Original Research
Received: 2024/03/21
Accepted: 2024/09/09
ISSN: 2538-466X / 2538-4678

Studies in Arabic Teaching and Learning
An Academic-Scholarly Semiannual Journal
Vol. 7, No. 14, p 11-32
https://doi.org/10.22099/jsatl.2023.47134.1186

The Effect of Peer Feedback on Writing Errors of Persian-Speaking Learners of Arabic: A Case Study of Female Undergraduate Students in Arabic Language & Literature at Isfahan University

Farzaneh Haji Qasemi*
Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Isfahan University, Iran.

Abstract

It seems that one of the reasons Iranian students have problems in writing in Arabic is that their experiences do not activate their prior knowledge or consolidate their new knowledge. Having the experience does not active or consolidate unless it follows feedback that is given by the teacher, classmates, or the learner themselves. This paper focuses on the second type, peer feedback, explaining that peers greatly influence each other, and that peer feedback gives many opportunities to remember a person's prior knowledge to identify, correct, and explain their classmates' errors. This paper is based on the assumption that peer feedback reduces Iranian students' writing errors; therefore, 23 undergraduate female students in Arabic Literature & Language were selected at Isfahan University during online second semester 2021-2022 for Writing II as an available sample in the experimental group using the quasi-experimental method. The pre-test was conducted by writing a short text before the first session, which showed that the female student were used to making mistakes in the correct writing of alhamze, adjective + noun, noun + noun phrases, and in conjugation. Every session, a few assignments were presented to the class to identify errors and explain them as a class activity, in addition to studying the example made by classmates of the new structure when it was being taught. A post-test was conducted after the last session by everyone writing a short story on a chosen picture. Finally, the post-test showed that the focus on encouraging female students to correct their classmates' words and structures leads to reducing linguistic errors in their writing as well.

Keywords:
- Writing Skills,
- Writing Errors,
- Peer Feedback

* f.hajiqasemi@fgn.ui.ac.ir (Corresponding Author)

1. Introduction

Writing plays a crucial role in communication and is an advanced stage in language learning. Neglecting the importance of written expression can impair the learning of language skills. Writing is a productive skill that requires various mental processes to convey thoughts and emotions fluently and clearly. It helps learners to master the language by understanding and producing written speech that is free of errors and linguistic issues. As a result, non-Arabic speaking teachers and learners are highly focused on mastering Arabic writing.

Effective teaching of written expression involves receiving feedback from the teacher, peers, and the learner themselves in various ways. The purpose is to revive and revitalize the learners' old knowledge. The learner cannot progress unless they actively engage in the exercises that accompany the feedback. These exercises can be done individually or in groups, enabling both types of learning. Thus, we have experimented with using peer feedback as a method for teaching writing skills, to determine its impact on the development of expressive performance.

1.2. Research Question

Our research aims to determine the effectiveness of peer feedback in reducing writing errors among Persian-speaking female students.

2. Literature Review

The term "feedback" refers to the information learners receive after completing a task. The aim is to help raise their level of understanding and benefit from its positive effects in facilitating learning and teaching. Feedback helps the learner master the subject matter and increases their motivation to learn (Al-Habashna, 2014). Feedback does not directly improve the level of understanding or enhance skills, but rather focuses on the content that has already been taught, building on the learners' previous knowledge (Kulhavy, 1997).

Feedback can come from the teacher, peers, or the learner themselves. Peer assessment challenges students to review their linguistic knowledge, identify errors, and improve metacognitive skills.

The educational procedure involves three stages: evaluation, teaching, and activation. During the evaluation stage, the teacher uses strategies to attract the learner's attention, such as play and discussion, so that the learner can participate based on their previous knowledge. Next, the teacher asks one or more questions to determine whether the new information is clear or not. If the students need more explanation, the teacher teaches the same content again.

During the activation stage, students apply the new information through role-playing, discussions, debates, and opinion polls to solidify their understanding of the topic.

3. Methodology

A quasi-experimental method was used to assess the students' linguistic deficits and determine their linguistic level. The pre-test involved writing a short text. During the semester, the teacher presented home exercises in each session to help identify

her classmates' mistakes and explain the reason for them. The post-test involved writing a short story based on a chosen picture, using the learned terminology.

Several studies have been conducted to improve the written expression skills of Arabic language learners, particularly by addressing their deficits and providing effective strategies. Feedback has been identified as a key solution that activates prior knowledge and enhances expressive skills. Some notable studies in this area include "The Power of Feedback" by Hattie and Timperley (2007), "Study of the effect of direct and indirect feedback on the written performance of students in the Arabic language branch at the bachelor's level" by Zarei et al. (2017), and "Oral feedback in disseminating Arabic as a second language: Between teachers' practices and learners' attitudes" by Al-Olayan (2020). However, this study focuses on the role of peers in providing feedback and reducing writing errors among Persian-speaking students of the Arabic language from Iran.

4. Results & Discussion

In the pre-test, female students made spelling errors such as incorrect use of hamza al-wasl and qat`, writing words sealed with yā', bound tā', and kāf at the end of words. This is even though students in their first or second semester of a Bachelor's degree learn spelling rules, but do not practise them seriously. The second most common error is related to morphology and grammar, including masculine and feminine inflection and descriptive phrases.

Possible reasons behind the frequent occurrence of spelling errors are:

1. Lack of practice of correct letter-drawing in various cases of the word in exercises.

2. Absence of texts that address these points well.

3. Lack of Arabic dictation courses for Iranian students. This may be because we assume that there are similarities between Persian and Arabic letters.

In the post-test, female students made more mistakes in writing hamza than in what was related to the subject and predicate, inflection, masculine and feminine, descriptive phrases, definite and indefinite, additional phrases, writing rounded ta'.

The data results indicate that they need more training to become more accurate. Effective learning is only achieved through repetition and practice (Hubner, 1969). According to the information gained, female students' participation and reliance on peer feedback have a remarkable effectiveness in reducing errors and linguistic lapses in writing in Arabic as a foreign language.

The comparison between the pre-test and post-test shows a significant decrease in morphological, grammatical, and spelling errors in their writing. However, we still find these errors in their written expressions, especially spelling errors that occupy a large space compared to the other two types, morphological and grammatical. This percentage was also observed in the pre-test.

5. Conclusion

This study aimed to test two hypotheses: firstly, that peer feedback can positively impact the consolidation of linguistic information, and secondly, that peer feedback is effective in reducing writing errors among students. The adopted strategy aimed to create a collaborative atmosphere that would stimulate and consolidate old and new information throughout the semester. The cooperative atmosphere allowed students to revive their forgotten knowledge and consolidate their new knowledge.

According to the post-test data, the results suggest that female students' participation in correcting expressive errors in vocabulary and methods used in their colleagues' written assignments has a positive effect on reducing their writing errors. Focusing on students' ability to evaluate tasks and increasing their accuracy in the classroom gives them ample training opportunities to refer to their linguistic knowledge. This, in turn, helps them benefit from it while critiquing the tasks of their colleagues, thereby increasing their efficiency in producing error-free texts.

6. References

Akbari, E. (2021). Examining the effectiveness of peer feedback in the context of learning English in a web 2.0 environment (Peer feedback 2.0). *Journal of Foreign Language Research, 11*(3), 555-569. https://doi.org/ 10.22059/JFLR.2021.330903.895

Al-Habashna, M. (2014). *Feedback and its impact on academic achievement*. Dar Jalis Al-Zaman for Publishing and Distribution.

Al-Hammouz, A. (1993). *The art of dictation in Arabic*. Dar Amman for Publishing and Distribution.

Al-Humaidhi, K. (2021). Effectiveness of feedback in students' achievement of English courses in technical colleges. *Egyptian Society for Reading and Knowledge, 21*(232), 349-358. https://doi.org/10.21608/MRK.2021.148982.

Al-Olayan, F. (2020). Oral feedback in disseminating Arabic as a second language: Between teachers' practices and learners' attitudes. *Linguistic and Literary Studies, 21*(3), 219-245.

Al-Samarrai, M. (2019). The effectiveness of feedback in the development of cognitive performance of teachers and teachers in the Province of Salah Al-Din. *Sara Man Raa, 15*(58), 519-547.

Anis Al-Tabbaa, A., & Anis Al-Tabbaa, O. (n.d). *Al-Wajeez on the rules of spelling and construction*. Maktaba Al-Maarif.

Bouzi, A. (2016). *Spelling and grammatical errors in first-year intermediate education as an example*. (Master's thesis, Abu Bakr Belkaid University of Tlemcen). Abu Bakr Belkaid University.

