برنامج قائم على استراتيجية المراجعة اللغوية لتحسين الأداء الكتابي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية غير المتخصصين في اللغة العربية

إعداد

د. محمد السيد الزيني

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

بكلية التربية جامعة المنصورة

المجلة العلمية ـ جامعة دمياط

العدد 64 **يناير** 2013

مقدمة:

تشغل اللغة حيزا كبيرا من وجودنا في هذه الحياة، فاللغة وسيلة التفكير، وأداة التعبير، وسبيل التواصل بين الناس من خلال مهاراتها الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

والكتابة – بصفة خاصة – هي المهارة اللغوية الأسمى، وهي الهدف النهائي لما سواها من مهارات اللغة، وهي التي يوظَّفُ فِيْها كل أدوات اللغةِ وإمكَانَاتِها: الثروة اللغوية والقاعدة النحوية والأساليب البلاغية .. بالإضافة إلى المادة الفكرية للمكتوب.

ويَكثُرُ الحَدِيثُ في تعليم الكتابة عن الأداء الكتابي السليم السامي فكرة وأسلوبا الذي يُعَبِّر عن الأفكار ويَنْقُلُ الإحساس بلغة صحيحة خالية من الأخطاء قدر الإمكان، مع الدقة في اختيار الألفاظ وتنسيق الأفكار وترتيبها وربط بعضها ببعض (شحاتة، 2004، 242–243؛ يونس، 2006، 177–178؛ عبد الباري، 2010، 91؛ محمد، 2012، 90–91)*.

فالأداء الكتابي ليس مُنتَجاً product بقدر ما هو مجموعة من العمليات تتضمن: التخطيط planning، وكتابة المسودة drafting والمراجعة revising (يونس، 2004، 80–81؛ شحاتة، 2010، 94–95؛ Berridge, 2009; Meiline, 2009; McAllister, 2010؛ عبد الباري، 2010، 191؛ محمد، 2012، 426).

وتهدِفُ عملية المراجعة – بصفة خاصة – من عمليات الأداء الكِتابي إلى مراعاة الصحة اللغوية ودقة المكتوب، فالخطأ في استخدام قواعد اللغة يؤدي إلي غموض الفكرة وتغير المعنى أو تشويهه؛ ومن ثم يتعذر فهمه وفق مقصود الكاتب، كما تهدِف عملية المراجعة إلى تنقيح المكتوب بإجراء تعديلات عليه بهدف تحسينه أو تجويده (عبد الصالحين، 2004، 19).

---

* يتبع الباحث في التوثيق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association (APA).

وتَتَبَيَّنُ أَهَمِيَّةُ العِنايَة بمُرَاجَعَة الأداءِ الكتابي كلما استقرأنا الواقع اللغوي الذي نعيشه اليوم، وما طَرَأَ عَلَيْهِ من تغير كبير، فالحَيَاةُ اللُّغَوِيَّةُ العربية تعيش فوضى عارمة، يواكبها ضعفٌ مستشرٍ في العربية، لدى من يُفترض أنّهم من المختصين فيها، قبل أن يكون لدى غيرهم، حتى تكاد تفلت المؤثرات في الحياة اللغوية من أيدي المعنيين بها سواء من اللغويين أو التربويين أو أعضاء المجامع اللغوية.. وألقى هذا الواقع بظلاله على الأداء الكتابي، فصارت الكلمة المكتوبة في طوفان من العامية والكلمات الأجنبية والرموز الكتابية المُسْتَعْمَلَة في الاتصال عبر شبكات المحمول والإنترنت، ومن ثم غَدَت الصِّحَّة اللغوية، والدِّقَّة الكتابية فضلا عن جمال الأسلوب، وجَوْدَةُ الصِّيَاغَة أهدافا صعبة المنال، بعيدة التحقيق لدى جيل كامل من المتعلمين.

ولا غَروَ أن نَجِدَ البحوث والدراسات السابقة تُشِيْرُ إلى أن مستوى الأداء الكتابي في تدنٍ مستمر، وأن القيم التعبيرية والأسلوبية تكاد تكون أثرا من آثار الماضي (عبد الكريم، 2005؛ عبد الباري، 2010؛ محمد، 2012).

إلا أنّ هذا الواقع لا يعني أن يُترك الأمر سُدَى، بل يجب أن تُبْذَلَ جهود حثيثة؛ لمواجهته باستراتيجيات لغوية وتربوية مرنة تجمع بين الحفاظ على قيمنا اللغوية والأسلوبية والإفادة من معطياتُ الحضارة الحديثة وما أنتجته من ألفاظ وتعبيرات، مع ما ينبغي أن يصاحب ذلك من تطوير استراتيجيات حديثة في التصحيح والمراجعة اللغوية؛ لتيسير الصحة اللغوية وتقريب متناولها، واستعادة الجمال الأسلوبي كقيمة أدبية وتربوية وجَمَالِيَّة لا غنى عنها.

وقد أسفرت البحوث السابقة عن الأثر الإيجابي لعملية المراجعة في تحسين الأداء الكتابي ككلٍّ (عبد الله، 2012، 105)، كما أسفر بحث (موسى، ومحمد، 2001) عن فاعلية التدريب المباشر في تنمية مهارات تحليل الأخطاء اللغوية في الكتابة لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

فالتصحيح والمراجعة اللغوية ذوا أهمية بالغة في الحد من الأخطاء الكتابية، وتوفير القدوة اللغوية الصالحة للنشء فيما نتداوله من نصوص وأحاديث، ولكن قلّ مَنْ يلتفت إليهما، وصحيح أن العديد من البحوث والدراسات السابقة قد اتخذ وجهة

تحديد الأخطاء ومدى شيوعها مثل (موسى، 1986؛ رشوان، 1992؛ ناصر، 1993؛ قرعاوي، 1995؛ أبو زيد، 1995؛ القرشي، 2000؛ محجوب، 2001؛ بركات، 2009) إلا أن الجهد الذي ينصرف إلى معرفة الخطإ اللغوي؛ لتجنبه يختلف اختلافا جوهريا عن جهد التصحيح والمراجعة الذي يسعى إلى توفير القدوة اللغوية للمتعلمين، بالإضافة إلى أن معرفة الخطإ اللغوي وتجنبه مسألة ذاتية تتعلق بالإنتاج اللغوي للفرد ذاته، كما تحتاج في الغالب ممارسة وتدريبا، أَمَّا "التصحيح اللغوي" فيتعلق أيضا بإنتاج الآخرين، ويتضمن تصورا للصياغة اللغوية المثلى للمعنى يختلف جذريا عن جهود الأخطاء الشائعة، مما يحتاج إلى استراتيجية واضحة ينتهجها المراجع اللغوي في عمله.

وتحفل كثير من مفاهيم هذا المجال بالتداخل، ويكتنفها الغموض، فكثير من الباحثين يَعُدُّون "التصحيح" و"المراجعة" و"التدقيق" اللغوي" مترادفات لا تختلف معنى، مع أنها تُعَبِّرُ – من وجهة نظر الباحث – عن عمليات كتابية مختلفة، وهي – وإن كانت متقاربة من حيث الظاهر – إلا أن بينها فروقا كبيرة في المدلول الإجرائي، وهو ما لم تتناوله – في حدود علم الباحث – الدراسات والبحوث السابقة.

وتصنيف المراجعة في "مستويات" يشير – ضمنيا – إلى "تغير كمي" في الظاهرة، وهو موضع نظر، فالباحث يلاحظ فروقا دقيقة (كمية وكيفية) بين مفاهيم التصحيح والمراجعة والتدقيق تُعَبِّر عن تصورات مختلفة يصدر عنها الأداء الكتابي التصحيحي لدى من يتصدى للمراجعة اللغوية، بما يحسن معه أن يتناولها البحث التربوي؛ لتعميق مفهومها.

فقصارى جهد المصحح أن يصَوِّب أخطاء الكاتب نتيجة قصور معرفته اللغوية أو سوء تطبيق القواعد أو التعجل، أمَّا عمل "المُرَاجِع اللغوي" فيزيده تعقب "الأخطاء الشائعة" common errors التي يقع فيها جمهور المتعلمين والمثقفين، فالمراجعة تراقب المستوى اللغوي الذي يدور فيه "الجمهور"، أو عامة الكُتَّاب من حيث "الصحة

اللغوية"، وتجعله موضع التفكير، أما "التدقيق اللغوي" فيختلف عنهما في تطلبه الأفصح في "الصياغة" من حيث دقتها، والأسلوب من حيث الإجادة فيه، وهو أوسع مدى، وأبعد مرمى من مجرد "الصحة اللغوية"، ويوضح الجدول رقم (1) الفروق بين هذه العمليات:

جدول (1)

توضيح الفرق بين عمليات التصحيح والمراجعة والتدقيق اللغوي

العملية	المجال	المستوى المطلوب في الأداء الكتابي
تصحيح	أخطاء كتابية (نحوية وإملائية وصرفية..)	السلامة اللغوية
مراجعة	الأخطاء الشائعة وإعادة الصياغة	الصحة اللغوية
تدقيق	عيوب الأسلوب	الدقة اللغوية واختيار الأفصح

أما فيما يتعلق باستراتيجات المراجعة اللغوية فمجال بحثي غير مطروق حسب علم الباحث، فمع أننا نكاد نُطَالِعُ كل يوم نصوصا لا نحصيها كُتِبَت بِلُغة ملحونة، وأسلوب ركيك، وأداء سقيم، وأحيانا نقرأ بحوثا أو مقالات أو رسائل كاملة لا نرضى عن لغتها، وطريقة الأداء فيها، وربما يكون لدينا تصور بديل ينبغي أن تكون عليه، أو نكتفي بمجرد الشعور الغامض بالتَّذَمُّرِ وعدم الرضى، ويرى الباحث أن القارئ إذا كان يمتلك استراتيجية واضحة في المراجعة اللغوية تتضمن خطوات محددة أمكنه أن يصل إلى العنصر المفتاحي في إعادة الصياغة، ومن ثم في إجادة الأداء الكتابي، إلا أن أيا من البحوث والدراسات السابقة لم يعمل على تحديد استراتيجيات المراجعة اللغوية بما يُسَاعِدُ على تحقيق هذا الهدف.

كما تواجه الباحثين في هذا المجال أيضا مشكلة الخلط بين الأخطاء اللغوية والعيوب الأسلوبية، وصعوبة تحديد الكثير من العيوب الأسلوبية تحديدا إجرائيا كالركاكة والغموض والتعقيد والتفكك والاضطراب مما يمثل عائقا في سبيل الدراسة العلمية لها، وتشخيصها، وبناء البرامج العلاجية.

