



جامعة المنصورة
كلية التربية



استراتيجية مقترحة قائمة على تقنيات معالجة النصوص لعلاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

إعداد

رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية
" تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية "

إعداد الباحث

منصور سعدون منصور غضبان الزحام الخالدي

إشراف

د/ محمد صبحي عبد العزيز

أ.د/ إبراهيم محمد أحمد على

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة المنصورة

كلية التربية - جامعة المنصورة

استراتيجية مقترحة قائمة على تقنيات معالجة النصوص لعلاج الأخطاء الكتابية
الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

١٤٤٦هـ - ٢٠٢٥م

مستخلص البحث

هدف هذا البحث إلى علاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب الصف السادس بالمرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على تقنيات معالجة النصوص، وتم استخدام كل من المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وتطلب البحث إعداد الأدوات والمواد التالية" (قائمة الأخطاء الكتابية الشائعة، واختبار الأخطاء الكتابية الشائعة، ودليل المعلم، وكراسة أنشطة الطالب)، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالب، من طلاب الصف السادس المتوسط، مقسمة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست بالاستراتيجية المقترحة، والأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لدرجات طلاب المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأخطاء الكتابية الشائعة، تم التوصل إلى النتائج التالية: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأخطاء الكتابية الشائعة، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأخطاء الكتابية الشائعة، لصالح التطبيق البعدي، وفاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على تقنيات معالجة النصوص في علاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب الصف السادس المتوسط، وفي ضوء هذه النتائج قدم البحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

كلمات مفتاحية: تقنيات معالجة النصوص - علاج الأخطاء الكتابية - طلاب المرحلة المتوسطة بالكويت

مقدمة البحث:

اللغة العربية إحدى اللغات السامية، وأرقامها، وهي لغة القرآن الكريم خصها الله به، وجعلها وسيلة التفكير، والتعبير، وأداة التواصل، والتخاطب، فهي تمثل هوية الأمة، ومستودع ثقافتها، وحاملة تراثها، وتمتاز بين لغات العالم بتاريخها الطويل، وثروتها الفكرية والأدبية التي وصلت قديم الإنسانية بحديثها، ووفق ذلك لها منزلة خاصة في قلب كل عربي مسلم، لأنها وسيلة لفهم أحكام القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، والاهتداء بها، ومن هنا صار تعلمها واجباً دينياً وقومياً.

وللغة العربية مهاراتها التي ترتبط ببعضها بعضاً، وتكمل كل مهارة بقية المهارات في تبدأ بالاستماع فالتحدث فالقراءة فالكثابة، وتشكل هذه المهارات الأربع طرق في عملية الاتصال اللغوي فالتحدث والكثابة تمثلان جانب الإرسال والقراءة والاستماع تمثلان جانب الاستقبال (نجوى خصاونة، ونجلاء العتيبي، ٢٠١٩، ١٣٣) (١)

والكثابة هي المهارة اللغوية التي تتضمن القدرة على التعبير عن مواقف، والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة، ومتراطة فيها وحدة الاتساق ويتوافر لها الصحة اللغوية وجمال الرسم (حسن شحاته، ٢٠١٠، ٧٠)

وإذا نظرنا إلى واقعنا التعليمي في مدارسنا لوجدنا ضعف في الكثابة، ويكمن ذلك في آلية تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تتأغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبياً، أو تتابعياً لكثابة الحروف والأرقام وتتعكس في استخدام الفرد المتعلم

(يسير التوثيق في هذا البحث وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس: ١)
(American Psychological Association -APA- 6 th ED: (اسم المؤلف، السنة، الصفحة
Author

حتى في المهام غير التعليمية وتشير نتائج عديدة من البحوث والدراسات العلمية إلى مدى شيوع ضعف الكتابة بين الطلاب (عليه إبراهيم، ٢٠١٣، ١٤٦)

والأخطاء الكتابية مشكلة كبرى للطلاب خاصة مع انتقالهم إلى صفوف أعلى خلال المرحلة المتوسطة، وترى روزاهجن أن ضعف الكتابة اليدوية تشكل عائقاً مهماً كانت ذا دلالة للتعلم على النقيض من ذلك فإن كفاءة أو فاعلية الكتابة تشكل أساساً مهماً وأداة جيدة تساعد على التعلم الكفء وبمجرد تعلم المهارات الأساسية للكتابة اليدوية فإنها تساعد على تقدم الطالب أو ربما تضمن له معززات فورية قوية لمختلف جوانب التعلم لتحقيق الكفاءة الذاتية الأكاديمية (عليه إبراهيم، ٢٠١٣، ١٤٧)

وقد أصبح انتشار الأخطاء الكتابية ظاهرة يجب دراستها ومعرفة أسبابها ومن ثم اقتراح طرائقها لعلاجها، فطلاب المرحلة المتوسطة غير قادرين على الكتابة السليمة إملائياً، وقد امتدت الأخطاء الكتابية إلى بعض طلبة الجامعات، وبعض الأدباء والمعلمين والصحفيين، وعلى صفحات الصحف والمجلات. (رضوان على، ٢٠٢٢، ٢٥)

ولقد حل الحاسوب محل الورقة والقلم في العصر الحديث أو على الأقل تكامل معها، ولذلك فإن التدريب على معالجة النصوص على الحاسوب أمر ضروري لكل معلم ومتعلم، وقد كان معالج الكلمات أو تكنولوجيا يتم بحث دورها بشكل نظامي، وأن هناك أدلة من التحاليل المعرفية للتأثير الإيجابي لمعالج الكلمات على جودة الكتابة (Robert ALIS, 2006,692).

ولم يكن من السهل على الدول العربية والقطاع الخاص العربي أن ينجز مخططاً شاملاً ذا رؤية مستقبلية لإعداد المجتمع العربي لعصر المعلومات، واستخدام الحواسيب، نظراً لوضعه الداخلي اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً. لذا كان لزاماً علينا أن

نساير هذا العصر ونواكب الحركة العلمية والتكنولوجيا وتضخم المعلومات، وضرورة الإحاطة بها لمعالجتها وتحليلها وتنظيمها وفهرستها، والتعامل مع الحاسوب، وتطوير أدواته واستخدامه في عملية التعليم والتعلم، وإدخال اللغة العربية في غمار التقنيات الحديثة، واستخدامها في ضوء الوسائل العلمية المتاحة لكي تصبح أداة عملية في مجال النشر الإلكتروني. (عبد القادر بوزياني، ٢٠١٩، ١٢٨)

وأصبحت المعالجة الآلية للغة العربية نتيجة حتمية للتزايد الهائل لكمية البيانات العربية الرقمية، مما تطلب وجود نظام حاسوبي عربي يكون فعال من ناحية إدارته للمعلومات، لذا تحتم على الباحثين استثمار تقنيات (Modélisation) هذا الميدان، فظهرت محاولات عديدة من أجل إيجاد أدوات جديدة تتلاءم مع لغتنا العربية، والعمل على الاستفادة مما توصلت إليه الحضارات المتقدمة وتعريب مختلف البرامج الحاسوبية والإلكترونيات الحديثة، وإيجاد مصطلحات ومفاهيم دقيقة وموحدة لذا كان لابد من نهضة لغوية تتوافق مع متطلبات العصر، وحالياً نجد العديد من البرامج والآليات التي سعت إلى معالجة اللغة العربية آلياً في مختلف مستوياتها الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية. (العربي أبو علام، ٢٠٢٠، ٢١٨)

كما تسعى المعالجة الآلية للغة العربية إلى تحليل النصوص العربية باستخدام الذكاء الاصطناعي، وتوظيف ذلك في تطبيقات تعمل على تحويل المنطوق إلى مكتوب والعكس، والتدقيق الإملائي والنحوي والتشكيل الآلي للنصوص، وغيرها من التطبيقات، وهكذا فإن تذليل تلك التحديات يتيح للغة العربية التكيف ومتطلبات المعالجة الآلية للغات، كما يتيح لها أيضاً توظيف ما يوفره الذكاء الاصطناعي من حلول لبعض الإشكالات التي تتصل باستخدام اللغة العربية وتداولها. (محمد رباحي، عمارية حاكم، ٢٠٢١، ٢٥٣)

من خلال ما سبق يمكن أن يكون معالج النصوص له أهمية كبيرة في جذب انتباه الطلاب، وذلك من خلال التكامل بين حواسه جميعاً إلي جانب القدرة على الاسترجاع من خلال العرض السريع له.

وللغة العربية مهارات أربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وفقدان مهارة منها يعد فقداناً لركن من أركانها، وتعد الكتابة من مهارات اللغة العربية المهمة، ويقصد بها القدرة على نسخ التلميذ لما يكتب أمامه، وكتابة ما يملئ عليه، والقدرة على كتابة ما يجول في خاطره، والتعبير عما في النفس، وتأتي مهارات الكتابة بعد تعلم التلميذ الحروف عن طريق أصواتها، والكتابة تتطلب جميع المهارات اللغوية التي تعلمها الفرد في الفنون اللغوية الأخرى وتزيد عليها المهارات اللغوية الخاصة بالكتابة (هند مكرم، ٢٠١٤، ١٢١).

ولقد حظيت الكتابة باهتمام الكثير من الباحثين؛ لأهميتها في حياة الفرد عموماً والمتعلمين في المراحل التعليمية خاصة؛ لذا نجد الحرص على إكساب التلاميذ مهارات الكتابة الصحيحة. (عبد الرازق محمود وآخرون، ٢٠٢٠، ٣)

ورغم اتساع مساحة اللغة العربية في عالم التقنيات الحديثة، إلا أن هذا الانتشار الواسع في الاستعمال يقابله انتشاراً أكثر اتساعاً في الأخطاء الكتابية التي باتت تهدد وجود لغتنا العربية، وتحد من انتشارها وترجعها على عرش اللغات، مما يحتم علينا عدم غض الطرف عنها أو تجاهلها. (أحمد محمود، ٢٠١٥، ٦)

وقد أصبحت ظاهرة الأخطاء الكتابية من بين الظواهر اللغوية الكثر انتشاراً بين المتعلمين، ولم تعد مقتصرة على متعلمي المرحلة الابتدائية فقط بل امتدت لجميع المراحل التعليمية ما في ذلك مراحل التعليم العليا، ويكاد يستوى فيها ولو على منازل

مناقشة- الضعفاء من المتعلمين والمتقدمون في التحصيل (جمال بلبكاي، ٢٠١٧،
(١٢٠)

وتأسيساً على ما سبق، وانطلاقاً من ضرورة تبني علاج الأخطاء الكتابية الشائعة، يتضح ضرورة الاهتمام بعلاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة باستخدام الحاسب الآلي وتقنية معالجة النصوص. فهذه التقنيات توفر أدوات متقدمة تساعد الطلاب في تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية بسهولة، مما يعزز من قدرتهم على الكتابة بشكل دقيق وصحيح. كما تسهم برامج معالجة النصوص في تدريب الطلاب على مراجعة نصوصهم بشكل فعال، واكتشاف الأخطاء التي قد يمرون بها أثناء الكتابة، وبالتالي تحسين مستوى مهاراتهم الكتابية. ومن خلال هذا الاهتمام، يمكن تطوير قدرة الطلاب على التعبير بشكل أفضل وأكثر احترافية، مما يساعدهم في التفوق الدراسي وبناء مهاراتهم اللغوية التي ستستفيد منها مستقبلاً.

أولاً: الإحساس بالمشكلة:

تعتبر الأخطاء الكتابية الشائعة من المشكلات التي تؤثر على جودة الكتابة، حيث إن عدم مراعاة الكتابة الجيدة وقواعد الكتابة الصحيحة بشكل دقيق يؤدي إلى تشويه المعنى وفقدان النص لقيمته التعبيرية، وتُظهر هذه الأخطاء ضعفاً في مهارات الطلاب الكتابية، مما يعرقل قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح وفعالية، وإذا استمرت هذه الأخطاء في الانتشار دون تصحيح، فإنها قد تؤدي إلى تراكم المشكلات الكتابية لدى الطلاب في مراحل دراسية لاحقة، مما ينعكس سلباً على تحصيلهم الأكاديمي ويسهم في تراجع مستوى الكتابة لديهم.

وتتعدد الأسباب وراء هذه الأخطاء، منها قلة الممارسة والتمرين على الكتابة الصحيحة، والتأثر باللغات الأجنبية، بالإضافة إلى استخدام وسائل التواصل

الاجتماعي التي قد تشجع على الكتابة غير الرسمية أو المشوهة. كما أن بعض الطلاب يواجهون صعوبة في التمييز بين القواعد الإملائية الدقيقة مثل التاء المربوطة والتاء المفتوحة، واستخدام الألف اللينة، وأخطاء التتوين، مما يؤدي إلى تكرار هذه الأخطاء دون إدراك آثارها على وضوح المعنى. وقد استشعر الباحث هذه المشكلة من خلال عدة مصادر منها:

١- مراجعة نتائج البحوث والدراسات السابقة، وتوصياتها:

أكدت بحوث ودراسات عديدة أهمية علاج الأخطاء الكتابية لدى الطلاب المرحلة المتوسطة، منها دراسة سمر عبد المالك (٢٠٢٢) التي استهدفت علاج الأخطاء الإملائية باستخدام الأنشطة القرائية الصفية واللاصفية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وأوصت بضرورة الاهتمام بعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام الأنشطة القرائية الصفية واللاصفية، وبناء برامج تعليمية تساعد في تنمية المهارات الإملائية وعلاج الأخطاء الإملائية لديهم، واستخدام الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لذلك.

ودراسة كل من عبد الرازق عبد القادر ، وأمانى طلبة، وسمر علي (٢٠٢٢) التي استهدفت علاج الأخطاء الإملائية باستخدام أنشطة القرائية الصفية واللاصفية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام أنشطة القرائية الصفية واللاصفية، وبناء برامج تعليمية تساعد في تنمية المهارات الإملائية وعلاج الأخطاء الإملائية لديهم، واستخدام الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لذلك.

ودراسة عبد الرازق عبد القادر وآخرين (٢٠٢٠) التي استهدفت علاج أخطاء الكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتعرف أثر استخدام نموذج اليد المفكرة

المدعوم بعملية المراجعة في علاجها لديهم. وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية نموذج اليد المفكرة المدعوم بعملية المراجعة في علاج أخطاء الكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ووجود أثر كبير للنموذج في علاج تلك الأخطاء.

