب معامل الثبات وفيما يلي بيان بنتائج تطبيق الاختبار:

لقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار علي العينة الاستطلاعية إلي عدة نتائج منها:

- الاختبار التشخيصي مناسب لطالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات وذلك لتشخيص الأخطاء الشائعة في كتاباتهن من حيث الصياغة والمضمون أي الموضوعات المطلوب الكتابة فيها.

- الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار وهو (40) دقيقة وتم حساب هذا الزمن من خلال حساب المتوسط الحسابي لزمن انتهاء الطالبات جميعا من الإجابة عن أجزاء الاختبار (صلاح علام، 2000: 131).

ب- حساب ثبات الاختبار:

لقد تم حساب ثبات الاختبار من خلال إعادة تطبيقه علي نفس طالبات العينة الاستطلاعية بفارق زمني قدره أسبوعين، وبحساب معامل الارتباط بين أداء الطالبات في

التطبيقين، تبين أن معامل ثبات الاختبار يساوي (0.84) وهي نسبة ثبات جيدة وتشير إلي أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وهذا وقد وضع الاختبار في صورته النهائية ملحق رقم (2) اختبار تشخيصي لحصر الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات.

5- اختيار عينة الدراسة: حيث تمثلت عينة الدراسة في عدد (40) أربعين طالبة من طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات بجامعة الزقازيق تمثل المجموعة التجريبية تم اختيارهن عشوائيا من جملة (60) طالبة طبق عليهن الاختبار التشخيصى و تم فحص كتاباتهن وتحليلها لمعرفة أي الطالبات أكثر وقوعا في الأخطاء اللغوية في الكتابة طبق عليهن البرنامج العلاجي القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة، ومن ثم فقد اعتمدت الدراسة علي التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة قبلي – بعدي.

6- التطبيق القبلي للاختبار التشخيصي علي عينة الدراسة قبل مرورهم بخبرات البرنامج العلاجي القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة لمعرفة مستواهم القبلي قبل بدء التجربة.

7- تنفيذ الجدول البرنامج: حيث استغرق تنفيذ البرنامج العلاجي القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة خمسة أسابيع بواقع جلستين في الأسبوع ومن ثم بلغ عدد الجلسات العلاجية (10) عشر جلسات علاجية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2015 – 2016م والجدول التالي يوضح الخريطة الزمنية لجلسات البرنامج العلاجي.

جدول (2)

الخريطة الزمنية لتنفيذ البرنامج العلاجي

موضوع الجلسة العلاجية	المبحث اللغوي (محتوي الجلسة العلاجية)	عدد الجلسات
الأخطاء النحوية الشائعة في الكتابة	1- الفعل المضارع في حالتي النصب والجزم 2- إن وأخواتها. 3- كان وأخواتها. 4- المضاف إليه.	(3) جلسات علاجية

	5- العطف. 6- النعت. 7- المفعول به. 8- حروف المعاني. 9- الضمائر. 10- الأفعال الخمسة.	
الأخطاء الإملائية الشائعة في الكتابة	1- همزة القطع والوصل. 2- التاء المفتوحة والمربوطة والهاء المربوطة. 3- التنوين بأنواعه. 4- حروف المد في الكلمات الممدودة. 5- علامات الترقيم. 6- الألف بعد الواو في غير محلها. 7- حذف نقطة الحروف. 8- زيادة سن في الحروف. 9- حذف حرف من الكلمة أو زيادته. 10- عدم التفرقة بين الأحرف المتشابهة.	(3) جلسات علاجية
الأخطاء الصرفية الشائعة في الكتابة	1- التذكير والتأنيث. 2- التعريف والتنكير. 3- تمييز زمن الفعل. 4- صوغ الفعل المعتل. 5- صوغ الأفعال الخمسة.	جلستان علاجيتان (2)
الأخطاء التعبيرية الشائعة في الكتابة	1- تنظيم الموضوعات في فقرات. 2- مراعاة الهوامش في الصفحة. 3- دعم الكتابة بالاقتباسات والشواهد المناسبة.	جلستان علاجيتان (2)

