مجلـــة العلـــوم التربـــوية والدراســـات الإنســـانيـــة
ISSN: 2709-0302 (online)

Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2617-5908 (print)

إستراتيجيات ومستوى تصحيح الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية(*)

د/ أحمد بن علي الصغير
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة المساعد
جامعة الملك خالد- كلية التربية بالمملكة العربية السعودية

*) تاريخ تسليم البحث 25/2/2022 تاريخ قبوله للنشر 9/3/2022
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

إستراتيجيات ومستوى تصحيح الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية

د/ أحمد بن علي الصغير
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة المساعد
جامعة الملك خالد- كلية التربية بالمملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إستراتيجيات ومستوى تصحيح الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية. استخدم الباحث المنهج الوصفي عن طريق استبانة تم توزيعها على عينة بلغت (30) من أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية. أوضحت نتائج الدراسة أن إستراتيجية تصحيح الأخطاء الشاملة جاءت في المرتبة الأولى استخدامًا من بين إستراتيجيات تصحيح الأخطاء الكتابية بمتوسط حسابي (3.47)، وانحرافي معياري (0.82) ودرجة كبير؛ بينما جاءت إستراتيجية تصحيح الأخطاء المباشرة في المرتبة الأخيرة استخدامًا بمتوسط حسابي (2.99) وانحراف معياري (0.38) ودرجة قليل. كما بينت النتائج كذلك أن الإملاء جاء في المرتبة الأولى من حيث مستويات تصحيح الأخطاء الكتابية بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (0.48) ودرجة كبير، وجاء الخطاب في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.87) وانحراف معياري (0.31) ودرجة متوسط. خلصت الدراسة إلى الحاجة إلى تنويع إستراتيجات تصحيح الأخطاء الكتابية، وأهمية إشراك المتعلمين في تصحيح أخطائهم بأنفسهم، وفهمهم لأسباب تلك الأخطاء. قدمت الدراسة عدة توصيات، أهمها الانتقال من تدريس الكتابة كمنتج إلى تدريسها كعملية؛ لإتاحة الفرصة لتصحيح الأخطاء الكتابية على مراحل تستوعب التراكيب، والأساليب اللغوية المختلفة، وتراعي المستويات العليا للكتابة؛ كالخطاب والدلالة.

الكلمات المفتاحية: الكتابة، تدريس الكتابة كمنتج، تدريس الكتابة كعملية، إستراتيجية تصحيح الكتابة المباشرة، إستراتيجية تصحيح الكتابة الشاملة.

Strategies and Level of Correcting Written Errors for Non-Native Arabic Language Learners at the University Level

Ahmed A Alsaghiar, Ph.D.
Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods of Language
King Khalid University- Saudi Arabia
College of Education- Curricula and Instruction Department

Abstract

This study examined the strategies and level of correcting written linguistic errors of non-native Arabic language learners at the university level. The researcher used the descriptive method through a questionnaire distributed to a sample of (30) faculty members at the Institute for Teaching Arabic to Speakers of Other Languages at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in the Kingdom of Saudi Arabia. The results showed that the unfocused error-correction strategy ranked first among the strategies for correcting written linguistic errors, while the direct error correction strategy ranked last and a small degree. The average for the axis of correction strategies for written linguistic errors was (2.99) and an average degree; The results also showed that the level of spelling ranked first in terms of correction levels of written linguistic errors and a significant degree, and the discourse came in the last rank and an average degree. The study concluded the need to diversify strategies for correcting written linguistic errors, the importance of involving students in correcting their own errors, and their understanding of the causes of those errors. The study made several recommendations emphasizing the importance of moving from teaching writing as a product to teaching it as a process.

Key Words: Writing, Teaching Writing as a Product, Teaching Writing as A process, Direct Written Corrective Feedback, Comprehensive Written Corrective Feedback.

مقدمة الدراسة:

رغم أن الهدف الرئيس لأكثر متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية هو تنمية كفايتهم التواصلية الشفهية، ورغم تركيز طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها على الكفاية التواصلية الشفهية؛ كما في المدخل التواصلي، والتدريس القائم على المهمة؛ إلا أن الكتابة مهارة لا بد أن يحذقها المتعلمين؛ خاصة أولئك الذين يرغبون في مواصلة دراستهم باللغة العربية، أو الذين يرغبون العمل في بيئات العمل التي تتطلب مهارة الكتابة باللغة العربية، كالترجمة، والإعلام، والأعمال، والتدريس، وغيرها، كما أن مستوى الكتابة المنخفض يؤثر سلبًا على تواصل المتعلمين الكتابي مع الآخرين، ويجعلهم غير قادرين على التعبير عن أفكارهم وإيصالها. وبينما قد تتطور مهارات التواصل الشفهي، ومهارات الاستماع، والقراءة بعد التمكن من أساسيتها من خلال الممارسة خارج الجامعة؛ فإن مهارات الكتابة تحتاج إلى تدريب وتوجيه أكاديمي، وتعتمد بدرجة كبيرة على التوجيهات، والتغذية الراجعة التي يتلقاها المتعلم من أستاذه المتخصص لتنمية كفايته الكتابية. وقد أشار شولتز (Shultz, 2011) إلى أن مهارة الكتابة أصعب مهارات اللغة التي يتعلمها متعلم اللغة الثانية. إن المتحدث يستطيع الاعتماد على السياق الذي يجمعه هو والمستمع، وعلى التفاعل، والإعادة عند وجود مشكلات في التواصل والفهم؛ أما الكاتب فإنه يعتمد على مهاراته الكتابية بشكل كبير جداً؛ لإيصال الأفكار التي يريد إيصالها بوضوح، وهو ما عبر عنه هيوز (Hughes, 1996) بقوله إن الكتابة مستقلة عن الزمان والمكان. كما أنه الكاتب مطالب بوضع القارئ وخلفيته وتلقيه في الاعتبار أثناء الكتابة.

ليس وحده المتعلم من يواجه صعوبات في تعلم مهارات الكتابة؛ فالأستاذ كذلك يواجه صعوبات في تدريس هذه المهارة المعقدة، وفي تحقيق التوازن بين مستوياتها المختلفة بدءًا بالمستوى الشكلي حتى مستوى المضمون والمعنى، وتوضيح الأخطاء التي يقع فيها المتعلم، وكذلك تحقيق التوازن في جعل التصحيح وقياس مستوى الكتابة لدى المتعلم دافعًا له لتطوير كفايته؛ لا عامل إحباط يزيد من صعوبة تعلم هذه المهارة، ويقلل دافعيته نحو تعلمها. وتصحيح الأخطاء الكتابية للمتعلم يستهلك وقتًا كبيرًا، وهو ما قد يعيق الأستاذ، ويحد من قدراته على تقديم التقويم الملائم لمهارات الكتابة لدى المتعلمين (Weigle, 2007). وقد دعت ويغل (Weigle, 2007) الأساتذة إلى تعلم مهارات تصحيح وقياس مستويات الكتابة مثل تطوير، وإدارة، ووضع الدرجات على المهمات الكتابية التي يقوم بها المتعلمون بشكل تفصيلي. إن الأساتذة بحاجة لمعرفة كيفية تصحيح الأخطاء الكتابية للطلاب بما يوفر معلومات عن مستويات المتعلمين الكتابية، وكيفية تطويرها؛ نظرًا لأن تقديم تغذية راجعة غير كافية، وقياس غير واقعي لمستويات الطلاب يؤثر سلبًا على كفاياتهم الكتابية (Crusan, Plakans & Gebril, 2016).