ودراسة كل من أيمن سكين، وسمية غيث (٢٠٢٠) التي استهدفت تعرف فاعلية المدخل التكاملي في تشخيص وعلاج بعض الأخطاء الكتابية الشائعة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية. وأكدت التوصيات على ربط محتوى المهارات الإملائية بقضايا المجتمع ومشكلاته حتى تسهم في اقتراح الحلول لعلاجها وينطلق التلميذ في الإملاء لمعايشتها لأحداث العصر وأفكار التلاميذ، بالتركيز على الناحية الوظيفية لما يتعلمه التلميذ من موضوعات مفيدة.

ودراسة مها عبد الله (٢٠٢٠) التي استهدفت علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وذلك من خلال مدخل تحليل المهام، وقياس فاعليته. وتم التوصل إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القواعد الإملائية بعددًا لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار القواعد الإملائية لصالح متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي.

ودراسة تيغيرا إبراهيم (٢٠١٨) التي استهدفت اقتراح تصور قائم على مجموعة من القصص الرقمية على برنامج (PhotoStory) لعلاج الأخطاء الإملائية لدى مجموعة البحث، وقياس مدى فاعلية استخدام برنامج مصمم القصص الرقمية في علاج الأخطاء الإملائية لدى مجموعة البحث، وتم التوصل إلى النتائج التالية: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب

المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي لاختبار الإملاء لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج الإلكتروني المقترح، مما يدل على فاعلية برنامج مصمم القصص الرقمية في علاج الأخطاء الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (المستوى الثاني).

٢- نتائج الدراسة الاستكشافية:

لتأكيد الإحساس بالمشكلة قام الباحث بدراسة استكشافية تمثلت فيما يلي:

أ- اختبار تشخيصي لطلاب الصف السادس المتوسط للكشف عن الأخطاء الكتابية:

أجرى الباحث دراسة استكشافية على مجموعة من طلاب الصف السادس المتوسط لتعرف مستوى الأخطاء الكتابية الشائعة لدى الطلاب، وذلك من خلال تطبيق اختبار^(١) مكون من (٢٤) سؤالاً على عينة من طلاب الصف السادس المتوسط قوامها (٢٥) طالباً، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها.

(١) ملحق (١) اختبار تشخيصي للكشف عن الأخطاء الكتابية.^{١)}

جدول (١) نتائج الدراسة الاستكشافية لاختبار الأخطاء الكتابية الشائعة

الخطأ الكتابي	عدد الأسئلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة تكرار الخطأ
الجملة الاسمية	٣	٠.٥٨٣	٠.٥٠٣	٥٢%
المتني والجمع	٣	٠.٦٢٥	٠.٤٩٤	٧٢%
إنَّ وأخواتها	٣	٠.٤١٦	٠.٥٠٣	٦٠%
الصفات والأحوال	٦	٠.٨٣٣	٠.٧٠١	٨٠%
تأنيث الفعل والجملة الفعلية	٣	٠.٥٠	٠.٥١٠	٥٦%
الجر والمجرور والإضافة	٣	٠.٥٨٣	٠.٥٠٣	٦٨%
العطف والمعطوف	٣	٠.٤٥٨	٠.٥٠٨	٦٠%
الإجمالي	٢٤	٤	١.٦٣	٨٤%

يتضح من الجدول السابق (١)، وجود شيوع الأخطاء الكتابية لدى طلاب الصف السادس المتوسط، حيث جاء المتوسط الحسابي للاختبار ككل (٤) وهي نسبة منخفضة، وجاءت نسبة تكرار الخطأ للاختبار ككل (٨٤%)، وقد أقر الباحث نسبة ٢٥% كنسبة لقبول وجود الخطأ لدى طلاب المرحلة المتوسطة؛ مما يؤكد انتشار الأخطاء الكتابية في كتابات الطلاب في المرحلة المتوسطة وشيوع هذه الأخطاء بين الطلاب، مما يستوجب علاج هذه الأخطاء، ولهذا سعى هذا البحث إلى استخدام تقنيات معالجة النصوص، لعلاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

ويشير واقع تعليم الكتابة والإملاء في المرحلة المتوسطة إلى قصوراً في تطبيق القواعد الإملائية والالتزام بها في النطق والكتابة وقد يكون من أسباب ذلك:

- اقتصار الكتب الدراسية على ذكر بعض الأمثلة والقواعد، وخلوها من التدريبات الكتابية.

- أن حصص الإملاء تستعمل في استكمال المناهج وليست لتنمية المهارات الكتابية.

- أن كثير من المعلمين يعتمدون على طريقة التلقين في تدريس الإملاء مما يؤدي إلى ملل المتعلمين وسليبيتهم.

ويُعدّ علاج هذه المشكلة أمراً بالغ الأهمية لتحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب وتعزيز قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح ودقة. لذا، من الضروري تبني استراتيجيات تعليمية فعّالة، مثل التدريب المستمر على الكتابة الصحيحة، واستخدام أدوات تصحيح لغوي، وتنظيم ورش عمل لتوضيح القواعد الإملائية والنحوية. كما أن غرس حب اللغة العربية والتأكيد على أهمية الكتابة الصحيحة والنموذجية في المجتمع المدرسي يمكن أن يسهم في الحد من هذه الأخطاء وتعزيز الكفاءة اللغوية لدى الطلاب.

لذا حظيت المهارات الكتابية والإملاء باهتمام المجامع اللغوية والمؤسسات التعليمية والهيئات العلمية، فضلاً عن المختصين من أهل العربية، والمهتمين بقواعد الإملاء والكتابة، وما فتئت محاولات الباحثين منذ مطلع القرن الماضي تتوالى في تقديم الاقتراحات على اختلاف أشكالها، مما استوجب القيام بدراسة تقترح طريقة فعّالة، تقوم على دمج التكنولوجيا والتفاعل المتبادل وتزويد المتعلم بمعلومات تؤدي إلى إعادة توجيهه لعلاج الأخطاء الكتابية ألا وهي تقنية معالجة النصوص.

ثانياً: تحديد مشكلة البحث:

أمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في شيوع الأخطاء الكتابية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وقد يرجع ذلك إلى الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في تدريس اللغة العربية بصفة عامة، لهذا ظهرت الحاجة إلى استخدام استراتيجيات حديثة منها تقنيات معالجة النصوص للتصدي لهذه المشكلة، وحاول الباحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن علاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على تقنيات معالجة النصوص؟
ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟
- ٢- ما الاستراتيجية القائمة على تقنيات معالجة النصوص لعلاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟
- ٣- ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على تقنيات معالجة النصوص في علاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟

ثالثاً: فروض البحث

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأخطاء الكتابية الشائعة لصالح المجموعة التجريبية".

٢- تحقق الاستراتيجية المقترحة القائمة على تقنية معالجة النصوص فاعلية في علاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت".

رابعاً: أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى علاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب الصف السادس المتوسط باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على تقنيات معالجة النصوص، ويتطلب ذلك ما يلي:

- ١- تحديد الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.
- ٢- تحديد إجراءات الاستراتيجية القائمة على تقنيات معالجة النصوص لعلاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.
- ٣- تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على تقنيات معالجة النصوص في علاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب الصف السادس المتوسط بدولة الكويت.

خامساً: أهمية البحث:

- بالنسبة للمعلمين:

- تزويد معلمي اللغة العربية بقائمة لبعض الأخطاء الكتابية الشائعة التي يقع فيها الطلاب.

- توجيه أنظار معلمي اللغة العربية إلى ضرورة علاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

- تقديم دليل معلم لاستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على تقنيات معالجة النصوص في علاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

• بالنسبة للمتعلمين:

- الوقوف على تحديد الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب الصف السادس المتوسط.

- علاج الأخطاء الكتابية لدى المتعلمين باستخدام تقنيات معالجة النصوص.

• بالنسبة للبحث العلمي:

فتح المجال لدراسات مستقبلية أمام الباحثين في مجال علاج الأخطاء الكتابية الشائعة.

سادساً: حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١. الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف السادس مقسمة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٣٠) طالباً، والأخرى ضابطة وعددها (٣٠) طالباً.

٢. الحدود المكانية: مدرسة(علي السالم الصباح - بنين متوسطة)،
ومدرسة(علي خليفة الصباح المتوسطة للبنين) محافظة الجهراء بدولة
الكويت.

٣. الحدود الموضوعية :

- بعض الأخطاء الكتابية الشائعة المرتبطة بالموضوعات التالية: (الجملة
الاسمية) (المبتدأ والخبر)- إن وأخواتها- المثنى- جمع المذكر السالم-
الجملة الفعلية- الصفات والأحوال- الجار والمجرور- المضاف والمضاف
إليه -العطف والمعطوف).

٤. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من للعام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ م.

سابعاً: أدوات البحث ومواده: (إعداد الباحث)

١- اختبار الكتابة لدى طلاب الصف السادس المتوسط بدولة الكويت.

٤- دليل المعلم للتدريس باستراتيجية مقترحة قائمة على تقنيات معالجة
النصوص.

٢- كراسة نشاط الطالب في ضوء تقنيات معالجة النصوص.

ثامناً: منهج البحث وتصميمه:

استخدم الباحث المنهجين الآتيين :

أ- المنهج الوصفي: وذلك في:

١. استقراء الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات
البحث.

٢. إعداد الإطار النظري وأدوات البحث ومواده.

٣. مناقشة النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

ب- المنهج التجريبي:

للتحقق من فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على تقنيات معالجة النصوص في علاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى الطلاب عينة البحث، وإجراء التجربة واختيار مجموعة البحث وإعداد الأدوات والمواد التعليمية وضبطها وفي رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها.

تاسعاً: مصطلحات البحث:

• تقنية معالجة النصوص:

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة الأدوات التي تستخدم لتحليل النصوص المكتوبة وتعديلها، بهدف تحسينها أو استخراج معلومات منها بطريقة آلية. ويمكن أن تشمل معالجة النصوص العديد من العمليات، مثل التنسيق، والتصحيح، والترجمة، والتحليل اللغوي، واستخراج المعلومات.

• استراتيجية مقترحة قائمة على تقنيات معالجة النصوص:

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من الإجراءات التعليمية المنظمة باستخدام تقنيات معالجة النصوص، تهدف إلى علاج الأخطاء الكتابية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وتتضمن خمسة مراحل رئيسية، هي: التمهيد، استكشاف الخطأ، معالجة النص، التطبيق، والتقويم والتعلم الذاتي.

• الأخطاء الكتابية الشائعة:

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: خروج طلاب الصف السادس المتوسط بنسبة لا تقل عن (٢٠%) عن الصواب اللغوي والقواعد المتعارف عليها في الكتابة، ويقاس من خلال الاختبار الذي أعد في البحث الحالي.

المحور الأول: الأخطاء الشائعة في الكتابة:

أولاً: تعريف الخطأ اللغوي الشائع:

الخطأ لغة: ضد الصواب ففي قوله تعالى: "وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ" (سورة الأحزاب، الآية ٥) عداه بالباء لأنه في معنى عثرتم، أو غلطتم.

مادة (خطأ) فالخطأ: ما لم يُتعمد، أخطأ يخطئ، إذا سلك سبيل الخطأ عمداً وسهواً، ويقال خطئ بمعنى أخطأ، وقيل خطئ إذا تعمد، وأخطأ إذا لم يتعمد، ويقال لمن أراد شيئاً ففعل غيره وفعل غير الصواب. (ابن منظور، ٢٠٠٣، ٨٠-٨١)

الخطأ اصطلاحاً: لقد تعددت التعريفات الخاصة بمفهوم الخطأ اللغوي الشائع، ومنها:

يري مرزوق القرشي (٢٠٠٠، ٢٩٤) أنَّ الخطأ اللغوي الشائع هو: "الخروج عن الصواب اللغوي، بالخروج عن القواعد اللغوية المتعارف عليها؛ مما يؤدي إلى غموض المعنى، أو فساد، أو تشويهه".

وهذا يعني أن انحراف عمّا هو مقبول في اللغة العربية حسب المقاييس التي يتبعها المستخدمون لهذه اللغة (أحمد عوض، ٢٠٠٠، ٧٧).

وعرّف كذلك بأنه: "انحراف في استجابات الدارسين عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح، يحول دون اكتسابهم لمهارات الكتابة بطريقة صحيحة". (محمد أبو زهرة، ٢٠٠٥، ١٢٥).

ويرى رشدي طعيمة (٢٠٠٦، ٣٠٧) "أنَّ الخطأ يتمثل في أية صيغة لغوية تصدر من الدارس بشكل لا يوافق عليه المعلم؛ وذلك لمخالفة قواعد اللغة".

ويضيف أيمن أبو منديل (٢٠٠٦، ٦٤) إلى ما سبق أن المقصود بالخطأ الكتابي: "هو عدم قدرة الطالب على رسم الكلمات بالشكل الصحيح وفق قواعد

الإملاء المقررة، أما الخطأ الإملائي الشائع فيقصد به الخطأ الذي يحدث بنسبة ٢٠% فأكثر".

وتؤكد منى جبريل (٢٠١٠، ٤٧) ما سبق من أن الخطأ اللغوي هو: "الخروج عن القواعد اللغوية المتعارف عليها، حيث يسبب ذلك غموض المعنى وتشويبه، وهو يحدث بصورة متكررة؛ نظرًا للجهل بالقواعد اللغوية".

ويعرف أيضًا بأنه: الخطأ الذي يتكرر كثيرًا بين الطلاب، أو الخطأ المشترك الذي تقع فيه مجموعة كبيرة من الطلاب، أي كلما زادت نسبة تكرار الخطأ أكد أنه من الأخطاء الشائعة. (عونية صوالحة، ٢٠١٦، ٢٦٠)

ومن التعريفات السابقة يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: خروج طلاب الصف السادس المتوسط بنسبة لا تقل عن (٢٠%) عن الصواب اللغوي والقواعد المتعارف عليها في الكتابة، ويقاس من خلال الاختبار الذي أعد في البحث الحالي.