ومن جانب آخر يرى بعض العلماء "الصحة اللغوية" مطلبا عَسِـرًا حتـى علـى المتخصصين (عمر، 1993، 20). إلا أن الباحث يخالف هذا الرأي؛ لأن معظم ما يقع فيه مستخدمو العربية من أخطاء مرده إلى مجموعة منحصرة، يمكن تصـنيفها ومدارسة القواعد التي تحكمها بسهولة بحيث يتجنب المتعلم الوقوع فيهـا، كمـا أن كثيرا من أبواب العربية التي تعد مَزَلَّةَ أقدام كأبواب العَدَدِ يُمْكِنُ تَبْسِـيطُها للمـتعلم، وتَقْرِيْبُها للناشئ وغير المتخصص فيَتَجَنَّب الوقوعَ في الخطإ عند تطبيقِها، فتصـح لغته، ويسلم لسانه، وتجود كتابته، وكل ذلك مشروط بالمدخل المتبع فـي تصـميم برامج التدقيق أو المراجعة اللغوية، وهو ما لم تتعرض له أيضا– في حـدود علـم الباحث – البحوث والدراسات السابقة؛ لذا فقد أجرى الباحث دراسة مسحية لأدبيات التصحيح والمراجعة اللغوية وتوصل من خلالها إلى مجموعة من المـداخل التـي اعتمدت عليها – ضمنيا – هذه الأدبيات في بناء برامجها، ومن ثم وضَّحَ الباحـث الفرضية التي بُنِيَ في ضوئها كل مدخل، واقترح الباحث مدخلا ترجَّح لديه أنه أشد استيفاء في استيعاب المخطط العقلي لفكرة التصحيح والمراجعة اللغوية، ومن ثم بناء برنامج في ضوئه؛ لتنمية الأداء الكتابي التصحيحي ويوضح الجدول رقم (2) هـذه المداخل وفرضياتها:

جدول رقم (2)

مداخل بناء برامج التصحيح والمراجعة اللغوية

المدخل	الفرضية التي يرتكز عليها
القاعدي (القاعدة والتدريب)	تدريب على القواعد الوظيفية.
الوقائي (قل ولا تقل)	تصحيح الأخطاء الشائعة.
البنائي (تكوين السليقة اللغوية)	ممارسة النصوص الفصيحة.
المدخل المقترح	أ- تحليل الأخطاء المطردة وتحديد أسبابها مثل: ازدواجيـة الأصل والفرع – التداخل اللغوي – عيوب الأسلوب..الخ

المدخل	الفرضية التي يرتكز عليها
	ب–التنبيه إلى الأخطاء الجزئية غير المطردة.

ويتضح من الجدول السابق رقم (2) أن المداخل التي توصل إليها الباحث ثلاثة هي: القاعدي والوقائي والبنائي، وكل منها له مميزاته وعيوبه – كما سيتناوله الإطار النظري للبحث – وحاول الباحث من خلال المدخل المقترح الإفادة من هذه المميزات وتجنب عيوب هذه المداخل.

أولا: الإحساس بالمشكلة:

يظن كثير من الناس أن مسئولية تعلم الكتابة تنتهي باجتياز المرحلة الابتدائية، مع أننا نظل طوال حياتنا في محاولة متواصلة لتحسين أدائنا الكتابي، وزيادة قدرتنا التعبيرية؛ وتجويد أسلوبنا الذي يعد مرآة شخصيتنا، ومصداق قدرتها على التواصل والتأثير وتبادل الخبرات.

وقد شعر الباحث شعورا مباشرا بمشكلة البحث من خلال شكوى طلاب الدبلوم التربوي من عدم الوعي بأسباب أخطائهم الكتابية مما يؤدي إلى تدني مستوى أدائهم الكتابي، وهو لا يجدر بهم في دور الإعداد للتدريس، وينبو بمكانتهم كمربين ومثقفين، مع عدم توفر إطار مرجعي لغوي وفكري متكامل يساعدهم في تنمية أدائهم في المراجعة والتصحيح اللغويين، وهو ما لاحظه الباحث بنفسه في كتابتهم باللغة العربية.

وقد أشارت بحوث ودراسات عديدة إلى ظاهرة تدني مستوى الأداء الكتابي، وشيوع أخطاء الكتابة وغياب الصحة اللغوية، واقترحت مداخل واستراتيجيات وبرامج علاجية (أبو ضيف، 1984؛ الجعيد، 1989؛ شحاتة، 1992؛ سعيد، 1997؛ المرسي، 1998؛ Lambert, 1999؛ القرشي، 2000؛ El–Koumy, 2000؛ محجوب، 2001؛ سلوم، 2005؛ العيسوي، 2005؛ البوسعيدي، 2006؛ مدكور، 2008؛ جبريل، 2010).

وقد لفت العديد من المختصين الأنظار إلى أهمية دور التصحيح والمراجعة اللغوية في الحد من هذه الظاهرة في دور النشر والصحف والمجلات ومؤسسات

الإعلان والإذاعات المرئية والمسموعة والشركات والمؤسسات والمصارف فيما يكتب من برقيات وطلبات ودعوات وجداول أعمال وجلسات ومحاضر ورسائل وتقارير ..الخ (المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 2005، 190).

وتعزو البحوث والدراسات السابقة ظاهرة تدني مستوى الأداء الكتابي وشيوع الأخطاء الكتابية إلى أسباب من أهمها:

1. طريقة التدريس وتساهل المعلمين في تصحيح ما يقع فيه المتعلم من أخطاء لغوية في الكتابة أولاً بأول، وعدم استخدامه استراتيجيات تقوم على نشاط المتعلم في تدريس القواعد اللغوية، مما يجعل المتعلم يلجأ إلى حفظ القواعد وترديدها دون فهم، ومن ثم يُخفِق في تطبيق ما تعلمه من قواعد في كتابته حينما يتعرض لمواقف تتطلب التطبيق (محجوب, 2001 ؛ سعيد، 1997). ومن ثم فقد اتجهت هذه البحوث إلى تجريب استراتيجيات تدريسية لمعالجة هذه المشكلة من المنظور السابق والقدح الذهني في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلاب المرحلة الإعدادية (العيسوي، 2005)، ومشاركة المتعلم في تصحيح الخطأ في اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية.

   الكومي (El-Koumy, 2000).

2. المتعلمون أنفسهم نتيجة وجود العديد من المفاهيم اللغوية الخطأ في أذهانهم، وهذا الفهم الخطأ لبعض المفاهيم اللغوية لا يظهر إلا في الكتابة، لذا تعمل البنائية على تصويب ما في أذهان الطلاب من مفاهيم لغوية خطأ، على أن يعتمد المتعلم على نفسه في ذلك؛ لأن حدوث التعلم ذي المعنى لا يحدث إلا بعد تعديل الفهم الخطأ للمفاهيم؛ ليتمكن المتعلم من استخدام هذه المفاهيم في حياته وفيما يقابله من مواقف بصورة صحيحة، ومن ثم اتجهت هذه البحوث إلى تطبيق الفكر البنائي، من خلال تجريب استراتيجيات بنائية كاستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة (جبريل، 2010).

3. المحتوى الدراسي؛ لذا فقد اقترحت بعض البحوث برامج علاجية للأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي (سلوم، 2003) وفي التعبير الكتابي (البوسعيدي، 2006).

وقد أجريت هذه الدراسات على المراحل التعليمية المختلفة: الابتدائية (محجوب، 2001؛ سعيد، 1997)، والإعدادية (أبو ضيف، 1984)، والثانوية (الجعيد، 1989؛ سلوم، 2005؛ البوسعيدي، 2006؛ جبريل، 2010،) والمرحلة الجامعية (القرشي، 2000؛ أبو جاموس، 2000).

كما اهتم بعض هذه الدراسات بالأخطاء النحوية فقط, أو بالأخطاء الإملائية دون غيرها، وقليل منها ما عُنِيَ بالأخطاء اللغوية ككل (الجعيد، 1989؛ شحاتة، 1992؛ القرشي، 2000).

إلا أن الملاحظ عدم اتجاه أي من الدراسات السابقة – في حدود علم الباحث – الوجهة المتعلقة بالمستويات المختلفة للتصحيح والمراجعة اللغوية، وتحديد مهاراتها واستراتيجيات التعامل مع النص مراجعة وتصحيحا، واقتراح البرامج التي تنمي هذه المهارات، وأثر تفاعلهما في تحسين الأداء الكتابي التصحيحي.

ويرى الباحث أن جانبا كبيرا من المشكلة يتمثل في عدم وضوح مفاهيم التصحيح والمراجعة اللغوية، والاستراتيجيات التي يتبعها المراجعون في مراجعة النصوص، ومن ثم غياب البرامج التي تنمي مهارات الأداء اللغوي التصحيحي، مما يؤدي إلى عدم الوعي بظاهرة ضعف الأداء الكتابي، وعدم كفاية مداخل إعداد برامجها، ومن ثم حدوث تباين كبير في التعامل مع هذه الظاهرة من حيث التشخيص والعلاج، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى هذا البحث.

ثانيا: **تحديد مشكلة البحث:**

يمكن صياغة مشكلة البحث في العبارة التالية: تدني مستوى طلاب الدبلوم التربوي في أدائهم الكتابي نتيجة عدم وضوح مفاهيمه واستراتيجيات التعامل مع النصوص، ومن ثم غياب برامجه، ويمكن صياغته في التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن تنمية الأداء الكتابي لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية باستخدام برنامج مقترح قائم على استراتيجية المراجعة اللغوية.

وتنبثق عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما إجراءات استراتيجية المراجعة اللغوية؟
2. ما البرنامج المقترح القائم على استراتيجية المراجعة اللغوية لتحسين مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية؟
3. ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية؟

ثالثا: **أهمية البحث:**

ترجع أهمية هذا البحث في:

1- توضيح المفاهيم المفتاحية في مجال التدقيق والمراجعة والتصحيح اللغوي مع اقتراح تعريفات إجرائية لها.

2- لفت انتباه خبراء مناهج اللغة العربية ومسئوليها إلى دور عمليات التصحيح والتدقيق والمراجعة اللغوية في تحسين الأداء الكتابي.

3- توجيه عناية الخبراء والمسئولين في مجال تعليم اللغة العربية إلى المداخل التي تصمم في ضوئها برامج لتنمية التصحيح والمراجعة اللغوية.

4- فتح المجال للباحثين لتقديم مزيد من البرامج والاستراتيجيات المقترحة لتنمية مهارات التصحيح والمراجعة اللغوية.

رابعا: فرضا البحث:

1) يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار الأداء الكتابي لدى طلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية.

2) يتسم البرنامج المقترح بقدر مناسب من الفاعلية في تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية.

خامسا: أهداف البحث:

1- تحديد أسس وإجراءات استراتيجية المراجعة اللغوية.

2- إعداد برنامج مقترح قائم على استراتيجية المراجعة اللغوية بهدف تحسين الأداء الكتابي لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية.

3- تحديد مدى فاعلية البرنامج المقترح فى تحسين الأداء الكتابي لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية.

سادسا: حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على ما يلي:

مهارات الأداء الكتابي Written Performance:

عينة من طلاب الدبلوم العام في التربية من خريجي الكليات المختلفة الملتحقين بكلية التربية جامعة المنصورة؛ لأنهم كانوا مصدر الشعور بمشكلة البحث، ولانتمائهم إلى منظومات تعليمية متباينة (كليات العلوم والآداب والتجارة والخدمة الاجتماعية بجامعات مختلفة)، وبيئات متنوعة اقتصاديا وثقافيا واجتماعيا.

سادسا: أداة البحث:

اختبار قبلي/ بعدي في الأداء الكتابي لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية. (من إعداد الباحث)

سابعا: تحديد مصطلحات البحث:

استراتيجية المراجعة اللغوية Proofreading Strategies:

يعرفها الباحث إجرائيا في هذا البحث بأنها: إجراءات وخطوات يتبعها الطالب بهدف وضع تصور لصياغة النصوص، وتصحيح أخطائها في ضوء هذا التصور، وتتضمن الإجراءات التالية: القراءة الأولية؛ للإلمام بالفكرة الرئيسة، ومراجعة

تصحيحية (إملائية ونحوية) تهدف إلى "الصحة اللغوية"، والتوعية بالأخطاء الشائعة، والتدقيق الأسلوبي، وإعادة الصياغة وتهدِف إلى إحداث تغيير يتناول روح النص وصولا إلى أفضل تصور للتعبير عن المعنى، والموازنة الختامية: وتكون بين الصورة الأولية للنص، والنهائية له.

الأداء الكتابي Writing Performance:

يُعَرَّف الأداء الكتابي بأنه ما يقوم به المتعلمون فعليا من مهارات أثناء تكليفهم بمهام وأنشطة كتابية وفعلية في كل مجال من مجالات الكتابة المختلفة وفي كل مرحلة من مراحل عملية الكتابة المتتابعة التي المتمثلة في مرحلة ما قبل الكتابة ومرحلة الكتابة الفعلية ومرحلة ما بعد الكتابة (محمد، 2012، 22).