نظرًا لأهمية مهارات الكتابة وصعوبة تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية، وللدور الكبير الذي يلعبه الأستاذ في تصحيح ورفع مستويات الكتابة لديهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم؛ مما ينمي كفاياتهم الكتابية؛ فقد أجرى الباحث هذه الدراسة لمعرفة الإستراتيجات التي يستخدمها الأساتذة لتصحيح أخطاء الطلاب الكتابية، وكذلك المستويات اللغوية التي يستهدفها تصحيح الأخطاء الكتابية.

مشكلة الدراسة

نظرًا للدور الذي يؤديه تصحيح الأخطاء الكتابية للمتعلمين في تطوير مستواهم الكتابي، ولأن الكتابة هي إحدى أهم الوسائل التي يستخدمها المتعلمون للتواصل مع الآخرين، ولأن الأستاذ يسهم اسهامًا كبيرًا في تطوير مستويات المتعلمين الكتابية؛ وخاصة الناطقين بغير العربية؛ حيث أكدت عسيري (Aseeri, 2019) على أهمية تصحيح الأخطاء الكتابية لتطوير المهارات الكتابية لدى المتعلمين الذين يدرسون لغة ثانية أو أجنبية. وقد أشار ماوا وكروستويتب (Mao, Crosthwaite, 2019) إلى أن كثيرًا من الدراسات السابقة المتعلقة بتصحيح الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة الثانية ركزت على فاعلية بعض الإستراتيجيات والمقارنة بين الإستراتيجيات المختلفة، بينما لم تحظ معتقدات ولا وجهات نظر أو ممارسة الأساتذة بذات الاهتمام، أما لي (Lee, 2018) فقد أوضح أن تركيز الباحثين فيما يتعلق بتصحيح الأخطاء اللغوية الكتابية لدى المتعلمين ما يزال مركزًا على الأبحاث التجريبية، وأن هناك نقصًا في معرفة الباحثين بواقع تصحيح الأخطاء الكتابية وممارسة الأساتذة لها. من جهة الممارسة التدريسية فقد أوضح الوليدي وجيليز وحامد (Alwaleedi, Gillies and Hamid, 2018) أن الاهتمام بمهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة الناطقين بغيرها بها ما يزال في بدايته، وأن التركيز ما يزال منصبًا على تدريس مهارات الكتابة، أكثر من الاهتمام بالإستراتيجيات المستخدمة لتصحيح أخطاء المتعلمين، وقد بيّن كل من شعيب (2021) والجهني (2021) وجود مشكلات كثيرة لدى كثير من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في إتقان مهارات الإملاء والكتابة الإبداعية. تتضح – مما سبق– الحاجة إلى المزيد من الدراسات المتعلقة بتصحيح الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ لذلك جاءت هذه الدراسة محاولة الكشف عن الإستراتيجات التي يستخدمها الأساتذة لتصحيح تلك الأخطاء، والمستويات الكتابية التي يستهدفونها.

أهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى:

– تحديد الإستراتيجيات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في السعودية لتصحيح الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

- تحديد مستويات الكتابة التي يستهدفها أعضاء هيئة التدريس بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في السعودية عند تصحيح الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ومن أجل الوصول إلى هذه الأهداف قامت الدراسة على السؤالين الآتيين:

1- ما الإستراتيجيات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس لتصحيح الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية؟

2- ما مستويات الأخطاء الكتابية التي يصححها أعضاء هيئة التدريس لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية؟

أهمية الدراسة

من أهم غايات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية تمكين المتعلمين من الكتابة بلغة سليمة، وواضحة، ومفهومة، وحتى يصل المتعلمون إلى هذا المستوى من الكتابة؛ فإنهم بحاجة إلى أن تقدم لهم التغذية الراجعة من خلال تصحيح أخطائهم الكتابية في مستويات الكتابة المختلفة، ويمكن تحديد أهمية هذه الدراسة من خلال الآتي:

- تعريف أساتذة اللغة العربية للناطقين بغيرها بالإستراتيجيات المختلفة لتصحيح أخطاء المتعلمين الكتابية ونقاط القوة والضعف لكل إستراتيجية.
- تسليط الضوء على الممارسة الفعلية لتصحيح أخطاء المتعلمين الكتابية، وبيان الإستراتيجيات الأكثر استخدمًا، وكذلك الأقل استخدامًا.
- توضح هذه الدراسة مستويات الكتابة التي يستهدفها أساتذة اللغة العربية للناطقين بغيرها عند تصحيحهم أخطاء المتعلمين الكتابية.
- تفتح هذه الدراسة آفاقًا الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول تصحيح الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- تفيد هذا الدراسة معاهد وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك الأساتذة الذين ما يزالون تحت التدريب من خلال التأكيد على أهمية تصحيح الأخطاء اللغوية الكتابية للمتعلمين، وتزودهم نتائج الدراسة بالممارسات المتعلقة بتصحيح الأخطاء اللغوية الكتابية في الميدان للاستفادة منها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم الكتابة ومهاراتها

لقد شكلت الكتابة منعطفًا مهمًا في حياة البشرية، فعن طريقها تطورت الحضارة تطورًا هائلًا، وحفظت ونشرت المعارف والعلوم، وأمكن التواصل بين الجماعات البشرية المتباعدة زمنًا ومكانًا؛ بل إن أهمية الكتابة برزت جلية في اعتماد الديانات السماوية عليها، والتي تم تتويجها بكون القرآن الكريم كان المعجزة الخالدة التي تحدى بها الله تعالى العرب. إن الكتابة ناقلة مهمة للمعلومات والأفكار، ومرتبطة ارتباطًا وثيقًا بوظيفة اللغة الأساسية في التعبير عن الأفكار والمشاعر والتواصل بين الناس، وتُعرف الكتابة أنها "أداء منظم ومحكم يعبر به الإنسان عن أفكاره، آرائه، ورغباته، ويعرض عن طريقه معلوماته، وأخباره، ووجهات نظره، وكل ما في مكنوناته، ليكون دليلًا على فكره ورؤيته وأحاسيسه، وسببًا لتقدير الملتقي لما سطره (الهاشمي والغزاوي، 2011، 43)". والكتابة نظام معقد يتكون من عدد من الأنشطة المهارية الحركية البسيطة، والإدراكية المعقدة؛ حيث تبدأ الكتابة بتحويل الأصوات المسموعة في اللغة إلى أشكال مرئية مكتوبة وفق رموز متفق عليها، وتبلغ أهدافها باتباع النظام اللغوي المتفق عليه بن أبناء اللغة الواحدة على مختلف مستويات التراكيب والصيغ اللغوية التي تكون الجملة اللغوية (الناقة وطعيمة، 2003). وقد حدد (طعيمة ومناع، 2000، 161) خمس مهارات أساسية للكتابة:

1-رسم الحروف رسمًا يجعلها سهلة في القراءة.

2-كتابة الكلمات كتابة توافق قواعد الإملاء.

3-تكوين العبارات والجمل والأفكار التي تعبر عن المعاني والأفكار.

4-اختيار الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة التي يحتاج إلى استعمالها.