أهمية دراسة الأخطاء اللغوية الشائعة في الكتابة:

الأخطاء اللغوية جانب من الأخطاء التعليمية بصفة عامة، ومن ثم نالت من المعنيين باللغة والبحث في مشكلات تعليمها قدرًا من اهتمامهم؛ إيمانًا منهم بأن متعلم اللغة سوف يقع في أخطاء في أثناء تعلم اللغة، وإذا أخطأ ولم يستقد من الأنواع المختلفة للتغذية الراجعة، التي تصاحب هذه العملية فإنها ستعاق؛ وذلك لأن عملية تحليل أخطاء المتعلمين تعطي وصفًا منظمًا لهذه الأخطاء وتفسيرًا لها، كما تمد القائمين على التعلم بمدى ما وصل إليه المتعلمون من قدرة لغوية، وتزودهم ببيانات ذات قيمة، فيما يتصل بالصعوبات التي تواجههم في المراحل التعليمية المختلفة، ومثل هذه البيانات تظهر أهميتها عند التخطيط للبرامج الدراسية، وتأليف المواد التعليمية. (سيدة رجب، ٢٠٠٤، ٥٣).

ولدراسة الأخطاء اللغوية عامة وتحليلها، أهمية كبيرة في تحسين مسار العملية التعليمية يمكن عرضها فيما يلي: (رشدي طعيمة، علي مذكور، إيمان هريدي، ٢٠١٠، ٥٦٢).

١. دراسة وتحليل الأخطاء توضح للمعلمين أنواع الأخطاء التي يرتكبها الطلاب، وأسباب هذه الأخطاء، ومن ثم يسهل عليهم معالجتها، والتغلب عليها.

٢. دراسة وتحليل الأخطاء تفيد في تصميم وإعداد المواد التعليمية المناسبة للتلاميذ؛ مما يمكنهم من الاستفادة منها لأقصى حد؛ للعمل على معالجة الأخطاء التي يعانون منها.

٣. دراسة الأخطاء تزود الباحث بأدلة على كيفية تعلم اللغة، أو اكتسابها، وكذلك الاستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتساب اللغة.

٤. دراسة الأخطاء تفتح الباب لدراسات أخرى؛ لاكتشاف أسباب ضعف الدارسين في برامج تعليم اللغة، واقتراح أساليب العلاج المناسبة.

٥. دراسة الأخطاء تفيد في تعرف جوانب الضعف الشائعة لدى المتعلمين، والتي يحتاجون فيها إلى المساعدة، وقد يكون ذلك من خلال تدريس علاجي، أو تقديم مادة دراسية جديدة.

٦. تساعد في الوقوف على الموضوعات التي لا يستخدمها الطلاب، وتمثل جوانب الضعف لديهم.

٧. تسمى دراسة تحليل الأخطاء في أحاديث الطلاب بالتحليل البعدي، أو أنها تصف ما حدث وليس ما يتوقع حدوثه.

وفيما يتعلق بأخطاء الكتابة، فقد أكدت دراسة سيدة رجب (٢٠٠٤) أن دراسة الأخطاء الشائعة في كتابات الطلاب، هي التي تستحق أن تبني المناهج على أساسها، وتستحق أن تأخذ الجهد المبذول في سبيل ذلك، كما أوضحت أهمية دراسة الأخطاء، ومعرفة الأخطاء التي يقع فيها المتعلم، والصعوبات التي تواجهه؛ حتى نستطيع تقديم العلاج المناسب لهذه الأخطاء عند التخطيط للبرامج الدراسية.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بعلاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى الطلاب منها: دراسة هند شعبان (٢٠١٦) التي هدفت إلى علاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، باستخدام برنامج تكاملي مقترح، وتوصلت إلى عدة نتائج، من أهمها فعالية البرنامج التكاملي المقترح في تحقيق حجم تأثير مرتفع في علاج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط. وأوصت بضرورة مراعاة التكامل بين مهارات اللغة العربية في أثناء عملية التدريس.

ودراسة محمد هارون (٢٠١٧) التي هدفت إلى علاج الأخطاء الكتابية المركبة لدى الطلاب المعلمين في شعبة اللغة العربية، باستخدام برنامج مقترح قائم على المدخل المنظومي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في القواعد (الصوت إملائية، والصرف إملائية، والنحو إملائية) المرتبطة بالأخطاء الكتابية المركبة لدى طلاب الدبلوم المهني شعبة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية. وقد أوصت الدراسة بأهمية تدريس القواعد الإملائية باستمرار لطلاب وتلاميذ جميع المراحل التعليمية المختلفة وربطها بالقواعد اللغوية الأخرى المرتبطة بها، والتي تؤثر فيها، وتدرس القواعد اللغوية في صورة مترابطة مع بعضها بعضا، وعدم الفصل بينها، وتقديم مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية في صورة مترابطة، لا

تتفصل أجزاؤها، واستخدام المدخل المنظومي في بناء برامج ومناهج تعليم اللغة العربية وتدريسها.

أما دراسة سعدية البشير (٢٠١٨) فقد هدفت إلى التعرف على بعض الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية في الكتابة العلمية المعاصرة في السودان "دراسة وصفية"، وقد اتبعت المنهج الوصفي لوصف الظاهرة وتمثلاتها المعاصرة، والتمثيل لها من واقع بعض الأبحاث ورسائل الماجستير المكتوبة باللغة العربية وذلك قبل خضوعها للتدقيق اللغوي، وصنفت الدراسة تلك المجموعة من المفردات والأساليب وفقاً لمعايير لغوية فكان منها: النحوي والصرفي والإملائي. مع تحديد وجه الخطأ ووصفه وشرحه، ثم بيان الوجه الصحيح والاحتجاج له بالأدلة من الاستعمال الفصيح من القرآن والشعر وأقوال العلماء. وقد كشفت الدراسة عن عدد من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية التي شاع وقوعها من قبل الدارسين، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة بعض التوصيات التي من شأنها مساعدة الباحثين على تجنب مثل تلك الأخطاء مستقبلاً.

وقد استهدفت دراسة محمد عوضين (٢٠١٩) قياس فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على الوعي الصوتي في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقام الباحث بإعداد قائمة بالأخطاء الشائعة في كتابات التلاميذ، وتم اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة، واستكتاب التلاميذ في موضوعات كتابية، وهو بمثابة اختبار تشخيصي، وتم التوصل إلى ثبوت فعالية استراتيجية الوعي الصوتي في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ودراسة محمد عبد الرحمن (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على الأخطاء الكتابية الشائعة (الإملائية والنحوية والصرفية) لدى طلبة الصف الثاني عشر الثانوي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٧٦) طالباً وطالبة من الصف الثاني عشر، تخرجوا

من المدارس الحكومية لدولة الإمارات العربية المتحدة سنة ٢٠١٧/٢٠١٨، وكشفت النتائج عن تفاوت في نسبة الأخطاء (الإملائية، والنحوية، والصرفية)، بحسب الموضوعات والقضايا المرتبطة بكل فرع، وقمنا بتحليل هذا التفاوت استناداً إلى المعطيات الإحصائية المتوفرة. كما تضمنت الدراسة عمل استبانة للعينة نفسها؛ للوقوف على أبرز أسباب ضعف الطلبة في الصفوف العليا في اللغة العربية، ثم اقتراح مجموعة من الحلول للتطوير.

وبعد عرض الدراسات السابقة، يشير الواقع إلى انتشار العديد من الأخطاء اللغوية (النحوية، والصرفية، والأسلوبية، والصوتية، والإملائية) لدى الطلاب، وقد حاولت كثير من الدراسات تقديم علاج لهذه الأخطاء بالاعتماد على كثير من طرائق التدريس، ولم يتبن في حدود علم الباحث -استخدام استراتيجية قائمة على تقنيات معالجة النصوص، ولكي نستطيع أن نحل مشكلة من المشكلات، يجب أولاً أن تحدد حجم المشكلة، وما الأخطاء الكتابية لدى هؤلاء التلاميذ.

ومما سبق، يمكن القول أن لتحليل الأخطاء اللغوية أهمية كبيرة، حيث إن مناقشة المعلم للأخطاء مع التلاميذ قد تدفع التلميذ للتركيز على معلومات بعينها، وعلاوة على ذلك فإنها تسهم في وضع استراتيجيات تدريسية ملائمة، ومناسبة من حيث المحتوى، وأساليب التدريس؛ وذلك لعلاج هذه الأخطاء الشائعة في الكتابة بين التلاميذ، حيث إن دراسة الخطأ وتحليله، يحدد الاستراتيجية التدريسية الملائمة لمعالجة هذا الخطأ، كما أنها تفيد في معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلاب؛ لأن دراسة الخطأ تعد بمثابة تغذية راجعة للمعلم عن عمله وأدائه، وأداء تلاميذه.

ومن خلال ما تم عرضه، يستخلص الباحث ما يلي:

١. إن من أهم الأسباب والعوامل التي أدت إلى شيوع هذه الأخطاء، استخدام طرائق تقليدية غير مناسبة؛ مما يؤكد أهمية استخدام

استراتيجية مقترحة قائمة على تقنيات معالجة النصوص؛ لأنها تتضمن أكثر من طريقة في تعليم القراءة والكتابة، التي تمكن الطلاب من تفادي هذه الأخطاء.

٢. إن إهمال المعلمين تعليم القواعد الإملائية، وعدم فهم التلاميذ لمعاني بعض الكلمات الجديدة، وعدم معرفة بعض المعلمين بأحدث الاستراتيجيات التدريسية تعد من أهم عوامل وقوع التلاميذ في الأخطاء الصوتية، والصرفية، والنحوية، والإملائية.

٣. إن من أهم وسائل علاج هذه الأخطاء الكتابية هي تنمية قدرة التلاميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة رسمًا ومخرجًا، ومعرفة المخارج الصحيحة لها.

٤. لا بد من الاهتمام بأسس التهجي السليم، الذي يعتمد على رؤية الكلمة والاستماع إليها.

٥. لابد من استخدام السبورة في توضيح كيفية كتابة الكلمات الجديدة، وتقديم التغذية الراجعة للأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أولاً بأول.

٦. لابد من التركيز على التطبيق للمهارات والقواعد التي يدرسونها؛ حتى تثبت في أذهانهم.

٧. التزام المعلم بالنطق الصحيح للكلمات؛ حتى يستطيع التلميذ أن يميز كل صوت من أصوات الكلمة عن الآخر؛ فالتلميذ يقتدي بالمعلم في نطقه وطريقة كتابته؛ لذا يجب أن يكون المعلم ملماً بقواعد النطق الصحيح كافة.

سادساً: تصنيف الأخطاء الكتابية:

من الصعب حصر جميع الأخطاء الكتابية في اللغة، ولكن من اليسير عرض الأخطاء الشائعة منها، ولقد تعددت تصنيفات الأخطاء اللغوية الشائعة:

(١) **أخطاء صوتية ونطقية:** وهي تلك الأخطاء التي لا تظهر في النص المكتوب، وإنما يكشف عنها النطق الشفاهي، وتدرّكها أذن السامع، كالخلط بين الصوتين المجهور والمهموس، كما يحدث مع التقابلات الصوتية الآتية: الدال والتاء، الذال والشاء، والزاي والسين، العين والحاء، الغين والحاء.

(٢) **أخطاء صرفية:** وهي تلك الأخطاء التي لا تخرج عن قاعدة من قواعد تصريف الكلمات، وطرق اشتقاقها؛ كأخطاء التنثية، وأخطاء الجمع.

(٣) **أخطاء نحوية وتركيبية:** وهي التي تخرج عن قاعدة من قواعد النحو والتركيب، كأخطاء العدد.

(٤) **أخطاء معجمية دلالية:** وهي تلك الأخطاء التي تتعلق بضبط الكلمات، أو بنية الألفاظ أو بمعانيها، وكذلك ما يتعلق بكتابة بعض الكلمات كتابة خاطئة، كالخطأ في ضبط الأعلام، وضبط بنية الكلمة (أحمد عمر، ٢٠٠٦، ٨-١٣).

وهناك من يتوسع في حصر أنواع الأخطاء اللغوية الشائعة، فقسمها إبراهيم ضوة (٢٠٠٨، ٤٦-٤٧) إلى: (أخطاء إملائية-أخطاء صوتية-أخطاء صرفية-أخطاء معجمية-أخطاء نحوية-أخطاء مركبة).

وهناك من صنفها إلى نوعين من الأخطاء، وهما:

١- أخطاء كلية: Global Errors

٢- أخطاء جزئية: Partial Errors

فالأخطاء الكلية: هي التي تعوق عملية الاتصال؛ لأنها تؤثر على التنظيم الكلي للجملة، كالترتيب الخاطئ للكلمات داخل الجملة، مثل: " اللغة العربية يحبون كثير من الناس بدلا من كثير من الناس يحبون اللغة العربية".

استبدال أدوات الربط، مثل: " تجاوز سيئاتهم" بدلا من "تجاوز عن سيئاتهم".

أما **الأخطاء الجزئية** فهي التي لا تؤثر على عملية الاتصال كبيرة.(رشدي طعيمة وآخرون، ٢٠١٠، ٥٧٣ - ٥٧٤).

ويمكن تعريف كل نوع من الأخطاء اللغوية الشائعة بما يلي:

١ - الخطأ الإملائي Misspelling

يعرفه فهد زايد (٢٠٠٦، ٧١) بأنه: "قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها، وفق القواعد الإملائية المحددة أو المتعارف عليها".

ويعرفه كل من (Botley & Dillahr, 2007, 79) بأنه: "يقع عند الانحراف عن القواعد التي تحدد كيفية كتابة كلمة ما، عندما لا تطابق أصوات الكلمة Phoneme ما هو مكتوب".

كما يعرفه محمد الصويركي (٢٠١٣، ٢٥٠) بأنه: "تغيير في ترتيب الأحرف والكلمات والجمال؛ مما يؤدي إلى فساد المعنى أو اضطرابه، وذلك بسبب الخروج عن الأصول العامة لقواعد الإملاء المتعارف عليها".

٢ - الخطأ النحوي Grammatical Error or Syntactic Error

ويعرفه أحمد عوض (٢٠٠٠، ٣٩) بأنه: "الانحراف عن القاعدة النحوية ومجانبة الصواب اللغوي في بناء الجملة وترتيبها وصياغتها، والخطأ في إعراب أواخر الكلم؛ مما يؤدي إلى فساد المعنى وغموضه، أو قلبه وتشويهه".

ويعرفه فهد زايد (٢٠٠٧، ٧١) الخطأ النحوي بأنه: "قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة".

كذلك يعرفه سالم البوسعيد (٢٠٠٨، ١٤) بأنه: "الخطأ الذي يقع فيه الطالب أثناء كتابته ويكون مخالفاً للقواعد النحوية".