ويعرفه الباحث إجرائيا في هذا البحث بأنه: "قيام الطالب بتصحيح الأخطاء الناتجة عن الإعراب بعلامات أصلية وفرعية، والأخطاء الناتجة عن اختلاف النوع، واستعمال العدد، واستنتاج أخطاء الهمزات، وتصويب أخطاء أسلوب النفي وأخطاء أساليب الشرط والاختصاص وتصحيح أخطاء العطف واستنتاج أخطاء الترجمة وتداخل اللغات".

البرنامج المقترح Proposed Program:

يعرف الباحث البرنامج تعريفا إجرائيا في البحث الحالي بأنه: مجموعة من الخبرات التعليمية المخططة والمنظمة في صورة عناصر مترابطة هي: أهداف ومحتوى مبني على تصحيح الأخطاء اللغوية في النصوص المكتوبة، ويشمل أنشطة ووسائل تعليمية، ويتم تدريسه باستخدام مدخل مقترح لتحديد هذه الأخطاء وكيفية تصويبها؛ لتنمية الأداء الكتابي التصحيحي لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية.

التصحيح اللغوي Proofreading:

يعرفه الباحث إجرائيا في هذا البحث بأنه: تصحيح الطالب الأخطاء الناتجة عن الإعراب بعلامات أصلية وفرعية، والناتجة عن اختلاف النوع، وعن استعمال العدد، واستنتاجه أخطاء الهمزات، وتصويبه أخطاء أساليب النفي والشرط والاختصاص، واستنتاجه أخطاء الترجمة وتداخل اللغات.

طلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في العربية:

المقصود بهم خريجو كليات العلوم والآداب والتجارة والخدمة الاجتماعية الملتحقون بكلية التربية؛ للحصول على الدبلوم العام في التربية.

ثامنا: إجراءات البحث:

انطلاقا من هدف البحث الحالي المتمثل في: تحديد أثر برنامج قائم على استراتيجية المراجعة اللغوية في تحسين الأداء الكتابي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية غير المتخصصين في اللغة العربية، فسوف يتبع الباحث الإجراءات التالية:

المحور الأول: الأداء الكتابي Written Performance:

مقدمة:

الكتابة ظاهرة إنسانية، يعبر الإنسان من خلالها عن خواطره، ويسجل أفكاره، ويتخذها وسيلة في التواصل مع غيره من الناس.

وتقع الكتابة في قمة هرمية مهارات اللغة؛ لأنها تبنى على ما يسبقها من استماع وتحدث وقراءة، وتعد ممارسة حقيقية وتوظيفا فعليا لما اكتسبه الفرد من هذه المهارات.

وتنمية مهارات الكتابة الصحيحة، والأداء الكتابي السليم السامي فكرة وأسلوبا من الأهداف الأساسية لتعليم اللغة (وزارة التربية والتعليم، 2000، 46).

وتناولت البحوث والدراسات السابقة مدخلين للكتابة:

المدخل الأول: باعتبارها منتجا نهائيا end product يتمثل في العمل المكتوب الذي يقدمه الكاتب، ويتواصل من خلاله مع القارئ (محمد، 2012، 106)، ويتبع هذه النظرة للكتابة تقسيمها إلى ثلاثة محاور تشكل المهارة الكلية للكتابة هي: التعبير الكتابي written expression، والتهجي spelling، والخط handwriting،

والتعبير الكتابي – من بين مهارات الكتابة – يتضمن القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس إلى الآخرين، أو تأدية الأفكار وتنسيقها وترتيبها وربط بعضها ببعض بلغة صحيحة ودقيقة في اختيار الألفاظ والعبارات (المهدي، والزيني، 2008).

المدخل الآخر للكتابة: باعتبارها عملية عقلية mental process تتضمن مجموعة من العمليات الجزئية أو المراحل تحدث بصورة دائرية تفاعلية، وليس بصورة خطية، وهي مرحلة التخطيط للكتابة rehearsing ثم مرحلة الإنشاء أو التحرير editing وأخيرا مراجعة ما تم كتابته revising، وصنفها آخرون تصنيفا خماسيا إلى مراحل التخطيط والإنشاء والمرجعة والنسخ والطباعة (عبد الباري، 2010، 80؛ محمد، 2012، 106).

مهارات الأداء الكتابي:

تناولت البحوث والدراسات السابقة مهارات الكتابة في ضوء مدخلي المُنتَج الكِتابي وعمليات الكِتَابَة، وصنَّفت مهاراتها في ضوء المدخل الأول تصنيفا ثنائيا إلى مهارات الشكل، ومهارات المضمون (عوض، 2002) أو مهارات الأسلوب ومهارات المضمون (فهمي، 2002، 88)، وتصنيفا ثلاثيا إلى مهارات الشكل (التنظيم) ومهارات المضمون (الأفكار) ومهارات الأسلوب (محمد جاد، 2005، 39).

وأطلق يونس (2006، 434) على مهارات الشكل "المهارات التنظيمية"، وهي تتعلق بتنظيم المكتوب؛ ويُقصَد بها القدرة على تقسيم الموضوع إلى مقدمة ومتن وخاتمة، وكتابة كل فكرة رئيسة في فقرة مستقلة.

وتتضمن مهارات: حسن استخدام علامات الترقيم – اتباع قواعد الهجاء – جودة الخط – كتابة الموضوع في فقرات منظمة – الطول المناسب غير الممل لجمل والفقرات – حسن التنظيم – استخدام العناوين الجانبية – دقة الرسومات والتوضيحات.

وتتعلق مهارات المضمون بالأفكار؛ لذا فقد أطلق عليها يونس (2006، 437) "المهارات الفكرية" مثل: اختيار الموضوع – كتابة عنوان معبِّر – كتابة مقدمة مناسبة تشير إلى أهم الأفكار المتضمنة – تناول صلب الموضوع بدقة، ووضوح، وتسلسل منطقي – كتابة خاتمة للموضوع تلخص أهم أفكاره – تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية بوضوح – تنظيم الأفكار وعرضها في ترتيب منطقي – صحة المعلومات ودقتها – مناسبة الكلام لمقتضى الحال – تأييد الأفكار بالأدلة والشواهد – جودة الأسلوب وسلامة المعنى (عوض، 2002).

وأضاف بعض الباحثين صنفا ثالثا هو مهارات الأسلوب: مثل: صحة المفردات – صحة الجمل – ترابط الفقرات – استخدام علامات الترقيم – اتباع القواعد النحوية السليمة (فهمي، 2002، 88؛ جاد، 2005، 39)، وهي تركز على "الصحة اللغوية" أكثر منها مهارات أسلوبية.

أمَّا في ضوء مدخل العمليات فقد صنفت مهارات الكتابة وفقا لمراحلها أو عملياتها كالتالي:

التخطيط Planning (مرحلة ما قبل الكتابة prewriting تتضمن): تحديد الموضوع – تحديد الهدف – تحليل مضمون العمل – توليد المعلومات – جمع المعلومات – تنظيم المعلومات وترتيبها.

كتابة المسودة Drafting (مرحلة الكتابة): كتابة البيانات – كتابة المقدمة – كتابة صلب الموضوع وتتضمن انتقاء الجمل والألفاظ وصياغة الأفكار وترتيبها وسوق الأدلة ...الخ – كتابة الخاتمة.

المراجعة Revising (مرحلة ما بعد الكتابة): إجراءات المراجعة اللغوية – إجراءات المراجعة الفكرية – مراجعة التنظيم والشكل (فضل الله، 2003، 83-177؛ يونس، 2004، 80-81؛ شحاتة، 2010، 94-95؛ عبد الباري، 2010، 191؛ محمد، 2012، 426).

ولمَّا كان الأداء الكتابي في هذا البحث يقتصر على مرحلة المراجعة revising أو مرحلة ما بعد الكتابة، فيمكننا أن نستخلص في ضوء ما توصلت إليه البحوث

والدراسات السابقة، وفي ضوء مناقشة مفهوم المراجعة والتدقيق اللغوي ومستوياتها قائمة أولية بمهارات الأداء الكتابي التصحيحي لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية كما يلي:

1. **قائمة مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية:**

1/1- الهدف من القائمة:

تحديد مهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية.

2/1- مصادر اشتقاق القائمة:

حدَّد الباحث هذه القائمة معتمدا على المصادر التالية:

1. البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الأداء الكتابي مثل (هواري، 2001؛ سليمان، 2002؛ أبو حجاج، 2003؛ أبو سكينة، 2004؛ عبد الله، 2005؛ النصار، والروضان، 2006؛ Berridge, 2009; Meiline, 2009; McAllister, 2010؛ عبد الباري، 2010؛ محمد، 2012).
2. الأدبيات والقوائم والتصنيفات الخاصة بمهارات الأداء الكتابي مثل (فضل الله، 2003، 83-177؛ يونس، 2004، 80-81؛ شحاتة، 2010، 94-95).
3. البحوث والدراسات السابقة الخاصة بالأخطاء الشائعة (أبو ضيف، 1984؛ الجعيد، 1989؛ شحاتة، 1992؛ سعيد، 1997؛ المرسي، 1998؛ Lambert, 1999؛ القرشي، 2000؛ El–Koumy, 2000؛ محجوب، 2001؛ سلوم، 2005؛ العيسوي، 2005؛ البوسعيدي، 2006؛ مدكور، 2008؛ جبريل، 2010).

3/1- الصورة الأولية لقائمة المهارات:

حَصَر الباحث مهارات الأداء الكتابي لطلاب الدبلوم العام في التربية غير المتخصصين في اللغة العربية، ووضعها في قائمة أولية بلغت (10) عشر مهارات؛ ليتمكن من تحديد:

1. مدى مناسبة هذه المهارات لطلاب دبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية.
2. حذف أو إضافة أو تعديل أية مهارات أخرى.

ثم عرض قائمة المهارات على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (9) تسعة محكمين؛ لإبداء ملاحظاتهم عليها.

3/1- الصورة النهائية للمهارات:

بعد تفريغ بيانات التحكيم حُسِب الوزن النسبي لكل مهارة، وحدَّد الباحث معيارا لاختيار بعض مهارات الأداء الكتابي لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية، وهي التي حظيت بنسبة اتفاق لا تقل عن 75% من آراء المحكمين وفق المعادلة التالية:

$$\text{الوزن النسبي لمهارة معينة} = \frac{[(\text{ك}1 \times 3) + (\text{ك}2 \times 2) + (\text{ك}1 \times 1)] \times 100}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبي}}$$

جدول رقم (3) الوزن النسبي لأهمية مهارات الأداء الكتابي لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية

المهـــــــــــــــــــارات	إجمالي استجابات المحكمين	النسبة المئوية %
1. يصحح أخطاء الإعــراب بعلامــات فرعية.	25	86.2
2. يصوِّب الأخطاء الناتجة عن اختلاف	27	93.1

المهـــــــــــــــــــــارات	إجمالي استجابات المحكمين	النسبة المئوية %
النوع.		
3. يصحح الأخطاء الناتجة عن استعمال العدد.	25	86.2
4. يستنتج أخطاء الهمزات.	26	89.6
5. يصحح أخطاء أسلوب النفي.	26	89.6
6. يصوِّب أخطاء أسلوب الشرط.	22	75.8
7. يصحح أخطاء أسلوب الاختصاص	27	93.1
8. يصحح أخطاء العطف.	25	86.2
9. يستنتج أخطاء الترجمة وتداخل اللغات	26	89.6
10. يعيد الصياغة في ضوء الفكرة	22	75.8

ومن الجدول السابق يتضح أن نسبة الاتفاق بين المحكمين حول مفردات القائمة تراوحت بين نسبتي (75.8%) و(93.1%) لكل مفردة على حدة؛ وقَبِلَ الباحث – في ضوء ما أوصت به البحوث والدراسات السابقة – بالمهارات التـــي حصـــلت على 75% فأكثر من موافقة المحكمين، مستبعدا ما أشار المحكمون إلى تكـــراره من هذه المهارات.