	4- الترابط بين الفقرات. 5- كتابة خاتمة الموضوع.	
المجموع	ثلاثون خطأ شائعا في الكتابة لدي الطالبات.	(10) جلسات علاجية

8- التطبيق البعدي للاختبار التشخيصي علي عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) التي تلقت المعالجة التجريبية بعد مرورها بخبرات البرنامج العلاجي القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة، وذلك للتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي عينة الدراسة، وذلك بنهاية الفصل الدراسي الأول 2017 / 2018م.

9- المعالجة الإحصائية للنتائج: حيث تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي Spss لمعالجة البيانات ولتحليل نتائج الدراسة من خلال حساب الفروق بين المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها من خلال المقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التشخيصي علي العينة المستهدفة قبل مرورهم بجلسات البرنامج العلاجي وبعدة لمعرفة التأثير الحادث والتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي الطالبات.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

يمكن عرض نتائج الدراسة الحالية في ضوء اختبار فرضي الدارسة:

نتائج الفرض الأول الذي نصه:

"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حصر الأخطاء الشائعة في الكتابة لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج مجموعة الدراسة (العينة التجريبية) في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التشخيصي لمعرفة الفرق بين القياسين والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (3) يوضح نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التشخيصي (اختبار حصر الأخطاء الشائعة في الكتابة)

المجموعة	التطبيق	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
التجريبية	القبلي	13.78	2.694	21.198	دالة عند مستوي 0.01
	البعدي	25.90	3.448		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حصر الأخطاء الشائعة في الكتابة لصالح التطبيق البعدي مما يدل علي أن الطالبات اللاتي مررن بخبرات البرنامج العلاجي وخضعن للجلسات العلاجية قد حدث لديهن تحسنا ملحوظا وتغلبن علي الأخطاء الشائعة في كتابتهن فيما يتعلق بالأخطاء النحوية والإملائية والصرفية والتعبيرية وبذلك يمكن قبول الفرض الأول من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الثاني الذي نصه:

للبرنامج العلاجي القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة فاعلية في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معادلة الكسب المعدل لبلاك، والتي تقيس فاعلية المتغير المستقل في المتغيرات التابعة طبقا للمعادلة التالية (عزت عبد الحميد، 2011: 273).

$$\text{معادلة الكسب المعدل لبلاك} = \frac{(\text{ص} - \text{س})}{(\text{د} - \text{س})} + \frac{(\text{ص} - \text{س})}{\text{د}}$$

حيث تشير (ص) إلي متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي، وتشير (س) إلي متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي، وتشير (د) إلي النهاية العظمي للاختبار التشخيصي.

ويقترح بلاك أن فاعلية البرنامج تتراوح بين القيمتين (1، 2) حيث تكون الفاعلية مناسبة عند (2، 1) لأنها تمثل الحد الفاصل لدالة نسب الكسب المعدل.

$$\text{معادلة الكسب المعدل} = \frac{13.78 - 25.90}{13.78 - 30} + \frac{13.78 - 25.90}{30}$$

$$1.15 = 0.40 + 0.75 = \frac{12.12}{30} + \frac{12.12}{16.22} =$$

وهذا يدل علي أن للبرنامج العلاجي القائم علي أنماط التغذية الراجعة فاعلية في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات عينة الدراسة.

وفي ضوء هذه النتيجة يتم قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة.