ويهدف هذا المحور إلى فحص الأخطاء النحوية الشائعة لدى العينة المدروسة من أجل التعرف عليها، ومن ثم إيجاد حلول ناجحة لها. وهنا نشير إلى أن النحو هو علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء؛ أي من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها، فبه نعرف ما يجب عليه أن يكون آخر الكلمة من رفع، أو نصب، أو جر، أو جزم، أو لزوم بعد انتظامها في الجملة. ويعد هذا النوع من الأخطاء العائق الأكبر عند التلاميذ وذلك نتيجة لنفورهم منه وضيقهم؛ لأنه علم يبحث فيه عن أحوال وأواخر الكلمة إعراباً وبناءً. (طه الدليمي؛ كامل الدليمي، ٢٠٠٤، ٢٥)

ونتيجة لذلك النفور الصادر عن التلميذ من النحو؛ فإنه نتج عنده قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة دون إعرابها، ولكن على الرغم من هذا النفور منه، إلا أن نسبة تكرار أخطائه في التعبيرات ضئيلة بالمقارنة مع الأخطاء الأخرى، حيث يتكرر هذا الخطأ بنسبة ١٠ % من المجموع الكلي للأخطاء داخل الجملة. (فهد زايد، ٢٠٠٧، ٧١-٧٢)

ونلاحظ أن الأخطاء النحوية تتمركز في الكلمات داخل الجمل، وأي تغيير يصيب الكلمة؛ فإنه بالكاد سيغير معناها وسياقها في الجملة، وهذا ما سنلاحظه في جملة الأخطاء النحوية التي يقع فيها التلاميذ في كتاباتهم.

• أخطاء في الإعراب:

ونتيجة لعدم معرفة التلاميذ بالقواعد الإعرابية؛ فإنهم يقعون في أخطاء وهذا ما نلاحظه بالقواعد في كتاباتهم خاصة في الحركات القصيرة، غير أن الخطأ في الإعراب هو في حد ذاته خطأ في العلامات مع الجهل بالحالة الإعرابية من الرفع، النصب، الجر، الجزم، كما يقع الخطأ كثيراً في إعراب (اسم إن وأخواتها) خاصة إذا كان خبرها شبه جملة متقدماً على الاسم، وأيضاً في إعراب الأسماء الخمسة فإنه يغلب عليها أن تكون بالواو في كل الحالات الإعرابية، وهذا الخطأ راجع إلى الجهل بمواقع الكلم ووظائفه. وهناك أخطاء في أبواب نحوية أخرى إضافة إلى الإعراب منها: الاسم المنقوص في حالة النصب، والفعل المضارع المعتل الآخر بالواو والياء في حالة النصب. (كمال بشر، ١٩٩٨، ٢٧٠، ٢٧٤-٢٧٤)

١- الخطأ الصرفي Morphological Error:

يرى (Akande, A. T, 2005, 3) "أن الخطأ الصرفي ينجم عن كتابة أو نطق الكلمات، مع عدم مراعاة بنيتها الصرفية".

أما جميلة أبو مغنم (٢٠١٢، ٣٢) فتري: "أن الخطأ الصرفي كل خطأ يرتكبه المتعلم في بناء الكلمة من حيث صياغة بنيتها الأساسية، أو ما يلحق هذه البنية من أجزاء صرفية كالسوابق واللاحق، والحشو، وكذلك الخطأ في تحقيق التفاعل السليم بين هذه العناصر كاختيار بنية لغوية خاطئة، أو حذف عنصر لغوي، أو زيادة عنصر، أو الخطأ في ترتيب هذه العناصر، والخطأ في عمليات الإعلال والإبدال والإدغام وغيرها".

٢- الخطأ المعجمي أو الدلالي Lexical Error or Semantic Error:

هذا الخطأ ينجم عن استخدام المتعلم لكلمة بدلاً عن كلمة أخرى مقصودة، نتيجة لتقاربهما في المعنى أو البنية الصرفية، مما يؤدي إلى عدم فهم المعنى.

يعرفه كل من (Gelbukh & Bolshakov, 2004, 106) بأنه: "استبدال كلمة بأخرى مماثلة لها في بنائها الصوتي أو الصرفي أو في معناها، وغير متوافقة مع سياق الكلام، مما ينجم عنه سوء فهم معنى السياق".

بينما يعرفه جاسم جاسم (٢٠١٠، ١٧٦) بأنه: "الاستعمال الخاطئ لمعنى الكلمة في الجملة".

ونستنتج مما سبق ذكره أن الأخطاء في الإعراب أصبحت تشكل خطرًا في اللغة العربية وهو الذي أفقد الجمل النحوية سلامتها.

ويذكر جمال الدين الأنصاري في كتابه "شرح شذور الذهب" هذا التصنيف التي بدأها بالمرفوعات وكان من أشهرها المعربات، ويقول: شرعت من هنا في ذكر أنواع المعربات، وبدأت منها بالمرفوعات؛ لأنها أركان الإسناد، وثبتت بالمنصوبات؛ لأنها فضلات غالبًا، وختمت بالمجرورات؛ لأنها تابعة في العمدية والفضلية لغيرها وهو المضاف. (جمال الأنصاري، ٢٠٠٢، ١٨٦) وفيما يلي ذكر كل نوع مع التفصيل:

أولاً: أخطاء المرفوعات:

١- **الفاعل:** وهو ما قدم الفعل أو شبهه عليه وأسند إليه على جهة قيامه به، أو وقوعه منه "كعلم زيد" عامله لفظي وهو الفعل.

ومن الأخطاء الشائعة التي تقع هو نصب الفاعل في حركات الإعراب الأصلية وهي "الضمة"، "الفتحة"، "الكسرة" التي يفترض أن تكون مرفوعة، لكن جاءت بعلامات إعرابي أصلية غير الرفع، جاء في حالة اتصال ضمير النصب بالفعل وتأخر الفاعل، أو في حالة الفصل بين الفعل والفاعل بأحد مكملات الجملة مثل: "تسعدني دعوتكم" والصواب "دعوتكم". (أحمد عمر، ٢٠٠٦، ١٥٧)

٢- المبتدأ والخبر:

-المبتدأ: هو الاسم الصريح أو المؤول به المجرد من العوامل اللفظية غير الزائدة وشبهها مخبراً عنه أو وصفاً رافعاً للمستغنى به.

-الخبر: هو الجزء المنتظم منه مع المبتدأ جملة مفيدة نحو "الله واحد"، وارتفاع المبتدأ بالابتداء وهو عامل معنوي، وارتفاع الخبر بالمبتدأ وهو عامل لفظي، حكم المبتدأ أو الخبر الرفع نحو "الله ربنا"، "محمد نبينا". (أحمد الهاشمي، ١٩٩٨، ١٢٥)

ومن الأخطاء الشائعة التي تقع هو نصب المبتدأ أو الخبر إذا لم يدخل عليهما أي عامل من عوامل النصب فحكمها الرفع، غير أننا وجدنا خلاف ذلك، ويكون ذلك في حركات الإعراب الفرعية في حالة الرفع وبخاصة المثني وجمع المذكر السالم، فمن الخطأ قول: "ثلاثي الأعضاء يعارضون" والصواب "ثلاثا الأعضاء يعارضون"، حقها الرفع غير أنها جاءت منصوبة بالياء وهي مخالفة للقاعدة النحوية. (يوسف البطش، ٢٠٠٨، ١٧٨)

٣- اسم كان: كان هي أم الأفعال الناصبة من النواسخ، إذ ترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتتصب الخبر ويسمى خبرها، ومنه اسم كان من المرفوعات.

ومن الأخطاء الشائعة التي تقع هو إعراب اسم (كان) وأخواتها إذا كان خبرها متقدماً على الاسم حيث ينصب هذا الاسم مثل: "كانت خلفهم نار مشتعلة وحائط قصير" والصواب "خلفهما نار مشتعلة وحائط قصير، حيث جاء اسم (كان) منصوباً، ولكن ما عطف عليه وقع مرفوعاً وهو دليل الخلط وعدم الإدراك لوظائف الكلم في التركيب. (حسين العثماني، ٢٠٠٤، ٧)

٤- خبر (إن) وأخواتها: تسمى إن وأخواتها بالحروف المشبهة بالفعل تدخل على المبتدأ والخبر، إذ تتصب المبتدأ ويسمى اسمها وترفع الخبر ويسمى خبرها، ومنه خبر إن وأخواتها مثل خبر المبتدأ فهو من المرفوعات.

ومن الأخطاء الشائعة التي تقع هو يكون في حركات الإعراب الفرعية المثنى وجمع المذكر السالم مثل: "لأن الطالبين مجتهدين" والصواب "إن الطالبين مجتهدان". (مسعد زياد، ٨٢، ٢٠٠٩)

ثانيًا: أخطاء المنصوبات:

١- **المفعول به:** يقول ابن هشام الأنصاري: واعلم أن المفعول به منصوب أبدًا، والسبب في ذلك أن الفاعل لا يكون إلا واحدًا فأكثر، والنصب خفيًا فجعلوا الثقيل للقليل والخفيف للكثير قصد التعادل.

ومن الأخطاء الشائعة التي تقع هو رفع المفعول به في حالة حركات الإعراب، قولهم "صافحت القادمتان" والصواب "صافحت القادمتين"، فالمفعول به لا يكون إلا منصوبًا لكن وجدنا أنه جاء مرفوعًا... وهذا مخالف للقاعدة النحوية. (جمال الانصاري، ٢٠٢٢، ٢١٨)

٢- **المستثنى:** يعد النحاة المستثنى نوعًا من المفعول به؛ لأنهم يرون أنه في حالة النصب منصوب بفعل يدل عليه.

ومن الأخطاء الشائعة التي تقع هو كلمة الاستثناء مثل: "جاء القوم إلا زيدًا"، من الأخطاء التي قد ترتكب في هذا، أنه إذا اقترنت كل من (خلا) و (عدا) ب (ما) المصدرية، مثل: "عاد الموفدون ما خلا سعدًا"، وجب نصب ما بعدهما ولا يجوز جرهما؛ لأنهما فعلاّن، فإذا قلت قول "عاد الموفدون ما خلا سعدًا"، فالصواب "عاد الموفدون ما خلا سعدًا". (عبد الرأجي، ٢٠١٣، ٢٧٦)

٣- اسم (إن): من المنصوبات:

ومن الأخطاء الشائعة التي تقع هو رفع اسم (إن) والذي حقه أن يكون منصوبًا، ومن ذلك قولهم "إن المهاجمون قتلوا" والصواب "إن المهاجمين قتلوا"، لذا يجب أن

يكون اسم (إن) منصوباً بالياء وليس مرفوعاً بالواو، وهذا مخالف للقاعدة النحوية.
(سيبويه، ١٩٩٩، ٣٥)

ثالثاً: أخطاء المجرورات:

المجرورات ثلاثة أقسام، وهي:

مجرور بحرف، مجرور بالإضافة، مجرور بالمجاورة.

١- **المجرور بالحرف:** وهو (من، إلى، عن، على، في، الباء، الكاف، اللام)

٢- **المجرور بالإضافة:** الإضافة في اللغة: الإسناد

وفي الاصطلاح: إسناد اسم إلى غيره على تنزيل الثاني من الأول منزلة تنوينه، أو ما يقوم مقام تنوينه، ولهذا وجب تجريب المضاف من التنوين مثل: "غلام زيد"، ومن النون عند التنثية أو الجمع مثل: "قوله تعالى { تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ (١) }، وقوله تعالى { إِنَّا مُرْسِلُونَكَ فَتَنْتَهَ لَهُمْ فَأَرْسَلْنَا لَهُمْ وَأَصْلُ طَبِير (٢٧) } لأن نون المثنى وجمع المذكر قائمة مقام تنوين المفرد. (جمال الأنصاري، ٢٠٠٢، ٣٤١، ١٨٦)

ومن الأخطاء الشائعة التي تقع هو الفصل بين الجار والمجرور: إن الفصل بين الجار والمجرور ممتنع أصلاً، وقد نقل كثير من علماء اللغة العربية ذلك. فمن الخطأ قول " من هكذا مجلس يتخرج طلاب العلم" والصواب " من مجلس هكذا أو هذا يتخرج طلاب العلم". (أحمد عمر، ٢٠٠٦، ١٥٧).

يقول ابن جني في كتابه "الخصائص": لا يفصل بين الجار والمجرور لكنهما في كثير من المواضع بمنزلة الجزء الواحد. (أبو الفتح ابن جني، ٢٠٠٨، ١٠٦)، بينما يقول سيبويه في كتابه "الكتاب": لأنه قبيح أن تفصل بين الجار والمجرور بأي شكل من الأشكال. (سيبويه، ١٩٩٩، ١٦٦)

-وهناك من أضاف على تصنيف ابن هشام الأنصاري لأنواع الأخطاء النحوية أنواع أخرى وهي: أخطاء المجزومات، وأخطاء التوابع.

رابعًا: أخطاء المجزومات:

المجزومات: من أنواع المعربات، وهي من الأفعال المضارعة الداخل عليها أداة الجزم، وهي ما يجزم فعل واحد، وهي: (لم) مثل قوله تعالى: ﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ﴾، سورة الصمد، الآية (٣).

و(لما) مثل قوله تعالى: ﴿كَلَّا لَمَّا يَقْضِ مَا أَمَرَهُ﴾، سورة عبس، الآية (٢٣).

و(لام الأمر) مثل قوله تعالى: ﴿لِيُنْفِقْ ذُو سَعَةٍ مِّن سَعَتِهِ﴾، سورة الطلاق، الآية (٧).

و(لا) الناهية مثل قوله تعالى: ﴿لَا تَحْزَنْ إِنَّ اللَّهَ مَعَنَا﴾، سورة التوبة، الآية (٤٠).

إذن الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً هي: لم، لما، لام الأمر، لا الناهية.

فالجزم علامة إعرابية من علامات إعراب الفعل المضارع، بجزم الفعل المضارع بالسكون إذا كان صحيح الآخر، وإن كان معتل الآخر، يجزم بحذف حرف العلة، ولا يجزم بحذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة، وحذف حرف العلة وحذف النون من العلامات الإعرابية الفرعية (خالد العبري، ٢٠٠٦، ٣٣)

ومن الأخطاء الشائعة التي تقع هو عدم حذف الياء في الفعل المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم مثل: "لم يرمي" والصواب "لم يرم". (خليفة القراضي، ٢٠٠٢، ٣٦)

خامسًا: أخطاء التوابع:

التابع: في اللغة: هو التالي، والجمع تبع وتبعه، ويقال تبعته الشئ متبوعاً أي سرت في أثره.