2. بناء اختبار الأداء الكتابي لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية:

أ- الهدف من الاختبار:

هدف اختبار الأداء الكتابي إلى: قياس مدى توفر مهارات الأداء الكتابي لـــدى طلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية من خلال تطبيقه قبليا وبعديا.

ب- مصادر بناء الاختبار:

اعتمد الباحث في بناء الاختبار على المصادر التالية:

1. قائمة مهارات الأداء الكتابي لدى طـــلاب الـــدبلوم التربـــوي غيـــر المتخصصين في اللغة العربية السابق تحديدها.
2. استراتيجيات المراجعة اللغوية السابق تحديدها.
3. الدراسات والبحوث السابقة في مجالي الأخطاء الشـــائعة والأغـــلاط اللغوية مثل (محجوب، 2001؛ سلوم، 2005؛ العيســـوي، 2005؛ البوسعيدي، 2006؛ جبريل، 2010).
4. الأدبيات المرتبطة بالتدقيق اللغوي (سليم، 1989؛ عمر، 1993؛ العدناني، 1996).

ج- تعليمات الاختبار:

تهدف تعليمات الاختبار إلى مساعدة المفحوصـــين علـــى الإجابـــة ليصـــبحوا مستعدين نفسيا وتربويا للموقف الاختباري؛ لذا روعي في هذه التعليمات أن تكون سهلة وواضحة، وحدَّد الباحث التعليمات كما يلي:

- توضيح الهدف من الاختبار.
- قراءة النص قراءة صامتة دقيقة.
- الالتزام بالزمن المحدد.
- ضرورة تسجيل المفحوص بياناته الشخصية في المكان المخصص لذلك.

وصف الاختبار:

تكون اختبار الأداء الكتابي لدى طلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين فـــي اللغة العربية ثلاثة أسئلة رئيسة تتبعها أسئلة جزئية، وهي كما يلي:

السؤال الأول: نص يُطلَب من خلاله تحديد الأخطاء اللغوية التي وردت فيه، وتصويبها (ويتضمن عشرة أخطاء).

السؤال الثاني: (اختيار من متعدد)، ويتضمن (20) عشرين جملة تحتوي كل منها خطأ لغويا، والمطلوب اختيار البديل الصواب.

السؤال الثالث: (إعادة كتابة الجمل مع التعليل) ويتضمن (10) عشر جمل يصوبها المفحوص مع ذكر سبب التصويب.

ضبط الاختبار:

لضبط الاختبار اتبع الباحث الإجراءات التالية:

صدق الاختبار:

يشير "صدق الاختبار" إلى قياس الاختبار ما وضع لقياسه، وللتحقق من صدق المحكمين كأحد أنواع الصدق عُرِض الاختبار على مجموعة من المحكمين بلغت (8) ثمانية محكمين، طُلِب منهم إبداء الرأي فيما يلي:

- مناسبة أسئلة الاختبار لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية.
- صلاحية الاختبار لقياس الأداء الكتابي لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية.
- إضافة أو حذف ما يرونه مناسبا للاختبار.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

قام الباحث بتجربة استطلاعية للاختبار على عدد (10) من طلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية جامعة المنصورة العام الجامعي 2012/2011م بخلاف عينة البحث؛ لتحديد زمن الاختبار.

زمن الاختبار:

حُدِّدَ زمن الاختبار بحساب متوسط الأزمنة التي استغرقها المفحوصون في الاختبار ككل، كما يلي:

استغرق المفحوصون في المتوسط (45) خمسا وأربعين دقيقة في إجابة الأسئلة، أي أن متوسط الزمن الكلي للاختبار = 45 دقيقة + 5 دقائق لكتابة البيانات الشخصية والمراجعة ∴ الزمن الكلي للاختبار = 50 خمسون دقيقة.

ثبات الاختبار:

يُقصَد بثبات الاختبار أن يكون على درجة عالية من الدقة والاتساق في نتائجه، ويُعد الاختبار ثابتا إذا كان يُعطِي النتائج نفسها أو ما يقترب منها إذا تكرَّر تطبيقه على الطلاب أنفسِهم وتحت الظروف نفسِها (السيد، 2005، 378)، ولتحديد مدى ثبات الاختبار اتبعت طريقة إعادة التطبيق، فطُبِّق الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية، ثم أُعِيد تطبيقهما عليهم بعد أسبوعين، ثم حسب الباحث معامل الارتباط بين درجات الاختبار في المرتين الأولى والثانية مستخدما معادلة "بيرسون" لحساب معامل الارتباط من الدرجات الخام بالطريقة العامة، فكان معامل الارتباط بين التطبيقين (0.84) أي أن معامل ثبات الاختبار (84%) وهي قيمة مناسبة تدل على ثباته.

الصورة النهائية للاختبار:

بلغ عدد مفردات الاختبار بعد إجراء التعديلات السابقة عليه (30) سؤالا، والجدول رقم (4) يبين مواصفات اختبار الأداء الكتابي لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية موضحا عدد الأسئلة لكل مهارة، ونسبتها المئوية، ودرجة كل سؤال والدرجة الكلية.

جدول (4) مواصفات اختبار مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية

م	المهارة المقيسة	أرقام الأسئلة التي تقيس كل مهارة	عدد الأسئلة	الدرجة
1	يصحح أخطاء الإعراب بعلامات فرعية.	3، 8، 11 ، 15 ، 21، 37 ، 38	7	7
2	يصوِّب الأخطاء الناتجة عن اختلاف	1، 7، 12 ، 22 ، 24 ، 27	6	6

م	المهارة المقيسة	أرقام الأسئلة التي تقيس كل مهارة	عدد الأسئلة	الدرجة
	النوع.			
3	يصحح الأخطاء الناتجة عن استعمال العدد	2، 14 ، 25 ، 28	4	4
4	يستنتج أخطاء الهمزات.	4، 9، 32 ، 39 ، 16 ، 29	6	6
5	يصحح أخطاء أسلوب النفي.	30 ، 31 ، 34	3	3
6	يصوِّب أخطاء أسلوب الشرط.	10، 19 ، 33	3	3
7	يصحح أخطاء أسلوب الاختصاص	5، 13 ، 18 ، 36	4	4
8	يصحح أخطاء العطف.	26 ، 35	2	2
9	يستنتج أخطاء الترجمة وتداخل اللغات	6، 17 ، 23	3	3
10	يعيد الصياغة في ضوء عيوب الأسلوب	20، 40	2	2
إجمالي			40	40

المحور الثاني: استراتيجية المراجعة اللغوية Proofreading Strategies:

مقدمة:

تعد المراجعة اللغوية – من جانب – إحدى العمليات الرئيسة في الأداء الكتابي، ومن خلالها "يتحول الطالب من كاتب إلى قارئ لكتابته وكتابة زميله في أثناء إجراء عمليات التمحيص والمراجعة، وعلى المعلم في هذه المرحلة توجيه الطلاب إلى معايير جودة التعبير الكتابي العامة والفنية في الشكل والمضمون، وتقويم الموضوع في ضوئها، وكذلك مراجعة الموضوع في ضوء خطة الكتابة من حيث الملاءمة للهدف والجمهور والأفكار الرئيسة والفرعية" (عوض، 2002، 39-40).

وتتضمن مراجعة العمل المكتوب نقده عن طريق فحصه بهدف تحديد مواطن القوة والضعف فيه استنادا إلى معايير تتخذ أساسا للنقد وإصدار الأحكام (محمد، 2012، 51-52).

فمراجعة العمل الكتابي ينبغي أن تتناول كلماته وجمله وما بينهما من أدوات وحروف وعلامات، وأن تراجع أفكاره للتأكد من وضوحها وترابطها وتسلسلها، وأن تشمل شكله وتنظيمه (فضل الله، 2003، 144).

فالمراجعة هي التي تمكن الكاتب من إعادة النظر والتفكير فيما يكتب، وممارسة أشكال التقويم الذاتي في كل ما يتعلق بالمادة المكتوبة من حيث الشكل والمضمون والأسلوب سعيا إلى إخراجها في صورة أكثر اكتمالا (هواري، 2001، 42).

مفاهيم المراجعة اللغوية:

ويحفل مجال "المراجعة اللغوية" و"التدقيق اللغوي" بكثير من المصطلحات التي تحتاج إلى تحديد، فكثير من الباحثين يَعُدُّون "التصحيح" و"المراجعة" و"التدقيق" اللغوي" مترادفات لا تختلف معنى، مع أنها تعبر – من وجهة نظر الباحث – عن عمليات مختلفة، فهي – وإن كانت متقاربة من حيث الظاهر – إلا أن بينها فروقا كبيرة في المدلول.

فقصارى جهد "المصحح" أن يصَوِّب ما يقع فيه الكاتب من أخطاء الإملاء والنحو والصرف والترقيم..الخ نتيجة قصور المعرفة اللغوية أو سوء تطبيق القواعد أو التسرع، أما "المراجع اللغوي" فلا يقتصر على أخطاء الكاتب، بل يتناول أيضا ما يقع فيه جمهور المتعلمين من "أخطاء شائعة" common errors وهي التي قد لا يفطنون إليها ظانين صوابها؛ لاستخدامهم لغة الإعلام، والصحافة، وهذا يتعلق بمستويات أدق في قواعد اللغة، وعناية أكبر بالنقد اللغوي الذي يهتم بالتصويب والتخطئة والحكم اللغوي، وبصفة عامة يتعلق التصحيح والمراجعة اللغوية بـ"الصحة اللغوية" ويقفان عندها، أما "التدقيق اللغوي" فيزيد عليهما في تطلبه الأفصح في "الصياغة" من حيث دقتها، والأسلوب من حيث الإجادة فيه، وهما أوسع مدى، وأبعد مرمى من مجرد "الصحة اللغوية"، فالتدقيق اللغوي يولي عنايته لعلاقات

الكلمات، ومعاني الجمل، والروابط بينها، ولكنه يقف مبتغاه عند هذا الحد، ومدى دقة المبنى اللغوي في التعبير عن الفكرة ومضمون النص، ومن ثم فالتدقيق أقرب إلى "إعادة الصياغة".

وعلي سبيل المثال نص كتبه طالب جامعي، وأورده قرعاوي (1997، 476):

"الكثير من الطالب لما يأتون إلى المرحلة الأخيرة من دراستهم الجامعية، في تخصصاتهم المختلفة، ترهم يحملون الكثير من الهموم، والمتعاب النفسية داخل أنفسهم، ويتسالون هل أستطيع أن أحصل على وظيفة مناسبة بعد التخرج من الجامعة أم لا، وهكذا مثل هذه التساؤلات وغيرها، ولهذا السبب ترى كثير منهم يتركون الجامعة بمجرد أن يحصلون على عمل وظيفي مريح، ويقولون ظمنا الوظيفة، خلص ما في داعي للدراسة".

ويلفت قرعاوي (1997، 476) النظر إلى ما يطلق عليه في هذا النص "أخطاء مركَّبَة" وهي: "جمع الجملة الواحدة عدة أخطاء إملائية ولغوية ونحوية وأسلوبية".

فقد يأخذ بعض المراجعين وجهة تصحيحية تتناول أخطاء الطالب اللغوية مثل: الطالب (الطلاب) لما يأتون إلى المرحلة الأخيرة.. ترهم (تراهم) يحملون الكثير من الهموم، والمتعاب (المتاعب) النفسية..الخ

ومن الواضح أنها تعود إلى الضعف اللغوي للطالب، والازدواجية اللغوية التي تظهر في استعمال العامية السعودية في النص كقول الطالب: "ظمنا (ضمنا) الوظيفة" و"بمجرد أن يحصلون (يحصلوا)، و"خلص ما في داعي للدراسة"..الخ

ويزيد جهد "المراجعة اللغوية" عما سبق في تعقب الأخطاء الشائعة التي لا يفطن لها إلا المتخصصون كقوله: "التخرج من الجامعة"، وصحته: "التخرج في الجامعة" (العدناني، 1996).

