



وحدة النشر العلمي



كلية البنات للأداب والعلوم والتربية



مجلة البحث العلمي في التربية

مجلة محكمة ربع سنوية

العدد 12 المجلد 22 2021

رئيس التحرير

أ.د/ أميرة أحمد يوسف سليمان
عميدة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير

أ.د/ حنان محمد الشاعر
وكيلة كلية البنات للدراسات العليا والبحوث
جامعة عين شمس

مدير التحرير

أ.م.د/ أسماء فتحي توفيق
أستاذة علم النفس المساعد بقسم تربية الطفل
كلية البنات - جامعة عين شمس

المحرر الفني

أ.نور الهدي علي أحمد

سكرتير التحرير

نجوى إبراهيم عبد ربه عبد النبي

مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)

دورية علمية محكمة تصدر عن كلية البنات للآداب
والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.

الإصدار: ربع سنوية.

اللغة: تنشر المجلة الأبحاث التربوية في المجالات
المختلفة باللغة العربية والإنجليزية

مجالات النشر: أصول التربية - المناهج وطرق
التدريس - علم النفس وصحة نفسية - تكنولوجيا التعليم
- تربية الطفل.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٣٥٦-٨٣٤٨
الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٢٣٥٦-٨٣٥٦

التواصل عبر الإيميل

jsre.journal@gmail.com

استقبال الأبحاث عبر الموقع الإلكتروني للمجلة

<https://jsre.journals.ekb.eg>

فهرسة المجلة وتصنيفها

١- الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية

The Arabic Citation Index -ARCI

٢- Publons

٣- Index Copernicus International

Indexed in the ICI Journals Master List

٤- دار المنظومة - شعبة

تقييم المجلس الأعلى للجامعات

حصلت المجلة على (٧ درجات) أعلى درجة في تقييم
المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.

برنامج تعليم مدمج قائم على نظرية تجهيز المعلومات لعلاج الأخطاء اللغوية في كتابات طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة.

د. خلف عبد المعطي عبد الرحمن طلبه*

المستخلص :

يهدف البحث علاج بعض الأخطاء اللغوية (الإملائية- التركيبية - الدلالية) في الكتابات التربوية لطلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية، بكلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، باستخدام برنامج تعليم مدمج قائم على نظرية تجهيز المعلومات، ولتحقيق هدف البحث حلل الباحث بعض الكتابات التربوية للطلاب؛ حيث كانت الكلمة وحدة التحليل، والخطأ اللغوي وحدة العد، ثم أعد برنامجاً في التعليم المدمج قائماً على نظرية تجهيز المعلومات. تكونت المجموعة البحثية من ٧٤ طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية، وقد تضمن التصميم شبه التجريبي مجموعة بحثية واحدة، تم تطبيق البرنامج عليها؛ ثم تحليل كتاباتهم بعد تطبيق البرنامج؛ للكشف من فاعلية البرنامج القائم على نظرية تجهيز المعلومات في علاج الأخطاء اللغوية في كتاباتهم. وأظهرت نتائج البحث وجود فرق ذي دلالة عند مستوى (٠,٠١) في كتابات الطلاب قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج في علاج الأخطاء اللغوية في كتاباتهم. وفي ضوء نتائج البحث، يوصي الباحث بالاستفادة من مستويات تجهيز المعلومات في تنمية الفنون اللغوية المختلفة، والاهتمام بمقرر تحليل الأخطاء اللغوية، وجعله مقررًا أساسيًا طوال أعوام الدراسة بكليات: التربية والآداب ودار العلوم، والاهتمام بتوظيف التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية- جنباً إلى جنب- مع التدريس الصفي وجهاً لوجه.

الكلمات المفتاحية: تعليم مدمج- تجهيز المعلومات- الأخطاء اللغوية

مقدمة:

اللغة منظومة من المفردات والجمل والتراكيب، التي تتأزر معاً؛ لتعطي معنى مُحددًا، وهذا التأزر يظهر في صحة التركيب، ودقة الرسم الإملائي، وتوافق المفردات المكتوبة وتجانسها، ودقتها في التعبير عن المعنى، فالنص اللغوي المكتوب يكتسب جماله وعمقه من دقة صياغته، وتعبيره عن المعنى المراد، وخلوه من الأخطاء الإملائية والتركيبية والدلالية، واستخدام التراكيب اللغوية الصحيحة، والمؤجزة، والمُعبرة عن المعنى.

*مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة - جمهورية مصر العربية
البريد الإلكتروني: Khalafkhalaf71@yahoo.com

الكتابة من أبرز أدوات التواصل؛ حيث تمكّن الإنسان من التعبير عن أفكاره، والوقوف على أفكار الآخرين، وإبراز ما لديه من مفاهيم ومعارف وتوجهات، فهي ضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها؛ فهي وعاء الفكر، وحافظة التراث، ومنهج التعبير والتفكير والتواصل؛ ولذلك تعد من أهم منجزات العقل البشري؛ فباختراعها بدأ تاريخ الإنسان المكتوب ووجوده الفعلي، وتواصله الحقيقي الذي قد يعوقه الخطأ في الرسم الكتابي، ومخالفة قواعد الكتابة المعروفة؛ لأنه يتسبب في قلب المعنى، وغموض الأفكار (الناقة، 2006، 7)*.

والكتابة فنٌ لغوي إنتاجي يتطلب مهارات أكثر مما تتطلبه باقي فنون اللغة الأخرى، ففي الاستماع والقراءة يكتسب الطالب مجموعة من المفردات والجمل والتراكيب والأساليب اللغوية والقواعد، التي تهدف إلى إقداره على الكتابة الدقيقة الخالية من أي خطأ يعيبها، ومن ثم فدراسة الفنون اللغوية ليست غايةً في ذاتها، بل وسيلة مهمة لإنتاج نص لغوي مكتوب خالٍ من الأخطاء (يونس، 2005، 20).

وتحظى الأخطاء اللغوية في الكتابة باهتمام الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية؛ إما بحثاً عن أسباب شيوعها في كتابات الطلاب، وتشخيصها، وبخاصة لدى الطلاب المتخصصين في اللغة العربية، أو محاولة إعداد برامج وإستراتيجيات يمكن أن تساهم في علاجها؛ لأن هذه الأخطاء تشوّه الكتابة، وتعوق عمليات الفهم والاستيعاب والتواصل، كما أن التمكن من النحو والإملاء يعدّ مهماً، ويدل على كفاءة الطالب اللغوية، ومستواه التعليمي. (زايد، 2009، 12).

وتزداد أهمية علاج الأخطاء اللغوية إذا كان الطالب المعلم قد انتهى من دراسته الجامعية، وبدأ في الدراسات العليا، وسلك مجال تدريس اللغة العربية أو اقترب منه؛ فهو في هذه المرحلة يفترض أنه - متمكّن في كثير من المباحث اللغوية (الصوتية والصرفية والنحوية والبلاغية) التي تمكنه من الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء اللغوية، وأنه مؤهل للكشف عن هذه الأخطاء فيما يقرأ، وفي كتابات طلابه.

وتهتم استراتيجيات التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030 (محور التعليم والتدريب) بتنمية الكفاءة الأكاديمية والمهارات الفنية للمعلمين، من خلال تطوير الكفاءات المهنية والتربوية المطلوبة في التعليم، وأن يكون مرتكزاً على المتعلم والمتدرب القادر على التفكير، والمتمكن فنياً وتقنياً ولغوياً، وأن يساهم في بناء الشخصية المتكاملة وإطاق إمكاناتها إلى أقصى مدى والمواطن المعتز بذاته، والمستنير، والمبدع، وهذا يتطلب - في بعض جوانبه- تمكين الطالب المتعلم من المهارات اللغوية وأخصها الكتابة؛ لأنها الفن اللغوي الإنتاجي الذي يعكس مستوى الطالب في الفنون اللغوية الأخرى، ولأنها تعكس فكره وثقافته ووعيه.

وتؤكد بعض الدراسات مثل: (Chamberlain,1961) و (Pardo,2005) و (Peak,) و (Radin, 2005) و (2005) أن الكفايات اللغوية والتمكن من مواد التخصص من أهم الكفايات

يتم التوثيق في هذا البحث على النحو الآتي (الاسم الأخير للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة)*

اللازمة لتكوين الخبرة المهنية، وأن كثيرًا من الخريجين يفتقرون إلى امتلاك أساسيات مادة التخصص.

وعلى الرغم من الجهود التي تُبذل على مستوى كليات إعداد معلم اللغة العربية؛ أكاديميًا، وتربويًا، وكذلك الجهود التي يبذلها الباحثون، من خلال ما يُجرّونه من دراسات وبحوث في مجال علاج الأخطاء اللغوية؛ فإن الواقع يؤكد وجود كثيرٍ من الأخطاء في كتابات الطلاب؛ مما يستدعي إجراء بحوث تُشخّص هذه الأخطاء وتحاول علاجها، من خلال توظيف مداخل وبرامج تعليمية وإستراتيجيات يُمكن من خلالها علاج هذه الأخطاء، ومنها استخدام التعليم المدمج ليكون وسيلةً لعرض المحتوى المعرفي، الذي يتم تنظيمه في ضوء نظريات ومداخل فلسفية مختلفة.

ويعد الفضاء الإلكتروني وسيلة اتصال وتواصل وتفاعل، وهو - أيضًا - عالمٌ جديد له طبيعته وخصائصه وآثاره التي لا يمكن عزل العقل الإنساني عنها، فلا يُمكن للمفكر أو الفيلسوف أو المُربي أو المعلم أن يُفكر تفكيرًا صحيحًا من دون أن يفكر في أدواته ومهاراته ومعارفه الأكاديمية والتربوية ومعطيات عصره ومتطلباته، ومن ثم فلا يمكن للطلاب المعلم أن يكون ابن عصره وهو يتجاهل أو يَغفل واحدًا من أهم متطلبات عصره، وهو المتطلب التكنولوجي، وتوظيفه في التدريس. (جمعة، ٢٠١٦، ٣٣)

وقد صاحب الدعوات إلى التعليم الإلكتروني بعض الاعتراضات، بعضها ناتج عن الرغبة في مقاومة الجديد، وبعضها سببه أن البنية التحتية قد لا تُساعد في نجاح هذا النوع من التعليم، بالإضافة إلى القول بغياب التفاعل داخل التعليم الإلكتروني، وإن كان في الإمكان - الآن - بفضل التقدم التكنولوجي إحداث التفاعل بصيغ وأشكال مختلفة.

ويمكن التكامل بين التعليم الإلكتروني والتعليم المستخدم في الفصول الواقعية، وهذا ما يُسمّى Blended Learning ، الذي يحمل معاني متعددة، فهو تعليم خليط، وتعليم هجين، وتعليم تكاملي، وتعليم توليفي، وتعليم مزجي، وتعليم مشترك. وهذه المعاني المختلفة توضح طبيعة هذا النوع من التعليم، فهو منظومة تعليمية تمزج بين التعليم الصفي، والتعليم الإلكتروني.

ولا يحتاج البعد التكنولوجي الذي يتم دمج في التعليم الصفي المباشر وجهًا لوجه - بالضرورة - إلى متخصص في البرمجة، بل يتطلب مجموعة من الكفايات التي يمكن تسميتها لدى المعلم والطالب، منها: أساسيات التعامل مع الحاسوب وبعض برامج مجموعة الأوفيس (Office) ، حيث يتم توفير لوحة تحكم تُسهّل عملية التعليم، وتوفر وسائل دعم متنوعة لكل من الطالب والمعلم، وتتميز بسهولة تطويرها وتحديثها، وتتم بطريقة مباشرة، بأقل تكلفة وأقل جهد، وتتيح الفرصة للطلاب لاختيار مستوى التحكم الملائم لقدراته وإمكاناته؛ مما يساعده على التقدم في عملية التعليم.

(Dorn & Bhattacharay ,2007,14)

ويتطلب توظيف التعليم المدمج في علاج الأخطاء اللغوية في كتابات الطلاب اختيار نظرية فلسفية، يتم في ضوئها إعداد محتوى البرنامج العلاجي وتنظيمه وفقًا لها؛ مما قد يسهم في تحقيق أهدافه ومن ثم وقع الاختيار على نظرية تجهيز المعلومات.

وتهتم نظرية تجهيز المعلومات بالتركيز على كيفية استقبال المخ المعلومات وتحليلها وتنظيمها، من خلال المجزئات اللغوية المتمثلة في تشفير الكلمات، وتشفير البنية النحوية، وتشفير المعنى، ويتم ذلك بتنشيط المعلومات المخزنة في الذاكرة حول الملامح المعجمية للكلمات، كما تؤدي دورًا مهمًا في التشفير البصري؛ حيث تستدعي الملامح الصوتية الصور البصرية للكلمات المقروءة لاسترجاع ملامحها المعجمية، كما تهتم بتمثيل المعلومات المرسلّة من مجهزي المعنى والبنية النحوية ومطابقتها مع المعلومات المخزنة بهما، وتحديد بنيتها النحوية ومعناها، ثم إرسالها إليهما مرة ثانية (23، Palladino, 2007).

وأكدت بعض الدراسات- التي وظفت نظرية تجهيز المعلومات؛ كدراسة : Babadogan & unal (2011)، ودراسة (2012)، Parimala & fathima، ودراسة السمان (2014)، ودراسة حنا (2018) ودراسة سيف (2020)- أن:

- التعليم القائم على النظريات المعرفية يزيد من قدرة الطالب على إتقان المفاهيم اللغوية.
- إعداد المحتوى يجب أن يتم بصورة تسمح بإحداث الترابط والتكامل بين المفاهيم المختلفة؛ مما يسهّل استيعابها.
- تجهيز المعلومات أبقى أثرًا في تعليم المفاهيم اللغوية.
- تنظيم المعلومات يركز على إحداث الترابط والتكامل بين المفاهيم اللغوية المختلفة.
- المعالجة الأكثر عمقًا للمعرفة تحتاج إلى تنظيمها بصورة دقيقة تُيسّر الفهم والاستيعاب.
- تجهيز المعلومات يتم من خلال مستويات تبدأ بالمستوى السطحي، وفيه يتم وصف المفهوم الصرفي أو النحوي أو البلاغي، وتنتهي بالمستوى العميق، وفيه يتم توظيف المفهوم في سياقات مختلفة، وتقويمه.

الإحساس بالمشكلة:

يؤكد الواقع أن الطلاب المتخصصين في اللغة العربية، الذين تقع عليهم مهمة تعليم الطلاب كيف يكتبون كتابةً دقيقةً خاليةً من الأخطاء اللغوية- يكثر وقوعهم في هذه الأخطاء، كما أن بعضهم يتجه لمواصلة الدراسة والحصول على شهادات ودرجات علمية أعلى، وهذا يتطلب منه الكتابة العلمية في مجال تخصصه، وامتلاك المهارات اللازمة لذلك، ومن ثم فهو بحاجة إلى إتقان اللغة؛ ليكتب نصًا دقيقًا خاليًا من الأخطاء التي تشوّهه وتفسد معناه.

وقد توافرت مصادر متعددة للباحث تؤكد وجود أخطاء في كتابات طلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية، منها:

أ-الخبرة الشخصية للباحث: لاحظ - من خلال اطلاعه على كراسات إجابات طلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية في مادتي المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، في اختباري الفصلين: الفصل

الدراسي الأول، والفصل الدراسي الثاني، للعامين الدراسيين ٢٠١٨-٢٠١٩، ٢٠١٩-٢٠٢٠، ٢٠٢٠-٢٠٢١ - وجود أخطاء لغوية متنوعة في كتاباتهم، منها: أخطاء في قواعد الإملاء؛ ممثلة في الهمزات بأنواعها المختلفة، وندرة استخدام علامات الترقيم، ومنها: أخطاء في النحو في النواسخ بأنواعها، وتقديم الخبر على المبتدأ، ووجود بعض التصورات البديلة؛ كنصب ما يأتي بعد الجار والمجرور، ونصب ما يأتي بعد الفعل المتصل به ضمير؛ حيث يكتبون (إن الطرائق التي يستخدمها المعلمين- ويظهر ذلك فيما يكتبه المتعلمين)...، منها- أيضًا- الأخطاء في دلالة الاسم والفعل والحرف.

ب- الدراسة الاستكشافية: حلّل الباحث تكاليفات طلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية، في الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١، والتي كانت مقالاً في موضوع من موضوعات المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ حيث حلل ١٥٠ مقالاً، وقد اتضح وجود أخطاء إملائية تمثلت في أخطاء في همزة القطع وألف الوصل، والخلط بين التاء المربوطة والهاء، والخطأ في كتابة الألف اللينة، والخطأ في كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة، كما اتضح وجود أخطاء تركيبية متنوعة في بعض المباحث النحوية، منها: الخطأ في النواسخ، والفاعل، والمفعول به، وخبر المبتدأ، والخطأ الدلالي المشتق من طبيعة اللغة العربية بوصفها لغة علمية تستخدم في الكتابات التربوية في مجال تخصص طرائق تدريس اللغة العربية؛ كاستخدام أفعال غير معروف فاعلها، واستخدام مفردات تنطوي على التعميم، وتوظيف الأفعال؛ بحيث تعطي معنى مُغايراً للمعنى المقصود؛ كاستخدام يعتبر بدلاً من يعدُّ، واستخدام يساهم بدلاً من يسهم...، بالإضافة إلى الأخطاء الإملائية في الهمزات وغيرها.