تفسير نتائج الدراسة:

1. **لقد بينت نتائج الدراسة الحالية أن للبرنامج العلاجي القائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة فاعلية في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية التربية الرياضية بنات ولعل هذا يعود إلي الأسباب التالية:**
2. **اعتمد البرنامج العلاجي علي توظيف بعض أنماط التغذية الراجعة كاستراتيجية تعليمية علاجية حيث مارست الطالبات أنشطة الكتابة أثناء دراسة البرنامج والمرور بخبراته مع التوجيه والإرشاد من قبل المعلم والأقران حيث كانت لأنماط والتغذية الراجعة المستخدمة في الدراسة فاعلية في تشخيص الأخطاء الشائعة لدي الطالبات في الكتابة تلك الأخطاء المتمثلة في الأخطاء النحوية والإملائية والصرفية والتعبيرية مما لفت أنظار الطالبات إلي تلك الأخطاء حتى لا يقعن بها مرة أخرى أثناء عملية الكتابة.**
3. **إن عملية التغذية الراجعة التي يقدمها أستاذ المقرر أثناء تنفيذ المهام والأنشطة الكتابية المختلفة وذلك من خلال التعليقات الملفوظة أو المكتوبة عالجت كثيرا من الأخطاء فحاولت الطالبات تجنبها أثناء تنفيذ هذه الأنشطة بما عزز من أدائهن الكتابي.**
4. **قدمت أنماط التغذية الراجعة الموظفة في البرنامج العلاجي ثلاث فوائد أساسية للطالبات المشاركات في تجربة الدراسة تتمثل في التعزيز أثناء الأداء الكتابي الجيد بما يتفق وقواعد اللغة وأنظمتها في ضوء المعايير التي يضعها الأستاذ قبل إنتاج العمل أو النشاط، والوظيفة الثانية هي إثارة الدافعية لديهن وأخيرا توجيه الطالبات نحو الأداء بما أثمر في تفعيل جلسات البرنامج العلاجي المقترح.**
5. **استخدم البرنامج الحالي أنماط التغذية الراجعة كاستراتيجية علاجية تعليمية وكأسلوب للتقويم والإرشاد أثناء تنفيذ معظم الأنشطة والمهام الكتابية فلم يقتصر دور أنماط التغذية الراجعة علي تقويم العمل الكتابي في نهايته بل صاحب عملية الكتابة بمراحلها المختلفة بما كان له المردود الإيجابي في ارتفاع مستوي الأداء اللغوي وتعزيزه لدي الطالبات.**

6. لأنماط التغذية الراجعة المستخدمة في البرنامج العلاجي الأثر الإيجابي في تحقيق الاتصال والتفاعل بين الأستاذ والطالبات فلم يقتصر دور الأستاذ علي تكليف الطالبات بإنتاج أنشطة كتابية فحسب بل امتد دوره لمتابعة تنفيذ هذه الأنشطة وتفعيل أنماط التغذية الراجعة أثناء سير العمل وممارسة النشاط.

- توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. الاستفادة من أداة القياس المستخدمة في البرنامج العلاجي لتشخيص الأخطاء الشائعة لدي الطلاب في مستويات اللغة المختلفة النحوية والصرفية والإملائية والتعبيرية وذلك للوقوف علي أبرز الأخطاء والمخالفات التي تشيع في كتابات الطالبات.
2. عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لتدريبهم علي توظيف أنماط التغذية الراجعة في التدريس وخاصة المهارات اللغوية لتشخيص الأخطاء الشائعة في هذه المهارات ومحاولة التغلب عليها بما يحسن من الأداء اللغوي لدي الطلاب.
3. تدريب الطالبات غير المتخصصات في اللغة العربية علي اكتشاف الأخطاء اللغوية الشائعة في كتاباتهن بأنفسهن باستخدام أنماط التغذية الراجعة المتعددة مع التركيز علي تقييم الذات.
4. تدريس الأنظمة اللغوية (المستويات اللغوية) من منظور تكاملي وظيفي دون عزل أو فصل مهارة عن أخرى أي تدريس اللغة لا التدريس عن اللغة أو حولها.
5. توفير دليل لمن يقوم بتدريس مقرر اللغة العربية بالمرحلة الجامعية وخاصة للطلاب غير المتخصصين في اللغة يتضمن آليات تدريس المهارات الكتابية المرتبطة بفنون اللغة مثل التعبير والخط والإملاء مع تدعيم هذا الدليل بتطبيقات ونماذج وظيفية.
6. ضرورة تقديم التغذية الراجعة الفورية عند وقوع الطالبات في الأخطاء اللغوية حتى لا تثبت تلك الأخطاء في أذهانهن ويصعب علاجها.

- مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إلية الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم المقترحات التالية لإجراء بحوث مستقبلية ذات صلة بالمتغيرات البحثية محل الدراسة:-

1. بناء برنامج مقترح لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة لدي طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية وغير المتخصصين بها.
2. تحليل الأخطاء الشائعة في الكتابة لدي طلبة المرحلة الجامعية في ضوء مدخل تحليل الأخطاء.
3. أثر برنامج تدريبي مقترح باستخدام التغذية الراجعة لتنمية المهارات الأساسية في الكتابة لدي طلبة المرحلة الجامعية.
4. أثر استخدام أنماط التغذية الراجعة في تحسين الأداء اللغوي لدي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة.
5. برنامج علاجي مقترح قائم علي بعض أنماط التغذية الراجعة لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وخفض قلق القراءة لديهم.

قائمة المراجع العربية والأجنبية

أولا: المراجع العربية

(1) أحمد أحمد عواد (2000): مدي فاعلية برنامج تدريسي علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة الإرشاد النفسي، مصر، العدد (12)، السنة (8)، ص ص 157-222.

(2) أحمد سعيد عبد الكريم (2016): أخطاء شائعة في الكتابة، مجلة الوعي الإسلامي – وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية – الكويت، المجلد (54)، العدد (617)، أكتوبر – نوفمبر، ص ص 56-57.

(3) أحمد عبده عوض (2000): فاعلية برنامج مقترح في الكتابة الوظيفية علي تنمية الأداء الكتابي في المواقف الاتصالية لدي طلاب أقسام اللغة العربية بجامعة أم القرى – دراسة تجريبية، المؤتمر العلمي الخامس لكلية التربية بطنطا (المدرسة في القرن الحادي والعشرين – رؤية مستقبلية – مصر)، مايو، ص ص 300: 354.

(4) اعتماد عبد الصادق عفيفي (2012): الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، الملتقي العلمي الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- جامعة الأزهر- معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

(5) أمامة محمد أحمد فال الشنقيطي (2016): أثر استخدام تطبيق تعليمي علي صفحة الويب في تنمية المهارات الإملائية اللازمة لطالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، مجلة مستقبل التربية العربية- مصر، العدد (105)، المجلد (23)، ديسمبر، ص ص 169-541.

(6) أمير صلاح سيد هواري (2002): أثر استخدام أسلوبين من أساليب التغذية الراجعة علي التمكن من المفاهيم النحوية عند المستويات المعرفية المختلفة، المؤتمر العلمي الرابع (التربية ومستقبل التنمية البشرية في الوطن العربي علي ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين) مصر، المجلد (2)، الفيوم، أكتوبر، ص ص 65-85.

(7) ثريا محجوب (2001): الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلميذات الصف الخامس الابتدائي تشخيصها وعلاجها، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد (1)، العدد (30).

(8) جبر بن محمد الجبر (2014): آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة، رسالة التربية وعلم النفس، السعودية، العدد (46)، ذو الحجة، ص ص 215-245.

(9) جمال الدين محمد الشامي، ورضا أحمد حافظ الأدغم (2000): فاعلية بعض أنماط التغذية الراجعة في التحصيل والاحتفاظ بالتراكيب النحوية لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، مجلة دراسات تربوية واجتماعية – مصر، المجلد (6)، العدد (4)، أكتوبر، ص ص 117- 164.

(10) جمال مصطفي العيسوي (2005): فاعلية استخدام أسلوب القدح الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية لدي تلميذات الحلقة الثانية بدولة الإمارات، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (22)، السنة (20).