Falchikov, N. (1996, July). Improving learning through critical peer feedback and reflection [Paper presentation]. The HERDSA Conference, Perth, Australia.

Feyli, S., & Ayatollahi, M. (2016). The effects of classroom peer-feedback on advanced students' self-confidence. *English Language Teaching, 3*(1), 67-87.

Ganji, N., & Haji Qasemi, F. (2020). The position of traditional works on verbal errors (A descriptive and analytical study: Al-Adab Al-Katib by Ibn Qutayba; "Correcting the Tongue" as an example). *AL-Lisaniyyat, 26*(2), 164-175.

Ganji, N., Talebi, H., Delawari, R., & Zare, S. (2017). The effect of Arabic dictation on the reduction of Iranian high school students' writing errors (A case study of first-grade female high school students of Yazd Province). *Studies in Arabic Teaching and Learning*, *1*(2), 71-84. https://doi.org/10.22099/jsatl.2017.26423.1020.

Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, *20*(4), 304-315. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007.

Haji Qasemi, F. (2020). *Content analysis of teaching the writing skills (Adab al-Insha') in old Arabic texts: Adab al-Katib, al-Alfaz' al-Kitabiah, and Feghh al-Loghah va Asrar al-Arabiah*. (Doctoral dissertation, The University of Isfahan). The University of Isfahan.

Haji Qasemi, F., & Kazemi Najafabadi, S. (2017). The position of linguistics among academic books in the field of Arabic language and literature (A case study of the book Fiqh Al-Laghga Al-Arabi and ʿAlm Al-Laghga Al-Hadith). *University Textbooks Research and Writing*, *21*(40), 73-93. https://doi.org/ 20.1001.1.26767503.1396.21.40.4.9

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Pearson.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487.

Huebener, T. (1969). *How to teach foreign language effectively*. New York University Press.

Jalai, M. (2008). *Examining the writing errors of BA students majoring in Arabic in Isfahan and Kashan Universities*. (Master's thesis, The University of Isfahan). The University of Isfahan.

Kochsaraei, M., & Jabbarpoor, S. (2013). The impact of corrective feedback on lexical and grammatical errors in Iranian students' writing: suggestions for improved accuracy. *University Textbooks Research and Writing*, *17*(30), 22-49.

Kulhavy, R. (1977). Feedback in written instruction, *Review of Educational Research*, 47(1), 211-232. https://doi.org/10.3102/00346543047002211.

Motaghizadeh, I., Abu Ras, R., & Mirzaei, F., & Khanabadi, T. (2018). Common writing errors made by Iranian students of Arabic language and literature in writing Arabic adpositions (Huruf al-jaar), *Studies in Arabic Teaching and Learning*, *2*(4), 31-56. https://doi.org/10.22099/jsatl.2018.29022.1035.

Motaghizadeh, I., Heydari, A., & Parvin, N. (2014). Pathology of the level of implementation of writing teaching techniques in B.M. Arabic Language and Literature from the point of view of professors and students. *University Textbooks Research and Writing*, *10*(32), 107-126. 20.1001.1.26767503.1397.22.42.6.2.

Naderi, I., Karkhane, J., & Ramazani, F. (2017). Learning' teachers Arabic between relationship The writing Arabic their with assessment-self and motivation skills, *Studies in Arabic Teaching and Learning*, *2*(3), 131-144. https://doi.org/10.22099/jsatl.2018.4806.pp131-144

Parvin, N., Farokhipour, S., & Shushtari, M. (2021). Investigating the effect of written corrective feedback on foreign language writing learning: A comparative study of extralinguistic, call-to-form, and new form feedback in the hundred-living educational complex. *University Textbooks Research and Writing*, *25*(48), 138-159. https://doi.org/ 10.30487/RWAB.2021.532335.1457.

Richards, J., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of teaching and applied linguistics*. Pearson.

Rushdi, A. (1989). *Teaching Arabic to non-native speakers, its curricula and methods*. Publications of the Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization.

Sawalha, M. (1990). *The relation between self-concept and feedback form on the effectiveness of learning science concepts by second preparatory class students in Jordan*. (Doctoral dissertation, The University of Jordan). The University of Jordan.

Shahata, H., & Al-Najjar, Z. (2003). *Dictionary of educational and psychological terms*. Egyptian Lebanese House.

Smith, R., & Jack Craft, R. (2002). *A dictionary of language teaching and applied linguistics*. Rahnama.

Suryani, R., Rozimela, Y., & Anwar, D. (2019). Exploring the effect of peer feedback and the students' perceptions of the feedback on students' writing skill. *International Journal of Secondary Education*, *7*(4), 116-121. https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20190704.14.

Talebi Qaraqashlaqi, J., Qaleei, A., & Saeidawi, A. (2019). Comparing the effectiveness of Jigsaw participatory and traditional approach teaching methods on speaking and writing skills of Arabic language students at Farhangian University: A case study of Urmia Shahid Rajaee Campus. *Studies in Arabic Teaching and Learning*, *3*(5), 92-77. https://doi.org/10.22099/jsatl.2019.31922.1053.

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. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, *16*(4), 255-272. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.003.

Truscott, J. (2009). Arguments and appearances: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, *19*(1), 59-60. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.09.001.

YastÕbaú, G., & YastÕbaú, A. (2015), The effect of peer feedback on writing anxiety in Turkish EFL (English as a foreign language) students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 199, 530-538. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.543.

Zarei, A., Jalaei, M., & Khoubian Badi, L. (2017). A study of the impact of rectilinear and non-rectilinear reformative feedback on the Arabic language. *Scientific Society for Arabic Language and Literature*, *13*(42), 175-194. https://doi.org/ 20.1001.1.23456361.1438.13.42.9.2. pp 175-194

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها
دوفصلنامه علمی
سال ۷، شماره ۱۴، ص ۳۲-۱۱
https://doi.org/10.22099/jsatl.2023.47134.1186

نوع مقاله: علمی پژوهشی
تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۰۲
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۱۹
ISSN: 2538-466X / 2538-4678

اثربخشی «بازخورد همتایان» بر خطاهای نگارشی دانشجویان عربی‌آموز فارسی‌زبان (مورد بررسی: دانشجویان دختر مقطع کارشناسی زبان و ادبیات عربی دانشگاه اصفهان)

فرزانه حاجی‌قاسمی* استادیار بخش زبان و ادبیات عربی دانشگاه اصفهان، ایران.

چکیده

به نظر می‌رسد عدم تمایل دانشجویان ایرانی به نگارش عربی و موفق نبودنشان به دلیل تمریناتی است که دانش قبلی و فعلی آن‌ها را پویا و تثبیت نمی‌کند. تمرینات زمانی پویاساز و تثبیت‌کننده خواهد بود که با بازخورد معلم، همتایان (همکلاسیان) یا خودِ یادگیرنده همراه باشد. بازخورد همتایان تأثیرگذاری به‌سزایی بر افراد دارد و فرصتی را فراهم می‌کند تا با تشخیص اشتباه و اصلاح آن، دانشِ قبلی خود را فعال سازند. بنابراین، پژوهش حاضر سعی دارد با تکیه بر روش شبه‌آزمایشی و با فرض براینکه بازخورد همتایان باعث کاهش خطاهای نگارشی می‌شود، اثربخشی آن را بر مهارت دانشجویان عربی‌آموز فارسی‌زبان بسنجد. در این تحقیق ۲۳ دانشجوی دختر- که نیم‌سال پنجم تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰هـ.ش را در مقطع کارشناسی زبان و ادبیات عربیِ دانشگاه اصفهان آغاز کرده بودند - برای درس نگارش (۲)، نمونه‌ی دردسترس انتخاب شدند و در یک گروه آزمایش قرار گرفتند. پیش‌آزمون، قبل از اولین جلسه‌ی آموزشی در قالب نگارش متنی کوتاه اجرا شد. بررسی پیش‌آزمون نشان داد دانشجویان در نوشتن صحیح همزه‌ی قطع و وصل، عبارت‌های وصفی و اضافی، و صرف افعال دچار ضعف هستند. ازهمین‌رو، در هر جلسه تعدادی از تمرینات دانشجویان که به عربی نوشته شده بود به نمایش گذاشته شد تا بقیه‌ی دانشجویان به‌عنوان فعالیت کلاسی به شناسایی خطاها، تصحیح آن‌ها و بیان دلیل اشتباهات بپردازند؛ ضمن اینکه در حین تدریس از آن‌ها خواسته شد تا بازخورد اصلاحی خود را نسبت به جمله‌سازی همکلاسی‌هایشان مطرح کنند. پس‌آزمون بعد از آخرین جلسه‌ی آموزشی در قالب نوشتن داستانی کوتاه انجام شد. نتیجه‌ی بررسی پس‌آزمون گویای آن است که همکاری دانشجویان در تصحیح متن نوشته‌شده‌ی همکلاسی‌های خود و ساختارهای نادرست به‌کاررفته، اثرگذاری مثبتی بر کاهش خطاهای نگارشی آن‌ها دارد.