ولكن قلما يلتفت إلى أعلى مستويات المراجعة اللغوية وهو "التدقيق اللغوي" الذي يبين ما يتضمنه هذا النص من ضعف وتفكك وركاكة، وهو ما أسماه قرعاوي (1997، 478) "هلهلة"، وعنى به افتقاد الكاتب القواعد الأساسية في الكتابة.

استراتيجية المراجعة اللغوية:

ينصرف جهد المراجعة اللغوية إلى إنتاج الآخرين، ويتضمن تصورا للصياغة اللغوية المثلى لمعنى معين مما يحتاج إلى استراتيجية واضحة ينتهجها المراجع في عمله.

فاستراتيجية المراجعة تهدف إلى تقليل الغموض والتعقيد في المكتوب؛ لأنها تسمح للكاتب بتغيير اهتمامه المركزي من مجرد الإنتاج إلى تقويم المنتج؛ بهدف مراجعة مخطط الكتابة، أو ربما لاستبدال الموضوع ذاته (محمد، 2012، 51).

ومن خلال الدراسات السابقة في هذا المجال يتضح أن إجراءات المراجعة اللغوية يمكن تلخيصها فيما يلي (فضل الله، 1997، 10؛ فضل الله، 2003، 145-151؛ عبد الباري، 2008، 160؛ محمد، 52-55):

أ- إجراءات المراجعة اللغوية، وتتضمن ما يلي:

1. تحديد الأخطاء الصرفية والنحوية وتصويبها.
2. اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها.
3. التأكد من صحة علامات الترقيم.
4. حذف مواضع الحشو والتطويل.
5. تعديل الصياغات الضعيفة أو غير المناسبة.
6. توضيح الخط وتجويده (في حالة الكتابة اليدوية).

ب-إجراءات المراجعة الفكرية:

1. إعادة النظر في بعض الأفكار المكتوبة؛ لتحديد مدى مناسبتها أو الحاجة إليها لتحقيق الهدف المنشود.
2. التأكد من تسلسل الأفكار وترابطها.
3. التأكد من وضوح الأفكار.

4. إزالة التناقض وحذف غير ذات الصلة.

ج- إجراءات مراجعة التنظيم والشكل:

1. الهوامش الأفقية والرأسية والجانبية.
2. المسافات بين السطور وبين الفقرات.
3. مراعاة النظام والنظافة.
4. اختيار حجم الخط المناسب (بنط الكتابة).
5. إبراز العناوين الأساسية والفرعية.
6. إبراز المهم في المكتوب: اسم، أو عنوان أو تاريخ...
7. الجداول والرسوم التوضيحية (في التقرير الرسمي).
8. نوع الورق ولونه.

د- إجراءات إعادة الكتابة:

وتتمثل في إعادة كتابة الموضوع في ضوء التقويم وعمليات الفحص، وفي ضوء الخطة التي رسمها في مرحلة ما قبل الكتابة، وفي ضوء المعايير العامة والمعـــايير النوعية التي ترتبط بالشكل والمضمون (شحاتة، 2010، 100).

وتجرى في هذه المرحلة التعديلات المطلوبة؛ ليخرج العمل في شكله النهائي (أبو سكينة، 2004، 168).

ه- إجراءات متابعة أثر العمل الكتابي:

تعد متابعة أثر العمل الكتابي أحد المكونات الأساسية في عمليتي التعليم والـــتعلم، ففي ضوئها يمكن توجيه الطلاب توجيها سديدا إلى التعبير الجيد الذي تتوفر فيه الدقة وترتيب الأفكار، كما أنها تمكن المعلمين من تحديد المستوى الذي وصل إليه طلابهم في الأداء الكتابي، وهو ما يترتب عليه معرفة المعلمين بنواحي القوة والضعف فـــي أداء طلابهم (عبد الحميد، 2001، 218).

ومن خلال عمل الباحث وخبرته بهذا المجال لاحظ أن هناك استراتيجيتين رئيستين تتبعان في المراجعة هما:

1. استراتيجية الكلمة (أو الاستراتيجية الأفقية) Horizontal Strategy:

وهي استراتيجية انتقائية، جزئية، لا يسعى المراجع من خلالها إلى تكوين تصور كامل لمضمون النص الذي يراجعه، بل يقتفي كلمات النص وجملة أفقيا يلتقط من خلالها "أخطاء الكاتب" واللافتة للنظر ويصوبها، والأخطاء الشائعة، ويهدف في هذا إلى مراعاة "الصحة اللغوية" في التعبير الكتابي، موليا عنايته لصحة الجملة، وعلاقات الجمل، والروابط بينها، ولكنه يقف مبتغاه عند هذا الحد، فلا يتجاوزه؛ لأن غياب التصور الكامل لمضمون المحتوى لا يساعده عليه.

2. استراتيجية الفكرة (أو استراتيجية الرأسية) Vertical Strategy:

يختلف أداء المراجع من خلال هذه الاستراتيجية في سعيه لتكوين تصور كامل لمضمون النص، ومن ثم تدخله في الصياغة تبعا لفكرة النص، وإدراكها لما يلائمها وما ينبو عنها، فجهد المراجع اللغوي يزيد في هذه الاستراتيجية عن سابقتها في تطلبه "الصياغة" من حيث دقتها، والأسلوب من حيث الإجادة فيه، ويتجه أكثر إلى إحكام الأداء الكتابي، وإجادة التعبير، وهي اعتبارات أوسع مدى، وأبعد مرمى من مجرد "الصحة اللغوية" تتجه إلى مزيد من إعادة الصياغة.

3. الاستراتيجية المقترحة في المراجعة اللغوية:

في ضوء ما سبق استخلص الباحث استراتيجية مقترحة للمراجعة اللغوية بُنِى برنامج البحث في ضوئها بحيث تستفيد من العمليات الجزئية المتضمنة في المراجعة، وتوظف الإمكانات المختلفة في إخراج النص في أفضل صورة، وقد تضمنت الإجراءات التالية:

1. القراءة الأولية (دلالية): وتتضمن قراءة سريعة تصفحية للإلمام بالفكرة الرئيسة، وربط عنوان النص بمضمونه، وتعرف المعنى العام للنص.

2. مراجعة تصحيحية (إملائية ونحوية): وتهدف إلى "الصحة اللغوية"، وتتضمن مراجعة ما وقع في الجملة من أخطاء نحوية أو إملائية أو لغوية، وتصحيحه.
3. التوعية بالأخطاء الشائعة (إن وُجِدَت): لاكتشاف ما يتضمنه النص من أخطاء شائعة، ومراجعتها.
4. التدقيق الأسلوبي: وتهدف إلى "الوضوح" و"الاختصار" و"الدقة"، وتتضمن التعبير عن فكرة النص بأوجز عبارة مع استيفاء المعنى، وتحتاج من المدقِّق إلى حذف المتكرر وإثبات الكلمة الدقيقة والعبارة المناسبة، وقد تتطلب تقديما وتأخيرا، أو إضافة روابط في المواضع المفككة من النص..الخ
5. إعادة الصياغة وتهدِف إلى إحداث تغيير يتناول روح النص وصولا إلى أفضل تصور للتعبير عن المعنى، وقد يلزم المدقق اللغوي فيها تغيير طريقة عرض بعض النصوص أو ترتيبها ..الخ
6. الموازنة الختامية: وتكون بين النص الخام (الصورة الأولية له)، والصورة النهائية من حيث وضوح الفكرة، ودقة التعبير عنها، وعدد الكلمات (الإيجاز)..الخ

وفيما يلي نص يُمَثِّلَ تصورا تطبيقيا لاستراتيجية المراجعة اللغوية من خلال مثال "واقعي" ورد في كتابات أو أطروحات علمية أو بحوث أو مقالات، وكيفية تطبيق الاستراتيجية عليها:

مثال تطبيقي:

ورد في رسالة ماجستير بقسم "الصحة النفسية" النص التالي:

كل الأطفال في حاجة إلى الأمن الذي يستمدوه من الوالدين الذين يتسمان بالكفاءة، فيقدمان أعمالا ذات قيمة له.

الخطوة الأولى: قراءة أولية للإلمام بمضمون النص وفكرته الرئيسة:

وهي حاجة الأطفال للأمن ودور الوالدين في تحقيقه، وبغض النظر عن المضمون العلمي الذي قيل فيه النص من حيث صحته أو مقبوليته، فيمكننا تطبيق خطوات الاستراتيجية المقترحة كما يلي للوصول إلى تصور أفضل وأوجز للصياغة.

الخطوة الثانية: مراجعة تصحيحية (إملائية ونحوية):

وتتضمن تصحيح الأخطاء التالية:

1. خطأ نحوي في فعل من الأفعال الخمسة: "يستمدوه"، والصواب "يستمدونه"؛ لأنه مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون.
2. خطأ في استخدام الاسم الموصول، فقد وصف "الوالدين" بالاسم الموصول للجمع وهو "الذين"، وصوابه أن يستخدم الاسم الموصول للمثنى "اللذين".

ومن ثم يصبح النص بعد الخطوة الثانية (المراجعة التصحيحية):

كل الأطفال في حاجة إلى الأمن الذي يستمدونه من الوالدين اللذين يتسمان بالكفاءة، فيقدمان أعمالا ذات قيمة له.

الخطوة الثالثة: المراجعة الأسلوبية:

تهدف إلى الوضوح والاختصار والدقة، ومن المواضع التي ينبغي مراعاة الوضوح والاختصار فيها:

1. الأفضل في التعبير عن استغراق الجنس بـــ"ال" "الطفل" أي "جنس الأطفال"؛ لأن "كل" في الأصل للتوكيد، وحينما يُقال: "كل الأطفال يفعلون كذا.." يناسب هذا التعبير سياق الشك في كونهم كلهم أو بعضهم يفعلون كذا، وليس ذلك مرادا من النص.
2. التعبير "الطفل محتاج" في هذا السياق أفضل من "الطفل في حاجة"؛ لأن المعنى اتضح بذلك من طريق قريبة مباشرة، وهو حاجة الطفل، وهو ما يناسب الكتابة العلمية التي تهدف في المقام الأول إلى "الوضوح" و"البعد عن الغموض"، أمَّا "في حاجة" فمتعلق بمحذوف نحتاج أن نقدره؛ لأن شبه الجملة

لا يستقل بنفسه، فقد يكون المعنى عندئذ: "الطفل كائن في حاجة" أو "الطفل يُعتَقَد أنه في حاجة" ..الخ فالعبارة إذن مجملة ولا تخلو من إبهام.

3. التعبير "الأمن المستمد" أفضل من "الأمن الذي يستمدونه"؛ فالأسماء الموصولة وسيلة لوصف المعرفة بجملة، لكن هذا إذا تعذّر وصفها بصفة مفردة، فإذا كان من السهل هنا أن توصف بصفة مفردة فما الداعي أن نأتي بالاسم الموصول وجملة الصلة؟
4. أفضل من التعبير: "الوالدين اللذين يتسمان بالكفاءة" أن يُقال: الوالدين الكفأين أو الكفء"، فقد يوصف بالمصدر المفرد والمثنى والجمع، فيقال: رجل عَدل، ورجلان عَدْل ورجال عَدْل أو عُدُول.