5-القدرة على تنظيم الأفكار تنظيمًا تقتضيه صبغة كل لون.

تدريس مهارات الكتابة

تتكون اللغة من أربع مهارات أساسية هي التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وتركز كثير من النظم التعليمية حول العالم على تدريس مهارتي القراءة والكتابة؛ نظرًا لأن مهارتي التحدث، والاستماع تنمو بشكل أكثر فطرية من القراءة، والكتابة. يشير الناقة وطعيمة (2003) إلى أن الكتابة من أهم المهارات اللغوية، وهدف رئيس من أهداف تدريس اللغة الأجنبية؛ خاصة في المستويات المتقدمة؛ حيث يستخدمها المتعلمون للتعبير عن مستوياتهم اللغوية، ورغم تلك الأهمية للكتابة؛ فإن تدريس الكتابة لم يحظ بتلك الأهمية، ومايزال بحاجة إلى المزيد من العناية. ويوضح ريتشاردز ورينانديا (Richards & Renandya, 2002) أن الكتابة هي أصعب المهارات اللغوية التي يتعلمها طالب اللغة الأجنبية؛ لأنها تتطلب توليد الأفكار وتنظيمها ونقلها إلى نص مقروء، وفي

هذا السياق يشير بابكر (2021) إلى أن متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ما يزالون يواجهون الكثير من الصعوبات في تعلم مهارات الكتابة باللغة العربية يمكن عزوها لعدة عوامل مرتبطة باللغة نفسها كالاختلاف بين نطق وكتابة بعض الكلمات، والاختلافات بين لغة المتعلم الأم واللغة العربية، وعوامل مرتبطة بطرق التدريس.

شهد تدريس الكتابة عددًا من التغيرات في العقود الأخيرة الماضية، فقد سيطرت ثلاثة مداخل أساسية على تدريسها منذ السبعينيات الميلادية من القرن الماضي: مدخل تدريس الكتابة كمنتج Teaching Writing as a Product، ومدخل تدريس الكتابة كعملية Teaching Writing as a Process، ومدخل النوع Genre. كان مدخل تدريس اللغة كمنتج شائعًا في السبعينيات من القرن الماضي، وقد ركز على المنتج الكتابي النهائي للمتعلمين (Yan, 2005). وقد أكد هذا المدخل على أهمية المعرفة اللغوية مثل معرفة استخدام المفردات المناسبة، وبناء الجملة، وتماسك النص (Badger & White, 2000)، ووفق هذا المدخل يكتب المتعلمون نصوصهم ثم يصحح الأستاذ أخطاءهم مثل الأخطاء النحوية والإملائية (Yan, 2005). وقد تم توجيه الكثير من الانتقادات لهذا المدخل؛ نظرًا لأنه يتجاهل العملية الفعلية التي يتبعها الكاتب عند إنتاج النص، مثل كتابة عدد من المسودات قبل النص النهائي (Yan, 2005)؛ ولهذا يذكر راي (Ray, 2006) أنه من الصعب مطالبة المتعلمين بالكتابة دون تدريسهم كيفية الكتابة من خلال مراحلها المختلفة بدءًا بتوليد الفكرة، وحتى الوصول إلى الشكل النهائي للنص.

نظرًا للانتقادات التي وُجهت لمدخل تدريس الكتابة كمنتج، ظهر مدخل ثانٍ هو تدريس الكتابة كعملية؛ حيث أصبح التركيز على عمليات الكتابة بدلاً من الشكل النهائي للنص. ويمر تدريس الكتابة وفق هذا المدخل عبر أربع مراحل: (1) مرحلة ما قبل الكتابة، (2) مرحلة الصياغة، (3) مرحلة المراجعة والتنقيح، و(4) مرحلة التحرير (Yan, 2005)، ويضع هذا المدخل تركيزًا أقل على إتقان القواعد اللغوية لصالح التخطيط والصياغة (Badger & White, 2000)، ويركز أكثر على المراجعة والتصحيح والتغذية الراجعة من قبل الأستاذ؛ ولكن هذا المدخل انتقد أيضًا؛ لأنه يفترض أن جميع الكتاب والمتعلمين يتبعون نفس عملية الكتابة بغض النظر عن موضوع الكتابة وقدرة الكاتب. أيضًا، يتجاهل هذا المدخل الغرض والسياق الاجتماعي لأنواع الكتابة المختلفة (Yan,2005).

في الثمانينات من القرن الماضي ظهر مدخل ثالث لتدريس الكتابة، هو مدخل النوع Genre، وقد تم تطويره لمعالجة النقص في المدخلين السابقين. يتكون هذا المدخل من ثلاث مراحل: (1) يعرض الأستاذ للمتعلمين نماذج أو أمثلة لنصوص من النوع المستهدف، (2) يكتب المتعلمون نصوصهم بمساعدة الأستاذ، و(3) يكتب المتعلمون نصوصهم بشكل مستقل (Cope & Kalantzis,1993).

تم انتقاد هذا المدخل؛ لأنه يقلل من قيمة العملية اللازمة لإنتاج نص ويعامل الطالب كمتعلم سلبي (Yan, 2005) واعتبر هذا المدخل غير كافٍ لتمكين المتعلمين من أن يكونوا كتابًا أكفاء (Halira & Litinin, 2012)؛ لهذا يقترح بعض الباحثين على الأساتذة الجمع بين المدخلين: مدخل تدريس الكتابة كعملية، ومدخل النوع؛ لأن الجمع بين هاذين المدخلين يتيح للمتعلمين إدراك العلاقة بين الغرض والشكل لكل نوع من أنواع النصوص (Badger & White, 2000).

تصحيح الأخطاء الكتابية

الأخطاء ركن ثابت من أركان عملية التعلم، ومن أهم المرتكزات التي يعتمد عليها قياس مستوى المتعلم؛ إذ تسهم الأخطاء في كشف ما يعرفه وما لا يعرفه المتعلم. ومن أهم الأسئلة التي شغلت ولاتزال تشغل كثيراً من التربويين هي: هل يساعد تصحيح أخطاء المتعلمين اللغوية الكتابية في تطوير وتحسين كتابتهم؟ هل يساعد تصحيح أخطاء المتعلمين اللغوية الكتابية في عدم تكرار تلك الأخطاء وتنمية مستوياتهم الكتابية؟ هل هناك فائدة أصلا من تصحيح الأخطاء الكتابية للمتعلمين؟ وقد زاد الاهتمام بهذا الموضوع بعد الدراسات التي قام بها تراسكت (Trusscott, 1996, 1999)، والتي خلص فيها إلى دعوة الأساتذة إلى ترك تصحيح أخطاء الكتابة كليًا؛ حيث زعم ألا فائدة ترجى منه؛ بل إنه يرى أنه ينفر ويجفّل المتعلمين من الكتابة. ورأى أن طبيعة القواعد المعقدة سبب وجيه لهجر وترك تصحيح أخطاء المتعلمين الكتابية، وبرأيه فإن كل ما يحتاجه المتعلم هو ممارسة الكتابة باستمرار، والأخطاء ستذوب وتتلاشى مع الوقت والممارسة.