أما في الاصطلاح: يطلق على مجموعة من الأسماء تلازم ما قبلها ولا تتفك عنه وتتبعه في أمور كثيرة، والتوابع هي: النعت، العطف بنوعيه (البيان-النسق)، وكذلك البدل، التوكيد، وتشترك التوابع كلها في تبعيتها لمتبوعها في حالات الإعراب الأصلية (الرفع، النصب، الجر)، لكن تختلف لما قبلها في (التعريف، والتذكير، والإفراد، والتنثية، والجمع). (محمود ياقوت، ٢٠٠٦، ١٠)

النعت: يتبع منعوته في الحركة الإعرابية مثل: "مررت برجلٍ ظريفٍ" فلذلك نجد أن التوابع تشترك في تبعيتها لمتبوعها في حالات الإعراب الأصلية (الرفع، النصب، الجر)، وكذلك النعت يتبع منعوته في التعريف، والتذكير، فلا نعت نكرة بمعرفة ولا العكس، فمن الخطأ قول: "مررت برجل الفاضل" والصواب "مررت برجل فاضل".

ومعنى ذلك أننا ننظر إلى التابع إذا كان نكرة يكون المتبوع نكرة والعكس، أي يتقيد اللاحق بالسابق. (جمال الانصاري، ٢٠٢٢، ٤٣٦)

وقام الباحث باستخلاص قائمة للأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة التي توصلت إليها الدراسات السابقة عن طريق الخطوات التالية:

١-١- استعرض الباحث نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الأخطاء النحوية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٢- حذف الأخطاء النحوية المتكررة في الدراسات السابقة.

٣- لاحظ الباحث عند هؤلاء الباحثين أنهم لم يحددوا تحديداً موصفاً للخطأ، وفي معظم ما توصلوا إليه من أخطاء كانت صياغتهم لأسباب الخطأ مثل قولهم: عدم التمييز أو عدم الإدراك ولذلك سيحاول الباحث عند تصفية ما توصلت

إليه الدراسات السابقة من أخطاء أن يحددها تحديداً في شكل الخطأ ووصفه وليس في شكل السبب الذي أدى إليه.

صنفت هذه الأخطاء النحوية طبقاً للمباحث النحوية، لأنه التصنيف الذي اتفقت عليه معظم البحوث والدراسات السابقة على النحو التالي: (مجال المرفوعات - مجال المنصوبات - مجال المجرورات - مجال التوابع - مجال الأفعال)

أولاً : مجال المرفوعات:

- ١- نصب المبتدأ لتأخره وتقدم الخبر وحقه الرفع.
- ٢- نصب خبر إن بدلاً من رفعه.
- ٣- نصب الفاعل في حالة المفرد أو المثنى أو الجمع لتأخره وحقه الرفع.
- ٤- نصب الفاعل إذا كان المفعول به ضميراً متصلاً بالفعل وحقه الرفع.
- ٥- نصب المبتدأ في حالة المثنى أو الجمع.
- ١- نصب الخبر في حالة المثنى أو الجمع.
- ٦- نصب نائب الفاعل وحقه الرفع.
- ٢- إلزام جمع المذكر السالم الياء في حالة الرفع.
- ١- إلزام المثنى الياء في حالة الرفع.
- ٣- إلزام صورة الأسماء الخمسة في حالة الرفع لحالتي النصب أو الجر، كقولهم: "أباك ذا أخلاق" أو "أبيك ذي أخلاق" والصواب "أبوك ذو أخلاق".

ثانياً: مجال المنصوبات:

- ١- رفع الحال بدلاً من نصبه.

-
- ٢- رفع اسم إن لتأخره وتقدم الخبر وحقه النصب.
 - ٣- رفع التمييز بدلاً من نصبه.
 - ٤- رفع المفعول به لتقدمه على الفاعل بدلاً من نصبه.
 - ٥- رفع المفعول به الثاني بدلاً من نصبه لجهل الطلاب بالأفعال المتعددة لمفعولين.
 - ٦- رفع المفعول به بالألف بدلاً من نصبه بالياء في حالة المثنى.
 - ٧- رفع المفعول به بالواو بدلاً من نصبه بالياء في حالة جمع المذكر السالم.
 - ٨- رفع المفعول لأجله بدلاً من نصبه.
 - ٩- رفع المفعول المطلق بدلاً من نصبه.
 - ١٠- حذف الياء في الاسم المنقوص في حالة النصب.

ثالثاً: مجال المجزورات:

- ١- استبدال حرف الجر بحرف جر آخر لعدم معرفة معاني حروف الجر.
- ٢- رفع الاسم المجزور بالواو أو الألف بدلاً من جره في حالة المثنى أو جمع المذكر السالم.
- ٣- رفع المضاف إليه بدلاً من جره.
- ٤- إثبات نون جمع المذكر السالم عند الإضافة بدلاً من حذفها .
- ٥- الفصل بين المضاف والمضاف إليه بعطف على المضاف.
- ٦- تعريف العدد المضاف.
- ٧- إثبات ياء المنقوص مجزوراً غير معرف ولا مضاف.

رابعًا : مجال التوابع:

- ١- مخالفة النعت لمنعوته في الإعراب.
- ٢- مخالفة النعت لمنعوته في التذكّر والتأنيث.
- ٣- مخالفة النعت لمنعوته في التعريف والتتكير.
- ٤- مخالفة النعت لمنعوته في العدد.
- ٥- مخالفة المعطوف للمعطوف عليه في التتكير والتعريف.
- ٦- مخالفة المعطوف للمعطوف عليه في الإعراب.
- ١- ترك حروف العطف ووضع الفاصلة مثل: الأسد، الأرنب، الماعز.
- ٧- مخالفة التوكيد للمؤكد في الإعراب.
- ٨- إدخال الواو بين النعت ومنعوته.

خامسًا: مجال الأفعال:

- ١- تنثية الفعل وجمعه إذا كان نائب الفاعل دالًّا على جمع أو مثني.
- ٢- تنثية الفعل وجمعه حينما يكون الفاعل دالًّا على مثني أو جمع.
- ٣- عدم حذف حرف العلة من آخر الفعل المضارع المجزوم الذي يسبقه أداة جزم.
- ٤- حذف حرف العلة وهو غير مجزوم.
- ٥- إثبات النون في حالتي النصب والجزم عند كتابة الأفعال الخمسة.

٦- إسقاط نون الإعراب في حالة الرفع للأفعال الخمسة.

٧- يخطئ الطالب في حذف الألف بعد واو الجماعة في الأفعال.

٨- أولاً: تقنيات معالجة النصوص نشأتها وتعريفها:

٩- يشهد العالم الأكاديمي تغيرات ملحوظة في استخدام التكنولوجيا لتحسين العملية التعليمية. وفي هذا السياق، برزت تكنولوجيا معالجة النصوص كأداة قوية لتطوير استراتيجيات تعليمية جديدة تسهم في تحسين عملية التعلم والتعليم. وتهدف هذه الورقة البحثية إلى تعرف أهمية هذه التقنيات ودورها في تحسين التعليم من خلال اقتراح استراتيجيات تعليمية تعتمد على تقنيات معالجة النصوص لتعزيز عملية التعلم وتحقيق نتائج أفضل للطلاب وتقديم إطار نظري شامل يستند إلى الأدبيات العلمية والأبحاث السابقة التي تهتم بتعريف تكنولوجيا معالجة الكلمات، وأهميتها في التعليم، والتطبيقات الحالية، ودور الاستراتيجيات التعليمية القائمة على تكنولوجيا معالجة الكلمات في تحسين الفهم والاستيعاب.

١٠- ولقد تطورت تقنيات معالجة النصوص لتلبية الحاجة المتزايدة للتعامل الفعال مع البيانات النصية غير المنظمة في الأعمال والتعليم. تشمل هذه التقنيات الاستخراج والتلخيص والتجميع وتصنيف النصوص، وغالبًا ما تعتمد على معالجة اللغة الطبيعية (NLP) والأساليب الإحصائية (Zhecheva & Nenkov, 2022).

١١- وعززت التطورات الحديثة في تقنيات المعالجة الدلالية، بما في ذلك إزالة الغموض عن المعاني، وحل المرجع العائد (الضمير)، والتعرف على المسمى، واستخراج المفاهيم، واكتشاف الذاتية، من قدرات أنظمة معالجة النصوص، من خلال دمج المهام الدلالية ذات المستوى المنخفض مع

تطبيقات معالجة اللغة الطبيعية ذات المستوى العالي (Mao et al, 2023,11).

١٢- ويعرف (Gribermane & Nazaruka, 2021, 491) تقنيات معالجة النصوص بأنها: مجموعة من الأدوات والأساليب المستخدمة لتحليل البيانات النصية، وتحديد القواعد المنظمة لها والتي تشهم بشكل كبير في علاج ما بها من أخطاء، وتتضمن هذه التقنيات معالجة اللغة الطبيعية (NLP) لتكوين نماذج مجالات محددة.

١٣- ويُعرف هذا المجال أيضًا باللسانيات الحاسوبية، ويتركز على معالجة اللغات الطبيعية بدلاً من لغات البرمجة (Belov et al, 2020, 12).

١٤- وأشارت إليها (Noronha et al., 2023,2) بأنها أدوات تعتمد على التعلم الآلي لتلخيص النصوص، وترجمة اللغات، وتوليد الأفكار.

١٦- من خلال ما سبق يتضح أن المفهوم يركز على أساسيات متينة تشمل معالجة اللغة الطبيعية (NLP)، والخوارزميات الإحصائية، وهياكل البيانات المتقدمة، مثل الأشجار الراديكية والجدول التجزئية. هذه الأساسيات تشكل القاعدة التي تقوم عليها جميع تقنيات معالجة النصوص، حيث تمكن الحواسيب من فهم النصوص البشرية ومعالجتها بكفاءة، سواء كان ذلك من خلال تحليل العلاقات بين الكلمات، أو تحسين دقة استرجاع المعلومات، أو دعم تطبيقات أكثر تعقيداً، مثل: الترجمة الآلية، وتصحيح الأخطاء اللغوية.

١٧- ويعرف الباحث تقنيات معالجة النصوص إجرائياً بأنها: مجموعة الأدوات التي تستخدم لتحليل النصوص المكتوبة وتعديلها، بهدف تحسينها أو استخراج معلومات منها بطريقة آلية. ويمكن أن تشمل معالجة النصوص العديد من العمليات، مثل: التنسيق، والتصحيح، والترجمة، والتحليل اللغوي، واستخراج المعلومات.

أهمية تقنيات معالجة النصوص في التعليم:

تمثلت أهمية تقنيات معالجة النصوص من خلال عدة جوانب تتضح فيما يلي:

• بالنسبة لدور تقنيات معالجة النصوص في دعم التعليم:

لقد كان دمج تقنيات معالجة النصوص في التعليم محوراً للبحث على مدى عقود سابقة، مع استناد تطويرها وتنفيذها إلى مجموعة متنوعة من المقاربات النظرية. وتؤدي تقنيات معالجة النصوص دوراً حيوياً في دعم التعليم من خلال تعزيز عمليات التدريس والتعلم، وتعتمد هذه التقنيات على مجموعة متنوعة من المقاربات النظرية،

تشمل هذه المقاربات نظرية النشاط، ونماذج حل المشكلات، والبنائية، والنظريات ما وراء المعرفية (Bykov, et, al, 2001, 413).

وتعد العمليات الإدراكية التي تكمن وراء فهم النصوص أساسية لتنفيذ بيئات تعليمية مثالية، خاصة عند التعامل مع النصوص متعددة الوسائط التي تسهلها تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (Verhoeven & Perfetti, 2008, 294).

وبرزت معالجة اللغة الطبيعية كتقنية مهمة في تلبية احتياجات المعلمين والطلاب، من خلال الاستفادة من كميات غير مسبقة من البيانات النصية والصوتية ذات الصلة بالعملية التعليمية. ومع ذلك، فإن التطبيقات التعليمية تقدم تحديات فريدة لأنظمة معالجة اللغة الطبيعية، مما يتطلب مراعاة دقيقة لمتطلباتها وسياقاتها الخاصة (Litman, 2016, 4170).

كما برزت معالجة اللغة الطبيعية كأداة مهمة للتطبيقات التعليمية، خاصة في مجالات الكتابة، والقراءة، واكتساب المعرفة من المحتوى (Burstein, 2009,9). وتطور مجال أبحاث تكنولوجيا التعليم ليشمل نظريات تعلم متنوعة وابتكارات تكنولوجية، مع التركيز على ثلاثة مجالات رئيسية: عمليات التعلم المدعومة بالتكنولوجيا، ودمج التكنولوجيا في ممارسات التدريس، وخصائص المتعلمين (Valtonen, et, al, 2022, 110). وتم تحليل العلاقة بين التقنيات الرقمية ونظريات التعلم بشكل منهجي، مما كشف عن مجموعة من البدائل التكنولوجية التي يمكن دمجها في السياقات التعليمية بناءً على الأنشطة التعليمية والنماذج النظرية المحددة (López Neira, 2017, 97).

من خلال العرض السابق، يتضح أن تقنيات معالجة النصوص تؤدي دورًا حاسمًا في دعم التعليم من خلال توفير أدوات تساعد في تحسين جودة التدريس

والتعلم. ومع تطور هذه التقنيات، أصبح من الممكن تحليل النصوص بشكل أعمق وتقديم تغذية راجعة فورية وشخصية للمتعلمين، مما يسهم بشكل مباشر في تعزيز الأداء التعليمي. فالقدرة على معالجة النصوص بشكل آلي لا تقتصر فقط على تسهيل الكتابة والتحرير، بل تمتد لتشمل تحسين الفهم القرائي، وتصحيح الأخطاء، ودعم اكتساب المعرفة بشكل أكثر فعالية. هذه التحسينات التكنولوجية تؤدي إلى تأثير إيجابي ملموس على الأداء التعليمي للطلاب، حيث تساعدهم على تحقيق تقدم ملموس في مهاراتهم الأكاديمية، وتعزز من قدرتهم على التفاعل مع المحتوى التعليمي بطرق مبتكرة وفعالة.