ومن المواضع التي تحتاج إلى الدقة:

5. عبارة "يقدمان أعمالا ذات قيمة"، فالمقصود بها الرعاية والعناية الوالدية، والتعبير بـــ"تقديم الأعمال ذات القيمة" هو نتيجة قصور الثروة اللغوية، فقد تغيب عن الباحث الكلمة التي تؤدي المعنى، فيلجأ إلى التعبير عنها بتعريف، كمن لا يعرف اسم الإسكندرية فيقول: المدينة التي تقع شمال الدلتا على ساحل البحر المتوسط..الخ

ومن ثم يصبح النص بعد الخطوة الثانية (المراجعة الأسلوبية):

الطفل محتاج إلى الأمن المستمد من الوالدين الكفء في العناية به.

الخطوة الرابعة (إعادة الصياغة):

ننطلق في الخطوة الثالثة من إعادة صياغة النص، فمن الملاحظ أن النص بعد الخطوة الثانية نسب الطفل إلى "والدين"، والأفضل أن يُنسب إلى "والديه"، فلهذا الضمير أثر كبير في جمال الصياغة؛ لأنه يعمل "رابطا"، و"لُحمة" بين متفرقات العبارة، وكذلك من يسمو بالعبارة أن نجعل "الكفاءة" متعلقة بالرعاية، وليست وصفا للوالدين، ومن ثم يصبح النص بعد خطوة إعادة الصياغة:

الطفل محتاج لأمن يستمده من رعاية والديه له بكفاءة.

الخطوة الخامسة: الموازنة الختامية:

وتكون بين الصورتين الأولية للنص، والنهائية له من حيث وضوح الفكرة، ودقتها والإيجاز فيها، ولك هنا أن تتأمل وتقارن بين الصورة الخام للنص كما وردت في البداية، والتصور الأخير بعد إجراء الأولى الأخير والتصور الأول ومقدار ما بينهما من قدر اللفظ والمعنى.

كل الأطفال في حاجة إلى الأمن الذي يستمدوه من الوالدين الذين يتسمان بالكفاءة، فيقدمان أعمالا ذات قيمة له. (18) كلمة	الطفل محتاج لأمن يستمده من رعاية والديه له بكفاءة. (9) كلمات

وما لا شك فيه أن أشخاصا أرهف ذوقا، وأدق حِسًّا أقدر على الخروج بصياغة أفضل وأجمل.

ثالثا: البرنامج المقترح لتنمية مهارات الأداء الكتابي لطلاب الدبلوم التربوي:

أهداف البرنامج:

هدف البرنامج المقترح إلى تنمية الأداء الكتابي التصحيحي لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية؛ لذا فقد تمثلت الأهداف العامة لهذا البرنامج فيما يلي:

1. تنمية القدرة على التصحيح والمراجعة اللغوية.
2. تنمية القدرة على اكتشاف الأخطاء الشائعة.
3. تنمية الدقة في اختيار الألفاظ.
4. تنمية الدقة في إعادة الصياغة في ضوء الأفكار.

5. الوعي باستراتيجية واضحة في المراجعة اللغوية.

مسلمات البرنامج:

انطلق البرنامج المقترح من المسلمات التالية:

1. يتضمن التصحيح اللغوي عدة مستويات.
2. يحتاج من يراجع اللغة إلى استراتيجية واضحة ينتهجها في مراجعته اللغوية.
3. يتأثر عمل المراجع اللغوي بالاستراتيجية التي يتبعها في التصحيح والمراجعة.
4. يجب التمييز بين الأخطاء اللغوية والعيوب الأسلوبية.
5. توجد مداخل عديدة لبناء برامج التصحيح والمراجعة اللغوية.

مصادر البرنامج:

اعتمد الباحث في بناء البرنامج المقترح على المصادر التالية:

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الأخطاء الشائعة والبرامج القائمة على علاجها مثل (أبو ضيف، 1984؛ الجعيد، 1989؛ شحاتة، 1992؛ سعيد، 1997؛ المرسي، 1998؛ Lambert, 1999؛ القرشي، 2000؛ El–Koumy, 2000؛ محجوب، 2001؛ سلوم، 2005؛ العيسوي، 2005؛ البوسعيدي، 2006؛ جبريل، 2010).
- الأدبيات التي تناولت التصحيح والمراجعة اللغوية (سليم، 1989؛ عمر، 1993؛ العدناني، 1996؛ عبد الغفار، 2005).

توصيف البرنامج المقترح:

تكون البرنامج المقترح من مقدمة توضح فلسفته، وأهدافه، وإجراءات التعلم باستخدام المدخل المقترح، وتكون هذا البرنامج من (8) ثمانية دروس تتناول جانبين:

الجانب الأول: مجموعة دروس تتناول أساسيات التصحيح والمراجعة اللغوية.

الجانب الآخر: نماذج عملية تطبق من خلالها استراتيجية واضحة الخطوات في مراجعة نصوص تدريبية واقعية.

وتضمن البرنامج الدروس والموضوعات التالية:

الدرس الأول: ازدواجية الأصل والفرع:

يتناول: المعرب بعلامات فرعية من الأسماء (المثنى وجمع المذكر السالم):

1- إعراب كلا وكلتا 2- عدم إتباع الصفة للموصوف: 3- حذف نون المثنى وجمع المذكر السالم عند الإضافة. 4- أخطاء إملائية تتعلق بما سبق:

الدرس الثاني: يتناول: المعرب بعلامات فرعية من الأفعال:

1- الأفعال الخمسة. 2- المضارع المجزوم بحذف حرف العلة. 3- جزم الفعل المضارع في أسلوب الشرط.

الدرس الثالث: محورية القاعدة:

يتناول: العدد وما يشيع في كتابته من أخطاء نحويا وإملائيا من حيث:

1- تذكيره وتأنيثه. 2- تمييز العدد. 3- ألفاظ العقود وإعرابها. 4- إعراب العدد وبناؤه. 5- إعراب العدد (اثنان واثنتان)، مفردا ومركبا ومعطوفا ومضافا. 6- صياغة العدد على وزن فاعل. 7- دخول "ال" على العدد.

الدرس الرابع: يتناول أخطاء النوع (التذكير والتأنيث):

1- الخلط بين المؤنث والمذكر المجازي 2- الخطأ في استخدام "أحد" أو "إحدى" مع جمع المؤنث السالم وجمع التكسير.

الدرس الخامس: يتناول أخطاء الهمزات:

1- الهمزة المتطرفة 2- الهمزة المتوسطة:

الدرس السادس: يتناول بعض الأساليب والأخطاء الشائعة فيها:

1- الأسلوب الأول: النفي. 2- الأسلوب الثاني: الشرط. 3- الأسلوب الثالث: العطف. 4-الأسلوب الرابع: أسلوب الاختصاص.

الدرس السابع: يتناول أخطاء الترجمة والتداخل اللغوي:

1- زيادة الواو 2- أخطاء النفي. 3- نفي المستقبل. 4- نفي الماضي.

الدرس الثامن: الاستراتيجية المقترحة والأمثلة التطبيقية عليها:

خامسا: التجريب الميداني للبحث:

بدأ التجريب الميداني للبرنامج المقترح في تنمية الأداء الكتابي لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية يوم السبت الموافق (2012/9/22)، وانتهت يوم الاثنين الموافق (2012/11/5)، وقد نُفِّذَت التجربة وفق مجموعة من الإجراءات تضمنت ما يلي:

- اختيار عينة البحث.
- التصميم التجريبي للبحث.
- تطبيق اختبار الأداء الكتابي قبليا.
- التدريس لمجموعتي البحث.
- تطبيق اختبار الأداء الكتابي بعديا.

وفيما يلي تفصيل هذه الإجراءات:

تم اختيار عينة البحث من طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة المنصورة غير المتخصصين في اللغة العربية الراغبين في الالتحاق بدورة المراجعة اللغوية ضمن أنشطة مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العام الجامعي 2013/2012م، وبلغ عدد أفراد العينة (73) ثلاثة وسبعين طالبا وطالبة جرى توزيعهم على مجموعتين: ضابطة تتكون من (38) ثمانية وثلاثين طالبا، وتجريبية تتكون من (35) خمسة وثلاثين طالبا وطالبة، وترجع أسباب اختيار العينة من هؤلاء الطلاب إلى أنهم كانوا محلا للشعور بالمشكلة لدى الباحث، ولأنهم ينتمون إلى منظومات تعليمية متنوعة (كليات العلوم والآداب والتجارة والخدمة الاجتماعية)، وأنهم ينتمون إلى بيئات متنوعة اقتصاديا وثقافيا واجتماعيا.

1. التطبيق القبلي لاختبار الأداء الكتابي لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية:

تم تطبيق اختبار الأداء الكتابي طلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية بهدف تحديد المستوى القبلي لدى عينة البحث فيه، وكان ذلك يوم الاثنين الموافق 2013/9/17م، ومن ثم أمكن المقارنة بين مجموعتين من المفحوصين في أدائهم الكتابي وفقا للاستراتيجية التي يتبعونها في المراجعة اللغوية كما يتضح من الجدول رقم (5).

2. الخطة الزمنية للتدريس:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأداة البحث بدأ الباحث في تدريس البرنامج لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية عينة البحث وفق خطة زمنية محددة، واستغرق (18) ثماني عشرة ساعة لمدة (3) ثلاثة أسابيع، بواقع (6) ست ساعات أسبوعيا.

3. التطبيق البعدي لاختبار الأداء الكتابي على طلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية:

تم التطبيق البعدي لاختبار الأداء الكتابي على طلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج في يومي الثلاثاء والأربعاء الموافقين 6 و2012/11/7م.

نتائج البحث وتفسيرها

تناولت فروض البحث أثر المتغير المستقل (البرنامج المقترح) في المتغير التابع (الأداء الكتابي) ويظهر من خلال الفرق الناتج عن متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء الكتابي البعدي، ولحساب الدلالة الإحصائية لهذا الفرق أجرى الباحث اختبار t-test للمجموعتين المستقلتين مستخدما برنامج الإحصاء المحوسب للعلوم الاجتماعية SPSS 15.0 في معالجة البيانات، ويوضح الجدول التالي رقم (5) الإحصاءات الوصفية للعينة ونتيجة اختبار t-test.

جدول رقم (5) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الأداء الكتابي في القياسين القبلي والبعدي

اختبـــــار الأداء الكتابي	المجموعة الضابطة ن = 38		المجموعة التجريبية ن = 35		فرق المتوسطين	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري			
القياس القبلي	21.4	2.5	20.6	3.1	0.8	1.71	غير دالة
القياس البعدي	21.7	2.37	27.6	2.81	6.9	8.09	دالة عند 0.01

أولا: نتائج اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء الكتابي لدى طلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية". ويتضح من الجدول السابق رقم (5) أن متوسط أداء المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء الكتابي بلغ (21.7) بانحراف معياري قدره (2.37)، أما متوسط أداء المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الأداء الكتابي فقد بلغ (27.6) بانحراف معياري قدره (2.81)، ومن ثم فالفرق بين المتوسطين (6.9) وبحساب قيمة t للفرق بين المجموعتين المستقلتين اتضح أنها (8.09)، وهي دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على وجد تأثير جوهري للبرنامج المبني على استراتيجية المراجعة اللغوية في الأداء الكتابي لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأعلى، ومن ثم يُقبل الفرض الأول من فرضي البحث.

ثانيا: نتائج اختبار الفرض الثاني:

يتعلق الفرض الثاني بحجم تأثير البرنامج المقترح، إذ ينص على أنه: "يتصف البرنامج المقترح بالفعالية في تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية".