واژگان کلیدی:
- مهارت نگارش
- خطاهای نگارشی
- بازخورد همتایان

* f.hajiqasemi@fgn.ui.ac.ir (نویسنده مسؤول)

دراسة علمية محكمة
تاريخ الوصول: ١٤٤٥/٠٩/١١
تاريخ القبول: ١٤٤٦/٠٣/٠٥
ISSN: 2538-466X / 2538-4678

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة السابعة، العدد ١٤، ص ٣٢-١١
https://doi.org/10.22099/jsatl.2023.47134.1186

فاعلية "التغذية الراجعة بين الأقران" على الأخطاء الكتابية لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بالفارسية (طالبات الليسانس بجامعة أصفهان نموذجاً)

فرزانه حاجي‌قاسمي* أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أصفهان، إيران.

الملخّص

يبدو للمتمعن في الأمر أنّه من الأسباب الكامنة في معاناة الطلبة الإيرانيين من الكتابة العربية وعدم إتقانهم فيها هي التدريبات التي لا تنشط ولا تثبت معلوماتهم القديمة والجديدة. فلن تكون التدريبات منشطة ومثبتة، إلا أن ترافقها التغذية الراجعة التي تتمّ من قبل المعلّم، والأقران، والمتعلّم نفسه. من هذا المنطلق، يسعى هذا البحث إلى تسليط الضوء على فاعلية النوع الثاني، وهو الأقران، معتمداً على المنهج شبه التجريبي، ومتجهاً إلى أنّ الأقران يستطيعون أن يؤثروا على بعضهم البعض تأثيراً بالغاً ويتمكنون من خلق فرصة مميزة حتى يرفعوا الستار عن معارفهم السابقة من خلال تحديد أخطاء زملائهم وهفواتهم، وتصحيحها، وتوضيحها. وأما فرضية البحث فهي أنّه للتغذية الراجعة بين الأقران فاعلية ملحوظة على تقليل الأخطاء التحريرية؛ لذلك، اختيرت ٢٣ طالبة في الفصل الخامس من العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢١م بمرحلة الليسانس في فرع الأدب العربي بجامعة أصفهان لمادة التعبير (٢) كعينة متاحة للدراسة في مجموعة تجريبية. فتمّ إجراء الاختبار القبلي في كتابة نص قصير قبل الجلسة الأولى، مما بيّن أنّ الطالبات كنّ خاطئات في الكتابة السليمة للهمزة قطعاً كانت أم وصلاً، والعبارات الوصفية والإضافية، وتصريف الأفعال، ثم قامت المعلمة في كل جلسة طوال الفصل الدراسي بعرض عدد من التدريبات المنزلية أمام الجميع، ليحددن الأخطاء ويشرحن السبب كأنشطة صفية، علاوة على معالجتهنّ الأمثلة المقدَّمة للأساليب التعبيرية الجديدة من جانب الزميلات حين التدريس. وأما في نهاية المطاف، فأجري الاختبار البعدي في كتابة قصة قصيرة بعد الجلسة الأخيرة. لقد أظهرت النتائج، وفقاً لبيانات الاختبار البعدي، أنّ مشاركة الطالبات في تصحيح الأخطاء التعبيرية من المفردات والأساليب المستخدمة في واجبات زميلاتهن الكتابية، تتمتع بفاعلية إيجابية في تقليل أخطاءهن الكتابية.

الكلمات الدليلية:
- مهارة الكتابة
- الأخطاء الكتابية
- التغذية الراجعة بين الأقران

* f.hajiqasemi@fgn.ui.ac.ir (الكاتب المسؤول)

التمهيد

تعدّ الكتابة، بوصفها وسيلة من وسائل التواصل بين الأفراد، مرحلة متقدمة ومهمة في تعليم أيّ لغة من حيث أنّ الانتقاص من أهمية التعبير التحريري يؤثر في تعلّم المهارات اللغوية المعروفة أثراً سلبياً كما أنّها مهارة إنتاجية تشمل العمليات العقلية المختلفة للتعبير عن الأفكار والمشاعر بطلاقة ووضوح، وتؤدي إلى تمكّن المتعلّم من فهم اللغة وإنتاج خطاب مكتوب يخلو من الأخطاء والهفوات اللغوية. على هذا الأساس، إتقان الكتابة العربية يكون محط الاهتمام لدى المعلمين والمتعلمين الناطقين بغير العربية فلا يمكن إغفال هذه المهارة اللغوية التي ينتهي تحسينها إلى تكامل مهارة الاستماع، والقراءة، والكلام لدى المتعلّم.

من ثمّ قد أنجزت دراسات أكاديمية بجامعات إيران في تناول أسباب العجز اللغوي وتقديم الحلول المتمثلة فيما يفيد الطلبة والمتعلّمين من الإستراتيجيات والتقنيات التعليمية هادفةً إلى إجادتهم في التعبير التحريري باللغة العربية كلغة أجنبية (جلائي وگنجي، ١٣٨٧هـ.ش؛ متقي‌زاده وآخرون، ١٣٩٣هـ.ش؛ نادري وآخرون، ١٣٩٦هـ.ش؛ گنجي وآخرون، ١٣٩٦هـ.ش؛ متقي‌زاده وآخرون، ١٣٩٧هـ.ش؛ طالبى قره‌قشلاقي وآخرون، ١٣٩٧هـ.ش).

وما يليق بالاعتماد عليه في تدريس التعبير التحريري هي تغذية راجعة (Feedback) تتمّ من قبل المعلم، والأقران، والمتعلِّم نفسه بمختلف الطرق مستهدفة إلى إحياء معارف المتعلمين القديمة (Prior Knowledge) وتنشيطها. من الواضح أنّ المتعلم لا يمكنه التقدّم ـ كما يتوقَّع ـ سوى بعد التزامه بالتمرين، صفياً كان أم لاصفياً، المصاحب للتغذية الراجعة بوصفه نوعاً من التعلم الفردي (Individualized Learning) والجماعي (Learning in Group) ـ الذي يسمّى بالتعليم التعاوني (Cooperative Learning). فلذلك جرّبنا تدريس مهارة الكتابة وفقاً للتغذية الراجعة بين الأقران حتى نكشف عن تأثيرها على تطوير الأداء التعبيري.

يسعى بحثنا الحالي إلى الإجابة عما يلي:

ما مدى فاعلية التغذية الراجعة بين الأقران على تقليل الأخطاء الكتابية لدى الطالبات الناطقات بالفارسية؟

معتمداً على الفرضيتين التاليتين:

التغذية الراجعة بين الأقران لها تأثير إيجابي في ترسيخ المعلومات اللغوية.

التغذية الراجعة بين الأقران لها فعالية على تقليل الأخطاء الكتابية لدى الطالبات.

وفرضية الصفر: التغذية الراجعة بين الأقران ليس لها أثر على تقليل الأخطاء التحريرية.

الدراسات السابقة

لقد تمت أبحاث في معالجة عجز الطلاب وأسبابه الرئيسة في مهارة التعبير التحريري، وتقديم إستراتيجيات وتقنيات تواكب مستجدات العلوم التربوية الحديثة؛ منها التغذية الراجعة بوصفها حلاً ينشّط المعارف السابقة، ويوفّر فرصة طيبة للمشاركة، ويعزز مهارة التعبير لدى متعلّمي العربية؛ من جملة تلك الأبحاث:

– هاتي وتيمبرلي، (٢٠٠٧ م)، قد تناولا التغذية الراجعة وما تحمل من الإيجابيات والسلبيات إضافة إلى الاتجاه إلى أنواع التغذية الراجعة التي يمكن المعلّم الاستفادة منها وفقاً للظروف التعليمية وغيرها حتى تزداد الفعالية في قاعات الدرس.

– جيلين وزملاؤه، (٢٠١٠ م)، قد درسوا في دراستهم المحورين وهما: أولاً فاعلية التغذية الراجعة بين الأقران منتبهاً إلى سمات المحتوى ونمط يتم تقديم التغذية الراجعة بناء عليه، وثانياً التدخل التعليمي مستندين إلى منهج شبه التجريبي. تمت الدراسة للواجبات المدرسية لمهارة الكتابة بين ٤٣ تلميذاً في الصف السابع بمرحلة الثانوية الأولى. أظهرت النتائج أنّ التغذية الراجعة كانت مؤثرة في تحسين مهارة الطلاب ولكنّه لا يوجد أثر فاعلي للتدخل التعليمي بجانب التغذية الراجعة بين الأقران في تعزيز الأداء التعبيري.

– سينار وإردوست، (٢٠١٥م)، قامتا بدراسة التغذية الراجعة بين الأقران وما يؤثر على مهارة الكتابة الإنجليزية لدى الطلبة الأتراك من الإيجابيات معتمدة على الاستبانة، والاختبار القبلي والبعدي كأداة جمع البيانات. أشارت نتائج البحث إلى تحسين مهارة التعبير التحريري لدى المتعلمين الأتراك من أجل الاعتماد على التغذية الراجعة بين الأقران التي تنتشر الجو التعاوني في غرفة الدرس.

– العليان، (٢٠٢٠ م)، استعرضت في بحثها طبيعة ممارسات معلمي اللغة العربية لغة ثانية للتغذية الراجعة الشفهية، وكذلك توجهات متعلّميها نحو تلك الممارسات معتمداً على المنهج الكيفي وعلى المقابلات كأداة جمع البيانات. تكوّنت عينة البحث من ٥ معلمين و ١٠ متعلمين كانوا راغبين في تقديم التغذية الراجعة الشفهية مباشرة وكما أظهرت نتائج الدراسة أنّ المعلمين رجحوا أن تتم التغذية الراجعة بين الزملاء أنفسهم بدلاً من قيام المعلمين بها.

– زارعي وزملاؤه، (١٣٩٦ ش)، قد عالجوا مدى فاعلية التغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة في الأداء الكتابي لطلاب مرحلة البكالوريوس في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعات إيران. تمت الدراسة للمجموعتين المؤلفتين من ١٤ طالباً و ١٣ طالباً. أظهرت النتائج أنّ للتغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة أثراً إيجابياً في تقليل أخطاءهم اللغوية وترقية أداءهم الكتابي، كما بيّنت أنّ هناك فاعلية للتغذية الراجعة المباشرة ولها كفاءة أكثر في تقوية مهارة الكتابة العربية لدى الطلبة الإيرانيين.

– سورياني وزملاؤه (٢٠١٩م) قد درسوا فاعلية التغذية الراجعة من قبل المعلّم والأقران على مستوى مشاركة التلاميذ وتطورهم في الكتابة مستندين إلى المقابلة كأداة جمع البيانات وتقسيم عينة البحث إلى مجموعة ضابطة استسلمت التغذية الراجعة من قبل المعلم ومجموعة تجريبية استسلمت التغذية الراجعة من قبل الزملاء. في نهاية الفصل الدراسي شهدت المجموعة الثانية تقدماً ملحوظاً في خطابهم المكتوب كما أنّهم بيّنوا أنّ التعلم والتطور كانا خاليين من التوتر بسبب مساهمة الزملاء في حين أنّ بعض التلاميذ في المجموعة الأولى رجحوا استلام التغذية الراجعة من المعلّم على الأقران.

– پروين وزملاؤه، (١٤٠٠ش)، تناولوا ثلاثة أنواع من التغذية الراجعة بناء على كتاب «صدى الحياة» التعليمي في ثلاث مجموعات من المتعلمين ليكشف عن فاعلية التغذية الراجعة على مهارة التعبير لديهم.

مما يميز بحثنا هذا عن الدراسات السالفة هو أنّه في هذه الدراسة يتمّ تناول دور الأقران في التغذية الراجعة ومدى فاعليتهم على تقليل الأخطاء الكتابية لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بالفارسية من الإيرانيين.

مراجعة الأدب النظري

التغذية الراجعة

يوجد مصطلح التغذية الراجعة (Feedback) أو معرفة النتائج، في علم التربوي الحديث منذ النصف الثاني من القرن العشرين. إنّه يطلق على معلومات يتلقاها المتعلمون بعد استجاباتهم هادفة إلى رفع مستواهم والانتفاع بآثارها الإيجابية في تسهيل التعلّم والتعليم، والمساعدة على إتقان المتعلِّم، وزيادة دافعيته وميله إلى التعلّم (الحباشنة، ٢٠١٤: ٢٢)؛ فمن المستطاع أن نقول إنّ الاعتماد على التغذية الراجعة يخدم المتعلِّم ويزوّده بمعلومات تصحيحية (صوالحة، ١٩٩٠ نقلاً عن الحباشنة: ٢٤؛ السامرائي، ٢٠١٩: ٥٢٣؛ أكبري، ١٤٠٠: ٥٥٧؛ فيلي وآيت اللهي، ٢٠١٦: ٦٩-٦٨؛ كورت وآتاي، ٢٠٠٧: ٢٠) من ثمّ تنتهي التغذية الراجعة إلى معرفة المتعلم نتائجه وتزيد من احتمالية تقديم الإجابات الصحيحة، وتعديل الإجابات الخاطئة في المرات اللاحقة، وتثبيت المعلومات الصحيحة. على نقيض ذلك، نواجه أبحاث ترى أنّ التغذية الراجعة مباشرة كانت أم غير مباشرة لا تحقق التعلم إلّا قليلاً، وأحياناً لا تؤدي إلى التعلّم أبداً (تروسكات، ١٩٩٦: ٥٣٠-٥٢٩ و ٢٠٠٧: ٢٧٠ و ٢٠٠٩: ٥٩؛ كوچكسرايى وجبارپور، ١٣٩٢: ٢٦-٢٥).

جدير بالذكر أنّ التغذية الراجعة لا تؤثر في تحسين المستوى وتعزيز المهارة -كما يتوقَّع- وإنّما يتمّ تدريس المحتوى الذي توجد فيه معارف المتعلمين السابقة (كولهافي، ١٩٩٧: ٢٢٠).

فتظهر التغذية الراجعة فيما يقدّمه المعلّم للمتعلِّم، والمتعلِّم للمتعلِّم (بين الأقران)، والمتعلِّم لنفسه.

التغذية الراجعة بين الأقران

تقدير المهام بواسطة الزملاء أو الأقران (Peer feedback / Peer review) ـ وفقاً لمجموعة من المعايير والأسس التي يحدّده المدرِّس ـ يتحدّى الطلاب، ويزدادهم تركيزاً وانتباهاً إلى معارفهم اللغوية ويحسّن مهارتهم وراء المعرفة لأنّهم يُدعَون إلى تناول أعمال الزملاء وكأنّهم نقّاد (إسميث وريتشارذ، ١٣٩٧: ٤٠٢). من خلال ذلك، يراجعون إلى معلوماتهم السابقة حتى يرفعوا الستار عن الأخطاء اللغوية كما أنّ الدعوة إلى تقييم الأقران يخلق جواً تعاونياً بدلاً من التنافس من أجل الدرجة والتفوق على بعضهم البعض.

الإستراتيجية

تتمثل الإستراتيجية (Strategy) في الإجراءات، والتقنيات، والأنشطة التي يتبعها المعلم حين التدريس ويتم اختيارها في ضوء الإمكانيات المتوافرة بين الأيادي ووفقاً للأهداف التعليمية المرجوة (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣: ٣٩؛ ريتشارذ وإسميث، ٢٠١٠: ٥٦٠-٥٥٩).

الإجراءات التعليمية

تظهر الإجراءات التعليمية، بوصفها عنصراً فاعلاً، في «مجموعة من الخطوات المتتابعة لإنجاز مهمة كأداء مهارة»، وفي تمارين وأنشطة تساعد المتعلِّم على تعزيز مهارته أثناء الفصل الدراسي (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣: ٢٣) وتتمّ الإجراءات بعد تحديد الأهداف من قبل المعلم ليتخذ مساراً خلال عملية التدريس.

معرفة الإجراءات

يدلّنا هذا المصطلح التدريسي على كيفية أداء الأنشطة كالتدريب الصفي، واللاصفي والتي تتجلى في معرفة الشخص لتوظيف مهارة نحو الاستفادة من الحاسوب أو تعبير عن موضوع ما (ريتشارذ وإسميث، ٢٠١٠: ٤٧٠).