حدد مجموعة باحثين منهم تراسكت (Trusscott, 1996, 1999) الأسباب التالية التي تجعل تصحيح أخطاء الكتابة عملية معقدة وهي كما يرى تراسكت:

1- فهم الأساتذة للخطأ. أي معرفة الأستاذ بالخطأ في القواعد ووجود دليل لديه على هذا الخطأ وكيف يمكن تصحيحه. إن بعض قواعد اللغة معقدة جدًا، وليس كل الأستاذة يمتلكون المعرفة اللغوية والنحوية العالية التي تمكنهم من تحديد الخطأ وإصلاحه، وشرحه.

2- عدم معرفة الأستاذ بمصدر الخطأ عند المتعلم. بمعنى آخر، هناك أخطاء ليس مصدرها معرفة المتعلم اللغوية، بل مصدرها اكتساب اللغة، وعندما لا يكون الأستاذ ملماً بنظريات اكتساب اللغة الثانية فإنه يتعامل مع الأخطاء الكتابية على أنها عدم معرفة وقصور في لغة المتعلم يجب أن ينبه إليها وربما يعاقب بسببها.

3- فهم المتعلم للخطأ بعد شرح الأستاذ له: هنا يرى تراسكت أن المتعلم قد لا يفهم القاعدة اللغوية والخطأ بعد شرح الأستاذ لها، بل قد يربكه شرح الأستاذ.

أما شمت Shmidt (1990) فقد حدد ثلاثة أسباب رئيسة للأخطاء اللغوية الكتابية وغيرها من الأخطاء: إما أن المتعلم لا يعرف الإجابة الصحيحة، أو أنه نسي الإجابة الصحيحة، أو أنه غير منتبه لها لحظة الكتابة.

هذه المزاعم العلمية الجريئة جعلت الباحثين يهتمون أكثر بإستراتيجيات تصحيح الكتابة، ومحاولة دراسة الميزات والعيوب لكل نوع. ورغم من أهمية هذا الموضوع؛ فإن المقالات والدراسات عنها قليلة باللغة العربية. أما الدراسات الأجنبية فتركز أكثرها على رصد وتصنيف وفهم أخطاء الطلاب وتولي أهمية ثانوية للممارسة الفعلية في تصحيح الأخطاء.

وقد تم تصنيف إستراتجيات تصحيح الأخطاء الكتابية إلى:

1- إستراتيجية التصحيح المباشر

في هذه الإستراتيجية يقوم الأستاذ بتزويد المتعلم مباشرة بالإجابة الصحيحة، مثلًا يضع خطًا تحت الخطأ ويقوم بكتابة الإجابة الصحيحة مباشرة فوق كتابة المتعلم الخاطئة، أو يقوم بوضع علامة x على الخطأ ويصححه للمتعلم. قد يقوم الأستاذ أيضا بتعديل كتابة المتعلم لتكون صحيحة. الأساس في هذه الإستراتيجية أن الأستاذ يحدد مكان الخطأ ويصححه مباشرة. من أهم ميزات هذه الإستراتيجية أن المتعلم يجد الإجابة الصحيحة، ويلاحظ خطأه. أما عيوب هذه الإستراتيجية فتكمن في أن المتعلم لا يعرف لم إجابته خاطئة؛ حيث فقط يعرف أن ما كتبه كان خاطئاً، ويقرأ الإجابة الصحيحة، وبالتالي فإنه لا يمكن الجزم أنّ المتعلم تعلم من خطئه. وهذا يحرم المتعلم من فرصة التفكير ومحاولة اكتشاف خطئه. وإذا كان الأستاذ يعطي المتعلم نصه المكتوب أو الواجب الكتابي فقط ولا يناقشه في الخطأ فإن المتعلم ربما لا يكتشف خطأه مطلقاً، وقد لا يقرأ تصحيح الأستاذ. وللحد من هذه المشكلة يقترح يي Ye (2002) أن يطلب الأستاذ إلى المتعلمين إعادة كتابة نصوصهم بعد تصحيها.

2- استراتيجية التصحيح غير المباشر

هنا يقوم الأستاذ بتحديد مكان الخطأ للمتعلم فقط دون تصحيحه، ويطلب إليه مراجعة ما كتب، ومعرفة الخطأ وتصحيحه، ثم إعادته للأستاذ. وبرغم أنّ هذه الإستراتيجية تعطي المتعلم فرصة ليفكر، ويكتشف خطأه، وبالتالي معرفة سبب الخطأ؛ فإن محاولة المتعلم معرفة الخطأ ربما يربك معلوماته، فلربما يحاول تصحيح خطأه بخطأ آخر؛ خاصة حين يكون الخطأ في النحو أو الصرف. من أجل هذا يقترح حسين وسعيد Hossein and Saeed (2012) استخدام هذه الإستراتيجية مع المتعلمين في المستويات المتوسطة والمتقدمة؛ حيث لدى المتعلم رصيد معرفي لغوي يساعده في تصحيح الخطأ، واستخدام هذه الإستراتيجية كتطبيق لطريقة حل المشكلات. أيضا يرى تراسكت Trusscott (2007) أن المتعلم حين يلاحظ أن تصحيح أخطائه صعب، أو أنه يعاقب ويخسر درجات بسببها؛ فإنه يبدأ باستعمال لغة سهلة وبسيطة بالنسبة له، وهذا يؤدي لعدم تطور كتابته.

3- استراتيجية تصحيح الأخطاء المركزة:

الأستاذ الذي يتبع هذه الإستراتيجية يركز ويختار قواعد لغوية معينة يحددها سلفاً لتصحيحها؛ كأن يركز الأستاذ فقط على تصحيح القواعد التي تعلم المتعلمين قواعدها في الدروس الماضية، ولا يصحح الأخطاء الأخرى. مثلا يركز على تصحيح الخطأ في التعريف والتنكير وإسناد الضمائر للأفعال الماضية. ويتجاهل الأستاذ أي أخطاء أخرى. هذه الإستراتيجية تساعد المتعلم في التركيز على نوع محدد من الأخطاء.

٤- إستراتيجية تصحيح الأخطاء الشاملة

هنا يقوم الأستاذ بتصحيح جميع أخطاء المتعلم التي يلحظها. ميزة هذه الطريقة أن المتعلم يعرف كل أخطائه؛ وأن الأستاذ يلفت انتباهه إليها. أهم عيوبها أنها قد تصحح للمتعلم تراكيب وصيغ لم يتعلمها بعد.

٥- استراتيجية ما وراء اللغة في التصحيح

هذه الإستراتيجية تعني أن الأستاذ يشرح القاعدة للمتعلم عند التصحيح. مثلا عندما يكتب المتعلم "المدرسة جيد" يقوم بشرح الخطأ به كأن يكتب: "جيد صفة للمدرسة، ولأن المدرسة مؤنث فيجب أن تؤنث مثلها؛ لأن الصفة تتبع الموصوف". أيضاً قد يقوم الأستاذ بكتابة اختصار يدل على نوع الخطأ وعلى المتعلم تحديده. مثلا يضع الأستاذ خطاً تحت الكلمة الخطأ ثم يكتب فوقها "إملاء" أو "إ" ليعرف المتعلم أنه أخطأ في الإملاء ثم يقوم بمحاولة فهم وتصحيح الخطأ. حين يكون الخطأ في القواعد يكتب الأستاذ "قواعد" أو "ق" ويترك مهمة إصلاح الخطأ للمتعلم.