ولحساب حجم تأثير البرنامج المقترح استخدم الباحثان (مربع إيتا η2) التي حسبت من خلال المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{ت^2}{ت^2 + (\text{درجة الحرية})}$$

ويتضح من الجدول السابق رقم (6) أن حجم التأثير الكلي للبرنامج (0.48) وهو أكبر من القيمة المعيارية (0.14) مما يدل على حجم تأثير كبير للبرنامج في تنمية مهارات الأداء اللغوي، وفقا للمعيار الذي أشار إليه (أبو علام، 2002، 101) مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين

ومن ثم قُبِلَ الفرض الثاني من فرضي البحث، وهو: "يتسم البرنامج المقترح بقدر مناسب من الفاعلية في تنمية مهارات الأداء الكتابي لطلاب الدبلوم التربوي غير المتخصصين في اللغة العربية ".

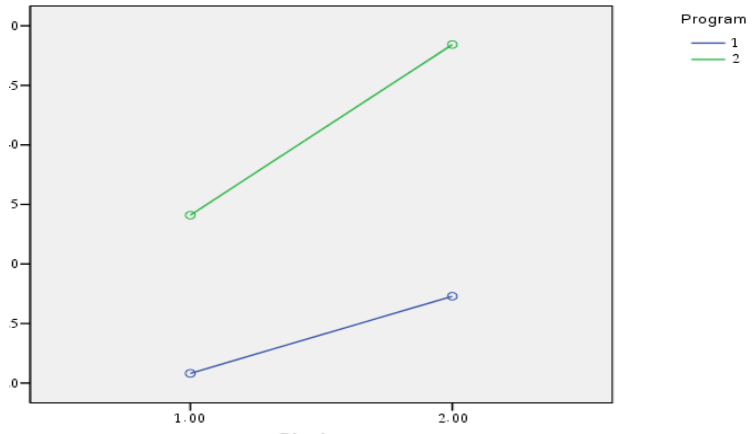
وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه البحوث والدراسات السابقة فيما يلي:

1) بحث (عبد الله، 2012، 105) الذي أجري على عملية المراجعة وتوصل إلى فاعليتها في تحسين الأداء الكتابي.
2) تتفق مع ما توصلت إليه البحوث السابقة من فاعلية البرامج المقترحة في تنمية الأداء الكتابي (عبد الباري، 2008؛ محمد، 2012).

3) تتفق مع ما توصلت إليه البحوث السابقة من فاعلية البرامج المقترحة في علاج الأخطاء (شحاتة، 1992؛ نصر، 1993؛ مصطفى، 1995؛ العيسوي، 1996؛ سلوم، 2003؛ البوسعيدي، 2006؛ مدكور، 2008؛ جبريل، 2010).
4) البحوث التي استخدمت الاستراتيجيات التدريسية مثل التدريس بطريقة الأنماط اللغوية، وتوصلت إلى فاعليتها في الأداء الكتابي (سليمان، 2002)، والتي استخدمت أسلوب القدح الذهني في علاج الأخطاء الإملائية (العيسوي، 2005).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه البحوث السابقة من فاعلية استراتيجيات التعلم مثل استراتيجية ماوراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة (أبو سكينة، 2004)، وفي الأداء الكتابي (عبد الباري، 2008) ومثل الاستراتيجيات المعرفية اللازمة لمجالات الكتابة في تحسن الأداء الكتابي (عبد الكريم، 2005).

ويوضح الشكل التالي رقم (1) رسما بيانيا يوضح التباين في تحسن أداء المجموعة التجريبية رقم (1) عن المجموعة الضابطة في مهارات الأداء الكتابي رقم (2).



شكل رقم (1)

رسم بياني يوضح تحسن أداء المفحوصين وفقا لاستراتيجيتهم في المراجعة اللغوية قبل البرنامج وبعده

وتعود الفاعلية التي أظهرها البرنامج المقترح إلى الاعتبارات التالية:

1. اعتماد البرنامج المقترح على مدخل يحلل الأخطاء اللغوية؛ لمعرفة أسبابها والعمليات العقلية الكامنة وراء الوقوع فيها.
2. تبني البرنامج المقترح مدخلا يختصر الأخطاء اللغوية في نوعين أساسيين: أخطاء جزئية غير منضوية تحت قاعدة يلفت أنظار الدارسين إليها، ولا يسعى إلى استنفاد جهدهم في محاولة استقصائها، وأخطاء مطردة يركز عليها لتجنبها والتغلب عليها.
3. ارتكاز البرنامج المقترح على تصور واضح للتصحيح والمراجعة اللغوية يصل بالمتعلم والمراجع إلى أفضل تصور للصياغة يتيسَّر عليه اتباعها.
4. اعتماد البرنامج على مدخل مقترح يُقَرِّب موارد التصحيح اللغوي، وييسر تناوله، ويضفي عليه بعدا معنويا يُسَهِّل استيعابه، ويجمع كثيرا من مميزات المداخل السابقة في علاج الأخطاء الشائعة وإكساب مهارات المراجعة اللغوية، ويتجنب عيوبها.
5. أسلوب عرض محتوى البرنامج المقترح القائم على مدخل جديد يحفز الطالب على التفكير والبحث في مجال موضوعاته.
6. مساعدة محتوى البرنامج المقترح الطلاب في الوصول إلى التصحيح والمراجعة اللغوية بصورة سهلة ميسرة, وارتباط البرنامج بلغة حياتية ميسرة للمتعلم تقرب إتقانه للغة العربية.
7. اعتماد البرنامج المقترح على جعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً في بيئة تعليمية ثرية ومن خلال استراتيجيات نشطة كالعصف الذهني وحل المشكلات والتعلم بالاكتشاف.

8. تضمين محتوى البرنامج المقترح أنشطة متنوعة تغطى كل موضوعاته.
9. تضمين أسئلة التقويم المرتبطة بمحتوى البرنامج المقترح أسئلة متنوعة تراعى مستويات التفكير العليا من تحليل وتركيب وتقويم لطلاب وطالبات الدبلوم العام في التربية.
10. اعتماد البرنامج المقترح على عمليات عقلية مثل الاستنتاج من خلال مقارنة التراكيب بعضها ببعض الآخر؛ لاستخراج التعبيرات الأصح والصياغة الأدق.
11. النظرة الكلية التي تميز بها البرنامج المقترح من خلال تعميق مفهوم التصحيح والمراجعة اللغوية ليشمل كافة المكونات النصيّة المختلفة (الكلمة، الجملة، الفقرة، الموضوع)؛ لتقوم بوظائفها في تحقيق الصحة اللغوية ودقة الصياغة وجمال الأسلوب.
12. إسهام خبرات البرنامج المقترح في استكشاف أبعاد النص المختلفة التي تربط جمله، والتي توثِّق ترابطه في وحدة بنيوية متكاملة، مما يساعد على، التوصل إلى صياغة أفضل وأدق.
13. تجاوز البرنامج المقترح الأبعاد الإملائية والنحوية والصرفية التقليدي التي تنحصر فيها نظرة التصويب اللغوي إلى الرؤية الأسلوبية الشاملة التي تنظر إلى تماسك النص وتميز بنيته اللغوية، وليس مجرد رصف عشوائي للكلمات والجمل.
14. توافر نماذج وظيفية متعددة للتطبيق في التدقيق اللغوي من خلال نصوص أصلية وردت في كتابات أو رسائل علمية أو مقالات مما يوفر الإمكانية الفعلية في اكتساب المهارة.

توصيات البحث:

- استخدام برنامج مقترح للتغلب على العيوب الأسلوبية.
- تنمية مهارات المراجعة اللغوية للطلاب من مراحل تعليمية مختلفة.
- تدريب الطلاب المعلمين المتخصصين في العربية على مهارات المراجعة اللغوية من خلال برامج أعمق وأكثر تفصيلا.
- إعداد بعض المقررات الدراسية في مهارات التصحيح والمراجعة اللغوية.
- إعداد محتوى مقررات اللغة العربية مع توظيف التصحيح والمراجعة اللغوية.
- إعداد دراسات مقارنة بين المدخل الذي تبناه البرنامج وللمداخل الأخرى التـــي توصل إليها البحث من خلال دراسته المسحية.

بحوث مقترحة:

- فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الأداء الكتابي التصحيحي لدى الطلاب المعلمين.
- تقويم أداء الطلاب المعلمين في تحليل النصوص ومراجعتها لغويا.
- نموذج مقترح في تنمية مهارات الأداء الكتابي التصحيحي.
- برنامج علاجي مقترح للعيوب الأسلوبية لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية.
- برنامج مقترح وفاعليته في علاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجـــــــــــــــــــــــــع

القرآن الكريم

1. إبراهيم، لطفي عبد الباسط (2001). ***مقياس استراتيجيات التعلم المـــنظم ذاتيا***. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
2. ابن خلدون (د.ت). ***المقدمة***. بيروت، دار الكتب العلمية.
3. ابن طباطبا (د.ت). ***عيار الشعر***. تحقيق محمد زغلول سلام، الإســكندرية، منشأة المعارف.

4. ابن فارس (د.ت). ***كتاب الفرق***. تحقيق رمضان عبد التواب، ط1، القاهرة، مكتبة الخانجي.
5. أبو جاموس، عبد الكريم محمود (2000). أثر دراسة مساق قواعد الكتابة ومهاراتها المختلفة على معرفة وفهم مواطن علامات الترقيم واستخدامها لدى طلبة معلم الصف في جامعة اليرموك. ***مجلة مركز البحوث التربوية***، جامعة قطر، العدد السابع عشر، السنة التاسعة، يناير.
6. أبو حجاج، أحمد زينهم (2001). تنمية مهارات المراجعة لدى بعض التلاميذ في مراحل التعليم العام. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ***مجلة القراءة والمعرفة***، العدد(6)، مايو، ص ص 21-110.
7. أبو حجاج، أحمد زينهم (2003). علاقة تنمية مهارات الكتابة الحجاجية بالفهم القرائي الاستدلالي لدى بعض تلاميذ المرحلة الثانوية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ***مجلة القراءة والمعرفة***، العدد(8)، يوليو، ص ص 23-86.
8. أبو حجاج، أحمد زينهم (2003). بعض مشكلات تقييم الأداء الكتابي ودور السجلات الكتابية في التقليل منها. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ***مجلة القراءة والمعرفة***، العدد(20)، فبراير، ص ص 58-149.
9. أبو زيد، مبروك عطية (1995). الأخطاء الشائعة لدى الطلاب في القراءة والكتابة والمحادثة وسبل علاجها. ***ندوة بعنوان ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية***، كلية اللغة

العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (17 – 19) أكتوبر.

10. أبو سكينة، نادية علي (2004). فاعلية استراتيجية ماوراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ***مجلة القراءة والمعرفة***، العدد(35)، يونيو، ص ص 161-214.
11. أبو علام، رجاء محمود (2002). ***التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS***. القاهرة، دار النشر للجامعات.
12. البدري، المهدي علي، والزيني، محمد السيد (2008): فاعلية استراتيجية الاتساع الدلالي المقترحة في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، ***مجلة كلية التربية جامعة المنصورة***، عدد خاص سبتمبر.
13. بركات، زياد أمين (2009). دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين. ***مجلة دراسات الأردنية (العلوم التربوية)***، العدد3، ص ص 1-16.
14. بشر، كمال (1999). ***اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم***. القاهرة، دار غريب.
15. البوسعيدي، سالم بن سبيت بن ربيع (2006). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء النحوية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الحادي عشر من التعليم العام بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.

16. تعلب، سلامة عبد المؤمن (2011). فاعلية استراتيجية تحقيق الذات في تنمية مهارات التعبير الإبداعي في اللغة العربية وبعض الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، كلية التربية، جامعة القاهرة.

17. جابر، جابر عبد الحميد (2005). ***استراتيجيات التدريس والتعلم***. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الفكر العربي.

18. جاد، محمد لطفي (2005). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ***مجلة العلوم التربوية***، العدد2، إبريل.

19. جبريل، منى مصطفى (2010). برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية لعلاج بعض الأخطاء اللغوية وخفض قلق الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

20. درويش، عفت (1988). تنمية بعض مجالات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

21. رشوان، أحمد محمد على (1992). الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلاب شعبة التعليم الابتدائي ببعض كليات التربية وأسبابها ومقترحات لعلاجها دراسة ميدانية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، العدد الثامن، يناير.