طريقة المشاركة، والتدريس، والتنشيط

تشمل الإجراءات التعليمية المعتمدة عليها في قاعات التدريس ثلاث مراحل (ESA Method)؛ هي: المشاركة (Engagement)، والتدريس (Study)، والتنشيط أو التفعيل (Activation). في المرحلة الأولى يتمسك المعلّم بإستراتيجيات تجذب انتباه المتعلّم وتركيزه؛ منها اللعب، وإراءة الصور، والمناقشة (Discussions)، والاستماع إلى الموسيقى أو الصوتيات، والعصف الذهني للمفردات (Brainstorming Vocabulary)، والحكاية وسرد القصص (Storytelling) حتى يشارك المتعلّم فيها وفقاً لمعلوماته السابقة. في المرحلة هذه، نجده أكثر تقبلاً ومستعداً لاستسلام المعلومات الجديدة (Warming up) فليطمئنّ المعلم أنّ كل واحد من الطلاب قد شارك في الإستراتيجيات التعليمية مرة واحدة على الأقل. في الحقيقة، إذا لم تكن المرحلة الأولى في محط اهتمام المعلم فهو يواجه انخفاض مستوى الطلاب خلال عملية التعلم.

ثمّ يبدأ الأستاذ التدريس بوصفه مرحلة ثانية من خلال تقديم المقاطع الفيديوية أو محتوى الكتاب التعليمي. بعد ذلك، يسأل الطلبة سؤالاً أو أكثر ليدرك أنّ المعلومات الجديدة تكون واضحة للجميع أم لا.

وما يوضع في موضع الاهتمام هو تجنُّب الأستاذ عن السؤال المعهود «فهمتم؟ عرفتم؟»؛ بعبارة أخرى، من الضروري أن يسألهم عن المحتوى المدروس غيرمباشر فاستجابة الطلاب يبيّن مستواهم في الفهم والمعرفة. فإذا كانوا بحاجة إلى الشرح والمزيد من المعلومات فيدرّس المعلم المحتوى نفسه مرة ثانية.

أما المرحلة الأخيرة المسمّاة بالتنشيط فهي تركّز على استعمال المعلومات الجديدة عبر تمثيل الأدوار (Role-playing)، المناقشات والمجادلات (Debates)، واستطلاع الرأي (Survey). في الواقع إنّ هذه الخطوة تقتصر على المتعلّم باستخدام كلّ ما تعلّمه في الخطوة السابقة ويتم بإشراف المعلم قائماً بتصحيح الأخطاء معتمداً على التغذية الراجعة المباشرة (Direct Corrective Feedback) (هارمر، ٢٠٠١: ٨٤) وفي بعض الأحيان، يطلب من الطلبة المشاركة في تقديم التغذية الراجعة لأنفسهم وزملائهم.

المنهجية

الطريقة

أجري الاختبار القبلي (Pre-test) في كتابة نص قصير قبل الجلسة الأولى ليكشَف عن العجز اللغوي لدى الطالبات ويحدَّد مستواهنّ اللغوي ثم اختير محتوى تعليمياً مناسباً. قامت المعلمة في كل جلسة طوال الفصل الدراسي بعرض عدد من التدريبات المنزلية أمام الجميع، ليحددن أخطاء زميلاتهن ويشرحن السبب كأنشطة صفية وإن لم يكن باستطاعتهنّ تحديد الخطأ فتقدّم المعلمة توجيهات وتطلب من إحدى الطالبات أن تشرح الإجابة الصحيحة، علاوة على معالجتهنّ الأمثلة المقدَّمة للأساليب التعبيرية الجديدة من جانب الزميلات حين التدريس. وأما في نهاية المطاف، فتمّ إجراء الاختبار البعدي (Post-test) في كتابة قصة قصيرة للصورة المختارة لكل طالبة باستخدام المصطلحات المتعلّمة، أثناء الفصل الدراسي، وكان من الممكن الاستفادة من المعاجم اللغوية.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة البحث من ٢٣ طالبة في الفصل الخامس الافتراضي من العام الدراسي ١٤٠٠-١٤٠١ش/ ٢٠٢٢-٢٠٢١م بمادة التعبير (٢) في فرع الأدب العربي بجامعة أصفهان كعينة متاحة للدراسة في مجموعة تجريبية.

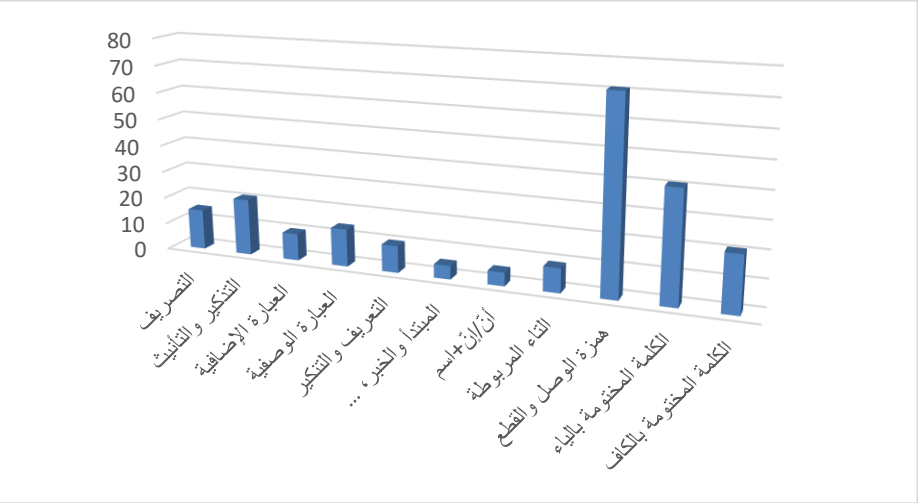
عرض النتائج

من هذا المنطلق، صنِّفت الأخطاء الأكثر شيوعاً بين الطالبات في الأخطاء الصرفية، والنحوية، والإملائية كما يلي في الجدول:

الجدول (١) الأخطاء الشائعة ـ الاختبار القبلي

الخطأ		التردد	النسبة المئوية	الأمثلة
الصرفية	التصريف	١٥	٦,٧٥٪	كيف تسيرين أمورك، الأشخاص مصاب بالكرونا، أحد من أسرتهم يموتون.
	التذكير والتأنيث	٢١	٩,٤٥٪	يوجد الأشخاص الذي، هناك شخص هي أفضل الناس، هذه الجمال، فاطمة مرحبا أتمنى أن تكون بخير.
	المجموع	٣٦	١٦,٢١٪	
النحوية	العبارة الإضافية	١٠	٤,٥٠٪	المرحلة الماجستير، في يوم ثلثاء، زوجة الخالي.
	العبارة الوصفية	١٤	٦,٣٠٪	سيارة الحمراء، من ناحية الأخرى، المشاكل الكبير والصغير، شخص الآخر، بشكل الخطأ، الأرض خضراء، مره الأخرى، لغة العربية، في ساعة السابعة.
	التعريف والتنكير	١٠	٤,٥٠٪	لذهاب إلى السوق، لغة إنجليزية، أحب الطبخ ودجاجة، هذا فصل، الكثيراً، لتعرف على.
	المبتدأ والخبر، الاسم والخبر للأفعال الناقصة	٥	٢,٢٥٪	كان الهواءٌ النقيٌ جدا، ما لدي وقتا، عمري عشرين.
	أنّ/ إنّ+اسم	٥	٢,٢٥٪	من المحزن أنّ لا أستطيع، أنّ أنت مريض.
	المجموع	٤٤	١٩,٨١٪	
الإملائية	التاء المربوطة	٩	٤,٠٥٪	الحيات، أسمع الصوتة، كره القدم، مشكله.
	همزة الوصل والقطع	٧١	٣١,٩٨٪	اكثر، اطفال، اريد، انّك، اولئك، انت، اعلمْ، وأفتقدك، ما إستطعت، كلما إشتريت، الاسبوع.

	الكلمة المختومة بالياء	٤١	٪١٨,٤٦	أشعر بألم فی رأسی، أخی، التی، لی، الی، المستشفي، حتي.
	الكلمة المختومة بالكاف	٢١	٪٩,٤٥	هناک، شارک، ادعوک، لک، اختک، احبک.
	المجموع	١٤٢	٪٦٣,٩٦	
	علامات الترقيم	لم ترعى		
	المسافة بين الواو العاطفة وما بعده	لم ترعى		



الرسم البياني (١) تردد الأخطاء في الاختبار القبلي

من الملحوظ أنّ الطالبات في الاختبار القبلي وقعن في الأخطاء الإملائية كالاستعمال الخاطئ لهمزة الوصل والقطع (أنيس الطباع وأنيس الطباع، د.ت: ٢٠-١٩)، وكتابة المفردات المختومة بالياء والتاء المربوطة والكاف بشكل كبير والتشديد وكتابة الهمزة في أنّ وإنّ (حاجي‌قاسمي وكاظمي، ١٣٩٦: ٨١-٨٠) حيث أنّنا نعرف أنّ الطلاب في الفصل الأول أو الثاني بمرحلة الليسانس يتعلمون القواعد الإملائية ولكنّهم لا يمارسونها بجدّ.