• بالنسبة للتأثير الإيجابي لتقنيات معالجة النصوص على الأداء التعليمي:

اكتسبت تقنيات معالجة النصوص أهمية متزايدة بسبب الزيادة الكبيرة في حجم المعلومات الرقمية والقيود التي تواجهها أساليب استرجاع المعلومات التقليدية وتقتصر نظرية المعالجة الثنائية لفهم النصوص أن القراء يستخدمون استراتيجيات معالجة تعتمد على التماسك والتركيز، ويعيدون نهجهم بناءً على خصائص النص.

ويعتبر هذا مع مفهوم الاستراتيجيات المعرفية المشتركة في القراءة والكتابة، حيث يتم تحويل المعرفة الخلفية إلى عالم نصي، ويركز مجال دراسة معالجة النصوص الجدلية على علم النفس المتعلق بإنتاج وفهم النصوص الجدلية، ويشمل الجوانب التالية: مثل التفكير، والسياق الاجتماعي، والمعرفة، وتسلط هذه الأطر النظرية الضوء على الطبيعة المعقدة لمعالجة النصوص والحاجة إلى تقنيات متقدمة لمواجهة تحديات فرط المعلومات والهياكل النصية المتنوعة في مختلف السياقات التنظيمية (Mehler & Wolff, 2005,1).

ولقد أظهرت تقنيات معالجة النصوص إمكانية تأثيرها الإيجابي على الأداء التعليمي في المدارس، وأسفرت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) والتعليم بمساعدة الحاسوب (CAI) عن نتائج مختلفة، حيث لوحظت نتائج أكثر إيجابية في البلدان النامية وفي التدخلات التي تركز على الرياضيات (Bulman & Fairlie, 2016). وقد وُجد أن معالجات النصوص تعد أدوات تكنولوجية فعالة للطلاب ذوي صعوبات التعلم المحددة، خاصة في الكتابة (Ferreira, et, al, 2009,276).

وتقدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فرصًا لتسهيل التعلم من خلال النصوص متعددة الوسائط، ولكن فهم العمليات المعرفية الكامنة وراء فهم النصوص ضروري لتنفيذ بيئات تعليمية فعالة وعلى الرغم من أن استخدام التكنولوجيا في التعليم يظهر واعدًا، إلا أن تأثيره يختلف اعتمادًا على السياق، والمادة الدراسية، وطريقة التنفيذ، مما يبرز الحاجة إلى مزيد من البحث لتحسين فوائده التعليمية (Verhoeven & Perfetti, 2008, 29).

وتؤكد الدراسات الحديثة أهمية التكنولوجيا وتأثيرها في الأداء التعليمي، حيث هدف دراسة (Quintana & Afonso, 2018) إلى استخدام الدردشة ومندديات النقاش في دورة تمهيدية في المحاسبة بجامعة فيدرالية. ووجدوا أن الطلاب في المجموعة التجريبية أظهروا تحسنًا إيجابيًا بمقدار ٣.٩٧ نقاط مقارنة بالمجموعة الضابطة التي حصلت على ب ٢.٦٩، مما يشير إلى أن الأداء الأكاديمي يمكن أن يتحسن من خلال استخدام هذه التقنيات، كما تم تحديد العمر كعامل يؤثر على أداء الطلاب.

وقام (Ferreira et al., 2009) بمراجعة الأبحاث حول فوائد معالجات النصوص للطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم محددة في الكتابة. وأشاروا إلى وجود علاقة ثلاثية بين هؤلاء الطلاب، والممارسات الفعالة، والتقنيات. كلتا الدراستين تشيران إلى أن تقنيات معالجة النصوص يمكن أن تؤثر إيجابيًا على الأداء التعليمي، خاصة بالنسبة للطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم أو في مجالات دراسية محددة.

من خلال ما سبق يتضح التأثير الإيجابي لتقنيات معالجة النصوص على الأداء التعليمي إلى الإمكانيات الكبيرة لهذه التقنيات في تحسين جودة التعليم وتعزيز فعالية التعلم. مع تزايد الاعتماد على التكنولوجيا في الفصول الدراسية، حيث أصبحت تطبيقات تقنيات معالجة النصوص جزءًا أساسيًا من الأدوات التعليمية الحديثة، وتساعد هذه التطبيقات في تسهيل عملية الكتابة والتحرير، وتوفير تغذية راجعة فورية، ودعم الطلاب في تحسين مهاراتهم اللغوية والتحليلية. بالإضافة إلى ذلك، تمكن هذه التقنيات المعلمين من تخصيص المحتوى التعليمي وتقديم دعم مخصص لكل طالب بناءً على احتياجاته الفردية. من خلال تطبيقات، مثل: التقييم الآلي للكتابة، وتحليل النصوص، ويمكن تحقيق تحسينات ملموسة في الأداء الأكاديمي، مما يعزز من دور هذه التقنيات كأدوات فعالة في التعليم الحديث.

استراتيجية تعليمية مقترحة قائمة على تقنيات معالجة النصوص:

تعد الاستراتيجية التعليمية القائمة على تقنيات معالجة النصوص خطوة مهمة في توظيف التكنولوجيا لخدمة التعليم، حيث تساعد في تحسين إنتاج وتعديل المحتوى التعليمي بطرق فعالة وسهلة الاستخدام. ومع ذلك، فإن الحاجة إلى استراتيجية تعليمية مقترحة قائمة على هذه التقنيات تنبع من ضرورة مواكبة التطورات السريعة في هذا المجال، حيث يمكن للتقنيات الجديدة أن توفر أدوات أكثر فعالية، مثل الذكاء

الاصطناعي والتحليل اللغوي المتقدم، لتعزيز التفاعل الشخصي مع المتعلمين وتحسين جودة التعليم. بهذا التطوير، يمكن تحويل الاستراتيجية الحالية إلى نموذج أكثر تكاملاً ومرونة، قادر على تلبية احتياجات المتعلمين المتغيرة وتحقيق نتائج تعليمية أفضل.

ومن خلال استخدام الاستراتيجيات في التدريس، يمكن للطلاب الحصول على تغذية راجعة فورية ودقيقة، مما يعزز من وعيهم بالأخطاء الشائعة ويعمل على تحسين جودة كتاباتهم بشكل مستمر.

وتم العثور على استراتيجية قائمة على تماسك النص لتطوير مهارات تقدير النصوص الشعرية والوعي بالهيكل لدى طلاب الصف الأول التي هدفت ثانوي حيث هدفت دراسة صفاء إبراهيم، وإيمان حسن (٢٠١٩) إلى تنمية مهارات تذوق النص الشعري والوعي ببنائه لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وتوصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي كانت فعالة في تطوير مهارات تذوق النص الشعري والوعي ببنائه بين طلاب الصف الأول الثانوي. وأوصت الدراسة بالتركيز على تنمية مهارات تقدير النصوص الأدبية (الشعر والنثر) وربطها بمعايير التماسك النصي، باستخدام استراتيجيات مناسبة لطلاب المرحلة الثانوية. كما أوصت بزيادة الوعي ببنية النصوص الأدبية (الشعر والنثر) بين طلاب المرحلة الثانوية، ودمج الأنشطة المتعلقة بمعايير التماسك النصي في كتب النصوص الأدبية، بطريقة تحفز إمكانيات وإبداع الطلاب.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت استراتيجية مقترحة تعتمد على التحليل اللغوي في تدريس النصوص الأدبية تأثيراً إيجابياً في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. حيث هدفت دراسة (راضي حنفي، ٢٠٢١) إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال تدريس النصوص الأدبية

باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي. وتوصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجية المقترحة كان لها تأثير إيجابي على تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وتعتبر الاستراتيجية التعليمية القائمة على تقنيات معالجة النصوص أداة فعالة لتحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب من خلال توفير بيئة تعليمية تفاعلية تدعم التعلم الذاتي وتقديم تصحيحات فورية للأخطاء. تطوير استراتيجية تعليمية مقترحة قائمة على هذه التقنيات يعزز من فعالية التعليم من خلال دمج أدوات معالجة النصوص في عملية التعلم، مما يمكن الطلاب من تلقي تغذية راجعة فورية ودقيقة. هذا الدمج يساهم في تحسين جودة الكتابة وتقليل الأخطاء المتكررة، ويعزز من فهم الطلاب لقواعد اللغة والنحو. كما يمكن لهذه الاستراتيجية أن تكون جزءاً من منهج تعليمي متكامل يهدف إلى تطوير مهارات الكتابة والتحليل اللغوي بشكل شامل.

واكتشفت الدراسات العربية تقنيات متنوعة لمعالجة النصوص في مجال التعليم. ففي دراسة (Niswah, 2020)، استهدفت تحديد أهمية طريقة القواعد والترجمة في تعليم الكتابة وتقديم تقنيات تعليمية تعتمد على هذه الطريقة. وخلصت الدراسة إلى أن طريقة القواعد والترجمة تعتبر أساسية في تعليم الكتابة، حيث تساعد قواعد النحو في تكوين الجمل وتؤدي أدواراً مهمة مثل تسهيل ترجمة أفكار الطلاب، وتسريع تحقيق الأهداف التعليمية، وتعزيز التعلم الذاتي، وتفعيل الوعي النحوي لديهم. كما تم تحديد عدة تقنيات تعليمية للكتابة تعتمد على هذه الطريقة، مثل تطبيق قواعد النحو الاستنتاجية، وتبادل الجمل، وتصحيح أعمال الآخرين، وتعليم أسلوب الكلمات.

وهدف (سوسن الحلفي، ٢٠٢٣) إلى مناقشة دور التعليم في تطوير الفرد والمجتمع، وفحص تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) والإنترنت على العملية التعليمية، واستكشاف مفهوم محو الأمية الرقمية والمهارات والكفاءات اللازمة

لاستخدام البيانات الرقمية بفعالية. وخلصت الدراسة إلى أن التعليم يسعى إلى تمكين المتعلمين من التكيف مع بيئتهم وإحداث تغيير يسمح لهم بالعمل بفعالية في المجتمع. وأشارت الدراسة إلى أن محو الأمية الرقمية يتطلب مجموعة واسعة ومعقدة من المهارات، بما في ذلك المهارات المعرفية والحركية والاجتماعية والعاطفية، التي يحتاجها المستخدمون لاستخدام البيانات الرقمية بفعالية. كما أظهرت الدراسات السابقة أن مهارات محو الأمية الرقمية تؤثر إيجابيًا على أداء الطلاب.

وقد تم تسليط الضوء على الأدوات الرقمية كوسيلة فعالة لتعزيز تعليم اللغة العربية، مما يجعل عملية التعلم أكثر تفاعلية وكفاءة، ففي دراسة (العربي الحضراوي، ٢٠٢٠) التي استهدفت تحديد خصائص وفوائد استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية، وتوضيح أكثر التقنيات الملائمة لتعلم اللغة العربية بما يتماشى مع اهتمامات المتعلمين وعقلياتهم. وخلصت الدراسة إلى أن استخدام التقنيات الرقمية الحديثة يمكن أن يجعل عملية تعلم اللغة العربية أكثر فعالية وكفاءة، حيث تسهم الطرق التكنولوجية المتنوعة في إثراء التجربة التعليمية وتحسين جودة تعليم اللغة العربية بشكل عام. كما أكدت الدراسة على أن للتكنولوجيا الحديثة مزايا وخصائص تعود بالفائدة على تعليم اللغة العربية. تُظهر هذه الدراسات مجتمعة أهمية دمج التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية ومعالجة النصوص.

وعند تطوير استراتيجية تعليمية مقترحة قائمة على تقنيات معالجة النصوص، يصبح من الضروري مقارنة هذه الاستراتيجية بالاستراتيجيات التقليدية لفهم مدى فعاليتها وميزاتها. الاستراتيجيات التقليدية غالبًا ما تعتمد على طرق تدريسية محدودة في قدرتها على التكيف مع احتياجات المتعلمين المتنوعة، حيث تقتصر إلى القدرة على تحليل النصوص بشكل دقيق وتحفيز التفاعل العميق مع المحتوى التعليمي. في المقابل، تسمح الاستراتيجية المقترحة باستخدام تقنيات معالجة النصوص

بتقديم تجربة تعليمية متكاملة تركز على تحسين فهم النصوص، وتطوير مهارات التفكير النقدي، وزيادة التفاعل بين المتعلم والمادة الدراسية. هذه المقارنة تسلط الضوء على كيفية تجاوز الاستراتيجية المقترحة للقيود التقليدية وتعزيز جودة التعليم بشكل شامل.

ثامناً: خطوات الاستراتيجية المقترحة القائمة على تقنيات معالجة النصوص:

وتتمثل خطوات الاستراتيجية المقترحة المستخدمة في البحث الحالي في الخطوات التالية:

- **التهيئة والتوجيه:** يقوم المعلم بتحديد الهدف من الاستراتيجية (علاج الأخطاء الكتابية الشائعة) وإجراء مقابلات مع المتعلمين والتعريف بمحركات البحث وآلياته.
- **مرحلة التنفيذ:** وفيها يقوم المعلم بتهيئة الطلاب وإثارة دافعيتهم نحو استخدام تقنية معالجة النصوص؛ لإنجاز تكليفات ومهام موضوعات النصوص المطلوبة منهم ، وتوجيههم إلى المصادر والمراجع الإلكترونية الرقمية التي تسهم في إنجاز مهام النصوص، وتشجيعهم على التفاعل والتشارك والتعاون وتبادل المعلومات والآراء داخل مجموعاتهم.
- **إنهاء التعلم** وتتضمن تقديم العروض والتقارير.
- **تقويم التعلم:** وتتضمن تقييم الإجراءات وتطبيق أدوات التقويم وتقديم التوصيات والمقترحات

١- إجراءات الاستراتيجية المقترحة في تقنية معالجة النصوص:

(١) مرحلة التمهيد: وتتضمن هذه المرحلة الخطوتين التاليتين:

• **التهيئة:** تركز هذه الخطوة على جذب انتباه التلاميذ لمعلم اللغة العربية نحو النصوص المستهدفة، وإثارة اهتمامهم نحوها ؛ وذلك عن طريق المناقشات والأسئلة التي تثير التفكير وتنمي قدرات الإبداع مع عرض بعض الصور ومقاطع الفيديو التي تتناول المهارات لمقترح دراستها وتنميتها .

(٢) **التوجيه:** بعد الانتهاء من الحوار والمناقشة يرشد القائم بتطبيق الدروس التلاميذ إلى مهارات النصوص والتدريب عليها وتوضيحها وشرحها لهم، فضلاً عن كيفية استخدامها ومعالجتها، وذلك في صورة خريطة ذهنية إلكترونية .