الدراسات السابقة:

- دراسة بيرسون (Pearson, 2018)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة معتقدات، وممارسة سبعة أساتذة لتصحيح الأخطاء الكتابية في معهد خاص في الإمارات العربية المتحدة لمتعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بغيرها. استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، وتوصلت الدراسة إلى تركيز الأساتذة على تصحيح الأخطاء النحوية، وكذلك تفضيلهم استخدام إستراتيجية التصحيح المباشرة، وكذلك إستراتيجية ما وراء اللغة.

- دراسة أروين (Irwin, 2017)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إستراتيجيات تصحيح الأخطاء الكتابية المفضلة لدى المتعلمين وممارسة الأساتذة في السنة الثانية في مقرر الكتابة لمتعلمي الإنجليزية لغة أجنبية في إحدى الجامعات اليابانية. كانت الدراسة نوعية عن طريق دراسة الحالة، وتكونت عينتها من ثمانيةٍ وثلاثين متعلمًا وأستاذ واحد. خلصت الدراسة إلى أن غالبية المتعلمين يفضلون استخدام إستراتيجية التصحيح

الشاملة، بينما كانت إستراتيجية التصحيح الأكثر ممارسة واستخدامًا من قبل الأستاذ هي إستراتيجية تصحيح الأخطاء الكتابية المباشرة، تليها إستراتيجية تصحيح الأخطاء غير المباشرة، وقد كان تركيز الأستاذ كذلك على تصحيح الأخطاء النحوية.

– دراسة عريضة وأنتوواردويو وساليجا (Eridah, Antowardoyo & Salija, 2017)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إستراتيجيات تصحيح الأخطاء الكتابية المفضل لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، والإستراتيجيات المستخدمة من قبل الأساتذة من خلال استبانة تم توزيعها على 54 متعلمًا و22 أستاذاً، وكشفت نتائجها أن المتعلمين والأساتذة يفضلون إستراتيجية التصحيح المباشرة؛ لكن الأساتذة يستخدمون إستراتيجية التصحيح غير المباشرة بصورة أكبر مما يتوقعها المتعلمون. أوضحت الدراسة كذلك أن المتعلمين يفضلون إستراتيجية التصحيح الشاملة.

– دراسة الشهراني وستروش (Alshahrani & Stroch, 2014)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة استخدام أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة الإنجليزية بإحدى الجامعات السعودية لإستراتيجيات تصحيح الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حول الإستراتيجيات الفعالة وتفضيل المتعلمين. شارك في الدراسة ثلاثة مدرسين و45 متعلمًا. أوضحت الدراسة استخدام المدرسين لإستراتيجية التصحيح الشاملة وهو ما يتعارض مع معتقداتهم، وأن مستوى التصحيح ركز على الشكل الكتابي، وكذلك تفضيل المتعلمين لإستراتيجية التصحيح المباشرة.

يتضح من الدراسات السابقة تفضيل المتعلمين لإستراتيجية تصحيح الأخطاء المباشرة، وكذلك يظهر أن الأساتذة في كما في دراسة بيرسون (Pearson, 2018) ودراسة أروين (Irwin, 2017) يركزون على تصحيح الأخطاء النحوية أكثر من غيرها من الأخطاء، ويتضح كذلك استخدام منهج دراسة الحالة من قبل كثير من الدراسات السابقة، وأن هناك اختلافًا بين تفضيل المتعلمين لبعض إستراتيجيات تصحيح الأخطاء اللغوية الكتابية، وممارسة الأساتذة لتلك الإستراتيجيات. وتركز هذه الدراسة على تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها إذ يتضح عدم وجود دراسات سابقة في هذا الموضوع حسب علم الباحث.

منهجية وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبة هذا المنهج لأهداف، وأسئلة هذه الدراسة في التعرف على الإستراتيجيات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لتصحيح الأخطاء الكتابية لدى المتعلمين أخطاء والمستويات اللغوية التي يستهدفونها.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على:

الحدود الموضوعية: الاقتصار على إستراتيجيات تصحيح الأخطاء الكتابية الممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها لتصحيح أخطاء المتعلمين وكذلك والمستويات اللغوية التي يستهدفونها.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود البشرية: تمثلت الحدود البشرية لهذه الدراسة في أعضاء هيئة التدريس بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية البالغ عددهم(36).

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442هـ-1443هـ، 2021م-2022م.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1442هـ-1443هـ، والبالغ عددهم (36) حسب إحصائية المعهد. حصل الباحث أولاً على الموافقات اللازمة من المعهد لإجراء الدراسة، ثم تم توزيع أداة الدراسة - الاستبانة- بالطريقة العشوائية البسيطة على شكل رابط إلكتروني (Google Forms)، عبر تطبيق "الواتس أب" عبر مجموعة أعضاء هيئة التدريس في المعهد. وقد استجاب (30) من أعضاء هيئة التدريس، كما يظهر في الجدول (1).

والجدول (1) يصف العينة وفقا لعدد من المتغيرات

جدول (1) وصف عينة الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	23	%76.7
	أنثى	7	%23.3
المؤهل	دكتوراه	22	%73.3
	ماجستير	5	%16.7
	بكالوريوس	3	%10
المستوى التدريسي	متقدم	5	%16.7
	متوسط	7	%23.3
	مبتدئ	3	%10
	مختلف	15	%50

أداة الدراسة

استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة، وقد بنيت الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

1-اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة في الموضوعات ذات العلاقة بإستراتيجيات تصحيح الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والمستويات ومهارات الكتابة.

2-تم تحديد محاور الاستبانة، ثم بناء فقرات كل محور من محاور الاستبانة.

3-تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على خمسة من الخبراء المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية، واللسانيات التطبيقية، ثم أخذت مقترحات المحكمين فيما يتعلق بالصياغة اللغوية، وكذلك إضافة فقرات للاستبانة، وتم بناء عليها تعديل الاستبانة للتكون من ثلاثة محاور مكونة من 27 فقرة. المحور الأول عبارة عن معلومات أولية عن المشاركين من حيث الجنس، والمؤهل العلمي، والمستويات التي يدرسها المشارك. المحور الثاني عن إستراتيجيات تصحيح أخطاء الكتابة، ويتكون من 14 فقرة، والمحور الأخير عن مستويات الأخطاء التي يستهدفها المشارك في التصحيح، وتتكون من 10 فقرات. قام الباحث بتوزيع فقرات الاستبانة على المحاور الثلاثة؛ بحيث يكون المحور الأول مقدمة للاستبانة يهدف إلى الحصول على معلومات أولية عن المشارك في الاستبانة، وبعد ذلك ركز المحور الثاني على الإستراتيجيات المختلفة لتصحيح الأخطاء الكتابية اعتمادًا على أدبيات البحث السابقة التي تم عرضها في الإطار النظري، بعد ذلك ركز المحور الثالث على مستويات الأخطاء الكتابية التي يصححها الأساتذة.