أما الخطأ الثاني الأكثر شيوعاً في خطابهنّ المكتوب فهو ما يرتبط بالصرف والنحو؛ منها التذكير والتأنيث، والتصريف، والعبارات الوصفية، والتعريف والتنكير، والعبارات الإضافية، المبتدأ والخبر، والجمل المبتدئة

بأنّ/ إنّ على الترتيب. كما يبيّن الرسم البياني أنّ الأخطاء الإملائية ٦٦ في المائة تكون أكثر مساحةً من الأخطاء الصرفية ١٥ في المائة والنحوية ١٩ في المائة لديهنّ.

فمن الأسباب المحتملة وراء كثرة الوقوع في الأخطاء الإملائية هي:

١-لم يدرّب الطالب الملاحظات المتعلقة بالرسم السليم للحروف في مختلف الحالات للمفردة في تمارينه.

٢-لم يجد الطالب نصوصاً ترعى فيها هذه النقاط بشكل جيد.

٣-لم توضَّح له أهمية الرسم السليم للحروف توضيحاً وافياً.

٤-لم يستسلم الطالب تغذية راجعة من قبل الأستاذ/ ة عن أخطائه الإملائية.

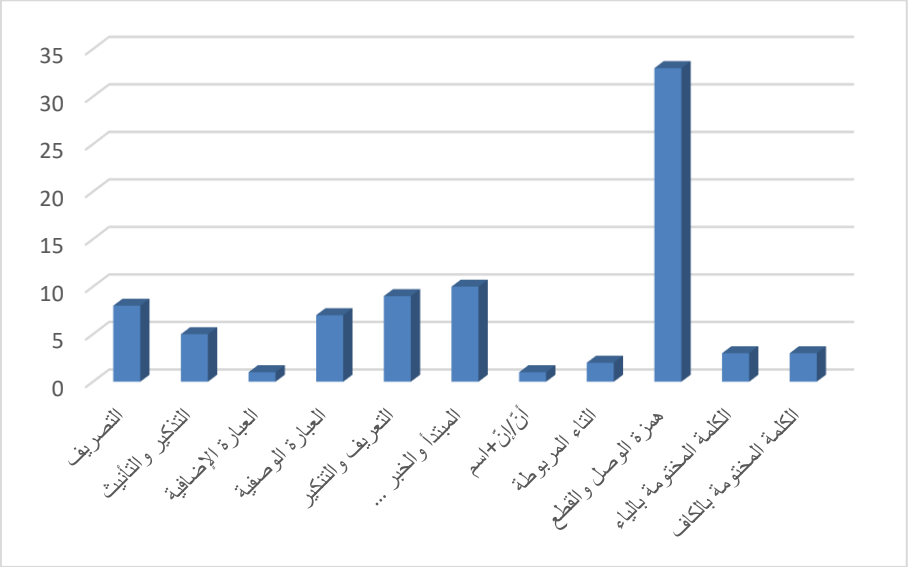
٥- نرى المقررات التدريسية خالية من مادة الإملاء العربي أو الكتابة السليمة للطلبة الإيرانيين فلربما الأمر يعود إلى أنّنا نفترض أنّ وجوه التشابه بين كتابة الحروف الفارسية والعربية تغني طلابنا عن هذه المادة التعليمية وهم غير محتاجين بها؛ في حين أنّ المؤلفات التعليمية التراثية منها *أدب الكاتب* لإبن قتيبة (٢٧٦ ـ ٢١٣ هـ) كانت تسلط الضوء على ضرورة الإملاء (حاجي‌قاسمي، ١٣٩٩: ٣٥-٣٣) ولها أسماء في المسبق من الزمان كـ«الرسم والخطّ والهجاء والكتابة والكتب وتقويم اليد والكتاب» (الحموز، ١٩٩٣: ٣٩؛ نقلاً عن بوزي، ٢٠١٦-٢٠١٥: ٧).

من الجدير بالذكر أنّ دور الإملاء الفاعلي لا يقتصر على الرسم السليم للمفردات؛ وإنّما هو «يعتبر من الأدوات الّتي تساعد على دراسة وترقية مهارات اللغة، ولا تقلّ عن المحادثة أو القراءة أهميةً، إذ يُسهم كثيراً في تعميق وإجادة المهارات اللغوية كالقراءة والمحادثة والاستماع والكتابة على الوجه الأخص» (گنجي وآخرون، ١٣٩٦: ٧٨).

جدول (٢) الأخطاء الشائعة ـ الاختبار البعدي

	الخطأ	التردد	النسبة المئوية
الصرفية	التصريف	٨	٪٩,٧٥
	التذكير والتأنيث	٥	٪٦,٠٩
	المجموع	١٣	٪١٥,٨٥
النحوية	العبارة الإضافية	١	٪١,٢١
	العبارة الوصفية	٧	٪٨,٥٣
	التعريف والتنكير	٩	٪١٠,٩٧
	المبتدأ والخبر، الاسم والخبر للأفعال الناقصة	١٠	٪١٢,١٩
	أنّ/ إنّ+اسم	١	٪١,٢١
	المجموع	٢٨	٪٣٤,١٤

الإملائية	التاء المربوطة	٢	٪٢,٤٣
	همزة الوصل والقطع	٣٣	٪٤٠,٢٤
	الكلمة المختومة بالياء	٣	٪٣,٦٥
	الكلمة المختومة بالكاف	٣	٪٣,٦٥
	المجموع	٤١	٪٥٠
	علامات الترقيم	إلى حد كبير	-
	المسافة بين الواو العاطفة وما بعده	إلى حد كبير	-



الرسم البياني (٢) تردد الأخطاء في الاختبار البعدي

وفقاً للرسم البياني، إنّ الطالبات خاطئات في كتابة الهمزة أكثر من وقوعهنّ فيما يرتبط بالمبتدأ والخبر، والتصريف، والتذكير والتأنيث، العبارات الوصفية، والتعريف والتنكير، وكتابة المفردة المختومة بالياء والتاء، والعبارات الإضافية، وكتابة التاء المدورة، وأخيراً العبارة المبتدئة بـأنّ وإنّ.

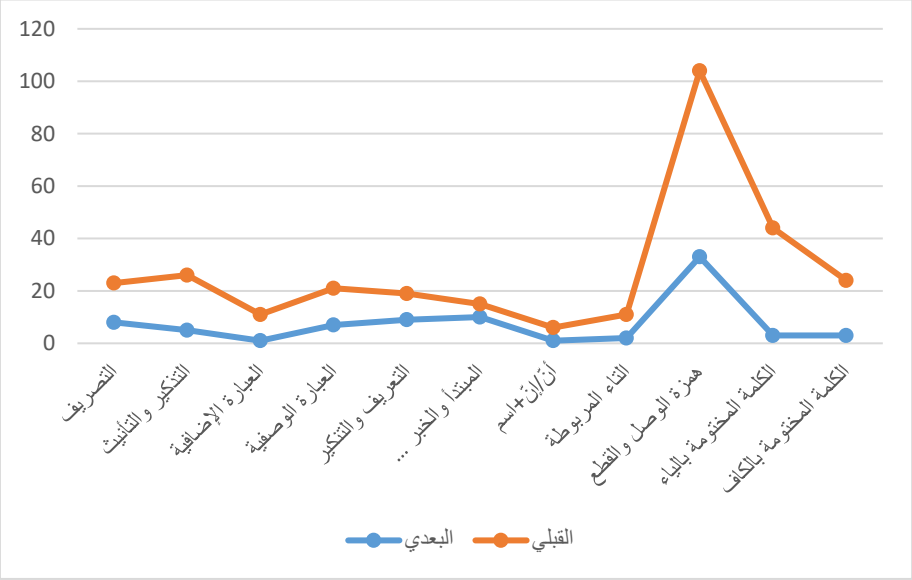
تدلنا نتائج البيانات على أنّهنّ يحتاجن إلى تدريبات أكثر ليزدادن دقةً؛ فلا يحقق التعلّم الفعّال وإنّما بعد التكرار والممارسة (هوبنر، ١٩٦٩: ٧٥).