(11) خلف سرحان الظفيري (2009): بناء برنامج تعليمي متعدد الوسائط لمعالجة الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابة الهمزة لدي طلبة المرحلة المتوسطة العليا في دولة الكويت وفق منهج التعليم الذاتي، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، كلية التربية وعلم النفس، الأردن.

(12) رائد محمود خضير، وأروي عبد المنعم الرفاعي، ومحمد أحمد مومني (2014): أنماط التغذية الراجعة المكتوبة المستخدمة في مادة اللغة العربية في رياض الأطفال والصفوف الأساسية الأولي في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين، المجلد (15)، العدد (3)، سبتمبر، ص ص 507- 530.

(13) رجاء علي عبد العليم أحمد (2017): أثر التفاعل بين مستوي تقديم التغذية الراجعة (تصحيحية – تفسيرية) وأسلوب التعلم (سطحي – عمق) في بيئات التعلم الشخصية علي التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، العدد (31)، أبريل، ص ص 253: 306.

(14) رشدي أحمد طعيمة (2003): تصور مقترح لتعليم اللغة العربية لغير المتخصصين في الجامعات في ضوء الدراسة الميدانية، المجلة العربية للتربية – تونس، المجلد (23)، العدد (1)، يونيو، ص ص 91-122.

(15) رشدي أحمد طعمية (2004): المهارات اللغوية " مستوياتها – تدريسها – صعوباتها"، القاهرة، دار الفكر العربي.

(16) زياد أمين بركات (2008): دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ الصفوف من الأول إلي الخامس الأساسية في مدينه طولكرم بفلسطين، جامعة القدس المفتوحة منطقة طولكرم، ص ص 1 -25.

(17) سلوي بنت عبد الأمير سلطان (2010): أخطاء التلاميذ الشائعة في الكتابة والإملاء، مجلة التطوير التربوي، سلطنة عمان، العدد (60)، السنة (9)، ديسمبر، ص ص 15-17.

(18) سناء محمد حسن أحمد (2009): تصور مقترح لمقرر الإملاء للصف الأول الإعدادي ودراسة أثره وأثر استخدام التغذية الراجعة في تدريسه في علاج الأخطاء الإملائية لدي التلاميذ، دراسات في التعليم الجامعي- مصر، العدد (20)، أبريل، ص ص 250: 284.

(19) صالح بن ناصر صالح الشويرخ (2009): أنواع التغذية الراجعة وأثرها في التعلم اللغوي، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- العلوم الإنسانية والاجتماعية، السعودية، العدد (9)، شوال، ص ص 198: 251.

(20) صلاح الدين محمود علام (2000): القياس والتقويم التربوي النفسي، أساسياته، وتطبيقاته، وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي.

(21) عبد الرازق الغالبي (2011): أهمية المشاهدة اليومية والتغذية الراجعة للمدرس في منهج التعليم (درس اللغة الإنجليزية أنموذجا) متاح علي هذا الرابط:

http://www. Alnoor.se/article.asp

(22) عبد الله بن معيض الغامدي (2015): أثر استخدام التغذية الراجعة في تحصيل طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية: مقر الإملاء للمستوي الثاني أنموذجا، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، السعودية.

(23) عبد المنعم إبراهيم عبد الصمد (1999): أثر نمط التغذية الرافدة علي تنمية مهارتي التهيئة والختم لدي طلاب شعبة اللغة العربية في كلية التربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (59)، سبتمبر، ص ص 69-88.

(24) عبد المحسن حمد العامري (2015): الأخطاء الإملائية الشائعة لدي طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، مجلة الكلية الإسلامية الجامعة – العراق، المجلد (9)، العدد (33)، ص ص 445-474.

(25) عزت عبد الحميد حسن (2011): الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18، القاهرة، دار الفكر العربي.

(26) فاطمة موسي محمد سلامة (2003): الأخطاء الكتابية الشائعة في اللغة العربية عند طلبة الصف الخامس الأساسي من وجهه نظر معلميهم وكيفية معالجتها، رسالة ماجستير، جامعة القدس، كلية الدراسات العليا، فلسطين، ص ص 1: 73.