(٣) **مرحلة التفاعل (التشارك) :** وتتضمن الإجراءات التالية :

- يوزع المعلم أنشطة للنصوص على التلاميذ وتزويدهم بإرشادات العمل الجماعي، كالمشاركة الجماعية، والحوار وتبادل الخبرات بين أفراد المجموعات والمجموعة الواحدة؛ لتحقيق المهام المطلوبة .
- يوجه المعلم الطلاب إلى مهام وأنشطة الدرس وتنمية مهارات النصوص بجانب تهيئتهم وتوجيههم إلى البدء في تنفيذها تبعاً للدخول على محركات الويب بعد توضيحها وشرحها لهم؛ وذلك من خلال التعليمات والإرشادات التي تلي كل نشاط والتي ستساعدهم على إنجاز المهام والأنشطة بسهولة.
- يقسم كل قائد مجموعة الأدوار بين أفرادها من خلال توزيع المهام والأنشطة وتكليف كل تلميذ بنشاط لمهارة من مهارات النصوص، ثم جمع المعلومات المطلوبة ذات الصلة وتنظيمها، ثم يجتمعون معاً لعرض ما توصلوا إليه من نتائج، وتبدأ مرحلة جديدة من المناقشة والحوار الجماعي لتبادل الخبرات بين الطلاب .

(٤) **مرحلة التحدي وتقديم الدعم والمساندة:** وتتضمن هذه المرحلة مجموعة من الإجراءات هي :

-
- يعرض كل قائد مجموعة ما توصلت إليه المجموعات من المهام والأنشطة لتبادل الخبرات على المنصة الرقمية .
 - إتاحة الفرصة للمجموعات الأخرى؛ لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم.
 - يقدم المعلم التغذية الراجعة والدعم المناسب للمجموعات باستخدام الدعائم التعليمية المناسبة مع التأكد على ما اكتسبوه من مهارات جديدة
- (٥) **مرحلة التطبيق:** يوجه المعلم التلاميذ بشكل فردي وجماعي إلى تطبيق ما تعلموه من مهارات في مواقف تعليمية.
- (٦) **التقويم:** يتحقق المعلم في هذه لمرحلة من مدى تطبيق إنجاز الأهداف المنشودة وتنمية لمهارات المستهدفة في النصوص والمقارنة بين المستوى الذي كان عليه التلاميذ قبل بداية تطبيق الاستراتيجية وبعد الانتهاء من الاستراتيجية

٢- أدوار المعلم والمتعلم في الاستراتيجية المقترحة:

- **أدوار المعلم:**
- قبل بدء الدرس يقوم المعلم بما يلي :
- تحديد نواتج التعلم الموجودة في كل موضوع من موضوعات النصوص.
 - تحليل النص قبل تقديمه على تقنية معالجة النصوص.
 - تحديد إجراءات الاستراتيجية التي تتناسب مع عرض المحتوى وخصائص المتعلمين.
 - إعداد بيئة التعلم والمتمثلة في تقنية معالجة النصوص.
 - تصميم أنشطة التعلم باستخدام محررات الويب.
 - تحديد مصادر التعلم الرقمية المناسبة وإتاحتها للتلاميذ في ضوء موضوع النص المراد تدريسه؛ لتعرف على خصائص الطلاب وتحديد احتياجاتهم.

-
- تحديد المهام والتكليفات المطلوبة من الطلاب مع تحديد معايير النجاح على المستوى الفردي وعلى مستوى المجموعة.
 - تعريف الطلاب بطبيعة التعلم على تقنية معالجة النصوص وأهدافها وأهميتها في موضوعات النصوص المقررة.
 - تهيئة الطلاب وإثارة دافعيتهم نحو استخدام تقنية معالجة النصوص؛ لإنجاز تكليفات ومهام موضوعات النصوص المطلوبة منهم .
 - توجيه الطلاب إلى المصادر والمراجع الإلكترونية الرقمية التي تسهم في إنجاز مهام النصوص.
 - توجيه الطلاب إلى التفاعل والتشارك والتعاون وتبادل المعلومات والآراء داخل مجموعاتهم.
 - تشجيع روح المنافسة بين المجموعات.
- في أثناء الدرس يقوم المعلم بما يلي:**
- قيام المعلم بدور العارض والمقدم لمحتوى موضوعات النص باستخدام الأدوات والإمكانات المتاحة في تقنية معالجة النصوص من خلال تقديم مجموعة من نماذج النصوص عبر تقنية معالجة النصوص وأنشطتها وعرض المفاهيم المتعلقة بها وتوضيح المعلومات المرتبطة بها.
 - قيام المعلم بدور المدرب الذي يتولى مسؤولية تدريب الطلاب على التعامل مع التقنية وأدواتها ومصادرهما المتاحة.
 - قيام المعلم بدور المدير الرقمي من خلال إدارة عمليات التعلم في بيئة التعلم في اختيار نواتج تعلم واضحة وتحديد أنشطة التعلم وأنماط المناقشة المتزامنة وغير المتزامنة.
-

-
- قيام المعلم بدور الميسر من خلال مهام التعلم في مجموعات وإدارة مناقشات الطلاب وتسهيلات العمل في التعامل مع تقنية معالجة النصوص وتذليل العقبات التي قد تواجه الطلاب في أثناء الدرس.
 - قيام المعلم بدور المعلم الرقمي في مساعدة الطلاب في الإبحار في محيط المعلومات لاختيار الأنسب منها وتحليلها وحل المشكلات التكنولوجية التي قد تطرأ في أثناء عملية التعلم.
 - قيام المعلم بدور المشجع والداعم من خلال حث لطلاب على العمل في مجموعات وسرعة إنجاز مهام الكتابة.
 - قيام المعلم بدور المرجع من خلال تقديم التغذية الراجعة للطلاب على المستوى الفردي وعلى مستوى المجموعة.
 - قيام المعلم بدور المتابع من خلال متابعة المجموعات والاستماع إلى مناقشاتهم لمعرفة مدى قيامهم بأدوارهم .
 - قيام المعلم بدور المستمع من خلال عرض ما توصلت إليه المجموعات المختلفة، مع إتاحة الفرصة للتلاميذ لإبداء آرائهم فيما توصل إليه زملائهم .
- بعد الانتهاء من الدرس يقوم المعلم بما يلي:**
- تقييم أداء الطلاب على المستوى الفردي وعلى مستوى أداء المجموعات بموضوعية ويوجههم للخطوات المستقبلية التي يقترحها مستقبلاً لتطوير مهاراتهم في موضوعات النصوص.
 - عرض تقييمات أداء المجموعات وفقاً لكل موضوع من موضوعات النصوص لتدعيم وإثراء الموقف التعليمي.
 - مكافأة المجموعات التي قامت بتنفيذ المهام المطلوبة منهم
- دور المتعلم في الاستراتيجية المقترحة:**
- ويتمثل دور المتعلم في التعلم من خلال نماذج التعلم عبر الويب فيما يلي:
-

-
- ✓ البحث عن المعلومات المتعلقة بموضوعات النصوص المقررة وجمعها، وتنظيمها وفق ميول ودوافعه.
 - ✓ استخدام مهارات البحث والوصول للمعلومات وربط الخبرات والمخزون المعرفي بالمواقف الجديدة .
 - ✓ التفاعل مع عناصر المجموعة والمجموعات الأخرى ، تنفيذ المهام التي تم إسنادها من المعلم.
 - ✓ التفاعل في إطار العمل الجماعي التشاركي. موضوعات النصوص وجمعها وتنظيمها بما يناسب الموضوعات المقررة
 - ✓ التفاعل في إطار جماعي تشاركي مع زملائه .
 - ✓ التعليق والتعقيب وتصحيح الأخطاء ومهمات النصوص من خلال مقاطع الفيديو المتنوعة.
 - ✓ المشاركة في المناقشات باستخدام لوحة النقاش من خلال منتدى النقاش.
 - ✓ الإضافة والتعديل، وتحرير صفحات الويب المترابطة حسب التاريخ أو النسخة أو سجل الإضافة أو الحذف من المحتوى.
- إجراءات البحث**
- ١- إعداد قائمة الأخطاء الكتابية المراد علاجها لدى طلاب الصف السادس بالمرحلة المتوسطة.
- مر إعداد قائمة بالأخطاء الكتابية المراد علاجها لدى طلاب الصف السادس بالمرحلة المتوسطة، بالخطوات التالية:
-

أ- **تحديد الهدف من القائمة:** كان الهدف من القائمة هو تحديد الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب الصف السادس بالمرحلة المتوسطة المراد علاجها في هذه المرحلة.

ب- **تحديد مصادر بناء القائمة:** اعتمد الباحث في بناء القائمة على المصادر التالية:

- الدراسات والبحوث العلمية المتخصصة في مجال الأخطاء الكتابية، مثل: دراسة سمر عبد المالك (٢٠٢٢)، ودراسة عبد الرزاق عبد القادر، وأماني طلبة، وسمر علي (٢٠٢٢)، ودراسة عبد الرزاق محمود وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة كل من أيمن سكين، وسمية غيث (٢٠٢٠) ودراسة مها عبد الله (٢٠٢٠) ودراسة تيغيرا إبراهيم (٢٠١٨).

- الأدبيات العربية في مجال الأخطاء الكتابية الشائعة.

ج- **إعداد محتوى القائمة في صورته الأولية:** بعد الرجوع للدراسات السابقة، والأدبيات التي تناولت الأخطاء الكتابية الشائعة، تم إعادة صياغة بعضها، ودمج بعضها الآخر، وفي ضوء ما سبق تم إعداد القائمة واشتملت القائمة في صورتها الأولية على أخطاء كتابية ترتبط بالموضوعات التالية: (الجملة الاسمية) (المبتدأ والخبر) - إن وأخواتها - المثنى - جمع المذكر السالم - الجملة الفعلية - النعت والمنعوت - الحال - الجار والمجرور والمضاف إليه - العطف والمعطوف).

د- **ضبط القائمة:** تم وضع القائمة في استبانة، وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال اللغة العربية وطرق تدريسها، بلغ عددهم (١٤) محكماً لإبداء آرائهم فيما تضمنته القائمة من حيث

- تحديد درجة شيوع كل خطأ من الأخطاء.

-
- إضافة أو تعديل أو حذف ما ترونيه من آراء أو ملاحظات على هذه الأخطاء.

هـ- عرض نتائج التحكيم: بعد تجميع الاستبانات من السادة المحكمين، تم رصد استجاباتهم، ومقترحاتهم فيما يتعلق بالإضافة، أو الحذف، أو التعديل، كما تم حساب نسب الموافقة على مناسبة المهارات، وأهميتها لطلاب الصف السادس بالمرحلة المتوسطة والإبقاء على المهارات التي زادت نسبة الموافقة عليها عن (٨٠) فأكثر باعتبارها نسبة جيدة يعتد بها ويعول عليها، والجدول التالي يوضح هذه النسب مرتبة ترتيباً تنازلياً داخل كل بعد.

جدول ()

نسب موافقة المحكمين على الأخطاء الكتابية لدى طلاب الصف
السادس بالمرحلة المتوسطة (ن=١٤)

الأخطاء الكتابية	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق على الأخطاء الكتابية لدى طلاب الصف السادس بالمرحلة المتوسطة
١. الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)	١٢	٨٦%
٢. إن وأخواتها	١٠	٦٧%
٣. المثنى	١٣	٩٣%
٤. جمع المذكر السالم	٩	٦٤%
٥. الجملة الفعلية	١١	٧٩%
٦. الصفات والأحوال	١٠	٦٧%
٧. الجار والمجرور والمضاف إليه	٩	٦٤%
٨. العطف والمعطوف.	١٣	٩٣%

و- محتوى القائمة في صورته النهائية: بعد إجراء التعديلات التي اقترحها
المحكمون على القائمة، تم وضعها في صورتها النهائية حيث تضمنت قائمة
الأخطاء الكتابية (٨) أخطاء.

اختبار تشخيص الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب الصف السادس المتوسط:
أ. وصف الاختبار: قام الباحث بإعداد اختبار تشخيص الأخطاء الكتابية الشائعة
لدى طلاب الصف السادس المتوسط، وقد تضمن الاختبار (٢٤) سؤالاً.

ب. **تحكيم الاختبار:** تم عرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بلغت (٦) محكمين، ومن تعديلات السادة المحكمين الآتي: تعديل بعض الأسئلة من الناحية اللغوية، وقام الباحث بتعديل الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين.

ت- **طريقة تصحيح الاختبار:** أعد الباحث مفتاحًا لتصحيح الاختبار تم إعداد مفتاح تصحيح أسئلة الاختبار متضمنًا المؤشر المقيس، ورقم السؤال الذي يقيسه والإجابة عنه، والدرجة المخصصة له، وقد بلغ مجموع درجات الاختبار (٢٤) درجة، موزعة على مفردات الاختبار، كما هو موضح بالإختبار.

د. التجربة الاستطلاعية للاختبار:

قام الباحث بتطبيق اختبار تشخيص الأخطاء الكتابية الشائعة على (٣٠) طلاب من طلاب الصف السادس المتوسط، وذلك لتحديد الزمن المناسب لأداء الاختبار، ومعاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لها، وتعرف ثبات وصدق الاختبار:

- حساب ثبات الاختبار بمعادلة ألفا كرونباخ:

يقصد بثبات الاختبار أن الاختبار يعطي النتائج نفسها، إذا ما تكرر تطبيقه على المفحوصين أنفسهم، وتحت الظروف نفسها (حسن شحاتة، ٢٠٠٩، ١٦٥)، وتم حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تقوم هذه الطريقة على حساب تباين مفردات الاختبار، والتي يتم من خلالها بيان مدى ارتباط مفردات الاختبار ببعضها ببعض، وارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للاختبار، وجاءت النتائج أن معاملات الثبات تراوحت فيما بين (٠.٧٣٩-٠.٩٥٢) وأما الاختبار ككل فقد بلغت (٠.٨٩٠)؛ مما يدل على ملاءمة الاختبار لأغراض البحث وصلاحيته للتطبيق.

- معاملات الصعوبة والسهولة لاختبار تشخيص الأخطاء الكتابية الشائعة:

كانت نتائج قيم معامل الصعوبة لأسئلة اختبار تشخيص الأخطاء الكتابية الشائعة قد تراوحت بين (٠.٦٠-٠.٨٠)، كما أن قيم معامل التمييز للأسئلة الاختبار قد تراوحت بين (٠.٤٠-٠.٤٩)، وهي ضمن النسبة المقبولة.