22. سعيد، محمود شاكر (1997). تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف الابتدائية العليا (الرابع، الخامس، السادس) في المملكة العربية السعودية. ***مجلة رسالة الخليج العربي***، الرياض، العدد الثاني والستون.

23. سلوم، سمير محمد (2003). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

24. سليم، عبد الفتاح (1989). ***اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه***. القاهرة، دار المعارف.

25. سليمان، محمود جلال الدين (2002). أثر تدريس الأساليب والتراكيب بطريقة الأنماط اللغوية في الأداء الكتابي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ***مجلة القراءة والمعرفة***، العدد(15)، يوليو، ص ص 116-145.

26. السيد، فؤاد البهي (2005). ***علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري***. القاهرة، دار الفكر العربي.

27. شحاتة، حسن سيد (2004). ***تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق***. ط6، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

28. شحاتة، حسن سيد (2010). ***المرجع في فنون الكتابة العربية***، القاهرة، دار العالم العربي.

29. شحاتة، زين محمد (1992). برنامج علاجي مقترح في بعض الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابة الأبحاث العلمية بكلية التربية جامعة المنيا. ***مجلة البحث في التربية وعلم النفس***، جامعة المنيا، المجلد السادس، العدد الثاني، أكتوبر.

30. الصغير، عبد الرحمن (1993). تنمية بعض مجالات التعبير التحريري في المرحلة الثانوية الأزهرية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

31. الضامن، منذر (2006). الدافعية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. ***مجلة شبكة العلوم النفسية العربية***، العدد 10و11، ص ص 143-151.

32. طعيمة، رشدي أحمد (2000). ***الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها، تطويرها، تقويمها***. القاهرة، دار الفكر العربي.

33. طعيمة، رشدي أحمد (2004). ***المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها***. القاهرة، دار الفكر العربي.

34. الظفيري، محمد (2002). الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. ***المجلة التربوية***، كلية التربية، جامعة الكويت، مجلد 16، عدد 63، ص ص 193-244.

35. عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله (2001). تقويم مستويات الأداء في التعبير اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ***مجلة القراءة والمعرفة***، العدد (9)، أغسطس، ص ص 2015-220.

36. عبد الصالحين، أحمد محمد خلف الله (2004). فعالية برنامج مقترح فى ضوء مدخل عمليات الكتابة فى تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى،

رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنيا.

37. عبد الباري، ماهر شعبان (2008). برنامج لتنمية الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

38. عبد الغفار، السيد أحمد (2005). ***الكلمة العربية كتابتها ونطقها***. الطبعة الثانية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

39. عبد الكريم، محمود محمد السيد (2005). تنمية بعض الاستراتيجيات المعرفية اللازمة لمجالات الكتابة وأثرها في تحسن الأداء الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

40. عبد اللطيف، محمد حماسة (2001). ***اللغة وبناء الشعر***. القاهرة، دار غريب.

41. عبد الله، رحاب زناتي (2005). فعالية برنامج في التمكن من بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية الأزهرية في ضوء مدخل عمليات الكتابة التفاعلي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

42. عبد الله، سكينة عبد الرازق (2012). فاعلية استخدام عملية المراجعة في تنمية مستويات الأداء الكتابي لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

43. عثمان، عثمان مصطفى، وسيد، عبد الوهاب هاشم (1990). دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية في اللغة المكتوبة لطلاب كلية التربية

بتعز جامعة صنعاء. ***مجلة كلية التربية بقنا***، جامعة أسيوط.

44. عجيلة، محمد حامد (1994). دراسة لغوية ميدانية للأخطاء النحوية الشائعة لدى طلبة الثانوية العامة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.
45. العدناني، محمد (1996). ***معجم الأخطاء الشائعة***، بيروت، مكتبة لبنان.
46. عطا، محمد إبراهيم (2006). ***المرجع في تدريس اللغة العربية***. ط2، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
47. علوان، طاهر حسن (1984). الأخطاء النحوية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
48. علوان، طاهر علي (1988). منهج مقترح لتعليم التعبير بالتعليم العام. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
49. علي، محمد السيد (2000). ***مصطلحات في المناهج وطرق التدريس***. القاهرة، دار الفكر العربي.
50. عمر، أحمد مختار (1993). ***أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين***. القاهرة، عالم الكتب.
51. عميرة، محمد (1998). أثر استخدام التعلم الذاتي في تنمية قدرة على التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

52. عوض، أحمد عبده (2000). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المدرسة الإعدادية في تدريس مادة النحو في ضوء عنايتهم بالأخطاء النحوية لدى التلاميذ اكتشافاً وتصويباً ووقايةً. ***مجلة البحوث النفسية والتربوية،*** جامعة المنوفية، العدد الثاني، السنة الخامسة عشر.

53. عوض، فايزة السيد (2000). برنامج مقترح لتنمية التعبير الكتابي في ضوء مدخل عمليات الكتابة التفاعلي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية، ***المؤتمر العلمي الثامن، مستقبل سياسات التعليم والتدريب في الوطن العربي،*** كلية التربية، جامعة حلوان.

54. عوض، فايزة السيد (2002). مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ***مجلة القراءة والمعرفة،*** العدد16، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص ص 23-78.

55. العيسوي، جمال مصطفى (1996). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالب المعلم تخصص اللغة العربية. ***مجلة كلية التربية،*** جامعة المنصورة، العدد الثلاثون، يناير.

56. العيسوي، جمال مصطفى (2005). فاعلية استخدام أسلوب القدح الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الإمارات. ***مجلة كلية التربية،*** جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 22، السنة العشرون، ص ص 97-139.

57. غنيم، أحمد الرفاعي، وصبري، نصر محمود (2000). ***تعلم بنفسك التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS***. القاهرة، دار قباء.

58. الفراء (د.ت). ***المذكر والمؤنث***. تحقيق رمضان عبد التواب، القاهرة، دار التراث.

59. فضل الله، محمد رجب (2003). ***عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها وتعليمها وتقويمها***. القاهرة، عالم الكتب.

60. فضل الله، محمد رجب (1997). ***تنمية المهارات الإملائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية دروس للمتعلم ودليل للمعلم***، القاهرة، عالم الكتب.

61. فهمي، أسماء عبد الرحمن (2002). فعالية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. ***مجلة القراءة والمعرفة***، العدد 18.

62. فهمي، أسماء عبد الرحمن (2002). فعالية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. ***مجلة القراءة والمعرفة***، العدد 18.

63. القرشي، مرزوق إبراهيم (2000). الأخطاء النحوية والإملائية التي تظهر فى كتابات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى. ***مجلة البحوث النفسية والتربوية***، جامعة المنوفية، العدد الأول، السنة الخامسة عشر.

64. قرعاوي، حسن علي (1995). أخطاء الطلاب الشائعة وسبل علاجها، ***ندوة بعنوان ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية***. كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (17 – 19) أكتوبر.

65. اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي (1996). ***معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس***. القاهرة، دار الكتب.

66. محجوب، ثريا (2001). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي تشخيصها وعلاجها. ***مجلة كلية التربية، جامعة طنطا***، المجلد الأول، العدد الثلاثون.

67. محمد، علي عبد المنعم علي (2012). فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج أبعاد التعلم في تنمية الأداء الكتابي والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

68. مدكور، رانيا رفعت محمود (2008). فاعلية استخدام الكمبيوتر في معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني في التحصيل والاتجاه نحو المادة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

69. المرسي، محمد حسن (1998). فعالية التعلم الإتقاني في علاج الأخطاء اللغوية المصاحبة لتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين. ***مجلة قراءات وبحوث في التربية***، كلية التربية جامعة دمياط.

70. مسلم، حسن (2000). برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

71. مصطفى، ناهد محمد درويش (1995). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة فى الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

72. المفتي، محمد أمين (1984). ***سلوك التدريس***. القاهرة، مؤسسة الخليج العربي.

73. موسى، مصطفى إسماعيل (1986). الأخطاء النحوية الشائعة عند طلاب السنة الرابعة بقسم اللغة العربية ببعض كليات التربية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

74. موسى، مصطفى إسماعيل، محمد، خلف حسن (2001). أثر التدريب المباشر في تنمية مهارات تحليل الأخطاء اللغوية في الكتابة لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، ***مجلة القراءة والمعرفة***، العدد (3).

75. الموسى، نهاد (1987). ***قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي***. ط 1، عمّان، دار الفكر.

76. ناصر، حسن (1993). الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين. ***مجلة التربية وعلم النفس***, جامعة عين شمس, العدد السابع عشر, الجزء الثالث.

77. النجار، محمد علي (1986). ***لغويات وأخطاء لغوية شائعة***. القاهرة، دار الهداية.

78. النصار، صالح عبد العزيز، والروضان، عبد الكريم بن روضان (2006). أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. ***مجلة رسالة الخليج العربي***، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 104.

79. نصر، معاطي محمد (1993). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

80. المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم والثقافة (2005). ***اللغة العربية إلى أين.*** أبحاث الندوة التي عقدت بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية، الرباط، 1-3 نوفمبر.

81. هواري، أمير صلاح سيد (2001). مدى توظيف طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان لعمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية. ***المجلة العلمية***، كلية التربية، جامعة دمياط، العدد 37، يوليو. ص ص 37-66.

82. يونس، فتحي علي (2004). الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية. القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

83. يونس، فتحي علي (2006). ***استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية***. القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

84. Abu Gharara h, A. (1990). Syntactic Errors Committed by Arab EFL Learners, Educ. Sci. Jou., J.K.A.U.3.

85. Berridge, E. (2009). Peer interaction and writing development in a social studies high

school classroom submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree master of science in education, school of education Dominican University of California, San Rafael, CA, August, pp. 1-42.

86. Croder, S. (1981). **Error Analysis and Inter Language**, London, Oxford University Press.

87. El–Koumy, A. (2000). Effects Overall, Selective and No Error Correction on the Quality and Quantity of EFL Students Writing, **Eric Document Reproduction Service**, Ed. No. 449664.

88. Fith, S. & Macintosh, G. (1987). A Teacher's Guide Assessment, U. K. Stantey Thorms Publisher Ltd.

89. Good, C.V. (1973). **Dictionary of Education**. New York: Mc Graw Hill Book Company, 3rd ed.

90. Ibrahim, Hamada Ahmed (1998). Effet d' un programme propose a la lueur de l'approche Des textes littéraires sur le développement des compétences de l` expression Créative et de la reffxion français critique a chez les

étudiants du département de français a la faculté de pédagogie, PD. , D. thèse, Faculté de pédagogie Université de Zagazig.

91. Ismail, A. M. (2001). The Effect of an Integrated Process-Product Skills Approach to Teaching Writing on Developing The Creative Writing Skills of First-Year EFL Majors At Sohag Faculty of Education, Doctor of Philosophy, Sohag Faculty of Education.

92. Lambert, G. (1999). Helping 12th Grade Honors English Students Improve Writing Skills Through Conferencing, **Eric Reproduction service**, Ed. No. 427644.

93. McAllister, C.H. (2010). Collaborative writing groups in the college classroom, Southeastern Louisiana University, USA, The Internet TESL Journal, Vol. XL, No. 106, February, http:iteslj.org/. pp. 207-227.

94. Meiline, S. (2009): How computer-mediated communication affects ELL students' writing processes and writing performance, A dissertation submitted to the graduate faculty in partial fulfillment of the

requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Norman, Oklahoma, pp. 1-187.

95. Richards, J. C. (1980). **Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition**, Fifth Edition, London Longman, Group Limited.