(27) فرمان قحط رحيمة (2013): الأخطاء الإملائية الشائعة لدي طلبة كلية التربية في الجامعات العراقية: تشخيص وعلاج، مجلة العلوم الإنسانية (كلية التربية صفي الدين الحلي جامعة بابل) – العراق، العدد (16)، ص ص 165: 180.

(28) فهد بن سعيد آل مجثل (2014): أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة من خلال برنامج حاسوبي تعليمي في التحصيل الدراسي لبعض مهارات اللغة الإنجليزية لدي طلبة جامعة الباحة، رسالة ماجستير، جامعة الباحة، كلية التربية – السعودية.

(29) فويي هشوان (سمر) (2012): دراسة تحليلية للأخطاء الصرفية الشائعة لدي الطلبة التايوانيين في تعلم اللغة العربية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، الأردن- عمان.

(30) مبروك عطية أبو زيد (1995): الأخطاء الشائعة لدي الطلاب في القراءة والكتابة والمحادثة وسبل علاجها، بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية السعودية، المجلد (1)، ص ص 412-444.

(31) محمد أحمد فلاح الزيوت (2013): أثر أسلوب التغذية الراجعة التصحيحة المكتوبة (إعادة الصياغة والعمليات الذهنية المصاحبة) في تحسين أداء طلاب الصف الثامن

الأساسي في قواعد اللغة العربية والكتابة، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، كلية التربية الأردن.

(32) محمد إبراهيم مصطفي الخطيب (2010): أثر التغذية الراجعة في تحسين أداء الطلبة المعلمين وتحصيلهم في مادة أساليب تدريس اللغة العربية باستخدام التدريس المصغر، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العلوم الإنسانية والاجتماعية السعودية، العدد (16)، رجب، ص ص 51-84.

(33) محمد حسن المرسي، وسمير عبد الوهاب (2014): توجهات تربوية في تعليم اللغة العربية، مكتبة نانسي، دمياط.

(34) محمد عبد الحميد الطروانة (2005): أثر التغذية الراجعة الفورية (مكتوبة أو ملفوظة) في تحصيل طلبة التاسع الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية، مجلة كلية التربية – عين شمس – مصر، المجلد (1)، العدد (29)، ص ص 297: 325.

(35) محمد عبد الله أبو الرب (2003): الأخطاء اللغوية: مصادرها واتجاهات تحليلها وتقويمها: دراسة في ضوء علم اللغة التطبيقي، رسالة دكتوراة، كلية الآداب – الأردن، جامعة اليرموك.

(36) محمد عبد الكريم العياصرة، وثرياء سليمان الشبيبي (2012): واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحة الفورية في المناقشات الصفية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (13)، العدد (1)، ص ص 131-163.

(37) محمود كامل الناقة (2004): تعليم اللغة العربية في التعليم العام، " مداخلة وفنياته"، ج2، كلية التربية – جامعة عين شمس.

(38) مرزوق إبراهيم القرشي (2000): الأخطاء النحوية والإملائية التي تظهر في كتابات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، العدد (1)، السنة (15).

(39) مني العجرمي، وهالة حسني بيدس (2015): تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوي الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات/ الجامعة الأردنية، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (42)، ملحق (1)، ص ص 1087: 1108.

(40) مني مصطفي جبريل، ورشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد الزيني (2010): فعاليه برنامج مقترح قائم علي النظرية البنائية لعلاج بعض الأخطاء اللغوية وخفض قلق

الكتابة لدي طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية– جامعة المنصورة– العدد (73)، الجزء (2)، مايو، ص ص 228–260.

(41) نادية منصور غانم (2000): أثر برنامج تعليمي علاجي في تصحيح أخطاء إملائية شائعة لدي عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، الأردن.