طريقة التصحيح

تم رصد الدرجات من (4-1) لتعبر عن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجيات تصحيح أخطاء الكتابة، ومستويات الأخطاء التي يتم تصحيحها، وبناء على قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء هيئة التدريس فقد تم تحديد مدى استخدام الإستراتيجيات ومستويات الخطأ وفقا للمعيار التالي

جدول (4) معايير الحكم على مدى استخدام إستراتيجيات تصحيح أخطاء الكتابة، ومستويات الأخطاء

مستوى الاستخدام	المتوسط	
	إلى	من
لا يحدث	أقل من 1.75	1
قليل	أقل من 2.50	1.75
متوسط	أقل من 3.25	2.50
كبير	4	3.25

تقنين أداة البحث

صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من صدق استبانة الإستراتيجيات المتبعة لتقييم الكتابة، والمستويات اللغوية التي يقيسها أعضاء هيئة التدريس بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ علمًا أن الاستبانة ليس لها درجة كلية، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (2) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد

إستراتيجيات تصحيح أخطاء الكتابة				مستويات الأخطاء التي يتم تصحيحها			
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.62**	8	0.71**	1	0.68**	8	0.58**
2	0.59**	9	0.57**	2	0.66**	9	0.59**
3	0.67**	10	0.49*	3	0.59**	10	0.62**
4	0.58**	11	0.58**	4	0.53**	-	-
5	0.71**	12	0.65**	5	0.58**	-	-
6	0.59**	13	0.58**	6	0.67**	-	-
7	0.65**	14	0.56**	7	0.76**	-	-

**** القيمة دالة عند 0.01& * القيمة دالة عند 0.05**

يتضح من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين مفردات المحور، والدرجة الكلية له دالة مما يشير إلى أن المفردات تقيس ما يقيسه المحور، وهو مؤشر على الصدق.

الثبات

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفاكرونباخ للمجالات وجاءت النتائج كما في جدول(3).

جدول (3) قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

م	المهارات	معامل الثبات
1	إستراتيجيات تصحيح أخطاء الكتابة	0.79
2	مستويات الأخطاء التي يتم تصحيحها	0.72

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الثبات للاستبانة تراوحت بين 0.72– 0.79 للمحاور وهي قيم ثبات مقبولة إحصائيا.

النتائج والمناقشة

السؤال الأول

ينص السؤال الأول على: ما الإستراتيجيات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس لتصحيح الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية؟ وللإجابة عنه تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسط الوزني؛ لتحديد إستراتيجيات تصحيح أخطاء الكتابة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس مع متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية، وجاءت النتائج كما يلي

جدول (5) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية عن استخدام أعضاء هيئة التدريس إستراتيجيات تصحيح أخطاء الكتابة

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الاستخدام	الترتيب
9	أصحح جميع، أو أغلب الأخطاء الكتابية التي أقرؤها في كتابة المتعلم	3.47	0.82	كبير	1
2	أضع خطاً تحت أو دائرة حول الخطأ، ثم أكتب الصيغة الصحيحة، وأحدد نوع الخطأ برموز أو كلمات مثلاً: إملاء، صرف، نحو، معنى).	3.37	0.89	كبير	2
13	أطلب من المتعلمين تسليم النسخة النهائية، وهي التي يتم تصحيحها	3.30	0.84	كبير	3
1	أضع خطاً تحت أو دائرة حول الخطأ، ثم أكتب الصيغة الصحيحة.	3.27	0.74	كبير	4
3	أضع خطاً تحت أو دائرة حول الخطأ، ثم أطلب من المتعلم تصحيحه	3.27	0.58	كبير	5
8	أناقش المتعلمين في أخطائهم الكتابية شفهيًا أثناء سير المحاضرة	3.17	0.75	متوسط	6
4	أشير للمتعلم بوجود خطأ في الجملة، أو السطر، وأطلب منه تصحيحه	3.13	0.94	متوسط	7
5	أحدد الخطأ، وأصححه، وأشرح السبب للمتعلم	3.10	0.88	متوسط	8
6	أناقش المتعلم في أخطائه الكتابية شفهيًا بشكل منفرد	3.07	0.58	متوسط	9
7	أناقش المتعلمين في أخطائهم الكتابية شفهيًا في مجموعات صغيرة	2.87	0.68	متوسط	10
14	بعد التصحيح أطلب من المتعلمين إعادة كتابة النص كاملًا مع تعديل الأخطاء	2.63	0.96	متوسط	11
10	أركز على تصحيح الأخطاء الكتابية التي أراها مهمة فقط.	2.49	1.07	قليل	12
12	أطلب من المتعلمين تقسيم كتابة النصوص إلى مراحل، وأصحح النسخ الأولية وصولًا إلى النسخة النهائية	2.48	0.90	قليل	13
11	أعيد كتابة العبارة، أو الفقرة، أو الكلمة التي فيها خطأ دون أي تعليق	2.30	1.08	قليل	14
المحور كاملا		2.99	0.38	متوسط	

يتضح من الجدول (5) أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجيات تصحيح أخطاء الكتابة تراوحت بين كبير وقليل لكل الإستراتيجيات، وكان المتوسط العام للمحور 2.99؛ مما يشير لدرجة استخدام متوسط في مجمل المحور، وجاءت الإستراتيجية (أصحح جميع، أو أغلب الأخطاء الكتابية التي أقرؤها في كتابة المتعلم) في الترتيب الأول من حيث الاستخدام؛ مما يشير إلى اعتماد أعضاء هيئة التدريس على إستراتيجية تصحيح الأخطاء الشاملة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى رغبة أعضاء هيئة التدريس في تصحيح جميع الأخطاء التي يقرؤنها في كتابات المتعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة دراسة الشهراني وستروش (Alshahrani & Stroch,

2014)، وتبين دراسة كل من أروين (Irwin, 2017) ودراسة عريضة وأنتوواردويو وساليجا (Eridah, Antowardoyo & Salija, 2017) أن هذه إستراتيجية التصحيح الشاملة هي الإستراتيجية التي يفضلها المتعلمون. ولعل استخدام هذه الإستراتيجية يأتي من حرص أعضاء هيئة التدريس على جعل كتابات المتعلمين خالية من الأخطاء، وتنبيههم لأية أخطاء يقعون فيها؛ لتطوير مستوياتهم الكتابية. وكما أشير إليه عند مناقشة الإطار النظري؛ فإن هذه الإستراتيجية تفيد المتعلم في تعريفه بكل الأخطاء التي وقع فيها مما يساعده في الانتباه إليها مستقبلًا؛ إلا أن من عيوب هذه الإستراتيجية أنها قد تجعل المتعلم محبطًا عندما يجد الأستاذ أعاد إليه كتابته وعليها الكثير الأخطاء؛ كما أن هذه استخدام هذه الإستراتيجة قد يجعل الأستاذ يصحح مجموعة كبيرة من الأخطاء التي لم يدرسها المتعلم بعد، ولا يعرف أسبابها، وهذا مربك له؛ بعكس طريقة التصحيح المركزة التي تركز فقط على نوع محدد من الأخطاء التي يقع فيها المتعلم بعد أن درسها، فيمكنه العودة لما درسه وفهم سبب الخطأ الذي وقع فيه. من الإشكالات التي تواجه استخدام هذه الإستراتيجية أنها تحتاج إلى وقت طويل؛ حيث يحرص الأستاذ على تصحيح جميع أو أغلب أخطاء المتعلمين الكتابية، وقد يواجه الأستاذ صعوبة في استخدام هذه الاستراتيجية بشكل مستمر إذا كان لديه عدد كبير من المتعلمين وفي مستويات مختلفة. تشير النتائج كذلك إلى اعتماد أعضاء هيئة التدريس على تدريس الكتابة كمنتج، وهو المدخل التقليدي لتدريس الكتابة؛ حيث يكون تصحيح الأخطاء الكتابية وفق هذا المدخل مركزًا على النسخة النهائية للنصوص التي يكتبها الطلاب، ولا يمر تدريس الكتابة بمراحلها المختلفة، وبالمسودات التي تساعد الأستاذ في تصحيح الأخطاء الكتابية في مراحل كتابية مختلفة يجعله يركز في كل مرة على تصحيح أخطاء كتابية معينة، أو متعلقة بمستوى واحد من مستويات الكتابة. إن تدريس الكتابة كمنتج – كما اتضح في مناقشة الإطار النظري– يجعل الأستاذ يركز على النسخة النهائية التي كتبها المتعلم؛ وبذلك لا تكون لدى المتعلم فرصة لمعرفة المراحل المختلفة للكتابة، ولا يكون لدى الأستاذ فرصة لتصحيح مجموعة من أخطاء المتعلمين في كل مرحلة من مراحل الكتابة ومسوداتها قبل الوصول إلى النسخة النهائية. أوضحت النتائج كذلك مجيء الاستراتيجية (أعيد كتابة العبارة، أو الفقرة، أو الكلمة التي فيها خطأ دون أي تعليق) في الترتيب الأخير من حيث الاستخدام، وقد تشير هذه النتيجة إلى رغبة أعضاء هيئة التدريس في إيضاح موقع الخطأ في الجملة، وتصحيحه للمتعلمين مباشرة؛ ويدعم هذا الاستنتاج أن إستراتيجية (وضع خطوط تحت أو دائرة حول الخطأ، ثم كتابة الصيغة الصحيحة، وتحديد نوع الخطأ برموز أو كلمات مثلاً: إملاء، صرف، نحو، معنى) جاءت في المرتبة الثانية وبدرجة كبير. إن هاتين الإستراتيجيتين لا تضمن أن يعرف المتعلم سبب الخطأ الذي وقع فيه؛ إذ ينظر المتعلم للإجابة الصحيحة دون أن يفكر في السبب