ج- الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على بعض الدراسات في مجال علاج الأخطاء اللغوية، وقد اتضح أن الأخطاء اللغوية في الكتابة مشكلة عربية ومصرية:

أجرى عبد الرحمن (٢٠٠٦) دراسة على طلاب كلية التربية، شعبة اللغة العربية بجامعة الفيوم، توصل من خلالها إلى وجود أخطاء في كتابات الطلاب؛ حيث حلل كتاباتهم في دفتر تحضير الدروس ببرنامج التربية العملية، وتوصل إلى وجود موضوعات لغوية، يكثر الاعتماد عليها في الكتابة ويكثر الخطأ فيها، وهي على الترتيب: المفعول به، الفاعل، العطف، فتح همزة إن وكسرها، المضاف إليه، جمع التكسير، علامات النصب والجزم، وجمع المذكر السالم، والحال...، وموضوعات يكثر الاعتماد عليها ويقل الخطأ فيها؛ كالمجرور بالحرف، وعلامات رفع الفعل المضارع، والضمائر، وموضوعات يقل الاعتماد عليها ويكثر الخطأ فيها؛ كالتوكيد، وإعراب المنقوص، والمفعول لأجله، والمثنى، والملحق بجمع المذكر، وأسلوب الاختصاص، وأسلوب التعجب...

وأشارت دراسة الأحول (٢٠١٥) إلى وجود أخطاء لدى طلاب كلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، عند استخدامهم وسائل الاتصال الحديثة، وحاولت علاج الضعف من خلال التكامل بين قواعد النحو وقواعد الإملاء.

وتوصلت دراسة زهرة (٢٠١٦) إلى وجود أخطاء لغوية، حيث توصلت - من خلال تحليل نماذج من كتابات الطلاب في التعبير- إلى وجود أخطاء إملائية، ثم أخطاء نحوية، ثم أخطاء تركيبية.

وأوضحت دراسة سلطان (٢٠١٧) أن الأخطاء النحوية الشائعة تتمثل في: الأخطاء في كسر همزة إن، والفصل بين المضاف والمضاف إليه (يتجلى ذلك في تدريبات وأنشطة الكتاب، والصواب يتجلى ذلك في تدريبات الكتاب وأنشطته)، والخطأ في كتابة الأعداد، والخطأ في النواسخ، والخطأ في تثنية الأسماء المقصورة، وأن الأخطاء الإملائية تتمثل في: الخطأ في همزة القطع وألف الوصل، والخطأ في الهمزة المتوسطة والمتطرفة.

وأشارت دراسة قرين (٢٠١٧) إلى وجود بعض الأخطاء الإملائية في كتابات طلاب الفرقة الأولى بكلية الآداب شعبة اللغة العربية بالجزائر، وأرجعت هذه الأخطاء إلى عدد من الأسباب، منها ضعف مستوى اللغة لدى الطلاب، وضعف الاهتمام بها، وضعف فهم موضوعات الصرف والنحو، وأن قواعد الإملاء وحدها غير كافية لعلاج الأخطاء الإملائية.

وأوضحت دراسة زرواق وزميت (٢٠١٨) أن أكثر الأخطاء النحوية تتمثل في: أخطاء المنصوبات بنسبة ٣٤٪، وأخطاء في استخدام أدوات الربط بنسبة ٢٥٪، وأخطاء في المجرورات بنسبة ٢٠٪، ثم أخطاء في المرفوعات بنسبة ٦٪، وباقي النسبة كانت في العدد والمعدود والمجزومات، كما أوضحت أن الأخطاء الإملائية تتمثل في: إثبات همزة القطع مكان ألف الوصل بنسبة ٢٦٪، وأخطاء في إهمال همزة القطع بنسبة ٢٠٪، وأخطاء في طريقة رسم بعض الحروف بنسبة ١٨٪، وأخطاء في الحذف والزيادة بنسبة ١٥٪، وباقي النسبة كانت في الهمزات المتوسطة والمتطرفة.

وأحصت دراسة عبد الجواد (٢٠١٨) ٤٦ خطأ لغويًا، ثم أعدت اختبارًا موضوعيًا لتشخيص مستوى الطلاب فيها، واتضح من النتائج أن المتوسط الحسابي للخطأ اللغوي لدى طلاب اللغة العربية يمثل ٢٠,٥٧٪.

من خلال ما سبق يتضح أن:

- هناك شيوغًا في الأخطاء اللغوية بصفة عامة لدى المتعلمين في بعض الدول العربية؛ حيث أكدت هذه الدراسات وجود أخطاء في: الهمزات، وعلامات الترقيم، وبعض المشتقات؛ كاشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول بالمخالفة للقاعدة، كما أكدت وجود أخطاء في المبتدأ والخبر واسم إن واسم كان وخبر إن وخبر كان والفاعل والمفعولات، والجموع، والخط بين واو الجماعة وواو بنية الفعل.
- الأخطاء الإملائية أكثر انتشارًا من الأخطاء النحوية؛ مع مراعاة أن بعض الأخطاء الإملائية قد يكون سببها ضعف المتعلم في مهارات النحو.
- الاهتمام بقواعد الإملاء وحدها ليس كافيًا للتمكن من مهارات التحرير العربي.
- الأخطاء اللغوية ظاهرة عامة عند كثير من المتخصصين في اللغة العربية.

- هناك ضرورةً لاستخدام مداخل مختلفة لعلاج الأخطاء اللغوية.
- علاج الأخطاء اللغوية يتطلب فهمًا عميقًا للقواعد اللغوية وتطبيقها.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في شيوع الأخطاء اللغوية (الإملائية- التركيبية- الدلالية) في الكتابات التربوية لطلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية؛ نتيجة لاستخدام طرائق تدريس تركز على حفظ القواعد اللغوية دون فهمها وتوظيفها، وتركز على جهد المعلم لا المتعلم، وفي محاولة لحل هذه المشكلة صاغ الباحث السؤال الرئيس الآتي: **كيف يمكن علاج الأخطاء اللغوية في الكتابات التربوية لطلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية ببرنامج تعليم مدمج قائم على نظرية تجهيز المعلومات؟**

وتنبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة البحثية الآتية:

- ١- ما الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية؟
- ٢- ما برنامج التعليم المدمج القائم على نظرية تجهيز المعلومات لعلاج الأخطاء اللغوية في كتابات طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية؟
- ٣- ما فاعلية برنامج التعليم المدمج القائم على نظرية تجهيز المعلومات في علاج الأخطاء اللغوية في كتابات طلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية؟

هدف البحث:

هدف البحث علاج الأخطاء اللغوية في الكتابات التربوية لطلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية، باستخدام برنامج تعليم مدمج قائم على نظرية تجهيز المعلومات.

أهمية البحث:

يمكن أن يفيد هذا البحث- في مجال تعليم الكتابة باللغة العربية بعامة، وفي مجال الأخطاء اللغوية بخاصة- كلاً من:

- ١- **طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية:** من خلال تعرف الأخطاء اللغوية في كتاباتهم التربوية وعلاجها، بالإضافة إلى تحديد الموضوعات الصرفية والنحوية والإملائية التي يحتاجون إلى المزيد من القراءة فيها وإتقانها.
- ٢- **موجهي اللغة العربية:** من خلال تدريبهم على توجيه المعلم حديث التخرج إلى الموضوعات اللغوية التي يحتاج إلى المزيد من الاطلاع عليها؛ حتى يتمكن من إتقانها؛ مما ينعكس على أدائه اللغوي.
- ٣- **القائمين على تعليم اللغة العربية في الجامعات:** من خلال تحديد الموضوعات الصرفية والنحوية والإملائية الأكثر شيوعاً في كتابات الطلاب، والموضوعات التي يكثر الخطأ فيها، وتدريبهم على تجنب الخطأ فيها، بإستراتيجيات متنوعة؛ لتلافي هذه الأخطاء.

٤- **الباحثين:** من خلال استخدام برامج وإستراتيجيات أخرى لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الطلاب في كل المراحل التعليمية، أو إعداد إستراتيجيات وبرامج في ضوء تجهيز المعلومات؛ لتنمية الفنون اللغوية.

حدود البحث: اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

١- **الحدود البشرية:** مجموعة من طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية، عددهم ٧٤ طالبًا وطالبة؛ حيث تعد هذه الدبلومة من متطلبات العمل بوظيفة معلم اللغة العربية. وقد اختيرت هذه المجموعة لشيوع الأخطاء في كتاباتهم.

٢- **الحدود المكانية:** كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، وتم التطبيق مرة عبر اللقاء المباشر وجهًا لوجه داخل قاعات التدريس، ومرة عبر المنصة الإلكترونية التابعة لجامعة القاهرة، بلاك بورد. (Black Board)

٣- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على بعض الأخطاء اللغوية (الإملائية- التركيبية- الدلالية) في الكتابات التربوية لطلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية.

٤- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١. في الفترة من ١٣-٣-٢٠٢١ حتى ٣٠-٥-٢٠٢١، بواقع لقاء كل أسبوع؛ حيث كانت اللقاءات الخمسة الأولى وجهًا لوجه، ثم اللقاءات الخمسة التالية عبر المنصة بلاك بورد (شهر رمضان الكريم)، ثم لقاءان مباشران في الكلية.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهجين: الوصفي، من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال الأخطاء اللغوية وعلاجها، وإعداد أدوات البحث ومواده التعليمية، وتحليل محتوى كتابات طلاب الدبلوم العام، والمنهج شبه التجريبي؛ حيث تضمن التصميم شبه التجريبي مجموعةً بحثيةً واحدةً، تمَّ تطبيق البرنامج القائم على نظرية تجهيز المعلومات عليها.

مصطلحات البحث:

- **التعليم المدمج:**

مجموعة من الأسس والمبادئ والإجراءات والأنشطة التي يتم من خلالها المزج بين التعليم الصفي داخل قاعات التدريس، وتقنيات التعليم القائمة على توظيف الحاسوب والمنصات التعليمية تزامنيًا وغير تزامني؛ من أجل علاج الأخطاء اللغوية في كتابات طلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية، بكلية الدراسات العليا للتربية، بجامعة القاهرة.

- تجهيز المعلومات:

منظومة من المحددات المترابطة والمتفاعلة التي يتم من خلالها التعامل مع القواعد اللغوية عبر مستويات متنوعة، تبدأ بالمستوى السطحي للتعامل مع القاعدة اللغوية، مروراً بالمستوى المتوسط، وانتهاء بالمستوى العميق لمعالجة المعلومة، والذي يقوم فيه طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية بتطبيق القاعدة اللغوية في سياقات مختلفة، واكتشاف الخطأ وتعليقه ومعالجته في سياقات أخرى.

- الأخطاء الكتابية اللغوية:

مخالفة كتابات طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية القواعد اللغوية المتعلقة بالرسم الإملائي، والتركيب اللغوي، ودلالة هذه التراكيب، في أثناء كتابة نص لغوي في موضوع من موضوعات تخصص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وهذه الأخطاء تشمل: الأخطاء الإملائية والأخطاء التركيبية والأخطاء الدلالية.

- الأخطاء الإملائية: تعنى مخالفة الطلاب قواعد الرسم الإملائي؛ من حيث: رسم الهمزات، والتمييز بين الهاء والتاء المربوطة، وضعف استخدام علامات الترقيم...
- الأخطاء التركيبية: تعنى مخالفة الطلاب القواعد التي تحكم التركيب النحوي، من حيث: موقع الكلمة في التركيب، وضبط أواخرها ضبطاً صحيحاً، وصحة التركيب اللغوي.
- الأخطاء الدلالية: تعنى مخالفة الطلاب خصائص الكتابة الأكاديمية، واستخدام مفردات لا تعبر عن المعنى المقصود بدقة، والخطأ في دلالة كل من: الاسم والفعل والحرف.

إجراءات البحث:

أولاً- تحديد الأخطاء اللغوية في الكتابات التربوية لطلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية، من خلال:

- تحديد مجموعة البحث، وهم (٧٤) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية، بكلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
 - تحليل محتوى الكتابات التربوية للطلاب مجموعة البحث، من خلال تحديد أهداف التحليل ووحدته ووحدته العد.
 - رصد الأخطاء اللغوية وتصنيفها وحساب عددها ونسبتها.
- ثانياً- إعداد برنامج التعليم المدمج القائم على نظرية تجهيز المعلومات لعلاج الأخطاء اللغوية في الكتابات التربوية لطلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية، من خلال:
- تحديد أسس البرنامج وأهدافه.

• تحديد محتوى البرنامج وإستراتيجياته.

• تحديد الأنشطة التعليمية والتعلمية وأساليب التقويم.

ثالثاً- قياس فاعلية برنامج التعليم المدمج القائم على نظرية تجهيز المعلومات في علاج الأخطاء اللغوية في الكتابات التربوية لطلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية، من خلال:

• تطبيق برنامج التعليم المدمج القائم على نظرية تجهيز المعلومات على الطلاب مجموعة البحث.

• تحليل كتابات الطلاب، ورصد النتائج، ومعالجتها إحصائياً، وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الإطار النظري للبحث: الأخطاء اللغوية في كتابات طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية وعلاجها ببرنامج تعليم مدمج قائم على نظرية تجهيز المعلومات.

يهدف الباحث من عرض الإطار النظري لهذا البحث تشخيص بعض الكتابات التربوية لطلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية، بكلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، وتحديد الأخطاء اللغوية التي وقعوا فيها، وعلاجها ببرنامج في التعليم المدمج قائم على نظرية تجهيز المعلومات، كما يهدف تحديد أسس البرنامج، وأهدافه، ومحتواه، وإستراتيجياته، وأنشطته، من خلال عرض ما يلي:

- **الأخطاء اللغوية** من حيث: مفومها، وأنواعها، وأسباب الوقوع فيها، وأهمية دراستها، وخطوات تحليلها، وأنشطة علاجها؛ للاستفادة من ذلك في تحليل محتوى كتابات طلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية، وتحديد الأخطاء وتصنيفها.

- **برامج التعليم المدمج في ضوء نظرية تجهيز المعلومات** : وفيه يتناول الباحث التعليم المدمج من حيث: مفومه، وفلسفته، وأهميته، وصيغته، وإستراتيجيات تطبيقه؛ لتحديد الصيغة المناسبة التي يمكن توظيفها مع الطلاب عينة البحث، كما يتناول نظرية تجهيز المعلومات، من حيث: مفومها، وافترضااتها، وأهميتها، ومستوياتها، والاستراتيجمات التعليمية المشتقة منها؛ للاستفادة من ذلك في تحديد أسس البرنامج وأهدافه ومحتواه وإستراتيجياته وأنشطته وأساليب التقويم.

- **العلاقة بين نظرية تجهيز المعلومات والأخطاء اللغوية.**

أولاً- **الأخطاء اللغوية في كتابات طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية:**

١- **مفهوم الأخطاء اللغوية:**

يستعمل كثيرٌ من اللغويين اللحن والخطأ مترادفين؛ وعلى الرغم من ذلك، فإن هناك فرقاً بينهما يوضحه أبو الهلال العسكري: " اللحن صرفك الكلام عن جهته، ثم صار لازماً لمخالفة الإعراب، والخطأ إصابة خلاف ما يُقصد، وقد يكون في القول والفعل، واللحن لا يكون إلا في القول، فتقول: لحن في كلامه، ولا يقال: لحن في فعله... " كما فرَّق بين الخطأ والغلط؛ فالغلط هو وضع

الشيء في غير موضعه، ويجوز أن يكون صواباً في نفسه، أما الخطأ فلا يكون صواباً في نفسه؛ لأن الخطأ ما كان الصواب خلافه. (العسكري، ٢٠٠١، ٦٧)

والخطأ اللغوي هو الانحراف عما هو مقبول في العرف المشهور، والخروج عن المقاييس اللغوية المعروفة، أو ابتعاد المتحدث أو الكاتب عن القواعد والأنظمة التي تحكم اللغة، وهو شيء مشوّش يجب تجنب الوقوع فيه، وعدم التسامح معه؛ تجنباً للفساد اللغوي. (بلعيد، ٢٠١١، ١٥٨)

ويُعرّف، أيضاً، بأنه: انحراف عن طرائق اللغة، من حيث: نطق أصواتها، أو بناء مفرداتها، أو تركيب جملها وأساليبها أو دلالات ألفاظها وتراكيبها؛ مما يؤثر على فهم المعنى، واضطراب الدلالات. (البطش، ٢٠٠٨، ١٤)

يتضح من التعريفات السابقة أن الغلط يرتبط بالحدث، ويتعلق بالانحراف العارض الذي يحدث نتيجة الإرهاق أو زلة اللسان أو التردد أو التوتر، أما الخطأ فهو انحراف متكرر شائع في لغة الكاتب يُبعده عن النظام الصحيح لقواعد اللغة، كما أن الخطأ مرتبط بتكرار الاستجابة الخطأ أكثر من مرة ليس مجرد مرة واحدة.

وانطلاقاً مما سبق يمكن تعريف الخطأ اللغوي بأنه: مخالفة الاستجابة المكتوبة من طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية القواعد اللغوية المتعارف عليها بين علماء اللغة العربية، في أثناء كتابتهم نصاً لغوياً، يُخالف قواعد الإملاء وقواعد الصرف وقواعد النحو، ويُخالف -أيضاً- معايير اللغة العربية المستخدمة في الكتابة العلمية.