(42) نصر الدين خضري أحمد (2012): الأخطاء الشائعة في كتابات طلاب وطالبات كلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بإسلام آباد: الأسباب ومقترحات العلاج، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (151)، الجزء (3)، ديسمبر، ص ص 457– 509.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

(43) Bouchard ،M (2002): An investigation of students word knowledge as demonstrated by their reading and spelling errors ،ERIC ،AA 3043277.

(44) Chandler ،G(2003): The efficiency of various kinds of error feedback for improvement in the Accuracy and fluency of students' writing. Journal of second learning writing ،Vol. (12) ،No. (3) ،P.P 267-296.

(45) Dina Al jamal (2017): students fossilized writing errors: EFL postgraduates at Jordanian universities as a model. Journal of Al- quds open university for research and studies ،felsteen ، part. (6) ،No. (19) ،October ،P.P 1-17.

(46) Ferguson ،P. (2011): student perceptions of quality feedback in teacher education. Assessment & Evolution in higher Education ، Vol. (36) ،No. (1) ،P.P 51-62.

(47) Ferris ،D (2001): Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? Journal of second learning writing ، Vol. (10) ،No. (3) ،P.P 161-184.

(48) Hxham ،M. (2007): Fast and effective feedback: Are model answers the answer? Assessment & Evaluation in Higher Education ،Vol. (32) ،No. (6) ،P.P 601-611.

(49) Hounsell ،D. (2003): student feefback ،learning and development in: M. slowey & D. Watson (Eds) Higher education and the life course (milton Keynes ،open university press).

(50) Hamzah ،o (2011): The Effect of using Non- corrective feedback on the Eighth Graders' writing Achievement in English language and their Attitudes towards writing in Jordan ،Dirasat ،Educational sciences ،Vol. (38) ،Supplement No. (3) ،P.P 1121-1130.

(51) Lyster. R. & mori. H (2006): Interaction feedback and instructional counterbalance. Journal of studies in second language Acquisition ، Vol. (28) ،P.P 321- 341.

(52) Mc Cune ،V. & Hounsell ،D. (2005): The Development of students' ways of thinking and practicing in three final year Biology courses. Higher Education: the international journal of Higher Education And Educational planning ،Vol. (49) ،No. (3) ،P.P 255-289.

(53) Mahmoud ،F. (2012): The effect of a training program of Jordanian EFL in service teachers Based on the types of feedback on the Jordanian Eighth Grade students' Achievement in English ،Doctoral Degree ،Elyarmook university ،Faculty of education ،Jordanian

(54) Narjes Al- Nasser (2011): Analysed' erreurs en expression ecriteet role de la langue maternelle ،Dirasat ،Humann and social sciences ، Vol. (38)، No. (2)، PP. 715-726.

(55) Panova ،I. & lyster. R. (2002): patterns of feedback and up take in and adult ESL classroom. TESOL Quatterly ،Vol. (36) ،P.P 573-595.

(56) Pray ،M (2002): An investigation of students' word knowledge as demonstrated by their reading and spelling errors. Journal of child Development ،Vol. (67) ،No (3) ،PP 18-34.

(57) Rabinowtz ،P. (2012): Providing corrective feedback work Group of community Health and development at the university of Kansas ، KU. retrieved 27/4/2012.

(58) Siewert ،L. (2011): The effects of written teacher feedback on the Academic Achievement of fifth Grade students with learning challenges preventign school failure: Alternative education for children and youth ،Vol. (55) ،No. (1) ،PP. 17-27.

(59) Sabah ،I.(2013): The effect of computer – mediated Corrective feedback modes on 10 th Grade EFL students writing performance ،master Degree ،Al al- Bayt university ، Faculty of Educational sciences.

(60) Sheen ،y (2004): Corrective feedback learner up take in communicative classrooms across instructional settings. Journal of language teaching research ،Vol. (8) ،No. (3) ،P.P 263-300.

(61) Taras ،M. (2002): using Assement for learning and learning from Assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education ،Vol. (27) ،No. (6) ،P.P 501-510.

(62) Yates ،R (2002): Responding to sentence – level errors in writing ،journal of second learning writing ،Vol. (11) No. (1)، PP29-47.