يتضح من النتائج أعلاه كذلك أن أعضاء هيئة التدريس يقومون بشرح ومناقشة الأخطاء الكتابية مع الطلاب بدرجة متوسطة إجمالًا، وأن إستراتيجية مناقشة أخطاء الطلاب الكتابية أثناء سير المحاضرة هي الغالبة؛ إذ جاءت في المرتبة السادسة.

السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني على: ما مستويات الأخطاء الكتابية التي يصححها أعضاء هيئة التدريس لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسط الوزني لتصحيح أعضاء هيئة التدريس لمستويات الأخطاء الكتابية، وجاءت النتائج كما يلي

جدول (6) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمدى تصحيح أعضاء هيئة التدريس لمستويات الأخطاء الكتابية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الاستخدام	الترتيب
6	أصحح الأخطاء المتعلقة بالإملاء.	3.80	0.48	كبير	1
5	أصحح الأخطاء المتعلقة بالنحو.	3.63	0.61	كبير	2
7	أصحح الأخطاء المتعلقة بالصرف.	3.63	0.56	كبير	3
3	أصحح الأخطاء المتعلقة بأسلوب الكتابة وقدرة المتعلم على إيصال المعنى	3.47	0.63	كبير	4
1	أصحح الأخطاء اللغوية المتعلقة بالمعنى (الدلالة).	3.33	0.71	كبير	5
2	أصحح الأخطاء المتعلقة بتنظيم الكتابة (تنظم وترتيب العبارات والجمل والفقرات)	3.30	0.88	كبير	6
10	أصحح الأخطاء المتعلقة بتماسك عبارات وجمل وفقرات النص.	3.13	0.78	متوسط	7
8	أصحح الأخطاء المتعلقة باختيار المفردات من حيث التنوع والمستوى.	3.10	0.80	متوسط	8
9	أصحح الأخطاء المتعلقة باختيار الأفكار وعرضها.	2.93	0.69	متوسط	9
4	أصحح أخطاء الكتابة المتعلقة بالخطاب من حيث انسجام نصوص المتعلمين مع التعبيرات المعتادة في الخطاب الذي تقع نصوصهم ضمنه	2.87	0.90	متوسط	10
المحور كاملا		3.31	0.31	كبير	

يتضح من الجدول (6) أن تصحيح أعضاء هيئة التدريس لمستويات الأخطاء الكتابية تراوح بين درجة كبيرة، ومتوسطة لكل المستويات، وكان المتوسط العام للمحور (3.316) مما يشير لدرجة استخدام التصحيح لجميع المستويات بدرجة كبيرة، وجاء تصحيح الأخطاء المتعلقة بالإملاء في الترتيب الأول؛ مما يعني أن هناك تركيزًا على تصحيح الأخطاء الإملائية أكثر من غيرها من مستويات الكتابة، ولعل هذا عائد إلى أن الإملاء هو أول ما يتعلمه الطلبة من مستويات الكتابة، وأن أعضاء هيئة التدريس يشعرون بأهمية إتقان المتعلمين للإملاء. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة كذلك إلى سهولة تصحيح الأخطاء الإملائية؛ إذ هي مرتبطة برسم الكلمات وهو أمر يمكن للأستاذ

ملاحظته وضبطه بسهولة أكثر من الأخطاء المتعلقة بالنحو مثلًا، وتحديد الخطأ اللغوي في الكلمة أسهل من تحديده على مستوى الجملة، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بيرسون (Pearson, 2018) التي كشفت تركيز أعضاء هيئة التدريس على تصحيح الأخطاء النحوية أكثر من غيرها من الأخطاء، وقد يكون الاختلاف بين نتيجة هذه الدراسة ودراسة بيرسون عائد إلى اختلاف اللغة، واختلاف مستوى المتعلمين. تشير النتائج كذلك إلى أن اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالإملاء والنحو والصرف كان أكبر من اهتمامهم بالمستويات الأخرى المتعلقة بالأسلوب، والدلالة، والخطاب، وأنهم يهتمون بالأسلوب أكثر من المستويات الأخرى المتعلقة بالدلالة، وتنظيم الكتابة، وتماسك النص، والخطاب. وقد جاء اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالخطاب في المرتبة الأخيرة. يمكن أن تعزى هذه النتائج إلى سهولة تصحيح الأخطاء الكتابية المتعلقة بقواعد اللغة كالإملاء والنحو والصرف وسهولة توضيحها للمتعلمين؛ بينما يصعب توضيح الأخطاء المتعلقة بالدلالة والخطاب مثلًا. أيضًا يمكن عزو ذلك إلى تركيز أعضاء هيئة التدريس على تصحيح الأخطاء التي تؤثر في فهم المكتوب، وتكون واضحةً أكثر من تركيزهم على الأخطاء المرتبطة بتوافق النصوص التي ينتجها المتعلمون مع النصوص التي يكتبها الناطقون الأصليون باللغة العربية.

الخاتمة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إستراتيجيات تصحيح الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية، ومستوياتها التي يستهدفها أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشارك فيها (30) من أعضاء هيئة التدريس بالمعهد. أوضحت نتائج الدراسة تركيز أعضاء هيئة التدريس على استخدام إستراتيجية تصحيح جميع أو أغلب أخطاء الطلاب الكتابية، أي استخدامهم إستراتيجية تصحيح الأخطاء الشاملة أكثر من غيرها من إستراتيجات تصحيح الأخطاء، وقد كشفت الدراسة أن أقل إستراتيجة من إستراتيجات تصحيح الأخطاء اللغوية الكتابية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس كانت إعادة كتابة الفقرة، أو العبارة، أو الكلمة التي ورد فيها الخطأ دون تعليق، أي إستراتيجية تصحيح الأخطاء المباشرة. أبانت النتائج تركيز أعضاء هيئة التدريس على تصحيح الأخطاء الكتابية المتعلقة بالإملاء أكثر من غيرها من مستويات الكتابة، يلي ذلك التركيز على النحو ثم الصرف، وقد جاء تركيز أعضاء هيئة التدريس على مستوى الخطاب في المرتبة الأخيرة.

توصيات الدراسة

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1- إشراك الطلاب في تصحيح أخطائهم الكتابية، وفي فهمهم للأسباب الأخطاء التي يقعون فيها وعدم الاعتماد على إستراتيجيات تصحيح الأخطاء الكتابية التي يزود الأستاذ المتعلم بالإجابة الصحيحة فقط؛ لأن ذلك لا يضمن معرفة المتعلم بسبب الخطأ فيكرر الخطأ.

2- زيادة التركيز على مستويات الكتابة العليا مثل الخطاب، وعمل ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتصحيح الأخطاء في هذا المستوى، وكذلك إجراء المزيد من الدراسات حول الإستراتيجات الفاعلة لتصحيح الأخطاء الكتابية المتعلقة بالمستويات العليا للكتابة.

3- التركيز على عمليات الكتابة وتدريسها، وليس على تدريس الكتابة كمنتج فقط. إن تدريس الكتابة كعمليات يتيح للأستاذ أن يصحح الأخطاء الكتابية في المستويات المختلفة، وأن يركز في كل مرحلة من مراحل الكتابة على تصحيح مستوى محدد من مستويات الكتابة، وكذلك يتيح له استخدام إستراتيجيات مختلفة لتصحيح أخطاء المتعلمين الكتابية.

4- تخصيص وقت لمناقشة المتعلمين في أخطائهم؛ لكي يساعدهم الأستاذ في فهم تلك الأخطاء وتجنب تكرارها.

مقترحات الدراسة

1- إجراء المزيد من الدراسات حول الإستراتيجيات التي يستخدمها الأساتذة لتصحيح أخطاء المتعلمين الكتابية وعلاقة ذلك بمتغيرات أخرى مثل تنمية مهارات الكتابة لدى المتعلمين.

2- عمل ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول إستراتيجيات تصحيح الأخطاء الكتابية، وأهمية التنويع في إستخدام هذه الإستراتيجيات بما يراعي مستويات المتعلمين اللغوية، وأنواع الأخطاء التي يقعون فيها.

مراجع الدراسة:

الجهني، عبدالرحمن محمد سعيد المروائي (2021). نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية، ج89*، 491 .530- مسترجع في http://search.mandumah.com/Record/1170089

ربابعة، إبراهيم وربابعة، لقمان (2018). مستوى الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة كمية في مركز اللغات في الجامعة الأردنية. *المنارة للبحوث والدراسات*، مج. 24، ع. 2، 79-95

شعيب، أبو بكر عبدالله علي (2021). توظيف استراتيجية تراكيب كيجان Kagan في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع26*، 91 .150-
مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1175644

طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد (2000). تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، القاهرة. دار الفكري العربي.

عبد الله، روضة وسوركتي، حسن منصور (2018). تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة لدى الطلاب الأتراك: دراسة وصفية تحليلية. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، مج. 19، ع. 1، 217-230.

العجرمي، منى صالح، وبيدس، هالة حسني (2015). *تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات/ الجامعة الأردنية دراسات – العلوم الإنسانية والاجتماعية: الجامعة الأردنية عمادة* البحث العلمي، مج42، ملحق، 1087-
1108. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/722064.

الناقة، محمود وطعيمة، رشدي (2003) *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها*. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيسكو.

الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة (2007). *دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها*. الوراق للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة (2011) *الكتابة الفنية: مفهومها- أهميتها- مهاراتها- تطبيقاتها Technical Writing*. الوراق للنشر والتوزيع.

Alshahrani, A., & Storch, N. (2014). Investigating Teachers' Written CorrectiveFeedback Practices in a Saudi EFL Context. *Australian Review of Applied Linguistics*, *37*(2), 101–122. https://doi.org/10.1075/aral.37.2.02als

Alwaleedi, M. A., Gillies, R. M., & Obaidul Hamid, M. (2018). Collaborative writing in Arabic as a second language (ASL) classrooms: A mixed-method study. *Language, Culture and Curriculum*, *32*(2), 157–172. https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1521422

Aridah, A., Atmowardoyo, H., & Salija, K. (2017). Teacher Practices and Students' Preferences for Written Corrective Feedback and Their Implications on Writing Instruction. *International Journal of English Linguistics*, *7*(1), 112. https://doi.org/10.5539/ijel.v7n1p112

Aseeri, F. M. M. (2019). Written Corrective Feedback as Practiced by Instructors of Writing in English at Najran University. *Journal of Education and Learning*, *8*(3), 112. https://doi.org/10.5539/jel.v8n3p112

Badger, R., & White, G. (2000). A Process Genre Approach to Teaching Writing. *ELT Journal*, *54*(2), 153–160. https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153

Crusan, D., Plakans, L., & Gebril, A. (2016). Writing Assessment Literacy: Surveying Second Language Teachers' Knowledge, Beliefs, and Practices. *Assessing Writing*, *28*, 43–56. https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.03.001

Hughes, R. (1996). *English in Speech and Writing: Investigating Language and Literature (Interface)* (1st ed.). Routledge.

Irwin, B. (2018). Written Corrective Feedback: Student Preferences and Teacher Feedback Practices. *IAFOR Journal of Language Learning*, *3*(2). https://doi.org/10.22492/ijll.3.2.02

Lee, I. (2018). Teachers' Frequently Asked Questions about Focused Written Corrective Feedback. *TESOL Journal*, *10*(3). https://doi.org/10.1002/tesj.427

Mao, S. S., & Crosthwaite, P. (2019). Investigating written corrective feedback: (Mis) alignment of teachers' beliefs and practice. *Journal of Second Language Writing*, *45*, 46–60. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.05.004

Pearson, W. (2018). Written Corrective Feedback in IELTS Writing Task 2: Teachers' Priorities, Practices, and Beliefs. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, *21*(4), 1–32.

Ray, K. (2006). Exploring Inquiry as a Teaching Stance in the Writing Workshop. *Language Arts*, *83*(8), 238–247.

Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (1st ed.). Cambridge University Press.

Schultz, J. (2011). Foreign Language Writing in the Era of Globalization. In T. Cimasko & M. Reichelt (Eds.), *Foreign Language Writing Instruction: Principles and Practices* (pp. 65–82). Anderson, SC: Parlor Press.

Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, *46*(2), 327–369. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x

Truscott, J. (1999). The Case for "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes": A Response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, *8*(2), 111– 122. https://doi.org/10.1016/s1060-3743 (99)80124-6

Weigle, S. C. (2007). Teaching Writing Teachers about Assessment. *Journal of Second Language Writing*, *16*(3), 194–209. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.004