٢- أقسام الأخطاء اللغوية:

تنقسم الأخطاء اللغوية إلى: أخطاء صوتية، وأخطاء إملائية، وأخطاء صرفية، وأخطاء نحوية وأخطاء في تركيب الجمل، وأخطاء دلالية. وبالرجوع إلى بعض الأدبيات؛ ك: ربيعة (ب، ت، ٢٨) وصلاح (٣، ٢٠٠٥) وبلعيد (٣، ٢٠٠٩، ١٩٩) اتضح أن الأخطاء اللغوية في الكتابة تنقسم إلى:

أ- **الخطأ الصوتي، ويقابله في الكتابة الإملاء:** هو الخطأ الذي يُسبب قلب المعنى، وغموض الفكرة، ويقع دائماً في هجاء الكلمات، وزيادة أحرف في مبنائها، وإبدال الحروف، والخلط بين الهمزة والألف؛ مما قد يعيق الطالب عن متابعة دراسته؛ لأن التأخر في الإملاء قد يصاحبه تأخر في بعض المواد الدراسية. ومن الأخطاء الإملائية التي يكثر وقوع الطلاب فيها: الخلط بين همزة القطع وألف الوصل، والخطأ في كتابة الهمزات المتوسطة والمتطرفة. (ربيعة، ب، ت، ٢٨). ويقابل الخطأ الإملائي من الأنظمة اللغوية النظام الصوتي والنظام الصرفي إذا تم النظر إليه من ناحية شكل الكلمة، من حيث الرسم الإملائي.

ب- **الخطأ الصرفي:** يهتم علم الصرف بدراسة التغيرات والتقلبات التي تطرأ على بنية الكلمة، والأخطاء الصرفية هي الأخطاء التي تدور حول بنية الكلمة؛ كالمشتقات، وجمع الأسماء جمعاً على خلاف المعروف. (صلاح، ٢٠٠٥، ٣) وقد وضع الصرفيون علم الصرف بعد علم الأصوات؛ لأنه

يعتمد في مسائله وقضاياها على نتائج البحث الصوتي. (بشر، ١٩٦٩، ٨٤). ومن الأخطاء الصرفية الشائعة في الكتابات بعامه، أن يشتق الطلاب اسم الفاعل بصورة مخالفة للقاعدة، كقولهم أمر مُلِفت للنظر، فاسم الفاعل (مُلِفت) مُخالف للقاعدة التي تنص على أن اسم الفاعل من الفعل (لَفَت) هو لافِت، وقد يكتب البعض اسم الفاعل من الفعل (ألغى)؛ بمعنى أبطل أو أزال (لاغ).

ج- **الخطأ النحوي:** عرّف السكاكي (ب ت، ٣٣) النحو بأنه: "كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية المعنى مطلقاً بمقاييس مُستنبطة من استقراء كلام وقوانين مبنية عليها؛ ليحترز بها عن الخطأ في التركيب من حيث تلك الكيفية"، والأخطاء النحوية هي التي يقع فيها الطالب في أثناء كتابة نص ما، من خلال مخالفة قواعد النحو المعروفة، كنصب ما حقّه الرفع، ورفع ما حقّه النصب، وجر ما حقّه الرفع، ورفع ما حقّه الجر...؛ وبالتالي تكون الكتابة مخالفةً للقياس النحوي المعروف؛ بسبب عدم فهم القاعدة النحوية، أو قلة التطبيق عليها وتوظيفها. (بلعيد، ٢٠٠٩، ١٩٩)

د- **الأخطاء التركيبية:** وهي الأخطاء التي يقع فيها الطلاب، من خلال استخدام تراكيب لغوية غير دقيقة تخالف القواعد المعروفة، وقد أحصى بلعيد (٢٠٠٩، ١٩٩) بعض الأخطاء التركيبية في كتابات طلاب الجامعة في الجزائر، منها: الاستعمال غير الدقيق لـ (كلما) بتكرارها في الكتابة؛ كأن يكتبون: (كلما كانت المشكلة واضحةً كلما أمكن حلها)، ومنها: صياغة جملة مبنية للمجهول، وذكر فيها ما يدل على الفاعل، كأن يكتبون انتقد التعليم القائم على جهد المعلم من جانب كثير من التربويين، ومنها إقحام واو العطف في غير محلها (لا بد وأنه خالف المنهج العلمي) وإقحام سوف (سوف لن أضع فروضاً للبحث).

هـ- **الأخطاء الدلالية:** قسم علماء اللغة الدلالة إلى: الدلالة المعجمية، والدلالة الصوتية، والدلالة الصرفية، والدلالة النحوية، وقد نشأ علم الدلالة بسبب قضية العلاقة بين اللفظ والمدلول، وهذه القضية ناقشها ابن جني في كتابه الخصائص، وابن فارس في معجمه مقاييس اللغة. (أنيس، ١٩٧٥، ٦٧) وفي هذا النوع حاول البحث الحالي التركيز على خصائص ومواصفات اللغة العربية المستخدمة في كتابة البحث التربوي، ومن الأخطاء الشائعة في هذا الصدد: أخطاء في دلالة الفعل، كاستخدام أفعال تحتل دلالات متنوعة غير المعنى المقصود كاستخدام الفعل (يعتبر) بدلاً من الفعل (يُعد)، وأخطاء في دلالة الاسم كأن يكون الفاعل غير محدد وغير معروف، وأخطاء في دلالة الحرف كاستخدام حروف لا ترتبط بالفعل ولا تناسبه (يجيب على) أو استعمال حروف جر لا داع لها (يؤكد على)، وأخطاء في الكتابة العلمية كاستخدام تعبير لغوي مجازي، واستخدام أفعال غير معروف فاعلها، واستخدام مفردات تنطوي على التعميم.

واستفاد الباحث من الاطلاع على أقسام الأخطاء في تصنيف الأخطاء التي تم التوصل إليها في كتابات طلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية؛ حيث اتضح أن أكثر الأخطاء عندهم: الأخطاء الإملائية، ثم جاءت الأخطاء التركيبية (الأخطاء التي تدور حول أي مكون من مكونات التركيب اللغوي من الناحية النحوية)، ثم الأخطاء الدلالية المتعلقة بالكتابة العلمية؛ أي استخدام مفردات اللغة لا تتناسب ومعايير الكتابة العلمية، وهي الأخطاء التي يجب تدريب الطلاب عليها في هذه المرحلة، ومن هذه الأخطاء كتابة أفعال لا يُعرّف فاعلها من خلال الكلام (زعموا- قالوا)، ومفردات تنطوي

على التعميم، واستخدام المفردات المجازية، والابتعاد عن اللغة التقريبية (أفعال المقاربة)، التي تجتهد لتقريب المعنى، بالإضافة إلى الأخطاء في دلالة الاسم والفعل والحرف.

٣- أسباب الأخطاء اللغوية:

القواعد اللغوية متعددة ومتشعبة، وبها العديد من الآراء داخل المبحث الواحد، وهذا يُوجد صعوبةً في التمكن منها، وبخاصة أن هناك إصرارًا على تدريس كل المباحث النحوية، وذكر الآراء المختلفة، على الرغم من أن بعض المباحث يمكن تقليل التركيز عليها؛ كالتنازع والاشتغال، وإعطاء مساحة أكبر للمباحث التي يكثر الاعتماد عليها في الإنتاج اللغوي، الذي هو الهدف الرئيس لأي لغة.

ويمكن أن يكون سبب الأخطاء الكتابية المعلم؛ من حيث ضعف إعداده الأكاديمي، أو ضعف إعداده التربوي، وقلة اهتمامه بمهارات الكتابة، فبعض المعلمين في غالب المراحل التعليمية لا يعطون حصص الكتابة الاهتمام الذي تستحقه؛ على الرغم من أنها الفن اللغوي الإنتاجي الذي تتضح فيه الفنون اللغوية، وأنها الهدف الرئيس من تعليم أي لغة، ومع ذلك يغفل بعض المعلمين عن تصحيح كتابات الطلاب، وإخبارهم بأخطائهم وعلاجها. (زايد، ٢٠٠٩، ٨١)

ويمكن إرجاع بعض الأخطاء اللغوية إلى طريقة تعامل الطالب مع القاعدة اللغوية، فقد يركز على حفظ القاعدة من دون تطبيقها؛ لأن بعض الاختبارات الجامعية في مجال القواعد تركز على المعرفة أكثر من التطبيق والتوظيف والإنتاج اللغوي، وقد يتعامل مع القاعدة تعاملًا نفعيًا؛ فهو يطلع عليها من أجل الامتحان، ولا يداوم على قراءتها للوصول إلى التمكن اللغوي، وقد يفهم القاعدة فهمًا سريعًا لا يكون عنده وعيًا بها؛ ومن ثم، فإن الأخطاء قد يكون سببها عدم التمكن من القاعدة، تمكّنًا يساعد على إنتاج اللغة إنتاجًا دقيقًا، ويمكن أن يكون سبب الأخطاء اللغوية بيئة التعلم التي تشمل المحتوى اللغوي، وطريقة تدريسه، والأنشطة التعليمية، فضلًا عن أساليب التقويم.

وقد تؤدي وسائل التواصل الاجتماعي إلى شيوع الأخطاء اللغوية في كتابات المتعلمين، فهم يقضون وقتًا ليس بقليل في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، وقد تكون الصفة السائدة في الكتابات المتداولة على هذه الوسائل استخدام اللغة الدارجة، وقلة الاهتمام بصحة المكتوب ودقته اللغوية؛ مما يؤدي إلى شيوع الأخطاء اللغوية في الكتابة.

وعلى الرغم من أن هذه الأسباب لها ما يبررها، فإن هذا البحث يرى أن التركيز على برامج التعليم وإستراتيجيات التدريس له دور كبير في علاج الأخطاء؛ فالتدريس القائم على حفظ المفهوم اللغوي دون تطبيقه يجعل الطلاب لا يوظفون ما يتعلمونه في سياقات كتابية، وسياقات أخرى قائمة على التحدث، ومن ثم لا تساعدهم على اكتشاف أخطائهم ومعالجتها، أما التدريس المعتمد على الوسائل المتعددة فيعرض المفاهيم اللغوية بطرق متعددة، من خلال توظيف الوسائل البصرية مع الجانب اللفظي؛ مما يسهم في التغلب على عنصر التجريد المتصفة به القواعد اللغوية، كما أن التدرج في عرض المفهوم اللغوي، والمرور بمستويات متنوعة لفهمه، يسهم في تعميق فهم الطلاب له، ومن ثم تقل أخطاؤهم فيه.

٤- أهمية تحليل أخطاء الطلاب:

يسهم تحليل أخطاء الطلاب في:

- إمداد المختصين بأساليب وإستراتيجيات متنوعة لتنمية المفاهيم اللغوية المختلفة، وبخاصة المفاهيم التي تكثر أخطاء الطلاب فيها.
- إعداد بعض المقررات اللغوية في ضوء الأخطاء الشائعة في كتابات الطلاب.
- وضع المقررات اللغوية الدراسية المناسبة من حيث: الأهداف، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم.
- علاج الأخطاء اللغوية المختلفة.
- الكشف عن حاجات الطلاب اللغوية. (طعيمة، ٢٠٠٩، ٣٠٧-٣٠٨)

تحليل الأخطاء الكتابية مهم للطلاب؛ لأنه يشخص مستواه في الكتابة، ويعرفه الأخطاء التي يكثر وقوعه فيها، ويحدد له القواعد الصرفية والنحوية والإملائية التي تحتاج إلى مزيد من القراءة والاطلاع، كما يحدد له الخطوات التي يجب اتباعها لإتقان القواعد اللغوية التي تأتي كتاباته مخالفة لها، كما أن هذا التحليل مهم للمتخصص الذي يُدرّس القواعد اللغوية؛ فمن خلال تشخيص كتابات طلابه يمكنه تحديد الوزن النسبي للمفهوم اللغوي في ضوء وقوعهم في الخطأ فيه، ويعيد النظر في الوقت المخصص لتدريسه، والأنشطة التعليمية المُخصصة له، والاسـترـاتـيـجـيـات المستخدمة في تدريسه وإجراءات التقويم المناسبة له، كما أن تشخيص هذه الأخطاء في مرحلة الجامعة مهمٌ للقسم العلمي المختص؛ لأنه يساعده في إعداد توصيف المقرر في ضوء الاحتياجات اللغوية الفعلية للطلاب، واقتراح مقررات اختيارية أخرى تركز على تحليل الأخطاء الكتابية، أو زيادة الساعات التدريسية للمقررات التي تدور حول تحليل الأخطاء.

٥- إجراءات تحليل الأخطاء اللغوية:

يـمـر تحليل الأخطاء اللغوية بما يلي:

أ- **تعرف الخطأ:** وفي هذه الخطوة يتم تحديد الخطأ اللغوي الذي وقع فيه الطالب، والخطأ نوعان: خطأ خفي: ومعه تكون الجملة صحيحة من الناحية الصرفية والنحوية، لكنها تعطي دلالات مغايرة لما يقصده الكاتب، وخطأ ظاهر: يمكن ملاحظته في الكلمة أو الجملة أو التركيب سواء أكان إملائيًا أم نحويًا.

ب- **توصيف الخطأ:** وفي هذه الخطوة يتم توصيف الخطأ، من خلال مقارنته بالصواب، وتحديد أوجه مخالفة القاعدة الصحيحة، وفي هذه الخطوة يتم تصنيف الأخطاء إلى تصنيفات مختلفة.

ج- **تفسير الخطأ:** وفي هذه الخطوة يتم تحديد الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى الخطأ، ووضع خطة لمعالجته.

د- **تصحيح الخطأ:** بعد توصيف الخطأ توصيفًا دقيقًا، ومعرفة الأسباب التي أدت إلى حدوثه، يمكن علاجه.

ه- **تعليل التصويب:** بعد إصلاح الخطأ يتم تبرير لماذا هذا هو الصواب، من خلال إبراز القاعدة اللغوية التي تم الاستناد إليها في علاج الخطأ. (طعيمة، ٢٠٠٩، ٣٠٨-٣٠٩)

٦- الأنشطة التعليمية المناسبة لعلاج الأخطاء الكتابية لطلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية:

- يوجه المعلم الطلاب نحو كتابة موضوع ما في مجال تخصص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ثم يطلب منهم تحديد الأخطاء التي وقعوا فيها.
- يطلب المعلم من الطلاب أن يتبادلوا الموضوعات؛ بحيث يقوم كل واحد منهم بتحديد الأخطاء التي وقع فيها زميله.
- يعرض المعلم على الطلاب نصوصاً مختلفة، ويطلب منهم تحليل الأخطاء الموجودة فيها، وتصنيفها.
- يعرض المعلم خطأ شائعاً على الطلاب، ويطلب منهم عرض سبب الوقوع فيه، وعلاج أسبابه من وجهة نظرهم.
- تشكيل مجموعات نقاشية بين الطلاب حول أبرز الأخطاء الشائعة التي يجدونها في الكتابات المختلفة.
- أنشطة عصف ذهني وتساؤل ذاتي حول بعض القواعد النحوية، وكتابة شواهد متنوعة لها، وتوظيفها في سياقات مختلفة.

يتضح من كل ما سبق أن الخطأ اللغوي هو انحراف عن القاعدة اللغوية الصحيحة، يترتب عليه أن يأتي النص المكتوب مشوهاً في الشكل والمضمون، وقد توصل البحث في ضوء هذا الجزء إلى تحديد التصنيف المناسب لتحليل الأخطاء في كتابات طلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية، حيث صُنِفَت إلى: أخطاء إملائية، وأخطاء تركيبية، وأخطاء دلالية.

ثانياً: برامج التعليم المدمج في ضوء نظرية تجهيز المعلومات:

يتناول الباحث هذا الموضوع في محورين:

المحور الأول: التعليم المدمج.

المحور الثاني: نظرية تجهيز المعلومات.

المحور الأول- التعليم المدمج:

١- مفهوم التعليم المدمج:

يُعرّف التعليم المدمج بأنه: منظومة متكاملة تقوم على المزج بين التعليم الصفّي والتعليم الإلكتروني بأشكاله المختلفة داخل قاعات الدراسة؛ من أجل مساعدة الطلاب على تحقيق أهداف تعلمهم في كل مرحلة تعليمية يمرون بها. (خميس، ٢٠٠٣، ٢٥٥)

ويعرّفه المحيسن (٢٠٠٥، ٥) بأنه: نمط تعليمي يمزج بين خصائص التعليم الصفي، والتعليم الإلكتروني، في نموذج متكامل يستفيد من المزايا التي يمتاز بها كل منهما، أو هو أسلوب تعليمي يمزج بين التعليم الصفي داخل قاعات الدراسة، والتعليم الإلكتروني؛ لتحقيق الاستفادة من كلا الأسلوبين.

ويعرّفه إسماعيل (٢٠٠٩، ٩٩) بأنه: توظيف المستحدث التكنولوجي في الدمج بين الأهداف والمحتوى ومصادر التعلم والأنشطة وطرائق التدريس، من خلال أسلوبي التعليم الصفي والتعليم الإلكتروني؛ لإحداث التفاعل بين عضو هيئة التدريس بوصفه مُعلِّمًا ومُوجِّهًا للطلاب.

وهو طريقة مرنة تجمع بين أنشطة التعلم وجهًا لوجه، وأنشطة التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، بالإضافة إلى تبادل الأفكار والآراء والتغذية عبر الإنترنت، سواء أكان ذلك بشكل متزامن أم غير متزامن. (Badawi.M, 2009, 43)

وبتحليل التعريفات السابقة يتضح أن التعليم المدمج حلقة وسطى بين التعليم الذي يتم في الصف الواقعي، والتعليم الذي يتم في الصف الافتراضي؛ حيث يستفيد من التفاعل المباشر، والتواصل القوي بين المعلم والمتعلم الذي يتيح التعليم الصفي، والمؤثرات السمعية والبصرية والحركية الناتجة عن توظيف التعليم الإلكتروني، فضلا التغلب على بعض عوائق الزمان والمكان.

انطلاقًا مما سبق، يمكن تعريف برنامج التعليم المدمج بأنه: وسيلة تعليمية يتم من خلالها المزج بين التعليم الصفي داخل قاعات التدريس، وتقنيات التعلم القائمة على توظيف الحاسوب والمنصات التعليمية تزامنيًا وغير تزامني؛ من أجل علاج الأخطاء اللغوية في كتابات طلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية، بكلية الدراسات العليا للتربية، بجامعة القاهرة.

٢- أهمية استخدام التعليم المدمج:

التعليم المدمج يثري البيئة التعليمية بمثيرات متنوعة، تخاطب حواس الطالب، وتجذب انتباهه، وتساهم في تحقيق الأهداف التعليمية بشكل جيد، يتناسب مع التطورات التكنولوجية المتلاحقة المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والكمبيوتر والانترنت، من خلال إضافة شكل مرئي جديد لتجميع المعلومات وعرضها، أو نقل البيانات في صور تجذب انتباه الطالب؛ مما يساعد القائمين على العملية التعليمية في تقديم المناهج الدراسية بأسلوب شائق. (شلتوت، ٢٠١٦، ٩).

ويحدد الفار (٢٠١٢، ٤٨١) أهمية التعليم المدمج في أنه: يزيد من فاعلية التعليم من خلال تحسين مخرجاته بتوفير ارتباط أفضل بين حاجات الطالب وبرنامج التعليم، وزيادة إمكانيات الوصول للمعلومات، وبتنوع وسائل المعرفة، من خلال توظيف الوسائل الإلكترونية والوسائل التقليدية، ويفعل التعلم النشط من خلال الدمج بين الأنشطة الفردية والتعاونية والمشاريع، بدلاً من الدور السلبي للمتعملم المتمثل في استقبال المعلومات، ويحقق التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض ومعلمهم وجهًا لوجه، من خلال وسائل التفاعل الإلكترونية والتقليدية؛ مما يساعد على دعم العلاقات الإنسانية والاجتماعية والاتجاهات لديهم في أثناء التعليم، ويساهم في توفير الممارسة والتدريب في بيئة التعليم، من خلال الأنشطة التفاعلية التي يقوم بها الطلاب، مما يزيد من فاعلية التعليم.

ويسهم التعليم المدمج في إيصال المعلومات المعقدة بطريقة سلسة وبسيطة، والاحتفاظ بها وقتاً أطول، وتنظيم الأفكار بطريقة صحيحة، وإظهار العلاقات المتشابهة بين المفاهيم بطريقة مرئية، ومقارنة المعلومات بطريقة فعالة، وجعل البيانات ذات مغزى، وتحويل المعلومات والبيانات من أرقام وحروف إلى صور ورسوم شائقة.

كما أن التعليم المدمج يمكن أن يتغلب على بعض العيوب التي ذكرتها بعض الدراسات السابقة للتعليم الإلكتروني؛ كدراسة سليم (٢٠١٣) التي أوضحت أن من عيوب التعليم الإلكتروني: افتقاره للتفاعل الإنساني بين المعلم والطالب، والطلاب بعضهم البعض، والتركيز على حاستي السمع والبصر دون غيرهما، وإغفال الجوانب الوجدانية، وزيادة الإحساس بالعزلة والانطوائية؛ لقلة التفاعل.

وتبرز هذه الأهمية في علاج الأخطاء اللغوية؛ فمن خلال توظيف التكنولوجيا يمكن عرض المفاهيم المختلفة والقواعد المجردة (التي تكثر أخطاء الطلاب فيها) في صورة صور رسومات ومخططات بصرية يمكن فهمها واستيعابها، وإدراك العلاقات والروابط بين المفاهيم المختلفة، فيمكن تقديم المفهوم، من خلال رسم خريطة ذهنية إلكترونية له؛ مما يحول المفاهيم المجردة إلى مخططات سهلة يتعامل معها.

يتضح مما سبق أن للتعليم المدمج أهمية للمعلم والطالب، بالنسبة للمعلم يتيح له عرض المفاهيم والقواعد اللغوية المختلفة عبر وسائط مختلفة، وإعطاء المزيد من الشواهد عليها، وعرض عدد من التدريبات المختلفة لتقويم فهم طلابه لها، واكتشاف الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون فيها، وتبادل الرسائل في أي وقت، ورفع التكاليف والأنشطة وأدوات التقويم في أي وقت دون اللجوء إلى اللقاء المباشر وجهًا لوجه. وبالنسبة للمتعلم يمكنه تلقي المادة اللغوية بأكثر من صيغة، وتطبيقها في سياقات مختلفة؛ بما يتوافق مع تفضيلات تعلمه، واهتماماته وحاجاته، ويثير انتباهه، وييسر تعلمه المواد الدراسية المختلفة.

ومن ثم يمكن القول: إن التعليم المدمج يفيد في عرض المادة اللغوية، وتطبيقها في سياقات مختلفة، وتقويم مستوى المتعلمين فيها.

٣- طرق تطبيق التعليم المدمج:

يحدد زيتون (٢٠٠٥، ١٧٤) أربع طرق لتطبيق التعليم المدمج، هي:

- **الطريقة الأولى:** يتم تقديم الموضوع اللغوي (إملائي- تركيبى- دلالي)، من خلال أساليب التعليم المباشر وجهًا لوجه داخل قاعات التدريس، بينما يتم تقديم موضوع آخر أو أكثر من خلال المنصة التعليمية، ويمكن تقويم الطلاب داخل قاعات التدريس، كما يمكن تقويمهم من خلال إنشاء اختبار على المنصات التعليمية.

- **الطريقة الثانية:** يتم الدمج بين التعليم الصفّي والتعليم الإلكتروني في الدرس الواحد، إلا أن البداية تكون للتعليم الصفّي أولاً، يليه التعليم الإلكتروني؛ حيث يُعرض على الطلاب الموضوع اللغوي داخل

قاعات التدريس، ثم استكمالها عبر الدخول إلى المنصة التعليمية، ويتم تقويم الطلاب ختامياً بأساليب التقويم الاعتيادية، أو بأساليب التقويم الإلكترونية.

- الطريقة الثالثة: تشبه الطريقة الثانية إلا أن البداية تكون للتعليم الإلكتروني، ثم التعليم الصفي.
- الطريقة الرابعة: تشبه كلاً من الطريقتين الثانية والثالثة، إلا أن التناوب ما بين التعليم الصفي والتعليم الإلكتروني يحدث أكثر من مرة داخل الدرس الواحد، وليس مرة واحدة.

يتضح مما سبق أن طرائق استخدام التعليم المدمج متعددة ومتنوعة، وتختلف حسب طبيعة الدرس أو المادة التعليمية المقدمة، وهنا يقع على المعلم تحديد أيهما يكون أولاً: التعليم الصفي أم التعليم الإلكتروني، ومن ثم فالفرصة متاحة له أن ينوع في طرائق استخدامه للتعليم المدمج بالشكل المناسب لمادته العلمية وطلابه وطبيعة التكنولوجيا المتوافرة لديه.

وفي هذا البحث مزج الباحث بين حضور المحاضرات داخل قاعات التدريس بالكلية؛ لأن علاج الأخطاء اللغوية يحتاج - في كثير من الأحيان- إلى التفاعل المباشر، والتدريب المباشر، والبيئة الإلكترونية التزامنية، من خلال بث المحاضرة في موعدها عبر المنصة الإلكترونية بلاك بوررد (Black board)، وغير التزامنية، من خلال إضافة المحتوى للمنصة في أي وقت بصيغ وأشكال مختلفة (فيديوهات- تسجيلات صوتية- ملفات بورربوينت- روابط لفيديوهات- صور). واعتمد هذا البحث على الطريقة الأولى: حيث تم تقديم محاضرات من خلال أساليب التعلم الصفي، ومحاضرات من خلال المنصة التعليمية التابعة لجامعة القاهرة (Black board).

المحور الثاني- نظرية تجهيز المعلومات:

١- مفهوم تجهيز المعلومات:

يرى الحامولي (٢٠٠٦، ٥٢) أن تجهيز المعلومات نظرية تهتم بتجهيز المعلومات في أذهان الطلاب، وكيفية تنظيمها في الذاكرة، والاستراتيجيات التي يستخدمونها في توظيف هذه المعلومات؛ كاستراتيجيات الممارسة، والتكرار، واستقبال المعلومات، وإرسالها، والتحليل، والاستدلال، وتدوين الملاحظات والتلخيص.

ويرى الزيات (٢٠٠٤، ٣٩٤) أن تجهيز المعلومات طريقة الطالب الخاصة التي يتبعها في استقبال المحتوى العلمي ومعالجته وتمييزه وتفسيره وتخزينه، من خلال سلسلة من الترابطات والوصلات بين المعرفة الجديدة والمعرفة المخزنة في البناء المعرفي للطلاب، ومن ثم، فهي تتضمن عمليات الوصف والتصنيف والتنظيم واشتقاق العلاقات مع المعلومات المتماثلة والتخزين.

ويعرفه الشرقاوي (٢٠٠٣، ٦٧) بأنه: مجموعة من الإجراءات والعمليات التي تحدث منذ تعرض الطالب للمثير حتى ظهور الاستجابة، وينظر إلى كل عملية عقلية على أنها إجراء ناشئ عن المعلومات التي تم التوصل إليها، سواء من الإجراءات السابق حدوثها داخل إطار هذه العملية، أو من المثيرات ذاتها.

ويراه شحاتة والنجار (٢٠٠٣، ٢٦٢) مدخلاً يتم فيه تنظيم بيئة التعلم؛ حتى يتمكن الطالب من اكتساب البيانات والمعلومات، عن طريق المثبرات المحيطة في بيئة التعلم، كما يشير إلى طرائق تفكير الطلاب وتحسين قدراتهم، من خلال استقبال المعلومات وترميزها واستدعائها.

ويراه عبد العزيز (٢٠١٣، ١٧٦) مجموعة من المحددات المترابطة التي تنتمي إلى الاتجاه المعرفي، والتي من خلالها يتبع الفرد مجموعة من الخطوات في الموقف التعليمي؛ بدءاً من تجهيز المعلومة وجمعها، وانتهاءً بتنظيمها وتوظيفها.

وبتحليل التعريفات السابقة يتضح أن تجهيز المعلومات:

• يراه الحامولي نظرياً، ويراه الزيات طريقة تدريس، ويراه الشرقاوي إستراتيجية، ويراه شحاتة والنجار مدخلاً، ويراه سعيد عبد العزيز نظرية، ويراه الباحث نظرية تنبثق منها مجموعة من المداخل، وكل مدخل تنبثق منه مجموعة من الإستراتيجيات.

• له مستويات متعددة، ومهارات متنوعة؛ كالتفسير، والتحليل، والموازنة، والتطبيق، والتقييم.

وانطلاقاً مما سبق يمكن تعريف تجهيز المعلومات بأنه: منظومة من المحددات المترابطة والمداخل وإستراتيجيات التدريس التي يتم من خلالها التعامل مع القواعد اللغوية عبر مستويات متنوعة، تبدأ بالمستوى السطحي للتعامل مع القاعدة اللغوية، مروراً بالمستوى المتوسط، وانتهاءً بالمستوى العميق لمعالجة المعلومة، والذي يقوم فيه طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية بتطبيق القاعدة اللغوية في سياقات مختلفة، واكتشاف الخطأ اللغوي ومعالجته.

٢- الافتراضات التي تقوم عليها نظرية تجهيز المعلومات:

بالرجوع إلى كل من: الشرقاوي (٢٠٠٣، ٧١-٧٣)، والنصير والزلغول (٢٠٠٣، ٤٨)، وإبراهيم (٢٠٠٦، ١٢) ويوسف (٢٠١٥، ٧٥-٧٧)، وعبد الحفيظ (٢٠١٩، ١٠)، أمكن استخلاص الافتراضات الآتية:

- تجهيز المعلومات ومعالجتها محور دراسة الاتجاه المعرفي والنظرية المعرفية.
- الطالب متفاعل نشط مع المادة العلمية، من خلال قيامه بتفسيرها وتحليلها واستنتاج المضامين المختلفة لها وتوظيفها توظيفاً صحيحاً.
- التعلم أبنية معرفية تنتج عن دمج المفاهيم اللغوية والمعلومات الجديدة بالمفاهيم السابقة ثم إعادة توظيف ناتج هذا الدمج في مواقف جديدة.
- أي معلومة أو مفهوم أو قاعدة تمر بعدة مراحل، وتُجرى عليها عمليات متنوعة في مستويات كثيرة قبل تمكن الطالب منها.
- تجهيز المعلومة ومعالجتها يتم وفق ثلاثة مستويات: المستوى السطحي، والمستوى المتوسط، والمستوى العميق، وكلما تم التركيز في المستوى العميق زاد الوعي بالمعلومة.

- دافعية الطالب نحو اشتقاق المعاني والدلالات والعلاقات بين المفاهيم المختلفة تجعله يتجه إلى المستوى العميق.
- الطالب يحتاج إلى مجموعة من المهارات العقلية؛ كي يصل إلى مستوى التجهيز العميق، الذي يتطلب جهداً عقلياً كبيراً لتكوين شبكة من الترابطات بين المفاهيم المختلفة.
- التكرار الآلي للقاعدة اللغوية لا يساعد على تذكرها.
- التجهيز القائم على المعنى يجعل تعلم المفاهيم والقواعد اللغوية أبقى أثراً.
- التجهيز يتضمن سلسلة من الإجراءات والأنشطة العقلية، تسمى التجهيز العقلي للمعلومات.
- تجهيز المعلومات يهتم بالأنشطة والإستراتيجيات التي تمكن الطالب من تحصيل المعرفة وحفظها وتفسيرها وتحليلها واستخدامها في توجيه القرار، وأداء الأنشطة الأخرى.
- وقد ذكر كل من: خميس (٢٠٠٨)؛ (Dunlap، C، Lowenthal، R، 2016، 44-45) وكمال (٢٠١٨، ٢٧٧-٢٧٨) أن نظرية معالجة المعلومات تقوم على أسس محددة، هي:
- **التكنيز Chunking**: وتعنى تقسيم المعلومات إلى وحدات أو أجزاء صغيرة، والمكنز هو أي وحدة ذات معنى، فقد تكون صورة، أو كلمات، أو أرقام، وهو يسهل عملية التذكر إذا تم تكنز المعلومات.
- **الإدراك الانتقائي**: يتم نقل المثبرات والمعلومات التي يتم استقبالها من خلال الحواس إلى المسجل الحسي، فيقوم بعملية إدراك انتقائي، فينتقي المهم فقط، وينقلها إلى الذاكرة قصيرة المدى التي سعتها ٥-٦ مكانز، وتبقى المعلومات فيها من ٥-٢٠ ثانية، ثم تستقبل ذاكرة المدى الطويل المعلومات ذات المعنى، ثم تصدرها في شكل استجابات فيحدث التعلم.
- **الرؤية**: هي أقوى أشكال المدخلات التي يستخدمها الفرد لإدراك العالم حوله؛ حيث إن ٥٠-٨٠٪ من المخ البشري مخصص لأشكال المعالجة البصرية، مثل: الرؤية، والذاكرة البصرية، والألوان والأشكال، والحركة، والوعي المكاني، وتذكر الصور، كما أن الرسائل النصية التي تكون مصاحبة للصورة ومرتبطة بها تبقى أثراً طويلاً لدى المتلقي.
- **المعرفة**: العقل البشري لديه مجموعة من الصور أو الرموز العقلية، وإذا تطابقت الصور الخارجية للعالم الواقعي مع الصور العقلية تتكون المعرفة؛ لأن المثبرات البصرية التي يتعرض لها الطالب تمده بالإدراك والفهم اللازمين لتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.
- وتؤكد النظرية المعرفية دور كل من الانتباه والإدراك والذاكرة في العملية التعليمية، فعند التعامل مع المثبرات البيئية الحسية، يكون الانتباه أول عملية معرفية تتم، فهو يؤدي وظائف محددة يكون لها أثر في التعلم والإدراك، وكذلك القدرة على التذكر في المستقبل؛ لأن التركيز على المثبرات هو الموجه لعمليات التعلم والتذكر والإدراك.

٣- أهمية تجهيز المعلومات:

تسهم نظرية تجهيز المعلومات في الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب، من خلال الكشف عن أوجه القوة ونقاط الضعف في العمليات العقلية التي يستخدمونها إذا تعرضوا لموقف ما، ومعرفة نجاحهم أو فشلهم، من خلال تجهيز المعلومات خطوة بخطوة في أثناء انتقائهم المعلومات المقدمة إليهم، ورفضهم معلومات أخرى. (يوسف ، ٢٠١١ ، ٨٤)

وتكمن أهمية تجهيز المعلومات في الاهتمام بتحليل العمليات العقلية المعرفية التي يقوم بها الطالب وتحليلها، فهي تفترض أن العقل به نظام مركب لتجهيز المعلومات من خلال مجموعة من العمليات الخاصة بالتخزين داخل الكائن الحي، كل منها يقوم بوظائف محددة، وهذا يتطلب تتابع هذه العمليات وتنظيمها بصورة معينة، ومن ثم فالنظرية تركز على مدخلات التعلم وتجري عليها مجموعة من العمليات العقلية، وصولاً إلى المخرجات. (يوسف ، ٢٠١٥ ، ٧٧)

وترى عبد الحفيظ (٢٠١٩ ، ٤٠ - ٤٤) أن أهمية نظرية تجهيز المعلومات تتمثل في أنها:

- تركز على دراسة الفروق الفردية بين المتعلمين، من خلال الكشف عن أوجه القوة ونقاط الضعف في عمليات التعامل مع المعرفة التي يكتسبها الطالب، ومدى نجاحه أو فشله، من خلال دراسة تجهيز المعلومات خطوة بخطوة في أثناء قيامه بانتقاء المعلومات المقدمة إليه وترميزها.
- تركز على ماهية المعرفة التي تقدم للطلاب وفهمها واستيعابها وصولاً للفهم العميق لها، وتحديد الطرق والإستراتيجيات التي تساعد على تحقيق هذا الفهم.
- تؤكد أن إكساب الطالب القدرة على التعلم أهم من محتوى التعلم، فلا يستدل على البنية المعرفية للمتعلم من خلال المحتوى، بل من خلال العلاقات القائمة بين المحتوى.
- تؤكد أن الفهم العميق لكيفية استقبال المعرفة وتخزينها وتوظيفها يجعل الطلاب قادرين على التعلم بكفاءة، وصولاً إلى مستوى التعلم العميق.

وهذا ما أكدته دراسة كل من (Christine , David , 2000) التي أكدت أن نظرية تجهيز المعلومات تفيد كل من المتعلم والمعلم على السواء.

يتضح مما سبق أن نظرية تجهيز المعلومات تعطي اهتماماً كبيراً للعمليات العقلية التي يقوم بها الطالب منذ استقبال المعلومة وحتى تطبيقها، حيث يتعرف مستويات تجهيز المعلومات لديه، والمهارات المناسبة لكل مستوى، والأنشطة والإجراءات التي تمكنه من الانتقال من مستوى لآخر، كما أن هناك أهمية للمعلم تتمثل في تعرف مستويات تجهيز المعلومات عند طلابه، وإعداد الأنشطة التعليمية المختلفة، وعرضها بصورة تراعي هذه المستويات، باستخدام إستراتيجيات تعليمية مناسبة.

٤- مراحل تجهيز المعلومات ومستوياته:

يمر تجهيز المعلومات بما يأتي:

- **استقبال المعلومات:** وفيها يقوم الطالب باستقبال المعلومة والتعامل معها، وتوليد عدد من الأفكار المرتبطة بهذه المعلومات. ويتم في هذه المرحلة عصف ذهني حول المعلومة ودلالاتها.
- **تحليل المعلومات:** وفيها يقوم الطالب بتحليل المعلومات المقدمة إليها، وبيان مضامينها.
- **انتقاء المعلومات وتصنيفها:** وفي هذه المرحلة يتم تحليل المعلومات، وتحديد المعلومات المهمة المرتبطة بالموضوع، والمعلومات التي لا ترتبط بالموضوع.
- **ترميز المعلومات والتنبؤ بها:** وفي هذه المرحلة يتم الاحتفاظ بالمعلومات المرتبطة بالموضوع، واستخدامها في سياقات جديدة، وتقويمها. (حنا، ٢٠١٨ ، ١٩)

وتشمل مستويات التجهيز:

- **مستوى التجهيز السطحي:** وفيه تتم معالجة المعلومات وفقا لخصائصها الشكلية.
 - **مستوى التجهيز العميق:** وفيه تعالج المعلومات من خلال التركيز على الخصائص المميزة لهذه المعلومات، ودلالاتها من دون إحداث إي ترابط بينها وبين المفاهيم المماثلة لها في البنية المعرفية للطلاب.
 - **مستوى التجهيز الأكثر عمقا.** وفيه تعالج المعلومات من خلال إحداث ترابطات بينها وبين المعلومات الأخرى في البنية المعرفية للطلاب. (يوسف، ٢٠١٢ ، ٣٨-٣٩)
- واستفاد البحث من ذلك في تحديد مواصفات مستويات تجهيز المعلومات عند الطلاب في ضوء طبيعة دراسة القواعد اللغوية، وذلك على النحو الآتي:
- **المستوى السطحي:** ويشمل: تعرف المفهوم اللغوي الذي وقع فيه الخطأ.
 - **المستوى المتوسط:** ويشمل: وصف المفهوم اللغوي والتمييز بينه وبين المفاهيم اللغوية الأخرى.
 - **المستوى العميق:** ويشمل: توظيف المفاهيم والقواعد اللغوية في سياقات جديدة، وتحليل الأخطاء الكتابية المرتبطة بالقاعدة وعلاجها.

٥- الإستراتيجيات القائمة على نظرية تجهيز المعلومات:

أكدت دراسات كل من: (Harmann,2003) (Grimmer,2011:) (Brewer,2012)

أن إستراتيجيات تجهيز المعلومات هي: التجهيز المتزامن والتجهيز المتتابع والتجهيز من أعلى إلى أسفل. وأحصت دراسة حنا (٢٠١٨) بعض الإستراتيجيات القائمة على نظرية تجهيز

المعلومات، منها: إستراتيجية حل المشكلات، وإستراتيجية القرح الذهني، وإستراتيجية التساؤل الذاتي، وإستراتيجية القبعات الست، وإستراتيجية KWLH ، وإستراتيجية تحليل المهمة، وإستراتيجية تدوين الملاحظات.

وأكدت دراسة (El-Zayat, 2011) أهمية الاستفادة من نظرية تجهيز المعلومات في تصميم إستراتيجيات تدريس تركز على المعنى، وتراعي مستويات نظرية تجهيز المعلومات المختلفة.

وفي هذا البحث تم الاقتصار على أربع إستراتيجيات، تم اختيارها في ضوء طبيعة هذا البحث، وهذه الإستراتيجيات هي:

أ- إستراتيجية ميردر المعرفية: MURDER

تُعرّف بأنها: سلسلة من الخطوات المنطقية تتم بها معالجة الأفكار أو المعلومات أو المفاهيم بمشاركة المعلم مع الطالب، وصولاً إلى تطبيقها في المواقف المختلفة، وهذه الخطوات هي: التهيئة، والكلمات المفتاحية، واسترجاع المعلومات السابقة، والاستعانة، والتوسع والمراجعة. (أحمد وسليمان، ٢٠١٥، ٤٤٦)

وتستخدم هذه الإستراتيجية وفقاً للخطوات الآتية:

- **الخطوة الأولى:** وتمثل حرف (M): وتعنى ضرورة إيجاد مناخ نفسي إيجابي يساعد الطالب على التعلم، ويمكن تسميتها بالتهيئة أو التمهييد.
- **الخطوة الثانية:** وتمثل حرف (U) وتعنى الاطلاع على الموضوع، وتحديد الجزء المفهوم والجزء غير المفهوم، أو الأجزاء التي تحتاج إلى جهد أكبر لاستيعابها، ويمكن تسميتها بالكلمات المفتاحية التي يمكن استخدامها مدخلاً لدراسة القاعدة اللغوية.
- **الخطوة الثالثة:** وتمثل حرف (R) : وتعنى تنشيط عمليات التجهيز وتوظيفها، ويتم فيها استرجاع المعلومات السابقة.
- **الخطوة الرابعة:** وتمثل حرف (D) ويعنى قيام الطالب بالاطلاع على مصادر المعلومات أو سؤال المعلم عما لا يفهمه؛ أي دعم المعلم للطالب، وتُسمى بخطوة الدعم.
- **الخطوة الخامسة:** وتمثل حرف (E) ويعنى إثراء المعرفة وتطبيقها في مواقف جديدة، أي تطبيق القاعدة اللغوية في سياقات مختلفة.
- **الخطوة السادسة:** وتعنى المراجعة والتلخيص: وتمثل حرف (R). (Glaser, 2014, 2019)

أما علاقة هذه الإستراتيجية بتحليل الأخطاء اللغوية فتتحدد على النحو الآتي:

- يتطلب تحليل الأخطاء وعلاجها فاعلية الطالب وإيجابيته، وهذه النظرية توفر سلسلةً من العمليات العقلية القائمة على التخطيط وطرح التساؤلات والتحليل والتفسير وبناء العلاقات بين المفاهيم اللغوية.
- القواعد النحوية مجردة، وهذه النظرية تتضمن مكونات وجدانية تسهم في جذب انتباه الطالب وتشجيعه على الانخراط في أنشطة التعلم.
- الكتابة اللغوية الصحيحة تنتج عن قدرة الطالب على الوعي بالمفاهيم اللغوية وتطبيقها، وهذه النظرية تركز على بناء المفاهيم وإحداث الترابط بينها.

ب- إستراتيجية الخرائط الذهنية:

تُعرَّف بأنها: رسوم تخطيطية متشعبة توضح العلاقة بين المفاهيم المختلفة، من خلال شبكة من الروابط والوصلات.

وتعد الخريطة الذهنية من تطبيقات نظرية تجهيز المعلومات؛ حيث تشير إلى مجموعة إجراءات تقوم على ربط المعلومات بواسطة النظام التمثيلي (البصري) من خلال أشكال أو رسوم تسهم في إنشاء خريطة تأخذ شكل أغصان أو شكل أفرع. (بوزان، ٢٠٠٦)

وخطوات هذه الإستراتيجية هي:

- تحديد المفهوم اللغوي الرئيس.
- تحديد المفاهيم الفرعية المنبثقة منه.
- رسم الخريطة الذهنية.
- إبراز العلاقات بين المفاهيم اللغوية.

علاقتها بتحليل الأخطاء اللغوية:

ينتج الخطأ اللغوي عن مخالفة النص المكتوب لقواعد اللغة؛ إما بسبب الفهم الخاطئ للقاعدة اللغوية، أو بسبب النسيان، ويمكن للخريطة الذهنية أن تحول المفاهيم اللغوية المجردة إلى مخططات بصرية واضحة تبرز العلاقة بين المفاهيم المختلفة، ومن ثم يتعمق فهم الطلاب لها.

ج- إستراتيجية (KWLH)

هي إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث تعتمد على مجموعة من الأسئلة من الطلاب عن المهام التعليمية المختلفة.

وتتكون الإستراتيجية من مجموعة من الحروف كل حرف يمثل مهمة يقوم بها الطالب، فالحرف الأول (K) يلخص سؤالاً، هو: ماذا أعرف عن المفهوم اللغوي الذي وقع فيه الخطأ؟، والحرف الثاني (W)، ويعنى ما الذي أريد أن أعرفه عن المفهوم اللغوي الذي وقع فيه الخطأ؟)

(L)، ويعنى ما الذي تعلمته عن المفهوم اللغوي الذي وقع فيه الخطأ؟، والحرف الرابع (H) وهذا الحرف يشير إلى الكيفية التي يمكن بها توظيف ما تم تعلمه، وتعميقه. (عبيد، ٢٠١٩، ٨٢-٨٣)

د- إستراتيجية التعليم التشاركي:

هي إستراتيجية تعليمية تعتمد على قيام الطالب بمشاركة أقرانه في عملية التعليم؛ حيث يقوم بجمع المعلومات، وتصنيفها بتحديد المعلومات المرتبطة بالموضوع والأقل ارتباطاً بالموضوع، وتوظيف المعلومات الأكثر أهمية وتبادلها مع الآخرين، عن طريق التواصل بين الطلاب عبر التطبيقات التكنولوجية المختلفة بصورة متزامنة وغير متزامنة. (عبد القادر، ٢٠١٧، ٤٠)

خطوات تطبيقها وعلاقتها بالأخطاء اللغوية:

مرحلة التهيئة الحافزة:

وفيها يحاول المعلم جذب انتباه الطلاب من خلال طرح سؤال مفتوح، أو عرض مقطع فيديو. وفي مجال تحليل الأخطاء اللغوية يمكن للمعلم أن يعرض نصاً به خطأ شائع، ويطلب منهم تحديد الخطأ وبيان أسبابه، أو سؤالاً مفتوحاً عن أبرز الأخطاء اللغوية التي تقابلهم في أثناء القراءة.

مرحلة توضيح المهمة التشاركية:

وفي هذه المرحلة يكلف المعلم الطلاب بمهمة قد تكون قراءة نص لغوي، وتصنيف الأخطاء الواردة فيه، أو كتابة نص لغوي يبرز من خلال مفاهيم نحوية أو إملائية معينة، أو تجميع معلومات حول مفهوم نحوي يكثر وقوعهم في الخطأ فيه في أثناء الكتابة.

مرحلة تحليل عمل المجموعات التشاركية:

وفي هذه المرحلة تعرض كل مجموعة المهمة التي قامت بها، ويقوم المعلم بالتعقيب على أعمالهم، أو تقوم المجموعات بتقييم ما كتبت.

مرحلة المناقشة:

وهي مناقشة جماعية حول أبرز ما تم التوصل إليه في المرحلة السابقة؛ حيث يتم إعداد ورقة عمل تضم أبرز الأخطاء اللغوية التي وقعوا فيها، وتعرف أسبابها.

مرحلة التطبيق:

وفي هذه المرحلة يستفيد المعلم مما تم التوصل إليه في المرحلة السابقة، ويطلب من الطلاب كتابة نصوص تتلافى الأخطاء التي توصلوا إليها في المرحلة السابقة.

ثالثًا- العلاقة بين نظرية تجهيز المعلومات وعلاج الأخطاء اللغوية في كتابات الطلاب شعبة الدبلوم العام:

للغة العربية نظامٌ خاص يتضمن مجموعةً من القوانين والأحكام والقواعد التي تضبطها، وتخضع لها ألفاظها وعباراتها، ويلتزم بها أبنائها في استخدامها، وتشكل هذه القواعد والقوانين أنظمة فرعية للغة؛ كالنظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، والنظام الدلالي (زايد، ٢٠٠٩، ١٢).

ويتطلب تلامي الطالب الأخطاء اللغوية في كتابته أن يفهم القواعد اللغوية فهماً عميقاً قائماً على تحليل المفهوم اللغوي، وتفسير قاعدته، واستنتاج الخصائص المميزة له، والتمييز بينه والمفاهيم اللغوية الأخرى، وتحليل رتبته في السياق اللغوي، وتطبيقه في سياقات مختلفة.

وتركز نظرية تجهيز المعلومات على مستويات التعامل مع المعلومة أو القاعدة أو المفهوم النحوي، وهذه المستويات تبدأ بالمستوى السطحي الذي يركز على تذكر المعلومة أو القاعدة وتعرفها، وتمر بالمستوى المتوسط وفيه يمارس الطالب بعض العمليات العقلية في أثناء تعامله مع المعلومات؛ كالوصف والتفسير والتحليل، وتنتهي بالمستوى العميق الذي يقوم فيه الطالب بالاستنتاج والموازنة والتطبيق والتقويم؛ ومن ثم تحدد النظرية مستويات متدرجة للتعامل مع المعرفة اللغوية، لكل مستوى المهارات الخاصة به.

وتأتي الأخطاء اللغوية في اللغة العربية من مخالفة الطالب في أثناء الكتابة قواعد اللغة المعروفة في الصرف والنحو والإملاء وما يتبعها من أخطاء دلالية، ومن ثم يتطلب علاج هذه الأخطاء العودة إلى القاعدة التي يقع الطالب في الخطأ في تطبيقها؛ إما لحفظه القاعدة دون تطبيقها أو لعدم معرفته بالقاعدة أو لنسيانه لها.

ويمكن الاستفادة من تطبيقات نظرية تجهيز المعلومات من خلال تحديد مواصفات ومعايير ومؤشرات لكل مستوى من مستويات التجهيز في ضوء طبيعة القواعد اللغوية؛ بدءاً من تعرف المفهوم ووصفه، ومروراً بتفسيره وتحليله، وانتهاءً بمهارات الاستنتاج والموازنة والتطبيق والتركيب والتقويم؛ ومن ثم في أثناء معالجة المعلومات يُوظف مجموعة من المهارات العقلية، والنحو يركز على الجانب المهاري، من خلال تحليل مهارات التفسير والتحليل والتطبيق والاستنتاج.

ثالثًا- مجموعة البحث وأدواته ومواده التعليمية:

١- مجموعة البحث:

اختار الباحث مجموعة من طلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية، بكلية الدراسات العليا للتربية، بجامعة القاهرة، وهم مزيج من الطلاب خريجي كليتي الآداب ودار العلوم بجامعة القاهرة. ويبلغ المتوسط العمري لهم ٢٣,٨ عامًا وتسعة أشهر. وقد تم اختيار هذه المجموعة؛ لشيوع الأخطاء في كتاباتهم التي تم تحليلها في الفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١، وتمثلت في تكليف أساسي، وهو أن يكتب كل طالب مقالاً في موضوع من موضوعات تخصص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، في حدود خمس صفحات.

وقد تكونت مجموعة في البداية من ١٣٩ طالبًا وطالبة، وبعد التحليل تم استبعاد الطلاب الذين خلت كتاباتهم من الأخطاء اللغوية وعددهم عشرة طلاب، والطلاب الذين قلت نسبة أخطائهم عن ٢٥٪ في كل المباحث، وعددهم تسع طلاب، والطلاب الذين كانت أخطاؤهم قليلة جدًا لا تتعدى خمسة أخطاء في المحور الواحد، وعددهم ثلاثون طالبًا وطالبة، والطلاب الذين لم يلتزموا بالحضور والمتابعة وعددهم تسعة عشر طالبًا وطالبة، ومن ثم تكونت مجموعة البحث في صورتها النهائية من ٧٤ طالبًا وطالبة.

وقد تم اعتماد نسبة ٢٥ ٪ نسبة لقبول الخطأ الشائع في كل الكتابات ككل، غير أن الأخطاء الإملائية قد وصلت نسبة شيوع الخطأ فيها إلى ٧٠٪ عند بعض الطلاب، وكانت أعلى نسبة لشيوع الخطأ التركيبي ٥٥٪، فيما كانت أعلى نسبة شيوع للخطأ الدلالي ٥٢٪.

٢- تحليل محتوى الكتابات الأكاديمية لطلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية:

تحليل المضمون أسلوب بحثي يستهدف وصف مضمون الكتابات التربوية لطلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية، وتحديد الأخطاء اللغوية الشائعة في كتاباتهم، وقد تم تحديد الهدف من التحليل، وتحديد وحدة التحليل ثم تحديد جداول التفريغ وفقًا للمحاور الآتية: الأخطاء الإملائية، والأخطاء التركيبية، والأخطاء الدلالية، ثم حساب ثبات التحليل.

أ- الهدف من التحليل:

هدف التحليل تحديد الأخطاء اللغوية في كتابات طلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية، بكلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

ب- وحدات التحليل:

تم تحليل كل موضوع تحليلًا دقيقًا يتمثل في تحديد الجمل في كل موضوع، ثم تحديد مكونات كل جملة، ثم حساب الخطأ اللغوي (الإملائي والتركيبى والدلالي) في كل كلمة، ومن ثم فإن الكلمة هي وحدة التحليل، والخطأ اللغوي هو وحدة العد.

ج- إعداد جداول التحليل:

أعد الباحث جدولًا بالأخطاء الإملائية، وجدولًا بالأخطاء التركيبية، وجدولًا بالأخطاء الدلالية.

د- ثبات التحليل:

قام الباحث بحساب ثبات التحليل من خلال اختيار أربعة موضوعات من كتابات الطلاب، وعرضها على زميلين * في مجال تخصص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وقام بحساب

د. سامية محمد محمود مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بكلية التربية، جامعة الفيوم- د. مصطفى عرابي عزب محمود مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بكلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة *

معامل الاتفاق بين الزميلين، وجاءت نسبة الاتفاق بينهما على النحو الآتي: ٩٥٪، ٩٢٪، ٩٠٪، ٨٨٪

ثالثاً- أسس برنامج التعليم المدمج القائم على نظرية تجهيز المعلومات:

استند البرنامج إلى الأسس الآتية:

أ- أسس مشتقة من تجهيز المعلومات:

- تجهيز المعلومات يركز على العمليات المعرفية.
- تجهيز المعلومات يعتمد على مهارات الوصف والتفسير والتحليل وتطبيق المفاهيم.
- مستويات تجهيز المعلومات متنوعة.
- التعليم العميق يحدث عند وصول الطالب إلى مستوى التجهيز العميق.
- لكل مستوى من مستويات التجهيز إجراءات وأنشطة خاصة به.

ب- أسس مشتقة من التعليم المدمج:

- التعليم المدمج وسيلة تساعد في إحداث التعليم، من خلال عرض المحتوى بأساليب متنوعة.
- التعليم المدمج لا يحتاج إلى التمكن من مهارات البرمجة.
- التعليم المدمج يناسب أكثر من حاسة من حواس الطالب، ويراعي تفضيلات التعلم.
- التعليم المدمج يساهم في جذب انتباه الطلاب.
- التعليم المدمج يمكن توظيفه في عرض المحتوى وتقويم مستوى الطلاب.

ج- أسس مشتقة من تحليل الأخطاء:

- الأخطاء الكتابية متعددة ومتنوعة.
- بعض الأخطاء ترجع إلى عدم التمكن من القواعد اللغوية.
- بعض الأخطاء ترجع إلى نسيان القاعدة.
- تطبيق القاعدة اللغوية في سياقات مختلفة يقلل من الأخطاء اللغوية المرتبطة بها.
- علاج الأخطاء يتطلب الممارسة والتكرار.

- التمكن من قواعد الإملاء وحدها لا يكفي لعلاج الأخطاء اللغوية.
- طريقة عرض المفهوم النحوي تؤثر على استيعابه.
- المفاهيم المجردة تبقى أثرًا إذا تم عرضها بصريًا بصورة شائقة.

٢- الهدف العام للبرنامج:

علاج الأخطاء اللغوية في كتابات طلاب الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية، بكلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، وتنقسم إلى: أخطاء إملائية، وأخطاء تركيبية، وأخطاء دلالية.

٣- محتوى البرنامج:

بعد أن توصل الباحث إلى الأخطاء اللغوية في كتابات الطلاب، وتصنيفها، أعدَّ محتوى نظريًا عن التعليم المدمج ونظرية تجهيز المعلومات والأخطاء اللغوية، ثم أعدَّ الجانب العملي، وتضمن مجموعة من المحاضرات، عن المفاهيم النحوية والإملائية والدلالية، محتواها نماذج من كتابات الطلاب وتحليل الخطأ فيها من خلال أنشطة تعليمية متنوعة.

جدول (١) محتويات البرنامج

| الموضوع | الزمن | طريقة العرض | التوقيت |
|--|---------|-------------------|-------------------------|
| مقدمة عن البرنامج. | ساعتان | لقاء مباشر | الأسبوع الثاني من مارس |
| همزة القطع وألف الوصل. | ساعتان | لقاء مباشر | الأسبوع الثاني من مارس |
| الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة. | ساعتان | لقاء مباشر | الأسبوع الثالث من مارس |
| موضوعات إملائية متنوعة. | ساعتان | لقاء مباشر | الأسبوع الرابع من مارس |
| النواسخ. | ساعتان | لقاء مباشر | الأسبوع الأول من أبريل |
| تمييز العدد. | ساعتان | عبر وسيط إلكتروني | الأسبوع الثاني من أبريل |
| المثنى وجمع المذكر السالم. | ساعتان | عبر وسيط إلكتروني | الأسبوع الثالث من أبريل |
| الجملة الفعلية. | ساعتان | عبر وسيط إلكتروني | الأسبوع الرابع من أبريل |
| التراكيب اللغوية الصحيحة. | ساعتان | عبر وسيط إلكتروني | الأسبوع الأول من مايو |
| موضوعات تركيبية متنوعة. | ساعتان | عبر وسيط إلكتروني | الأسبوع الثاني من مايو |
| الأخطاء في دلالة الحروف والأفعال والأسماء. | ساعتان | عبر وسيط إلكتروني | الأسبوع الثالث من مايو |
| خصائص اللغة العربية العلمية. | ساعتان | لقاء مباشر | ٢٠٢١ - ٥ - ٣٠ |
| المجموع | ٢٤ ساعة | | ١٢ أسبوعًا |

استغرق البرنامج اثني عشر أسبوعًا، وعدد ساعات بلغ ٢٤ ساعة، وقد تضمن البرنامج ست محاضرات كان التفاعل فيها وجهًا لوجه في الكلية، وست محاضرات تمت عبر وسيط إلكتروني، هو المنصة التابعة لجامعة القاهرة التي تتيح ما يلي:

- بث مباشر للمحاضرة.
- رفع المحاضرات بأكثر من صيغة. (word- powerpoint- pdf)
- رفع ملفات الصوت والفيديوهات.
- إجراء اختبارات متنوعة.

٤- الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج :

تم توظيف مجموعة من الإستراتيجيات على النحو الآتي:

- إستراتيجية ميردر (MURDER) المعرفية: تم توظيفها في عرض المفاهيم اللغوية، ومحاولة التمكن منها، من خلال التدرج في عرض المفهوم وفق المستويات الستة للإستراتيجية.
- إستراتيجية الخرائط الذهنية: تم توظيفها في رسم خرائط ذهنية تبرز العلاقات بين المفاهيم اللغوية، وتحولها إلى مخططات بصرية واضحة وسهلة الفهم.
- إستراتيجية KWLH من خلالها تم تحديد مراحل متعددة لإتقان المفهوم اللغوي تبدأ بما يعرفه الطلاب عن المفهوم اللغوي، وتنتهي بالتطبيق والتوظيف.
- إستراتيجية التعليم التشاركي: وتم تطبيقها في المحاضرات التي تمت وجهًا لوجه داخل قاعات التدريس من خلال تحديد مهام لغوية متنوعة ينشرك فيها الطلاب.

٥- أساليب التقويم:

تم الدمج بين التقويم المباشر وجهًا لوجه والتقويم الإلكتروني، فقد تم تشخيص الأخطاء في كتابات الطلاب وعلاجها من خلال اللقاء المباشر داخل الكلية، أما التقويم الإلكتروني فتمثل في إجراء بعض الأسئلة عبر المنصة التي تتيح إجراء أنماط مختلفة من الاختبارات والحصول على النتائج فور الانتهاء من الاختبار، وكان هدف هذا النمط التحقق من إتقان الطلاب المفهوم اللغوي معرفيًا، عبر المستويات الستة المتمثلة في: التعرف والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

إجراءات التطبيق: تم تطبيق البحث على النحو الآتي:

- ١- اختيار مجموعة بحثية من طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ وقد تم تحليل التكاليف النهائية التي قدموها، في مقرر طرائق تدريس اللغة العربية، ومن خلال التحليل توصل الباحث إلى قائمة بالأخطاء اللغوية (الإملائية- التركيبية -

الدلالية). وكانت المجموعة التي شاع عندها الخطأ اللغوي في صورتها النهائية ٧٤ طالبًا وطالبة بعد استبعاد الطلاب الذين خلت كتاباتهم نسيبًا من الأخطاء، ومن لم يلتزموا بالحضور والمتابعة وعددهم ٦٥ طالبًا وطالبة.

٢- إعداد برنامج تعليم مدمج قائم على نظرية تجهيز المعلومات، والتعليم المدمج وسيلة تتعلق بعرض المحتوى العلمي، أما الأساس الفلسفي للبرنامج فكان نظرية تجهيز المعلومات، وقد حاول الباحث الاستفادة من مستويات التجهيز في تعميق فهم الطلاب ببعض المفاهيم اللغوية التي تكثر أخطاؤهم فيها.

٣- تطبيق البرنامج على المجموعة البحثية، ثم تكليف الطلاب بكتابة مقال عن إحدى القضايا المتعلقة بمقرر طرائق تدريس اللغة العربية، وتحليل كتاباتهم.

٤- المقارنة بين المتوسط الحسابي لأخطاء الطلاب قبل البرنامج والمتوسط الحسابي لأخطائهم بعد تطبيق البرنامج، وتعرف الدلالة الإحصائية ونسبة التحسن.

صعوبات التطبيق:

واجهت الباحث بعض الصعوبات منها:

- في المحاضرات التي تمت وجهًا لوجه داخل الكلية كانت هناك صعوبة في الالتزام بحضور المحاضرات لأسباب، منها: ازدحام جدول المحاضرات، ومنها غياب بعض الطلاب، ومن ثم تم تخفيض عدد ساعات اللقاء الأسبوعي إلى ساعتين، وفيما يتعلق بالغياب تم استبعاد الطلاب غير المهتمين بالحضور.
- في المحاضرات التي تمت عبر المنصة ظهرت بعض الصعوبات، وبخاصة عدم قدرة الطلاب في بعض الأوقات على الدخول إلى المنصة؛ بسبب عدم توافر الإنترنت بالسرعة الكافية التي تمكن الطلاب من التواصل، وللتغلب على هذه المشكلة كانت هناك مجموعة على (واتساب) يتم التواصل من خلالها، كما تم استخدام برنامج زووم (ZOOM) في حال حدوث أي مشكلة في المنصة.

نتائج البحث والتوصيات والمقترحات:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه " ما الأخطاء اللغوية في كتابات طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية؟ حل الباحث كتابات هؤلاء الطلاب، وتحقق من ثبات التحليل، وتم التوصل إلى ثلاث قوائم: قائمة بالأخطاء الإملائية، وقائمة بالأخطاء التركيبية، وقائمة بالأخطاء الدلالية.

جدول (2)
الأخطاء الإملائية

| م | الخطأ | وصف الخطأ | عدد الطلاب | عدد الأخطاء | نسبة الخطأ |
|---|-----------------|--|------------|-------------|------------|
| ١ | ألف الوصل | - إضافة همزة للمصدر الخماسي والسداسي، وكذلك أمر الثلاثي. | ٧٤ | ٣٨٨ | ٪١٧,٧ |
| ٢ | همزة القطع | - إهمال وضع الهمزة على بعض الأسماء والحروف والمصادر الرباعية. - إسقاط الهمزة عن الأفعال الخماسية والسداسية التي تبدأ بهمزة المضارعة | ٧٤ | ٣٦١ | ٪١٥,١ |
| ٣ | التاء المربوطة. | - الخط بين الهاء والتاء المربوطة. | ٧٤ | ٣٤٥ | ٪١٤,٨ |
| ٤ | الألف اللينة | - كتابة لى وعلى ومدى ومستوى وإلى والصواب أنهم بدون نقطتين تحت الياء | ٧٤ | ٣٤١ | ٪١٤,٦ |
| ٥ | الهمزة المتطرفة | - كتابة الهمزة بين ألفين. - أخطاء في كتابة الهمزة المتطرفة في حال اتصالها بضمير في حالات الرفع والنصب والجر. | ٧٤ | ٣٠٩ | ٪١٣,٣ |
| ٦ | علامات الترقيم | - أخطاء متنوعة. | ٧٤ | ٢٩٦ | ٪١٢,٦ |
| ٧ | الهمزة المتوسطة | - الهمزة المتوسطة على الواو والياء. | ٧٤ | ٢٧١ | ٪١١,٥ |
| | إجمالي الأخطاء | | ٧٤ | ٢٣١١ | ٪١٠٠ |

جدول (٣) الأخطاء التركيبية

| م | موضع الخطأ | وصفه | عدد الطلاب | عدد الأخطاء | النسبة المئوية |
|---|----------------------------|---|------------|-------------|----------------|
| ١ | النواسخ. | - رفع اسم إن في حال تقدم خبرها على اسمها. - نصب خبر إن في حال جاء اسمها ضميراً. - فتح همزة إن بعد حيث وإذ والقول. - رفع تابع اسم إن. - نصب اسم كان، في حال تقدم خبر كان على اسمها. - نصب تابع اسم كان. | ٧٤ | ١٢٦ | ١١,٣ |
| 2 | تمييز العدد. | - رفع/ جر تمييز الأعداد من ١١-٩٩. - ذكر تمييز الأعداد من ٣-١٠ مفرداً. | ٧٤ | ١٢٣ | ٪١١,١ |
| 3 | التركيب اللغوي غير الصحيح. | - استخدام تركيب لغوي غير صحيح كتكرار كلاً. | ٧٤ | ١١٤ | ١٠,٣ |
| 4 | الأفعال الخمسة. | - حذف نون الفعل المضارع المرفوع . | ٧٤ | ١٠٥ | ٪٩,٤ |
| 5 | الفعل المتعدي. | - استخدام حرف الجر مع أفعال متعدية بذاتها، كيتعرف، ويؤكد. | ٧٤ | ١٠٢ | ٩,١ |
| 6 | الاسم المنقوص. | - إثبات الياء رفعاً وجرّاً. | ٧٤ | ٩٩ | ٪٨,٩ |

برنامج تعليم مدمج قائم على نظرية تجهيز المعلومات لعلاج الأخطاء اللغوية في كتابات طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة.

| | | | | | |
|----|----------------------------|--|----|------|------|
| ٧ | الفاعل | - نصب أو جر الفاعل في حال فصل بينه وبين فعله بضمير أو جار ومجرور. - | ٧٤ | ٩٦ | ٨,٦% |
| ٨ | المبتدأ المؤخر. | - نصب المبتدأ- جره إذا تأخر عن خبره. | ٧٤ | ٩٣ | ٨,٣% |
| ٩ | إعراب الممنوع من الصرف. | - وضع التنوين بالنصب في حال نصب الاسم الممنوع من الصرف، وتحديدًا في صيغة منتهى الجموع. | ٧٤ | ٨٨ | ٧,٩% |
| ١٠ | المفعول به. | - تجاهل نصب المفعول به، وبخاصة في حال تعدد توابع الفاعل؛ بسبب الخلط بين تابع الفاعل والمفعول به. | ٧٤ | ٨٥ | ٧,٧% |
| ١١ | المثنى وجمع المذكر السالم. | - إثبات النون عند الإضافة. | ٧٤ | ٨٣ | ٧,٤% |
| | المجموع | | ٧٤ | ١١١٤ | ١٠٠% |

جدول (٤) الأخطاء الدلالية

| م | الخطأ | وصفه | عدد الطلاب | عدد الأخطاء | النسبة المئوية |
|---|---|---|------------|-------------|----------------|
| ١ | استخدام أفعال غير معروف فاعلها. | يكتب الطالب أفعالاً من دون أن يحدد على وجه التحديد من قام بالفعل، كأن يقول ويرى اللغويون من دون أن يحدد من اللغويون. وكأن يقول زعموا وقالوا . | ٧٤ | 120 | ١٦ |
| ٢ | الخطأ في دلالة الحرف | - يكتب الطالب حرفاً محل حرف آخر: أجاب على. - يكتب الطالب حرفاً يمكن الاستغناء عنه: يؤكد على، يتعرف على. | ٧٤ | 116 | ١٥,٤ |
| ٣ | الخطأ في دلالة الفعل | - يكتب الطالب فعلاً غير مناسب: كأن يكتب: يعتبر بدلا من يعد، ويساهم بدلا من يسهم. | ٧٤ | 109 | ١٤,٥ |
| ٤ | الخطأ في دلالة الاسم | - يكتب اسماً غير دقيق: هام بدلاً من مهم. | ٧٤ | 108 | ١٤,٤ |
| ٥ | استخدام اللغة المجازية. | - يستخدم التشبيهات والتعبيرات الاستعارية. - يستخدم أفعال الرجاء والتمني، ويتعد عن أفعال المقاربة التي تجتهد لتقريب المعنى. | ٧٤ | 102 | ١٣,٦ |
| ٦ | استخدام مفردات تعبر عن الجزم غير المبرر وليس الاحتمال . | - يجزم الطالب بأمر معين أو موضوع معين. | ٧٤ | 99 | ١٣,٢ |
| ٧ | استخدام المفردات التي تؤكد التعميم وتنفي الخصوصية . | - استخدام مفردات تدل على التعميم؛ كاستخدام كل وجميع في سياق يستدعي التخصيص والتحديد. | ٧٤ | 97 | ١٢,٩ |
| | المجموع | | | ٧٥١ | ١٠٠% |

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، قام الباحث بتحديد أسس برنامج التعليم المدمج القائم على نظرية تجهيز المعلومات، وأهدافه، ومحتواه، وإستراتيجياته، وأنشطته، وأساليب التقويم فيه.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، ونصه: " ما فاعلية برنامج التعليم المدمج القائم على نظرية تجهيز المعلومات في علاج الأخطاء اللغوية في كتابات طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية ؟ قام الباحث بصياغة الفرض الآتي:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لتحليل الأخطاء ككل، وفي كل بعد من الأخطاء: الإملائية، والتركيبية، والدلالية على حدة، لصالح التطبيق البعدي.

أ- التحقق من فاعلية البرنامج في علاج الأخطاء اللغوية ككل:

للتحقق من الفاعلية قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (٥)

نتائج التطبيقين: القبلي والبعدي للطلاب مجموعة البحث في الأخطاء اللغوية

| حجم التأثير (d) | مستوى الدلالة | قيمة (ت) المحسوبة | قيمة (ت) الجدولية | | درجة الحرية | الانحراف المعياري (ع) | المتوسط الحسابي (م) | العدد (ن) | البيانات الإحصائية التطبيق |
|-----------------|---------------|-------------------|-------------------|------|-------------|-----------------------|---------------------|-----------|----------------------------|
| | | | ٠,٠١ | ٠,٠٥ | | | | | |
| ٩,٦٠ | ٠,٠١ | ٤١,٠٠ | ٢,٦٦ | ٢,٠٠ | ٧٣ | ١١,٣٩ | ٥٦,٤٣ | ٧٤ | القبلي |
| | | | | | | ٢,٠٣ | ٤,٣٥ | ٧٤ | البعدي |

يتضح من الجدول (٥) انخفاض المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي، حيث جاءت قيمة (ت) المحسوبة (٤١,٠٠) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٠٠) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٦٦) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (٧٣) ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٩,٦٠)؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي؛ نتيجة انخفاض الأخطاء في التطبيق البعدي انخفاضاً دالاً إحصائياً.

ب-التحقق من فاعلية البرنامج في علاج الأخطاء الإملائية:

قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لتحليل الأخطاء الإملائية، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (٦)

نتائج التطبيقين: القبلي والبعدى للطلاب مجموعة البحث في الأخطاء الإملائية

| حجم التأثير (d) | مستوى الدلالة الإحصائية | قيمة (ت) المحسوبة | قيمة (ت) الجدولية | | درجة الحرية | الانحراف المعياري (ع) | المتوسط الحسابي (م) | العدد (ن) | البيانات الإحصائية التطبيق |
|-----------------|-------------------------|-------------------|-------------------|------|-------------|-----------------------|---------------------|-----------|----------------------------|
| | | | ٠,٠١ | ٠,٠٥ | | | | | |
| ١٠,٣٣ | ٠,٠١ | ٤٤,١٤ | ٢,٦٦ | ٢,٠٠ | ٧٣ | ٢,٨٤ | ١٥,٠٥ | ٧٤ | القبلي |
| | | | | | | ٠,٩٠ | ٠,٩٩ | ٧٤ | البعدى |

يتضح من الجدول (٦) انخفاض المتوسط الحسابي لأخطاء الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدى؛ حيث جاءت قيمة (ت) المحسوبة (٤٤,١٤) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٠٠) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٦٦) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (٧٣)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (١٠,٣٣)؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى، وبالتالي انخفاض الأخطاء الإملائية في التطبيق البعدى انخفاضاً دالاً إحصائياً.

ج-التحقق من فاعلية البرنامج في علاج الأخطاء التركيبية:

قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لتحليل الأخطاء التركيبية، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (٧)

نتائج التطبيقين: القبلي والبعدى للطلاب مجموعة البحث في الأخطاء التركيبية

| حجم التأثير (d) | مستوى الدلالة الإحصائية | قيمة (ت) المحسوبة | قيمة (ت) الجدولية | | درجة الحرية | الانحراف المعياري (ع) | المتوسط الحسابي (م) | العدد (ن) | البيانات الإحصائية التطبيق |
|-----------------|-------------------------|-------------------|-------------------|------|-------------|-----------------------|---------------------|-----------|----------------------------|
| | | | ٠,٠١ | ٠,٠٥ | | | | | |
| ٧,١٢ | ٠,٠١ | ٣٠,٤١ | ٢,٦٦ | ٢,٠٠ | ٧٣ | ٨,٣٢ | ٣١,٢٣ | ٧٤ | القبلي |
| | | | | | | ١,٣٤ | ٢,٦١ | ٧٤ | البعدى |

يتضح من الجدول (٧) انخفاض المتوسط الحسابي لأخطاء الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدى؛ حيث جاءت قيمة (ت) المحسوبة (٣٠,٤١) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٠٠) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٦٦) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (٧٣)، كما يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٧,١٢)؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى.

د-التحقق من فاعلية البرنامج في علاج الأخطاء الدلالية:

قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لتحليل الأخطاء الدلالية، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (٨)

نتائج التطبيقين: القبلي والبعدي للطلاب مجموعة البحث في الأخطاء الدلالية

| حجم التأثير (d) | مستوى الدلالة الإحصائية | قيمة (ت) المحسوبة | قيمة (ت) الجدولية | | درجة الحرية | الانحراف المعياري (ع) | المتوسط الحسابي (م) | العدد (ن) | البيانات الإحصائية التطبيق |
|-----------------|-------------------------|-------------------|-------------------|------|-------------|-----------------------|---------------------|-----------|----------------------------|
| | | | ٠,٠١ | ٠,٠٥ | | | | | |
| ٨,٤٣ | ٠,٠١ | ٣٦,٠٠ | ٢,٦٦ | ٢,٠٠ | ٧٣ | ٢,٥٤ | ١٠,١٥ | ٧٤ | القبلي |
| | | | | | | ٠,٧٦ | ٠,٧٦ | ٧٤ | البعدي |

يتضح من الجدول (٨) انخفاض المتوسط الحسابي لأخطاء الطلاب بعد تطبيق البرنامج؛ حيث جاءت قيمة (ت) المحسوبة (٣٦,٠٠) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٠٠) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٦٦) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (٧٣) ، كما يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٨,٤٣)؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي.

وقام الباحث بحساب نسبة التحسن في أداء الطلاب مجموعة البحث، من خلال المقارنة بين كتاباتهم بعد تطبيق البرنامج بما كانت عليه قبل تطبيق البرنامج، كانت النتائج على النحو الآتي.

جدول (٩)

نسبة التحسن في كتابات الطلاب مجموعة البحث بعد تطبيق البرنامج

| المحور | التطبيق القبلي | التطبيق البعدي | نسبة التحسن |
|--------------------|----------------|----------------|-------------|
| الأخطاء الإملائية. | ٢٣١١ | ١٩٣ | ٪٩١,٧ |
| الأخطاء التركيبية. | ١١١٤ | ٧٣ | ٪٩٣,٥ |
| الأخطاء الدلالية. | ٧٥١ | ٥٦ | ٪٩٢,٥ |
| المجموع | ٤١٧٦ | ٣٢٢ | ٪٩٣ |

يتضح من جدول (٩) انخفاض أخطاء الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي في الأخطاء ككل، وفي كل موضوع على حدة، وبنسبة تحسن كبيرة في المحور ككل، وقد بلغت أعلى نسبة تحسن في الأخطاء التركيبية، وكانت النسبة ٩٣,٥ ٪، ثم الأخطاء الدلالية بنسبة ٩٢,٥ ٪، ثم الأخطاء الإملائية بنسبة ٩١,٧ ٪ أما نسبة التحسن في الأخطاء ككل فقد بلغت ٩٣ ٪.

وفيما يلي عرض لكل محور من محاور الأخطاء على حدة:

جدول (١٠)

نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للطلاب عينة البحث في الأخطاء الإملائية

| م | الخطأ | التطبيق القبلي | التطبيق البعدي | نسبة التحسن |
|---|-----------------|----------------|----------------|-------------|
| ١ | ألف الوصل | ٣٨٨ | ٤١ | ٪٨٩ |
| ٢ | همزة القطع | ٣٦١ | ٤٩ | ٪٨٦ |
| ٣ | التاء المربوطة. | ٣٤٥ | ٣٣ | ٪٩٠,٥ |
| ٤ | الألف اللينة | ٣٤١ | ٢٥ | ٪٩٢ |
| ٥ | الهمزة المتطرفة | ٣٠٩ | ١٦ | ٪٩٤ |
| ٦ | علامات الترقيم | ٢٩٦ | ٢٠ | ٪٩٣ |
| ٧ | الهمزة المتوسطة | ٢٧١ | ٦ | ٪٩٧ |
| | إجمالي الأخطاء | ٢٣١١ | ١٩٣ | ٪٩١ |

يتضح من جدول (١٠) انخفاض أخطاء الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي في الأخطاء الإملائية ككل، وفي كل موضوع على حدة، وبنسبة تحسن كبيرة في المحور ككل، وفي كل موضوع على حدة، وقد بلغت أعلى نسبة تحسن ٪٩٧ وأقل نسبة تحسن ٪٨٦.

جدول (١١)

نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للطلاب عينة البحث في الأخطاء التركيبية

| م | موضع الخطأ | التطبيق القبلي | التطبيق البعدي | نسبة التحسن |
|----|---------------------------|----------------|----------------|-------------|
| ١ | النواسخ. | ١٢٦ | ١٠ | ٪٩٢ |
| ٢ | تمييز العدد. | ١٢٣ | ١١ | ٪٩١ |
| ٣ | التراكيب اللغوية. | ١١٤ | ١٥ | ٪٨٧ |
| ٤ | الأفعال الخمسة. | ١٠٥ | ٥ | ٪٩٥ |
| ٥ | الفعل المتعدي. | ١٠٢ | ٦ | ٪٩٣ |
| ٦ | الاسم المنقوص. | ٩٩ | ٥ | ٪٩٥ |
| ٧ | الفاعل. | ٩٦ | ٨ | ٪٩١ |
| ٨ | المبتدأ المؤخر. | ٩٣ | ٣ | ٪٩٦ |
| ٩ | إعراب الممنوع من الصرف. | ٨٨ | ٤ | ٪٩٥ |
| ١٠ | المفعول به. | ٨٥ | ٤ | ٪٩٥ |
| ١١ | المتنى وجمع المذكر السالم | ٨٣ | ٢ | ٪٩٧ |
| | المجموع | ١١١٤ | ٧٣ | ٪٩٣,٥ |

يتضح من جدول (١١) انخفاض أخطاء الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي في الأخطاء التركيبية ككل، وفي كل موضوع على حدة، وبنسبة تحسن كبيرة في المحور ككل، وفي كل موضوع على حدة، وقد بلغت أعلى نسبة تحسن ٪٩٧ وأقل نسبة تحسن ٪٨٧.

جدول (١٢)
نسبة تحسن الطلاب في الأخطاء الدلالية

| م | الخطأ | التطبيق القبلي | التطبيق البعدي | نسبة التحسن |
|---------|--|----------------|----------------|-------------|
| ١ | استخدام أفعال غير معروف فاعلها. | ١٢٠ | ١٢ | ٪٩٠ |
| ٢ | الخطأ في دلالة الحرف. | ١١٦ | ١٤ | ٪٨٨ |
| ٣ | الخطأ في دلالة الفعل. | ١٠٩ | ٨ | ٪٩٢ |
| ٤ | الخطأ في دلالة الاسم. | ١٠٨ | ١٠ | ٪٩٠ |
| ٥ | استخدام اللغة المجازية. | ١٠٢ | ٤ | ٪٩٦ |
| ٦ | استخدام مفردات تعبر عن الجزم وليس الاحتمال . | ٩٩ | ٤ | ٪٩٦ |
| ٧ | استخدام المفردات التي تؤكد التعميم وتنفي التخصيص . | ٩٧ | ٥ | ٪٩٥ |
| المجموع | | | | ٪٩٢,٥ |

يتضح من جدول (١٢) انخفاض أخطاء الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي في الأخطاء الدلالية ككل، وفي كل موضوع على حدة، وبنسبة تحسن كبيرة في المحور ككل، وفي كل موضوع على حدة، وقد بلغت أعلى نسبة تحسن ٪٩٦ وأقل نسبة تحسن ٪٨٨.

تفسير النتائج:

يتضح من نتائج البحث أن البرنامج حقق تحسناً كبيراً في علاج أخطاء طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية، ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى:

- إعداد البرنامج في ضوء نظرية تجهيز المعلومات جعل الطلاب يدركون العلاقات بين المفاهيم اللغوية المختلفة، والقيام بمجموعة من العمليات العقلية؛ كالتفسير، والاستنتاج، والموازنة، والتمثيل، والتطبيق، وغيرها؛ مما أسهم في تعميق فهمهم بالمفاهيم النحوية والإملائية، فانعكس ذلك إيجاباً على الدقة اللغوية في كتاباتهم.

- تعميق فهم الطالب بالمفاهيم اللغوية المختلفة من خلال المرور بمستويات التجهيز المتعددة، التي تبدأ بالمستوى السطحي للتجهيز، وفيه يتعرف المفهوم اللغوي ويصفه، ومروراً بالمستوى العميق وفيه يميز بين المفاهيم المختلفة ويدرك العلاقات بينها، وصولاً إلى المستوى الأكثر عمقاً، وفيه يوظف المفهوم اللغوي في سياقات متعددة.

- توظيف مجموعة من الإستراتيجيات داخل البرنامج؛ حيث ساعدت كل إستراتيجية على التمكن من المفاهيم اللغوية بصور مختلفة، فإستراتيجية ميردر (MURDER) المعرفية وضعت ست خطوات لتعميق الفهم النحوي، تبدأ بالتهيئة وتنتهي بالتطبيق والتوظيف، وإستراتيجية الخرائط الذهنية التي أمكن من خلالها تحويل المفاهيم اللغوية المجردة إلى مخططات بصرية يسهل فهمها والتعامل معها،

أما إستراتيجية KWLH فأمكن من خلالها تعرف ما لدى الطلاب من معلومات عن المفاهيم اللغوية، وتحديد ما يحتاجون إلى معرفته.

- الأنشطة التعليمية داخل البرنامج ركزت على وصف المفهوم اللغوي، وتفسيره وتطبيقه في سياقات مختلفة، كما تنوعت بين أنشطة تحلل نصوصًا كتابية وتحدد الخطأ فيها، وأنشطة كتابية تركز على تطبيق قواعد لغوية تطبيقًا صحيحًا في الكتابة.

- التفاعل المباشر بين القائم بالتدريس والطلاب له مزايا معرفية ووجدانية؛ فمن مزاياها المعرفية تصويب بعض التصورات الخاطئة عن بعض القواعد النحوية والإملائية لدى بعض الطلاب، فقد ظهر من خلال المناقشات بعض التصورات الخاطئة، منها أن الكلمة المعرفة بـ (أل) المسبوقه بجار ومجرور تعرب مضافًا إليه، وهذا يفسر كتابتهم (وهذا يقوم به المعلمين)، ومن التصورات الخاطئة تنوين الممنوع من الصرف، وبخاصة صيغة منتهى الجموع، أما عن مزاياها الوجدانية فالتفاعل المباشر كان له أثر إيجابي في زيادة الدافعية والرغبة في علاج أخطائهم اللغوية، ووجود اتجاه إيجابي نحو الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء اللغوية، وقد اتضح ذلك من خلال الحرص على الحضور، والانتظام في المتابعة على المنصة الرقمية، والمشاركة في الأنشطة بفاعلية.

- الربط بين القواعد النحوية والقواعد الإملائية أسهم في تعميق فهم الطلاب بالقواعد الإملائية، ومن ثم تمت معالجة الأخطاء الإملائية لدى الطلاب مجموعة البحث، وقد بلغت نسبة التحسن في علاج الأخطاء الإملائية بعد تطبيق البرنامج أكثر من ٩٠٪.

- الدمج بين التعليم الصفّي وجهاً لوجه داخل قاعات التدريس والتعليم الإلكتروني أسهم في تنوع أساليب عرض المحتوى، وتعدد أساليب التقييم، وجذب انتباه الطلاب، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وأنماط تعلمهم.

- استخدام المنصة الرقمية الخاصة بجامعة القاهرة (Black Board) - التي خصصتها جامعة القاهرة بديلاً للتعليم المباشر في وقت نازلة (كورونا) - أتاح مجموعة من المزايا منها: بث المحاضرة تزامنيًا على المنصة؛ مما مكّن الطلاب من التفاعل المباشر مع المحاضر، والحصول على التغذية الراجعة أولاً بأول، ومنها: نشر المحاضرات بصيغ مختلفة في أي وقت؛ مما يمكنهم من الوصول إليها بسهولة، والرجوع إليها وقت الحاجة، ومنها إمكانية وضع روابط تشعبية متعددة لكتب ومحاضرات عبر (يوتيوب).

- تنوع أساليب التقييم داخل البرنامج؛ حيث شمل أساليب تقييم متنوعة: بعضها تمّ داخل قاعات التدريس وتمثل في: جلسات النقاش، والتقييم الذاتي لكتابات كل طالب، والتقييم الجماعي للأخطاء الكتابية ومناقشتها مناقشة جماعية، وبعضها تمّ عبر المنصة الرقمية (Black Board) حيث تم إجراء بعض الاختبارات من نوع اختيار من متعدد؛ للتحقق من فهم الطالب لبعض القواعد النحوية والإملائية.

- تركيز البرنامج على الربط بين مستويات تجهيز المعلومات وخطوات تحليل الأخطاء اللغوية، ومهارات التحليل التي تناسب كل مستوى من مستويات التجهيز، وتحديد معايير خاصة بكل مستوى، في ضوء طبيعة المفاهيم والقواعد اللغوية.

وما تم التوصل إليه من فاعلية البرنامج القائم على نظرية تجهيز المعلومات يتفق مع الدراسات التي وظفت تجهيز المعلومات في تنمية مهارات ومفاهيم مختلفة؛ كدراسات كل من: (2006) Glanzer, & Schwartz. (2011) Parimala& Babadogan& unal، و (2012) fathima، والسمان (2014)، و (2015) Binda وحنا (2018) وسيف (2020)، كما أن التحسن في علاج الأخطاء اللغوية الذي تم التوصل إليه في هذا البحث يتفق مع نتائج دراسات أخرى توصلت إلى وجود تحسن باستخدام برامج أخرى غير التي استخدمها هذا البحث كدراسة: عبد الرحمن (2006)، ودراسة الأحول (2015)، ودراسة سلطان (2017)، ودراسة عبد الجواد (2018).

التوصيات: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث يوصي الباحث بما يلي:

- ١- عقد دورات تدريبية للمعلمين حديثي التخرج؛ لتدريبهم على تحليل الأخطاء الشائعة في كتابات طلابهم وكيفية علاجها.
- ٢- إنشاء وحدات داخل الإدارات التعليمية تكون مهمتها تشخيص كتابات المعلمين في كل المواد الدراسية وتدريبهم على تلافيها؛ من منطلق أن الكتابة الصحيحة تنعكس إيجاباً على المواد الدراسية الأخرى.
- ٣- عقد مسابقات بين الطلاب في مجال الكتابة، وإعطاء درجات أكبر للكتابة الخالية من الأخطاء اللغوية.
- ٤- الربط بين دروس الإملاء ودروس النحو؛ من منطلق أن التكامل بينهما يساهم في تنمية مهارات التحرير العربي، وأن الخطأ الإملائي قد يكون سببه الخطأ في فهم المفهوم النحوي وتطبيقه.
- ٥- وضع مقرر لتحليل الأخطاء اللغوية ضمن مقررات اللغة العربية بالكليات المختلفة، على أن يدرس الطلاب هذا المقرر في أكثر من أربعة فصول دراسية.
- ٦- توجيه الأقسام العلمية بكليات الآداب والتربية ودار العلوم، الطلاب نحو الكتابة الخالية من الأخطاء اللغوية، وأن الخطأ اللغوي في كتاباتهم في اختبار أي مقرر يترتب عليه حرمانهم من بعض الدرجات.
- ٧- وضع اختبار كفاءة لغوية على غرار الاختبارات الدولية في مجال اللغات يكون من المعايير الرئيسية لقبول الطالب في قسم اللغة العربية في الكليات المختلفة، وآخر لقبوله بالدراسات العليا، وثالث لقبوله للعمل في مجال تعليم اللغة العربية.

المقترحات:

- في ضوء نتائج هذا البحث يمكن اقتراح مجموعة من البحوث منها:
- ١- برنامج قائم على التكامل بين النحو والإملاء لتنمية مهارات التحرير العربي لدى طالب المرحلة الثانوية.
 - ٢- تصور مقترح لتدريس النحو في كليات التربية والآداب في ضوء الأخطاء الشائعة في كتابات الطلاب.
 - ٣- استخدام إستراتيجية ميردر المعرفية لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات طلاب الجامعة غير المتخصصين في اللغة العربية.
 - ٤- تنمية مهارات التحرير العربي لدى الطالب المعلم بقسم اللغة العربية باستخدام المنصة الرقمية بلاك بورد (Black Board).
 - ٥- تشخيص الأخطاء اللغوية في كتابات الطلاب المعلمين وعلاجها ببرنامج قائم على التعليم المستند إلى الدماغ.
 - ٦- تصور مقترح لعلاج الأخطاء اللغوية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء النظرية.
 - ٧- برنامج قائم على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى الطالب المعلم شعبة اللغة العربية.

المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، محمد صالح (٢٠٠٦). علم النفس اللغوي والمعرفي. عمان، الأردن، دار البداية.
- الأحول، أحمد (٢٠١٥): أثر التكامل بين النحو والإملاء في علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية في استخدامهم وسائل الاتصال الحديثة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٣١)، العدد (٣)، ص ص ٦١-١.
- إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف. القاهرة، مصر، عالم الكتب.
- أنيس، إبراهيم (١٩٧٥). دلالة الألفاظ. القاهرة، مصر، الأنجلو المصرية.
- بشر، كمال محمد (١٩٦٩). دراسات في علم اللغة. القاهرة، مصر، دار المعارف.
- البطش، يوسف محمد (٢٠٠٨). الأخطاء اللغوية في الصحافة الفلسطينية في انتفاضة الأقصى. (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية: كلية الآداب، غزة، فلسطين.

- بلعيد، صالح (٢٠٠٩) ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية. الجزائر، دار هومة.
- بلعيد، صالح (٢٠١١). دروس في اللسانيات التطبيقية. الجزائر، دار هومة.
- بوزان، توني (٢٠٠٦): كيف ترسم خريطة العقل. الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة جرير.
- جمعة، مصطفى عطية (٢٠١٦). شعرية الفضاء الإلكتروني، قراءة في منظور ما بعد الحداثة. القاهرة، مصر، دار شمس للنشر والإعلام.
- الحامولي، طلعت (٢٠٠٦). القدرات العقلية وتجهيز المعلومات، سلسلة علم نفس تجهيز المعلومات. القاهرة، مصر، دار السلام للطباعة.
- حنا، كرسيتين زاهر (٢٠١٨). إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٩٥)، ص ص ١-٤٦.
- خميس، محمد عطية (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة، مصر، مكتبة دار الحكمة.
- خميس، محمد عطية (٢٠٠٨). من تكنولوجيا التعلم الإلكتروني إلى تكنولوجيا التعلم المنتشر. مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، عدد خاص، القاهرة.
- ربيعة، نسيم (ب ت). الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية، مشكلاته وحلوله. ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، ابن عكنون.
- زايد، فهد خليل (٢٠٠٩). الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية. عمان، الأردن، دار اليازوري.
- زرواق، أميرة وزميت، أسماء (٢٠١٨). دراسة الأخطاء اللغوية عند مستعملي اللغة العربية الفصحى حديثاً. (رسالة ماجستير)، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة: كلية الآداب واللغات، الجزائر.
- زهرة، جلاي (٢٠١٦): الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي للغة العربية- السنة الثالثة متوسط نمونجا. (رسالة ماجستير)، جامعة عبد الحميد بن باديس: كلية الآداب، الجزائر.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. سلسلة علم النفس المعرفي رقم ٢، ط ٢، القاهرة، مصر، دار النشر للجامعات.

- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥). *التعلم الإلكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم*. الرياض، المملكة العربية السعودية، الدار الصولتية.
- السكاكي، يوسف بن أبي بكر (ب.ت). *مفتاح العلوم*. القاهرة، مصر، مطبعة التقدم العلمية.
- سلطان، صفاء عبد العزيز (٢٠١٧). برنامج تدريبي مقترح لعلاج الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة في تقارير بحوث التربية العملية المنشورة بالمملكة العربية السعودية، مجلة برامج تربوية، مجلة إلكترونية فصلية تصدرها رابطة التربويين العرب. <http://aae2016.com>
- سليم، تيسير (٢٠١٣): فاعلية التعلم المدمج في أكاديمية البلقاء الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني "التعلم عن بعد الممارسة والأداء المنشود، الفترة من ٤-٧ فبراير، الرياض .
- السمان، مروان أحمد (٢٠١٤). نموذج تدريسي قائم على تجهيز المعلومات في ضوء الذاكرة العاملة لتنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الأكاديمية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، مجلة دراسات في المناهج، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٠٤)، ص ص ٥١-٩٧
- سيف، أحمد محمد حسين (٢٠٢٠). إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (١٠٩)، ص ص ١٦٤٧-١٦٨٣.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة، جمهورية مصر العربية، الدار المصرية اللبنانية..
- الشرقاوي، أنور محمد (٢٠٠٣): *علم النفس المعرفي المعاصر*. القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- شلتوت، محمد شوقي (٢٠١٦). *الإنفوجرافيك من التخطيط إلى الإنتاج*. الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- صلاح، شعبان (٢٠٠٥). *تصريف الأسماء في اللغة العربية*. القاهرة، مصر، دار غريب.
- طعيمة، رشدي أحمد: (٢٠٠٩). *المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها*. القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

- عبد الجواد، إياد إبراهيم (٢٠١٨) الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلاب قسم المناهج والتدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد (٣)، ص ١-٣٠.
- عبد الحفيظ، صفاء عبد الجواد (٢٠١٩). نظرية معالجة المعلومات وتنمية مهارات التفكير . الإسكندرية، مصر، دار التعليم الجامعي.
- عبد العزيز، سعيد (٢٠١٣): التفكير ومهاراته- تدريبات وتطبيقات عملية. عمان، الأردن، دار الثقافة،
- عبد القادر، عصام محمد (٢٠١٧). رؤى وتجارب في تدريس المفاهيم (النماذج والإستراتيجيات المتطورة). الإسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية.
- عبد الرحمن، عبد الرحمن كامل (٢٠٠٦). برنامج مقترح لعلاج أخطاء الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية في كلية التربية في الفيوم". المؤتمر العلمي السابع : مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول. كلية التربية، جامعة الفيوم، ص ١-٦٣
- عبيد، مي عبد الرازق (٢٠١٩). إستراتيجية قائمة على السياقية لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط. (رسالة ماجستير)، جامعة القاهرة: كلية الدراسات العليا للتربية.
- العسكري، أبو هلال (٢٠٠١): الفروق اللغوية. بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.
- عفيفي، محمد كمال (٢٠١٨). التفاعل بين نمطي تصميم الانفوجرافيك " الثابت و المتحرك " ومنصتي التعلم الإلكتروني "البلاك بورد، الواتس آب " وأثره في تنمية مهارات تصميم التعلم البصري وإدراك عناصره. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (١٧٧) ج ١.
- الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠١٢). تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين تكنولوجيا ويب ٢، سلسلة تربويات الحاسوب. طنطا، مصر، دار الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.
- قرين، ياسمين (٢٠١٧). الأخطاء الإملائية لدى طلاب الجامعة، السنة الأولى أدب عربي ليسانس بجامعة جيجل - أنموذجاً. (رسالة ماجستير)، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل: كلية اللغات والآداب، الجزائر.
- المحيسن، إبراهيم بن عبد الله (٢٠٠٥). المعلوماتية والتعليم: القواعد والأسس النظرية. المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، دار الزمان.

- المعيوف، رافد بحر وسلمان، سهاد عبد النبي (٢٠١٥). أثر تصميم تعليمي قائم على إستراتيجية (MURDER) المعدلة لمساعدات التذكر في تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الرابع العلمي، مجلة كلية التربية الأساسية. العراق، مجلد ٢١، العدد (٩٠)، ص ص ٤٤١-٤٦٤
- الناقة، محمود (٢٠٠٦). *تعليم اللغة العربية في التعليم العام*. بنها، مصر، مؤسسة الإخلاص للنشر والتوزيع.
- النصير، رافع والذغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣). *علم النفس المعرفي*، دار الشروق، عمان ، الأردن.
- وزارة التخطيط (مايو ٢٠١٦). *إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠*، الزيارة بتاريخ ٢٠/٤/٢٠٢١ من خلال الرابط <http://sdsegypt2030.com>
- يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١١). *المرجع في علم النفس المعرفي في العقل البشري وتجهيز المعلومات*. القاهرة ، مصر، دار الكتاب الحديث.
- يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٢). *الذاكرة وما وراء المعرفة رؤى تطبيقية في مجال الإعاقة الفكرية*. عمان، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٥). *مخ الإنسان آلة تجهيز ومعالجة المعلومات (مدخل إلى التربية المعرفية*. القاهرة، مصر، مركز الكتاب للنشر.
- يونس، فتحي على (٢٠٠٥). *الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية*. كلية التربية، جامعة عين شمس.

المراجع الأجنبية:

- Babadogan , Ünal . (2011). *Examples of instructional design for social studies according to meaningful learning and information processing theories. Procedia-Social and Behavioral Sciences*; 15:2155-8.
- Badawi, Mohamed (2009). *Using Blended Learning for Enhancing EFL Prospective Teachers, Pedagogical Knowledge and Performance, Learning Language- the Spirit of the Age*, 14- 15 March, Ain Shams University.
- Binda, Kumari (2015). *Level of Aspiration on Academic Performance of School Students*, *International Journal of Indian Psychology*, 3 (1), 2349-3429.
- Brewer, William (2012). 'The Met Memory Approach to confidence: A Test Using Semantic Memory' ,*Journal of Memory and Language* ،v.67 ،n.1 ،pp 59-77

-
- Chamberlain, Martin (1961) "The competencies of Adult Educators," *Adult Education*, pp. 78-82.
- Christine , David, (2000). Learning in science: a comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in science teaching* 37(2) 109- 138.
- Dorn , Bhattacharay. (2007). A Dialogue on E-Learning and Diversity: the Learning Management System vs the Personal Learning Environment. In G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government Healthcare, and Higher Education*.
- Pardo, Laura (2005). *Beginning learn to teach writing: Finessing teaching context shapes evolving practice*" Ph.D., Michigan state university.
- Parimala M & Fathima A. (2012): Effect of information processing approach in enhancing achievement in chemistry at higher secondary level. *Journal of education and practice*, 3 (2): 1-7.
- Palladino.p (2001) : *Working Memory and Updating Processes in Reading Comprehension memory& cognition*, v29. N2.
- Peak, Jeayon (2005) .A study of training program characteristics and training effectiveness among organizations receiving services from external training providers" Ph.D., "The Ohio state university.
- Harmann ,H. &et al(2003): Individual Differences in Semantic Short –Term Memory Capacity and Reading Comprehension ,*Journal of Memory and Language* . V.48 ,N.2,P.320-345.
- Glanzer, M. & Schwartz, A. (2006): Mnemonic Structure in free recall: Differential Effect On STS and LTS., *Journal of Verbal learning and verbal behavior*,1 (10) ,194-198.
- Glaser R, Chipman SF & Susan F. (2014): *Thinking and learning skills, volume 1: relating instruction to research*, new yourk.
- Grimmer ,K (2011). Relations between Children's Met memory and Strategic Performance : Time Varying Covariates in early elementary school ,*Journal of experimental Child Psychology* ,V.108 ,N.1,P.139-155
- Lowenthal, Dunlap. (2016). Getting graphic about infographics: design lessons learned from popular infographics. *Journal of Visual Literacy* p p42-59
- Radin, Jean (2005). *Brain research and Classroom practice: Bridging the gap between theorists and practitioners*" Ph.D,Colorado state university.
- El-Zayat, Fathy (2011). The effect of Additional and Repeated Information upon Problem Solving Strategy at different levels of intelligence, *Educational Psychologist* , 1 (12), 143-174.

A Blended Learning Program Based on Information Processing Theory for Treating Linguistic Errors in Writing among General Diploma Students (Arabic Language Branch), Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University

Dr. Khalaf Abdel-Mo'ty Abdel-Rahman Tolba

Lecturer of Curriculum & Instruction of Arabic Language, Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University

Abstract:

The current research attempts to handle linguistic errors (spelling - syntactic - semantic) in the educational writings among General Diploma students, Arabic Language Branch, at the Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University. To achieve this goal, the researcher used a blended learning program based on the theory of information processing. The researcher considered the word as the unit of analysis, and the linguistic error as the unit of counting.

The research group consisted of 74 students from the General Diploma, Arabic Language Branch. The quasi-experimental design included one research group. To investigate the effectiveness of the program, the writings of the research group were analyzed before and after the administration. The results indicated that there is a statistically significant difference in the students' writings in the post administration of the program. Hence, the effectiveness of the program can be confirmed in treating linguistic errors in writings of research group. In the light of the results, the researcher recommends using levels of information processing in developing the various linguistic arts, and paying attention to the course of analyzing linguistic errors, making it a basic course throughout the years of the study in the faculties of Education, Arts and Dar Al Uloom. The researcher also recommends employing technology in teaching linguistic rules - along with teaching class face to face.

Keywords: Blended learning - Information processing Theory- - Linguistic errors

Received on:4 /12/2021 - Accepted for publication on:10 /1 /2022- E-published on: 12/ 2021