وفي الجدول التالي، نجد فرقاً ذا دلالة بين النسبة المئوية للأخطاء الكتابية في الاختبار القبلي والبعدي وهي تتمثل في الصرف، والنحو، والإملاء:

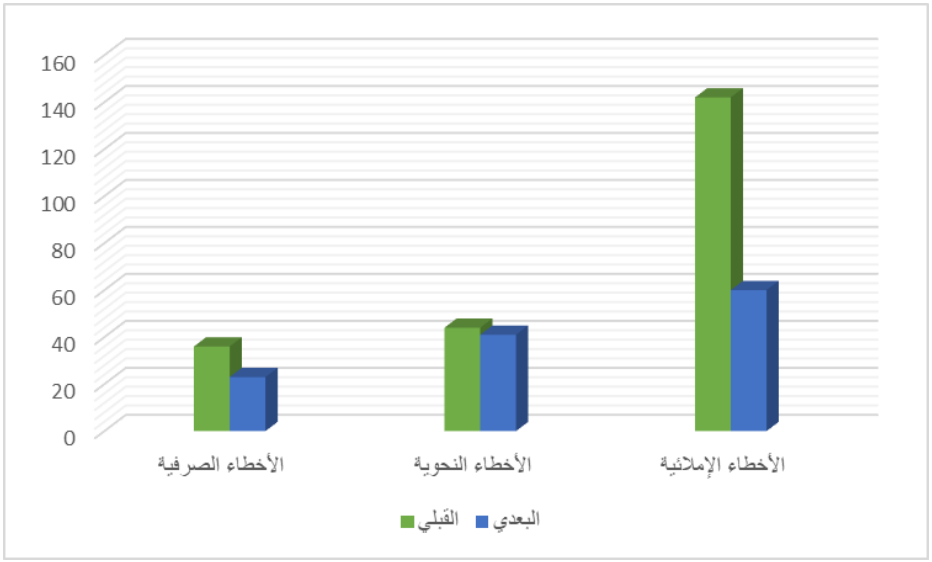
جدول (٣) المقارنة بين النسبة المئوية للأخطاء التحريرية في الاختبار القبلي والبعدي

نوع الخطإ	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
	التوزيع التكراري	النسبة المئوية	التوزيع التكراري	النسبة المئوية
الخطأ الصرفي	٣٦	٪٧٣,٤٦	١٣	٪٢٦,٥٣
الخطأ النحوي	٤٤	٪٦٣,٧٦	٢٨	٪٤٠,٥٧
الخطأ الإملائي	١٤٢	٪٧٧,٥٩	٤١	٪٢٢,٤٠

وفقاً للمعلومات المكتسبة، إنّ لمشاركة الطالبات والاعتماد على التغذية الراجعة بين الأقران فعالية ملحوظة على نقص الأخطاء والهفوات اللغوية في الخطاب المكتوب بالعربية باعتبارها لغة أجنبية.



الرسم البياني (٣) المقارنة بين تردد الأخطاء في الاختبار القبلي والبعدي



الرسم البياني (٤) المقارنة بين أنواع الأخطاء اللغوية في الاختبار القبلي والبعدي

تبيّن المقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي أنّ الأخطاء الصرفية والنحوية والإملائية نقصت في خطابهن المكتوب بشكل كثير بعد إجراء الاختبار البعدي ومع ذلك، أنّنا مازلنا نجد تلك الأخطاء في تعابيرهن التحريرية وعلى وجه الخصوص، الأخطاء الإملائية التي قد احتلت مساحة كبيرة بالنسبة للنوعين الآخرين، وهما الصرفية والنحوية، كما أنّ هذه النسبة لوحظت في الاختبار القبلي.

الاستنتاج والمناقشة

استهدفت الدراسة الحالية معالجة الفرضيتين وهما: التغذية الراجعة بين الأقران لها تأثير إيجابي في ترسيخ المعلومات اللغوية؛ والتغذية الراجعة بين الأقران لها فعالية على تقليل الأخطاء الكتابية لدى الطالبات.

وأما فرضية الصفر فهي: إنّ التغذية الراجعة بين الأقران ليس لها أثر على تقليل الأخطاء التحريرية.

من ذلك، تمت المعالجة من خلال السؤال التالي:

ما مدى فاعلية التغذية الراجعة بين الأقران على تقليل الأخطاء الكتابية لدى الطالبات الناطقات بالفارسية؟

وبعد إجراء الاختبار القبلي للكشف عما يكون أكثر شيوعاً من الخطأ اللغوي في الخطاب المكتوب للطالبات بمرحلة البكالوريوس فأظهرت النتائج أنّ الأخطاء الإملائية بنسبة ٤٦٪ مثل الكتابة السليمة للهمزة قطعاً كانت أم وصلاً، والأخطاء النحوية بنسبة ٢٠٪ كالعبارات الوصفية والإضافية، والأخطاء الصرفية المتمثلة في تصريف الأفعال بنسبة ١٦٪كانت شائعة بينهنّ بشكل ملحوظ.

خلقت الإستراتيجية المعتمدة عليها أجواء تعاونية تنشط وتثبت المعلومات القديمة والجديدة طوال الفصل الدراسي. فمهدت الأجواء التعاونية طريقة توصل الطالبات إلى إحياء معلوماتهن المنسية وترسيخ معارفهن الجديدة.

وفي نهاية المطاف، بينت المقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدى أنّ الأخطاء الإملائية انخفضت في الاختبار البعدي بنسبة ١٩ ,٥٥ في المائة والأخطاء النحوية بنسبة ١٩ ,٢٣ في المائة والأخطاء الصرفية بنسبة ٩٣ ,٤٦ في المائة.

وانسياقاً من هذا، نلاحظ فرقاً ذا دلالة إحصائية بين مستوى وقوع الطالبات في الأخطاء التحريرية ووفقاً لبيانات الاختبار البعدي، تسفر النتائج عن أنّ مشاركة الطالبات في تصحيح الأخطاء التعبيرية من المفردات والأساليب المستخدمة في واجبات زميلاتهن الكتابية، تؤثر إيجابياً على تقليل أخطاءهن الكتابية.

في الحقيقة إنّ التركيز على مقدرة الطالبات على التقييم وما ينتج عنه من زيادة الدقة والانتباه اللغوي في حجرة التدريس، يمنحهنّ فرصة كافية للتدريب على الرجوع إلى معرفتهنّ اللغوية والاستفادة منها أثناء نقد مهام زميلاتهنّ، والذي يزدادهنّ كفاءة في التعبير السليم الخالي من الأخطاء الشائعة بين الناطقين بغير العربية.

وأخيراً يؤكد البحث الحالي نتيجة الأبحاث المنجزة في هذا المجال كالحميضي (٢٠٢١)، وجيلين (٢٠١٠م)، وسينار يستيبس وأردوست يستيباس (٢٠١٥م) ، وسورياني وآخرين (٢٠١٩م) في أنّ التغذية الراجعة بين الأقران ـعلى الإطلاقـ يحسّن مستوى الطلبة اللغوية والمعرفية في استخدام رصيدهم العلمي بشكل ملحوظ لدى متعلّمي اللغة الأجنبية.

التوصيات

كشفت الدراسة الحالية عن فاعلية التغذية الراجعة بين الأقران على تقليل الأخطاء اللغوية في الخطابات الكتابية بحيث أنّها تنشّط معرفة الطالب القديمة أثناء الأنشطة الجماعية تحت إشراف المعلّم فمن هذا المنطلق يوصي بدراسة مدى فاعليتها المتمثلة في الأنشطة الفردية والجماعية أو كلاهما في نفس الوقت في تدريس الموادّ التعليمية على وجه العموم والموادّ الدراسية المتعلقة بالمهارات الأربع على وجه الخصوص ثم يقام بتناول الإيجابيات والسلبيات التي يخلّف الاعتماد على هذه الإستراتيجية فردياً وجماعياً وراءها على تمكّن الطلاب من المهارات اللغوية.

المصادر والمراجع

اسميث، ريچارد؛ وريچاردز، جک کرافت. (١٣٩٧). **فرهنگ توصیفی آموزش زبان و زبانشناسی کاربردی**، ترجمه: ابراهيم چگنی، تهران: رهنما.

أكبري، إلهام. (١٤٠٠). «بررسی اثر بخشی بازخورد همسالان در یادگیری زبان انگلیسی در (محیط وب ٢,٠ بازخورد همسالان ٢,٠)». **پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی**. العدد ٣. ص٥٦٩-٥٥٥.

أنيس الطباع، عبدالله؛ والطباع، عمر أنيس. (د.ت). **الوجيز في قواعد الإملاء و الإنشاء**. بيروت: مكتبة المعارف.

بوزي، عمارة. (٢٠١٦ ـ ٢٠١٥). **الأخطاء الإملائية والنحوية في التعليم السنة الأولى متوسط أنموذجاً**. رسالة ماجستير في اللسانيات. الجزائر: جامعة أبي بكر بلقايد.

پروين، نورالدين؛ وفرخي پور، سجاد؛ وشوشتري، مهدي. (١٤٠٠). «بررسی تأثیر بازخوردهای اصلاحی مکتوب بر یادگیری نگارش زبان خارجی: مطالعه مقایسه‌ای بازخوردهای فرازبانشناختی، فراخوانشی و نو قالب در مجموعه آموزشی صدی الحياة». **مجله پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی**. العدد ٤٨. ص ١٥٩-١٣٨.

جلائي، مريم. (١٣٨٧). **دراسه الأخطاء التعبيرية التحريرية عند طلاب اللغة العربية وآدابها في مرحلة الليسانس في جامعتي أصفهان وكاشان**. رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها. أصفهان: جامعة أصفهان.

حاجي‌قاسمي، فرزانه. (١٣٩٩). **تحليل المحتوى التعليمي لفنون الإنشاء في النصوص العربية التراثية: (تركيزا على أدب الكاتب، والألفاظ الكتابية، وفقه اللغة وأسرار العربية)**. أطروحة دكتوراه في اللغة العربية وآدابها. أصفهان: جامعة أصفهان.

حاجي‌قاسمي، فرزانه؛ وكاظمي، سمية. (١٣٩٦). «جايگاه زبان‌شناسى در بين كتاب‌هاى دانشگاهى رشته زبان و ادبيات عربى (مطالعه موردى كتاب فقه اللغة العربية وعلم اللغة الحديث)». **مجلة پژوهش و نگارش كتب دانشگاهى**. العدد ٤٠. ص ٩٣-٧٣.

الحباشنة، ميسر خليل. (٢٠١٤). **التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي**. الأردن: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

الحموز، عبد المفتاح. (١٩٩٣). **فن الإملاء في العربية**. عمان: دار عمان للنشر والتوزيع.

الحميضي، خالد بن محمد. (٢٠٢١). «فاعلية التغذية الراجعة الإلكترونية لتحصيل الطلاب لمقررات اللغة الإنجليزية بكلية التقنية ببريدة». **مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**. العدد ٢٣٢. ص ٣٨٥-٣٤٩.

رشدي، أحمد طعيمة. (١٩٨٩). **تعليم العربية لغير ناطقين بها مناهجه وأساليبه**. القاهرة: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

زارعي، عباس؛ وجلائي، مريم؛ وخوبيان بادي، ليلا. (١٣٩٦). «مقايسه تأثير بازخورد اصلاحى مستقيم و غيرمستقيم بر كنش نوشتارى دانشجويان كارشناسى زبان عربى». **مجلة الجمعية العلمية للغة العربية وآدابها**. العدد ٤٢. ص ١٧٥-١٩٤.

السامرائي، مجيد فليح حسن. (٢٠١٩). «فاعلية التغذية الراجعة في تطوير الأداء المعرفي لدى المعلمين والمعلمات في محافظة صلاح الدين». **سرى من رأى**. (٥٨)١٥. ص ٥٤٧-٥١٩.

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب. (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. مراجعة: حامد عمار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

صوالحة، محمد أحمد الصالح. (١٩٩٠). **علاقة مستوى مفهوم الذات وشكل التغذية الراجعة بفاعلية تعلم مفاهيم علمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في الأردن**. أطروحة دكتوراه. القاهرة: جامعة عين الشمس.

طالبي قره‌قشلاقي، جمال؛ و قلعه اي، عليرضا؛ وسعيداوي، علي. (١٣٩٧). «فاعلية استخدام منهج الجيغسو التعاونى على تنمية مهارتى التّحدّث والكتابة لدى طلاب قسم تعليم اللغة العربية بجامعة إعداد المعلّمين فى مدينة ارومية». **مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها**.العدد ٥. ص ٩٢-٧٧.

العليان، فهد بن صالح. (٢٠٢٠). «التغذية الراجعة الشفهية في تعميم العربية لغة ثانية: بين ممارسات المعلمين وتوجهات المتعلمين». **مجلة الدراسات اللغوية والأدبية**. العدد ١. ص ٢٤٥-٢١٩.

كوچكسرايى، موسى؛ وجبارپور، شاداب. (١٣٩٢). «تأثير پايدار و ناپايدار بازخورد اصلاحى بر خطاهاى واژگانى و دستورى در نوشتار دانشجويان ايرانى؛ پيشنهادهايى براى بهبود دقت نگارش». **پژوهش و نگارش كتب دانشگاهى**. العدد٣٠. ص ٤٩-٢٢.

گنجي، نرگس؛ وطالبي، هوشنگ؛ ودلاوري، رضوان؛ وزارع، ساجد. (١٣٩٦). «فاعلية الإملاء العربي على تقليل الأخطاء الكتابية لدى المتعلمين الناطقين بالفارسية في المدارس الثانوية الإيرانية طالبات الصف الأول لثانوي بمحافظة يزد نموذجاً». **مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها**. العدد ٢. ص ٨٤-٧١.

گنجي، نرگس؛ وحاجي‌قاسمي، فرزانه. (٢٠٢٠). «موقف المؤلّفات التراثية من الأخطاء اللفظية (دراسة وصفية تحليلية: أدب الكاتب لابن قتيبة؛ تقويم اللسان نموذجا)». **مجلة اللسانيات**. العدد ٢٦. ص ١٧٥-١٦٤.

متقي‌زاده، عيسى؛ وحيدري، أحمد؛ وپروين، نورالدين. (١٣٩٣). «آسيب‌شناسى ميزان اجراى فنون تدريس نگارش در مقطع كارشناسى رشته زبان و ادبيات عربى از نظر اساتيد و دانشجويان». **مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها**. العدد ٣٢. ص ١٢٦-١٠٧.

متقي زاد، عيسى؛ وأبورأس، رئيفه؛ وميرزايي، فرامرز؛ وخان آبادي، طاهره. (١٣٩٧). «الأخطاء الكتابية الشائعة في توظيف الحروف الجارة لدى طلاب الماجستير في فرع اللغة العربية وآدابها». **مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها**. العدد٤. ص ٣١-٥٦.

نادري، اسماعيل؛ وكارخانه، جواد؛ ورمضاني، فريدون. (١٣٩٦). «علاقة دافع التعلم والتقييم الذاتي بمهارة الكتابة لدى معلمي اللغة العربية». **مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها**. العدد ٣. ص ١٤٤-١٣١.

YastÕbaú, G., & YastÕbaú, A. (2015). The effect of peer feedback on writing anxiety in Turkish EFL (English as a foreign language) students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 199, 530-538. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.543. pp 530-538.

Falchikov, N. (1996). Improving learning through critical peer feedback and reflection. Paper presented at *the HERDSA Conference*: Different approaches: Theory and practice in Higher Education. Perth. Australia.

Feyli, S., & Ayatollahi, M. (2016). The effects of classroom peer-feedback on advanced students' self-confidence. *English Language Teaching*, 3 (1), 67-87.

Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20 (4), 304-315. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007. pp 304-315.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. PEARSON.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research,*77 (1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487. pp 81-112.

Huebener, Th. (1969). *How to teach foreign language effectively*. NEW YORK UNIVERSITY.

Kulhavy, R. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47(1), 211-232. https://doi.org/10.3102/00346543047002211. pp 211-232.

Kurt, G. & Atay, D. (2007). The effects of peer feedback on the writing anxiety of perspective Turkish teachers of EFL. *Theory and Practice in Education*, 3 (1), 23-12.

Richards, J., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of teaching and applied Linguistics*. PEARSON.

Suryani, R., Rozimela, Y., & Anwar, D. (2019). Exploring the effect of peer feedback and the students' perceptions of the feedback on students' writing skill. *International Journal of Secondary Education*, 7 (4), 116-121.https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20190704.14.pp 116-121.

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.pp 327-369.

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16 (4), 255-272. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.003.pp 255-272.

Truscott, J. (2009). Arguments and appearances: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 19(1), 59-60. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.09.001.pp 59-60.