وبعد التأكد من صدق وثبات اختبار تشخيص الأخطاء الكتابية الشائعة، وتعديله في ضوء آراء المحكمين، توصل الباحث إلى الصورة النهائية لاختبار تشخيص الأخطاء الكتابية الشائعة.

وقد طُبِّقَ اختبار تشخيص الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب الصف السادس المتوسط بدولة الكويت على عدد (٢٥) طالبًا من طلاب الصف السادس المتوسط بدولة الكويت، وذلك يوم الأحد الموافق (٢٢/٩/٢٠٢٤م)، وتصحيح الاختبار لتعرف تكرار كل خطأ، وتحديد نسب كل خطأ من الأخطاء الكتابية الشائعة.

جدول () نسب الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب الصف السادس المتوسط

م	الخطأ الكتابي	ن	تكرار الخطأ	نسبة تكرار الخطأ
١	الجملة الاسمية	٢٥	١٤	٥٦%
٢	المثنى والجمع		١٩	٧٦%
٣	إنَّ وأخواتها		١٦	٦٤%
٤	الصفات والأحوال		٢٠	٨٠%

٥	تأنيث الفعل والجمله الفعلية	١٧	٦٨%
٦	الجر والمجرور والإضافة	١٥	٦٠%
٧	العطف والمعطوف	١٨	٧٢%

وقد أقر الباحث نسبة ٢٥% كنسبة لقبول وجود الخطأ لدى طلاب الصف السادس المتوسط.

٣) إعداد اختبار لقياس مستوى طلاب الصف السادس بالمرحلة المتوسطة في الكتابة:

سار إعداد اختبار الأخطاء الكتابية وفق الخطوات التالية:

أ. **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى طلاب الصف السادس بالمرحلة المتوسطة في الكتابة.

ب. **تحديد مصادر بناء الاختبار :** اعتمد الباحث في صياغته المفردات الاختبار على مجموعة من المصادر، منها: القائمة النهائية للأخطاء الكتابية الشائعة التي تم التوصل إليها في خطوة سابقة، والبحوث والدراسات التي قامت بإعداد اختبارات لقياس مستوى الطلاب الكتابية في مراحل دراسية مختلفة.

ج. **وصف الاختبار في صورته الأولية:** اشتمل الاختبار على مقدمة توضح للطلاب الهدف من الاختبار، بالإضافة إلى توضيح التعليمات التي يجب الالتزام بها عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، ونوع الأسئلة التي يتضمنها الاختبار، واشتمل الاختبار على (٣٠) سؤال.

وقد روعي في أسئلة الاختبار صحة الصوغ اللغوي، وتجنب الغموض والتعقيد، ومناسبة أسئلة الاختبار لمستوى طلاب الصف السادس بالمرحلة المتوسطة، وأن تتضمن البدائل في أسئلة الاختيار من متعدد بديلاً واحد يكون هو الإجابة الصحيحة.

د. **صلاحية الصورة الأولية للاختبار الصدق الظاهري للاختبار:** تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لإبداء آرائهم فيما يأتي:

- مدى مناسبة الأسئلة لمستوى طلاب الصف السادس بالمرحلة المتوسطة.
- مدى مناسبة التعليمات المقدمة في الاختبار، وكفايتها.
- مدى صحة الصوغ اللغوي الأسئلة الاختبار .
- عرض أي ملحوظات أخرى من إضافة، أو حذف أو تعديل.

وتم رصد آراء السادة المحكمين على مفردات الاختبار، وأشار معظم المحكمين إلى الأمور تعديل صياغات بعض مفردات الاختبار وتنوعها بين أسئلة الاختبار من متعدد والأسئلة المقالية القصيرة.

هـ. **إعداد مفتاح تصحيح الاختبار:** تم إعداد مفتاح تصحيح أسئلة الاختبار متضمناً المؤشر المقيس، ورقم السؤال الذي يقيسه والإجابة عنه، والدرجة المخصصة له، وقد بلغ مجموع درجات الاختبار (٣٠) درجة، موزعة على مفردات الاختبار، كما هو موضح بملحق (٥)(١).

(ملحق (٥) مفتاح تصحيح اختبار الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب الصف السادس ^١) بالمرحلة المتوسطة.

ز. التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق اختبار الكتابة على (٣٠) طالبًا من خارج عينة البحث بمدرسة علي السالم الصباح - بنين متوسطة - محافظة الجهراء بدولة الكويت، وذلك يوم الأحد الموافق (٣/١١/٢٠٢٤م)، وقد هدفت التجربة الاستطلاعية إلى تحديد زمن الإجابة عن الاختبار، وحساب الاتساق الداخلي للاختبار، وثباته، وحساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز، كما يلي:

- حساب ثبات الاختبار بمعادلة ألفا كرونباخ:

وجاءت النتائج أن معاملات الثبات تراوحت فيما بين (٠.٧٨٥-٠.٩٤١) وأما الاختبار ككل فقد بلغت (٠.٩١٠)؛ مما يدل على ملاءمة الاختبار لأغراض البحث وصلاحيته للتطبيق.

- حساب كل من معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز لمفردات اختبار الكتابة:

تم حساب معامل سهولة وصعوبة كل مفردة من مفردات الاختبار من خلال المعادلة التالية: معامل السهولة متوسط درجات الطلاب في السؤال / الدرجة النهائية للسؤال، فوجد أن معاملات السهولة تتحصر بين (٠.٢-٠.٨)، وتم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار.

ثانيا: إعداد مواد البحث:

١- تحديد أسس الإستراتيجية المقترحة: تتمثل أسس بناء الاستراتيجية المقترحة فيما يلي

• الأساس الفلسفي:

-
- تعد تقنيات معالجة النصوص أداة مثالية لبناء المعرفة اللغوية لدى الطلاب من خلال تصحيح الأخطاء الكتابية تلقائيًا.
 - يكتسب الطلاب فهمًا أعمق لكيفية تحسين مهارات الكتابة، ويشجع هذا النهج على التعلم الذاتي والتحليل النقدي للنصوص.
 - عند استخدام تقنيات معالجة النصوص للتفاعل مع الكتابة، يحصل الطالب على ردود فورية حول الأخطاء، مما يعزز عملية التعلم الفعال، هذا التفاعل يساهم في تحسين الأداء الكتابي.
 - تقنية معالجة النصوص يمكن أن تشمل تحليل السياق الكامل للجمل والنصوص، مما يساعد في تصحيح الأخطاء التي قد لا تكون واضحة بشكل فردي، ولكن تصبح واضحة عند النظر إلى السياق الأكبر.

• الأساس النفسي:

- الطلاب في هذه المرحلة العمرية يكونون في مرحلة من النضج العقلي واللغوي التي تتيح لهم فهم العلاقات اللغوية وتحليل الأخطاء الكتابية.
- كما أن هذه المرحلة تشهد تطورًا في قدرات الذاكرة العاملة والتركيز؛ مما يساعد على معالجة الأخطاء الكتابية وتحسين مستوى الكتابة.
- الأخطاء الكتابية قد تسبب التوتر أو الإحباط عند التلاميذ، مما يؤثر سلبًا على حافزهم في التعلم. لذلك تعد الاستراتيجيات التي تقدم تصحيحات فورية وبناءة عبر تقنيات معالجة النصوص مفيدة في تقليل هذه المشاعر السلبية، مما يرفع الحافز لمواصلة التعلم.

- تعزيز السلوك الصحيح في الكتابة من خلال تصحيح الأخطاء بشكل فوري يمكن أن يكون محفزاً قوياً، وهذه الملاحظات الفورية تسهم في تعزيز التعلم السريع والتدريجي، وهو ما يناسب المراهقين في هذه المرحلة العمرية

• الأساس التربوي:

- المحتوى التدريسي، وأهدافه: تحديد أهداف المحتوى التدريسي بصورة دقيقة، من حيث قابليته للملاحظة وللقياس ومناسبته لطلاب الصف السادس بالمرحلة المتوسطة.
- الوسائل التعليمية: تنوع الوسائل التعليمية المستخدمة بما يتفق مع محتوى الدرس والأهداف المنشودة.
- الأنشطة المستخدمة: مراعاة مناسبة تصميم الأنشطة للطلاب من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومشكلاتهم في الكتابة، وتدريب الطلاب على القيام بالأنشطة التعليمية.
- أساليب التقويم: تنوع الأساليب التقويمية؛ حيث تضمنت تقويماً قبلياً، وتكوينياً، بالإضافة إلى التقويم البعدي.
- أ. تحديد خطوات وإجراءات التدريس باستخدام الاستراتيجية القائمة على تقنيات معالجة النصوص:

وتتمثل خطوات وإجراءات التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة فيما يلي:

أولاً: ما قبل الدرس: وشملت الخطوة تحديد المعلم ما يلي:

١. موضوع الدرس:

٢. الأهداف الإجرائية للدرس.

٣. الزمن اللازم لعرض الدرس.

٤. الوسائل التعليمية.

٥. مصادر التعلم.

٦. استراتيجية التدريس المستخدمة.

ثانياً: في أثناء الدرس: وشملت هذه الخطوة الإجراءات التالية:

١- **التمهيد:** يقوم المعلم بالتهيئة للدرس من خلال مراجعة المعلومات السابقة المرتبطة بالدرس.

٢- **مرحلة استكشاف الخطأ:**

- يقوم المعلم بعرض الفقرة المتضمنة للأخطاء، موضحاً معانيها وفكرتها الرئيسية.
- يوجه الطلاب إلى قراءتها قراءة صامتة، مع تحديد الأخطاء الواردة فيها.
- يتلقى المعلم استجابات الطلاب ويناقشهم فيها.

٣- **مرحلة معالجة النص:**

- يوجه المعلم الطلاب إلى استخدام تقنيات معالجة النصوص في التأكد من الأخطاء التي حددها، وبيان تفسيرها.
- بعد استخدام أحد تقنيات معالجة النصوص يستنتج الطالب الخطأ وسببه.
- يتم عرض القاعدة الصحيحة مع الأمثلة التوضيحية.

٤- **مرحلة التطبيق:**

- يقوم الطالب بالإجابة عن التدريبات المصاحبة بنفسه أولاً.
- يستعين الطالب بتقنيات معالجة النصوص للتأكد من صحة إجابته.

-
- يناقش المعلم الطلاب في إجاباتهم ويقدم لهم التغذية الراجعة المناسبة.

٥- مرحلة التقويم والتعلم الذاتي:

- بعد نهاية الدرس يتم تقويم أداء الطالب من خلال الواجب المنزلي.
- ب. اختيار المحتوى الذي يتم تدريسه باستخدام الاستراتيجية المقترحة:

تم اختيار المحتوى التدريس من كتاب اللغة العربية المقرر على طلاب الصف السادس المتوسط في العام الدراسي (٢٠٢٣ / ٢٠٢٤م)، والجدول التالي يوضح دروس هذا المحتوى والمدة الزمنية لتدريسها:

ت. إعداد دليل المعلم لاستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على تقنيات معالجة النصوص:

قام الباحث بإعداد دليل المعلم وفق الخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من الدليل: تتمثل الغاية المنشودة من دليل المعلم في تعريف معلم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بكيفية وتنفيذ الدروس وفق الاستراتيجية المقترحة القائمة على تقنيات معالجة النصوص بما يساعده على تحقيق الأهداف المحددة، واشتمل دليل المعلم على المحتويات التالية:

أ- مقدمة توضح أهمية الدليل.

ب- أهداف الدليل العامة والخاصة.

ج- مكونات الدليل:

- تكون هذا الدليل من جزأين، هما الجزء النظري، والجزء التطبيقي.
- أولاً: الجزء النظري، وهو مقدمة نظرية تتكون من ثلاثة محاور، هي:
 - المحور الأول: نبذة عن تقنيات معالجة النصوص.
 - المحور الثاني: الأخطاء الكتابية.

-
- المحور الثالث: الاستراتيجية المقترحة.
 - أدوار كل من المعلم والمتعلم في الاستراتيجية المقترحة.
 - ثانياً: الجزء التطبيقي: ويتضمن ما يلي:
 - المحتوى التدريسي، وأهدافه.
 - الوسائل التعليمية.
 - الأنشطة المستخدمة.
 - أساليب التقويم.
- وتتمثل خطوات وإجراءات التدريس في ضوء تقنيات معالجة النصوص كما هو موضح فيما يلي:
- مثال:
- ١- الضغط على الرابط التالي : [/https://wesaudi.github.io/site115](https://wesaudi.github.io/site115)
 - ٢- المحتوى التدريسي:
 - ٣- الدخول إلى البرمجية بكتابة اسم المستخدم وكلمة المرور.
 - ٤- تحديد الأهداف الإجرائية للدرس:
 - ٥- إجراءات السير في الدرس:
- مرحلة التمهيد:
 - عرض الدرس:
 - مرحلة استكشاف الخطأ:
 -  مرحلة معالجة النص:
 - مرحلة التطبيق:
 - مرحلة التقويم:
-

وبعد عرض الدليل على الإشراف ومناقشة بعض النقاط به، ثم إقرار
صلاحيته للتطبيق - أصبح الدليل في صورته النهائية وصالحاً للاستخدام.

- إعداد كراسة نشاط الطالب:

قام الباحث بإعداد كراسة نشاط الطالب للمحتوى التدريسي، وتضمن أنشطة لكل
درس من دورس المحتوى يجيب عنها الطالب، سواء أكان ذلك بصورة فردية أم ثنائية
أم جماعية، وقد مر إعداد كتاب الطالب بالخطوات التالية:

١. تحديد الهدف العام لكراسة أنشطة الطالب:

تمثل الهدف العام لكراسة أنشطة الطالب في تقديم الأنشطة التعليمية التعليمية
التي تصاحب كل خطوة من خطوات الاستراتيجية؛ للتأكد من أن الطالب قد أتقن كل
خطوة قبل الانتقال إلى الخطوة التي تليها، بما يسهم في تحسين الأخطاء الكتابية لدى
الطلاب.

وقام الباحث بإعداد الأنشطة في صورة أنشطة (فردية - ثنائية - جماعية) وفيما يلي
مثال لأنشطة كراسة نشاط الطالب لعلاج الأخطاء الكتابية الشائعة: