



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



التغذية الراجعة الشفهية في تعليم العربية لغة ثانية: بين ممارسات المعلمين وتوجهات المتعلمين
فهد بن صالح العليان - أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد - معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة ممارسات معلمي اللغة العربية لغة ثانية للتغذية الراجعة الشفهية، وكذلك توجهات متعلميها نحو تلك الممارسات، وذلك من حيث: وقت تقديم التغذية الراجعة، ومن يقدمها، ونوع التغذية الراجعة، وطبيعة الأخطاء التي تقدم بناء عليها، وكذلك مدى تسبب تقديمها بالحرص للمتعلمين. حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الكيفي، وكانت المقابلات هي أداة جمع البيانات (خمسة معلمين، وعشرة متعلمين). حيث أشارت النتائج إلى تطابق رغبة المعلمين والمتعلمين في توقيت تقديم التغذية الراجعة الشفهية بعد الخطأ مباشرة. كما خلصت النتائج إلى تفضيل المعلمين أن يقدم الطلاب التغذية الراجعة الشفهية لزملائهم بدلا من قيام المعلمين أنفسهم بتقديمها للمتعلمين، وإلى رغبة المتعلمين بتصحيح أخطائهم بأنفسهم. أما فيما يتعلق بنوع التغذية الراجعة، فقد كان الاستيضاح أبرز أنواعها استعمالا لدى المعلمين، وأبرزها رغبة لدى المتعلمين. أما فيما يتعلق بنوع الأخطاء التي تقدم بناء عليها التغذية الراجعة فقد اتفقت غالبية ممارسات المعلمين مع توجهات المتعلمين في تقديمها بناء على الأخطاء في قواعد اللغة، وفي نطق الأصوات. كما اتفقت توجهات المجموعتين في أن التصحيح لا يسبب الحرج للمتعلمين، مع الإشارة إلى أن التصحيح المتكرر قد يسبب الحرج للمتعلمين. كما خلصت الدراسة إلى بعض التوصيات في هذا الشأن للعاملين في الميدان.

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة، العربية لغة ثانية.

Abstract

This study aimed to identify Oral Corrective Feedback (OCF) practiced by teachers of Arabic as a second language (ASL), and the ASL learners' attitudes toward these practices in terms of when to provide it, who should provide it, what type of OCF should be provided, on which types of errors, and whether providing it might inconvenience the learners. The researcher conducted interviews with five ASL teachers and ten learners to collect and analyze data qualitatively. The results indicated that both teachers and learners agreed on OCF to be given right after errors had been made. Teachers preferred peer-correction while learners preferred self-correction. Regarding which type of OCF to be provided, the results revealed that the clarification request was the most favored type by both groups. Teacher practices and learners' attitudes showed that grammar and pronunciation errors were the most common errors for OCF to be based on. Lastly, both groups believed that correcting errors directly does not cause any embarrassment, while some of them believed that correcting all errors might cause an embarrassment. The study concluded with some implications and recommendations for those working in the field.

Keywords: Corrective feedback, Arabic as a second language.



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



المقدمة:

لقد كانت أساليب تعليم اللغة الثانية - ولا تزال - وممارسات معلمها، وتوجهات متعلميها، ومواد تعليمها، وغيرها من القضايا ذات الصلة بهذا الميدان، موضع اهتمام الكثير من الباحثين، وتنوعت في ذلك مشاربهم، وأغراضهم من تلك الأبحاث. ومن تلك القضايا ما يتعلق بأخطاء متعلمي اللغة الثانية، وأساليب التعامل معها، وأحد أوجه ذلك تلك الدراسات التي أشارت إلى ما يسمى *focus-on-form* أو التركيز على الشكل. حيث يقصد بذلك تركيز المعلمين على صحة الشكل، وسلامة التركيب اللغوي، والذي يتضمن إجراءً أساسياً وهو تقديم التغذية الراجعة عند ارتكاب المتعلمين للأخطاء اللغوية (Lyster & Ranta, 1997)، والتي تُقدم رغبة في تعزيز أو تطوير المهارات اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية. حيث أشارت بعض الدراسات إلى أهمية تقديم التغذية الراجعة (Alhaysony, 2016; Gamlo, 2019)، وأثرها في تصحيح المخرجات اللغوية، وبالتالي تعديل الافتراضات أو القنوات الخاطئة حول اللغة الثانية (Gass, et al., 1998).

وبما أن الهدف الأساس من تواجد المتعلمين في فصول تعليم اللغة الثانية هو تعلم تلك اللغة، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى علاقة التغذية الراجعة بتطور مهارات اللغة الثانية (Dilāns, 2016; Ellis, 2010). كما أشارت بعضها إلى أن التغذية الراجعة تعتبر أحد أوجه التفاعل اللغوي *Conversational Interaction* والذي تؤكد الدراسات دوره في تعزيز تطور المهارات اللغوية لدى المتعلمين، عن طريق تزويد متعلمي اللغة الثانية باحتياجاتهم اللغوية، والتي من أهمها الدخول اللغوي المفهوم الذي يعتبر أحد أهم خطوات اكتساب اللغة الثانية (Gass, et al., 1998; Matsidi, 2019). كما أشارت بعض الدراسات إلى أن التغذية الراجعة تتوافق مع مبادئ النظرية التفاعلية فيما يتعلق بتقديم الدخول اللغوي المفهوم، وتحفيز الخرج اللغوي مما يعزز اكتساب اللغة الثانية لدى متعلميها (Ellis, 2010; Matsidi, 2019).

مفهوم التغذية الراجعة الشفهية:

تناولت العديد من الدراسات ماهية التغذية الراجعة، وأنواعها، وطبيعتها، وأساليب تقديمها. حيث أشارت بعضها إلى أن المقصود بالتغذية الراجعة هي إستراتيجيات النقاش وتصحيح الأخطاء التي يستعملها معلم اللغة استجابة لمشاركات المتعلمين عند وقوعهم بأخطاء لغوية (Lyster & Ranta, Gass, et al., 1998; Dilāns, 2016; Tedick & Gortari, 1998; Sawaluddin & Tajuddin, 2017). كما عُرِّفت التغذية الراجعة بأنها تلك المعلومات التي نقدمها للمتعلم حول صحة أو عدم صحة أدائهم اللغوي، والتي تعطي فرصة لأولئك المتعلمين للتركيز بشكل أكبر على الاستيعاب والإنتاج اللغوي (Gass & Selinker, 2008). كما أشار الشويرخ (1429) إلى قريب من ذلك المعنى بأن الغرض من التغذية الراجعة قد لا يكون مجرد تصحيح الأخطاء، وإنما قد يكون هدفها "التوكيد أو المصادقة" للخرج اللغوي السليم من الأخطاء (ص.200). في المقابل، أشارت بعض الدراسات إلى أنه بالرغم من وجود بعض الإيجابيات لتصحيح أخطاء المتعلمين وتقديم التغذية الراجعة لهم (Llinares & Lyster, 2014)، إلا أن ذلك لا يخلو من احتمالية التسبب ببعض الآثار السلبية على بعض المتعلمين (Nicholas et al., 2001; Sheen, 2008).



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:

<http://scientific-journal.sustech.edu/>



كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود العديد من أنواع التغذية الراجعة والتي تعكس مجالين رئيسيين هما: التغذية الراجعة الصريحة والضمنية (Dilāns, 2016; Mackey et al., 2007; Nicholas et al., 2001). حيث تصل تلك الأنواع إلى ثمانية وهي: التحوير، والاستنتاج، والاستيضاح، والتغذية الراجعة التقييدية، والتصحيح الصريح، والتكرار، والترجمة، والمصادقة (الشويخ، 1429). حيث يعتبر التصحيح الصريح والتغذية الراجعة التقييدية أبرز أنواع التغذية الراجعة الضمنية. بالإضافة إلى ذلك، أطلقت بعض الدراسات عبارة "الحث" على كل من الاستنتاج، والتقييد، والاستيضاح، والتكرار؛ في إشارة إلى أن هذه الأنواع لا تعتمد على تقديم التغذية الراجعة الشفهية بشكل مباشر، وإنما حث المتعلم للتفكير بما تفوه به، والتأكد من صحته، وتصحيح خطئه بنفسه (Llinares & Lyster, 2014).

كما يعتبر التحوير أكثر أنواع التغذية الراجعة استعمالاً (Dilāns, 2016; Nicholas et al., 2001; Simard & Jean, 2011)، ويقصد به إعادة صياغة المعلم لعبارة المتعلم المشتملة على خطأ مع تصحيح ذلك الخطأ الذي وقع به المتعلم، بالإضافة إلى أنها طريقة فعالة لتزويد المتعلمين بمعلومات حول مدى قربهم أو بعدهم عن الأسلوب اللغوي المستهدف (Nicholas et al., 2001; Sheen, 2008). حيث أشارت بعض الدراسات إلى الأثر الإيجابي للتحوير على تعلم اللغة الثانية (Gass & Selinker, 2008; Sheen, 2008). وبالرغم من تلك الشهرة للتحوير، إلا أن مبادئ النظرية الثقافية-الاجتماعية تشير إلى أنه لا يوجد نوع من أنواع التغذية الراجعة يمكن أن يطلق عليه لقب الأفضل، ولكن في الوقت ذاته تشير النظرية إلى أن أنواع التغذية الراجعة التي تقيد المتعلمين هي تلك التي يتيح فيها المعلم للمتعلمين بأن يحاولوا تصحيح أخطائهم اللغوية بأنفسهم (Aljaafreh & Lantolf, 1994). كما أشارت بعض الدراسات إلى أنه من غير الضروري، وقد يكون من غير الممكن أيضاً للباحثين تحديد أفضل أنواع التغذية الراجعة، وإنما يعود ذلك إلى السياق (Llinares & Lyster, 2014). الجدول التالي (جدول رقم 1) يلخص تعريف بعض أشهر أنواع التغذية الراجعة (Lightbown & Spada, 2013; Tedick & Gortari, 1998):

النوع	التعريف
التصحيح الصريح	قيام المعلم بشكل صريح بإبلاغ المتعلم بأنه أخطأ، مع تقديم المعلم للصيغة الصحيحة.
التحوير	قيام المعلم بإعادة صياغة عبارة المتعلم المشتملة على خطأ، وتصحيح الخطأ، دون التصريح للمتعلم بأنه أخطأ.
الاستيضاح	استعمال المعلم لعبارات مثل: عفوا؟ لم أفهم! لينتبه المتعلم للخطأ، ويعيد الصياغة بشكل صحيح.
التقييد	تعليق المعلم على أسلوب المتعلم عن طريق تذكيره بقواعد اللغة. مثلاً: هل هو مؤنث أم مذكر؟ هل نتحدث بالعربية بهذه الطريقة؟
الاستنتاج	طلب المعلم من المتعلم إعادة صياغة ما تلفظ به، أو إعادة المعلم لجزء من عبارة المتعلم والتوقف عن الكلام ليعطي المتعلم فرصة للانتباه للخطأ، ونطق الجملة بشكل صحيح.
التكرار	إعادة المعلم لما تلفظ به المتعلم مع تركيز النطق على موضع الخطأ لينتبه المتعلم ويقوم بتصحيح الخطأ.

جدول (رقم 1) أنواع التغذية الراجعة الشفهية



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



الدراسات السابقة:

فيما يتعلق بممارسات معلمي اللغة الثانية للتغذية الراجعة الشفهية، فقد تناولت تلك الممارسات بعض الدراسات، وتناولت أنواع التغذية الراجعة المستعملة في فصول تعليم اللغة الثانية، وتوقيت تقديمها، ومن يقدمها. حيث أشارت بعضها إلى أن المعلمين لا يقدمون التغذية الراجعة بشكل دائم، ولكنهم عندما يقدمونها فإن أكثر أنواعها استعمالاً هو التحوير، ثم الاستنتاج، ثم الاستيضاح، ثم التقييد، ثم التصحيح الصريح، وأخيراً التكرار (Lyster & Ranta, 1997). كما أشارت نتائج دراسة أخرى كذلك إلى أن أكثر أنواع التغذية الراجعة استعمالاً هو التحوير، ثم التصحيح الصريح، ثم الاستنتاج، ثم التقييد (Simard & Jean, 2011). كما أظهرت نتائج دراسة أخرى أن أكثر أنواع التغذية الراجعة استعمالاً من قبل معلمي اللغة الثانية التحوير، ثم الاستنتاج، ثم التصحيح الصريح، ثم التكرار (Dilāns, 2016)، بالإضافة إلى العديد من الدراسات الأخرى التي توصلت إلى أن التحوير هو أكثر أنواع التغذية الراجعة استعمالاً (Gass & Selinker, 2008; Gómez, 2019; Llinares & Lyster, 2014; Nicholas, 2008; Yoshida, 2008; Sheen, 2008; et al., 2001)، وذلك قد يكون بسبب رغبة من المعلمين في الحفاظ على الوقت، وعدم قضاء وقت طويل في تصحيح أخطاء المتعلمين (Yoshida, 2008).

وفيما يتعلق بنوع الخطأ الذي تقدم التغذية الراجعة بناء عليه، ومتى تُقدم، ومن يقدمها، فقد توصلت نتائج أحد الدراسات إلى أنها تقدم غالباً على الأخطاء المتعلقة بالمفردات، ثم الأخطاء المتعلقة بالقواعد (Simard & Jean, 2011). وفي بعض الدراسات الأخرى، أظهرت النتائج أن معظم الأخطاء التي تقدم بناء عليها التغذية الراجعة هي الأخطاء المتعلقة بالقواعد، ونطق الأصوات (Gómez, 2019; Katayama, 2007; Matsidi, 2019). مع رغبة المتعلمين بأن يركز المعلمون على الأخطاء المتعلقة بالقواعد (Azad, 2016; Gamlo, 2019). وبالنسبة لتوقيت تقديم التغذية الراجعة، فقد أشارت بعض الدراسات إلى ميل المعلمين إلى عدم مقاطعة المتعلمين من أجل تصحيح أخطائهم، وأنهم يفضلون تأخير التغذية الراجعة حتى ينتهي المتعلمون من حديثهم أو عروضهم (Sawaluddin & Tajuddin, 2017)، أو في نهاية الدرس (Gómez, 2019)، ولكن بعض الدراسات أشارت إلى أن المتعلمين يفضلون الحصول عليها بشكل مباشر، ودون تأخير (Gamlo, 2019). أما بالنسبة لمن يقدم التغذية الراجعة، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى تقبل المعلمين للحصول على التغذية الراجعة من زملائهم (Katayama, 2007)، في حين توصلت دراسات أخرى إلى ميل المعلمين (Gómez, 2019)، والمتعلمين (Azad, 2016; Gamlo, 2019) بأن يقوم المعلمون بتقديم التغذية الراجعة بدلاً من الحصول عليها من زملائهم. وفيما يتعلق بدراسة توجهات المتعلمين نحو التغذية الراجعة الشفهية، مما هو متفق عليه في ميدان تعليم اللغة الثانية هو أهمية مراعاة توجهات المعلمين والتي تؤثر على جودة المستوى التعليمي الذي يقدمونه (Al-Mohsen, 2016)، وعلى مستوى تمكّنهم من اللغة الهدف (Jung, 2005)، وعليه أجريت العديد من الدراسات للبحث في توجهات معلمي اللغة الثانية نحو التغذية الراجعة، وردة فعلهم تجاهها، أو ما يسمى بـ: student uptake. حيث أظهرت نتائجها رغبة المتعلمين بالحصول على التغذية الراجعة، وليس ذلك فحسب، بل ورغبتهم بالحصول على تصحيح لجميع أخطائهم اللغوية التي يقعون بها (Gamlo, 2019; Lee, 2013; Matsidi, 2019; Roothoof & 2019).



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:

<http://scientific-journal.sustech.edu/>



(Breeze, 2016). بل إن بعض الدراسات توصلت إلى وجود توجهات سلبية للمتعلمين نحو تجاهل المعلمين لأخطاء المتعلمين وعدم تقديم التغذية الراجعة بناء عليها (Katayama, 2007; Matsidi, 2019). في المقابل، أوصت أحد الدراسات بألا يصحح المعلمون جميع الأخطاء التي يقع بها المتعلمون، وإنما يفترض تقديم التغذية الراجعة على بعض الأخطاء، والمهم منها (Gómez, 2019).

وفيما يتعلق بتفضيل المتعلمين لأحد أنواع التغذية الراجعة على غيره، فقد توصلت بعض الدراسات إلى أن المتعلمين لا يتجاوزون عند استعمال التحوير أو التصحيح الصريح؛ نظرا لكونهم يرون أنهم حصلوا على التصحيح من المعلمين، وليسوا بحاجة للقيام بذلك، وفي القليل من الحالات يقومون بتكرار الصيغة الصحيحة التي ذكرها المعلمون (Lyster & Ranta, 1997). أما في دراسة أخرى، فقد أشارت النتائج إلى أن نسبة تجاوب المتعلمين مع التحوير قليلة مقارنة بتجاوبهم مع أساليب الحث والتي تشمل الاستنتاج، والاستيضاح، والتعديد، والتي يتجاوزون معها أكثر، ويقومون بتصحيح الصيغة الخطأ (Llinares & Lyster, 2014). كما توصلت بعض الدراسات إلى أن المتعلمين يفضلون الحصول على التغذية الراجعة غير المباشرة، والتي تعتمد الحث على تصحيح الخطأ، بحيث يقوم المعلمون ببعض الإشارات التي تنبه المتعلمين إلى وجود خطأ حتى يتنبه لها المتعلمون ويقومون بتصحيحها بأنفسهم (Faqeih, 2015; Katayama, 2007; Yoshida, 2008). وبالرغم من ذلك، فقد أشارت دراسة أخرى إلى تفضيل المتعلمين للحصول على التغذية الراجعة الصريحة على غيرها من أنواع التغذية الراجعة (Azad, 2016)، وفي المقابل عدم تفضيلهم لإعادة المعلمين للسؤال عند وقوع المتعلمين بالخطأ كطريقة لتنبيه المتعلمين؛ وذلك لأنه أسلوب غير واضح للمتعلمين، وقد يجعل المتعلم يظن أن الخطأ في الإجابة، وليس في سلامتها اللغوية (Katayama, 2007).

ومن القضايا التي استوقفت بعض الباحثين هي مدى تسبب تقديم التغذية الراجعة من قبل المعلمين في بعض الآثار السلبية، وقلق التعلم لدى متعلمي اللغة الثانية. حيث أشارت بعض الدراسات إلى عدم رغبة المعلمين بتقديم التغذية الراجعة بشكل مستمر، وذلك لعدم رغبتهم بمقاطعة حديث الطلاب عند كل خطأ للتصحيح، بالإضافة إلى تخوفهم من الآثار السلبية لكثرة التصحيح للمتعلمين مما قد يتسبب للمتعلمين بالحرج، أو تقليل ثقتهم بأنفسهم، وزيادة مستويات القلق لديهم؛ مما يؤثر على اكتسابهم للمهارات اللغوية المستهدفة (Gómez, 2019; Lee, 2013; Matsidi, 2019; Simard & Jean, 2011; Roothoof & Breeze, 2016; Sawaluddin & Tajuddin, 2017). كما أشارت أحد الدراسات إلى أن المتعلمين الذي تقل لديهم مستويات القلق يستفيدون من التغذية الراجعة أكثر من أولئك الذين لديهم مستويات عالية من قلق التعلم (Sheen, 2008)، وذلك يعني ضرورة مراعاة معلمي اللغة الثانية لمستويات قلق التعلم لدى المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية في ذلك؛ لكيلا يكون للتغذية الراجعة آثار سلبية بدلا من الآثار الإيجابية المستهدفة. في المقابل، توصلت بعض الدراسات إلى أن المتعلمين لا يرون أن تقديم التغذية الراجعة لهم بشكل مستمر يؤثر على رغبتهم بممارسة اللغة الثانية، ولا يسبب لهم الحرج، ولا يتسبب لهم بأية مشاعر سلبية بسبب ذلك التصحيح. بل على العكس، يشعرون بالامتنان للمعلمين الذين يقدمون لهم التغذية الراجعة، وأن ذلك يقوي من دافعيتهم نحو تعلم اللغة الثانية (Lee, 2013; Roothoof & Breeze, 2016).



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



الغرض من الدراسة

بناء على ما سبقت الإشارة إليه اهتمام متزايد نحو تعلم العربية لغة ثانية، ولحاجة ميدان تعليم اللغة الثانية إلى مزيد من البحث حول الأساليب الحديثة في تعليم المهارات اللغوية بشكل عام (Grabe & Kaplan, 2014)، وشيوع الأساليب التقليدية في تعليم العربية لغة ثانية (العصيلي، 1420)، ولارتباط تعليم وتعلم اللغات الأجنبية بتوجهات المتعلمين، ونظرا لتركيز معظم الدراسات التي تناولت التغذية الراجعة في تعليم اللغة الثانية تركزت في ميدان تعليم اللغتين الإنجليزية والفرنسية (Dilāns, 2016)، ولحاجة ميدان تعليم اللغة العربية إلى إجراء الدراسات ذات الصلة بالتغذية الراجعة (الشويرخ، 1429) فقد سعت الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على ممارسات معلمي العربية لغة ثانية للتغذية الراجعة الشفهية في فصول تعليمها، وتوجهات متعلميها نحو تلك الممارسات.

أهداف وأسئلة الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة ممارسات معلمي العربية لغة ثانية للتغذية الراجعة الشفهية، والكشف عن توجهات متعلميها نحو تلك الممارسات. حيث يأمل الباحث أن تسهم هذه الدراسة في فهم أعمق لطبيعة التغذية الراجعة الشفهية المستعملة في فصول تعليم العربية لغة ثانية، وأن يعود ذلك بالنفع مستقبلا على أساليب التعليم في برامج تعليم اللغة العربية. وقد جاءت أسئلة الدراسة على النحو التالي:

- ما طبيعة التغذية الراجعة الشفهية التي يستعملها معلمو العربية لغة ثانية؟ ويشمل التساؤلات التالية:
 - متى يُفضل المعلمون تقديم التغذية الراجعة الشفهية، ومن يقدمها؟
 - ما أنواع التغذية الراجعة الشفهية التي يستعملها المعلمون؟
 - ما نوع الأخطاء التي يُقدم المعلمون التغذية الراجعة الشفهية بناء عليها؟
 - إلى أي مدى يرى المعلمون أن تقديم التغذية الراجعة الشفهية يسبب الحرج للمتعلمين؟
- ما توجهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو التغذية الراجعة الشفهية؟ ويشمل التساؤلات التالية:
 - متى يُفضل المتعلمون الحصول على التغذية الراجعة الشفهية، ومن يرغبون أن يقدمها لهم؟
 - ما أنواع التغذية الراجعة الشفهية التي يرغب المتعلمون بالحصول عليها؟
 - ما نوع الأخطاء التي يرغب المتعلمون بالحصول على التغذية الراجعة الشفهية بناء عليها؟
 - إلى أي مدى قد تتسبب التغذية الراجعة الشفهية الحرج للمتعلمين من وجهة نظرهم؟

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الكيفي، واعتمدت على المقابلات كأداة لجمع البيانات؛ وذلك للحصول على نتائج أكثر عمقا، وفهما أكثر تفصيلا لمشكلة الدراسة (Creswell, 2014; Heigham, & Croker, 2009)، ونظرا لأن الدراسة لا تستهدف تعميم النتائج، وإنما تستهدف فهما أعمق حول (كيف) و(لماذا) يقوم المعلمون ببعض الممارسات المتعلقة بتقديم التغذية الراجعة الشفهية، و(كيف) و(لماذا) يرغب متعلمو العربية لغة ثانية الحصول عليها (Dworkin, 2012).

عينة الدراسة



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



اشتملت عينة الدراسة على بعض منسوبي معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، والذي يُعدُّ متعلمي العربية من غير الناطقين بها في المهارات اللغوية الأربع (استماع، محادثة، قراءة، كتابة)؛ لأغراض أكاديمية، حيث يلتحق خريجوه ببرامج الجامعة بعد إكمالهم لمستويات المعهد التي تستمر لمدة عامين. حيث اشتملت العينة على مجموعة من المعلمين، ومجموعة من المتعلمين الدارسين في المستوى المتقدم. وجاء اختيار طلاب هذا المستوى رغبة من الباحث في قدرة المشاركين على فهم أسئلة المقابلة، والإجابة بشكل أكثر وضوحاً من المستويات الأقل. وقد جاء اختيار المشاركين عشوائياً بناء على من أبدى موافقته للمشاركة ضمن طلاب المستوى المتقدم، وذلك بعد طلب الباحث من بعض الأساتذة مساعدته في الحصول على عينة من المتعلمين. حيث تمثلت العينة النهائية في خمسة معلمين (من عدة جنسيات عربية) وعشرة متعلمين (من جنسيات وخلفيات لغوية مختلفة: إفريقية، وآسيوية)، وتلك عينة كافية؛ نظراً لطبيعة بيانات الدراسة القائمة على المقابلات. كما رأى الباحث الاكتفاء بهذا العدد؛ لأنه يلائم فكرة التشبع أو "saturation" والتي تشير إلى أن يتوقف الباحث عن إجراء المقابلات عندما يرى أن إجراء المزيد منها لن يضيف شيئاً جديداً إلى بيانات الدراسة (Creswell, 2014, p.189). حيث كان ينوي الباحث زيادة العينة متى ما رأى أن إضافة المزيد من المشاركين سيضيف مزيداً من التفاصيل المهمة للإجابة على تساؤلات الدراسة، غير أنه اكتفى بالعينة المشار إليها نظراً لاعتقاده بأن الإجابات التي حصل عليها تؤدي الغرض من أهداف الدراسة.

أداة الدراسة

بناء على أهداف الدراسة الحالية، قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وهي المقابلة، واعتمد على بعض الدراسات السابقة في بناء دليل المقابلات، وصياغة الأسئلة الرئيسية والتابعة؛ مما يعطي دليل المقابلات المزيد من المصداقية (Mackey & Gass, 2011). حيث تمثلت مصادر دليل المقابلات في بعض أسئلة ونتائج الدراسات السابقة. كما قام الباحث بالإضافة والتعديل على صياغة بعض أسئلة المقابلات المأخوذة من تلك الدراسات كما سيأتي تفصيله. الجدول التالي (رقم 2) يربط أسئلة المقابلات بمصادرها، والتعديلات التي جرت عليها.

دليل المقابلات (بعد تعديل/ إضافة الباحث)		المصدر	السؤال
السؤال الموجه للمعلمين	السؤال الموجه للمتعلمين		
عندما تخطئ في حديثك في الفصل.. هل ترغب في الحصول على تصحيح لذلك الخطأ؟	عندما يخطئ المتعلم عند حديثه في الفصل، هل تصحح له الخطأ؟	الباحث	تعامل المعلم مع خطأ المتعلم
متى تُفضل أن يصحح لك الأستاذ خطأك (بعد الخطأ مباشرة، بعد نهاية النشاط/ التدريب، في نهاية المحاضرة)،	متى تُصحح أخطاء المتعلمين عند الحديث بالعربية في الفصل (بعد الخطأ مباشرة، بعد نهاية النشاط/ التدريب، في نهاية المحاضرة)،	Lyster & Ranta (1997); Gamlo	وقت التصحيح: تقديم التغذية الراجعة بعد الخطأ مباشرة. تقديم التغذية الراجعة بعد نهاية



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH



دليل المقابلات (بعد تعديل/ إضافة الباحث)		المصدر	السؤال
السؤال الموجه للمتعلمين	السؤال الموجه للمعلمين		
ولماذا؟	ولماذا؟	(2019); Gómez, (2019)	التدريب. تقديم التغذية الراجعة في نهاية المحاضرة.
من تُفضل أن يصحح لك خطأك عند الحديث بالعربية في الفصل (المعلم، أم زميلك، أو أن تُعطي الفرصة لتصحيح خطأك بنفسك)، ولماذا؟	من تُفضل أن يُصحح أخطاء المتعلمين عند الحديث بالعربية في الفصل (أنت، أم زملاء المتعلم، أم تُعطي الفرصة للمتعلم ليُصحح خطأه بنفسه)، ولماذا؟	Lyster & Ranta (1997); Gamlo, (2019); Gómez, (2019)	الشخص الذي يصحح الخطأ: الأفضل أن يقدم المعلم التغذية الراجعة. الأفضل أن يقدم الزملاء التغذية الراجعة. الأفضل أن يحاول المتعلم نفسه تصحيح أخطائه.
ما نوع الأخطاء التي ترغب أن تُصحح لك عند حديثك بالعربية (أخطاء في نطق الأصوات، الأخطاء في قواعد اللغة، أخطاء في اختيار المفردات)، ولماذا؟	ما نوع الأخطاء التي تُصححها للمتعلمين عند حديثهم بالعربية (أخطاء في نطق الأصوات، الأخطاء في قواعد اللغة، أخطاء في اختيار المفردات)، ولماذا؟	Lyster & Ranta (1997); Gamlo, (2019); Gómez, (2019)	نوع الخطأ: تقديم التغذية الراجعة عند الخطأ في القواعد. تقديم التغذية الراجعة عند الخطأ في نطق الأصوات. تقديم التغذية الراجعة عند الخطأ في المفردات.
كيف تُفضل أن يُصحح لك الخطأ عند الحديث بالعربية في الفصل؟	كيف تُصحح أخطاء المتعلمين عند الحديث بالعربية في الفصل؟ أمثلة: (تصحيح صريح وتوضيح مكان الخطأ، أو إعادة صياغة ما قاله المتعلم ولكن بطريقة سليمة من الأخطاء، أو تكرار الخطأ مع رفع الصوت في موضع الخطأ لتنبية المتعلم، أم تقوم بطلب التوضيح: عفو/ لم أفهم)؟	Lyster & Ranta (1997); Tedick & Gortari (1998); الشويرخ (1429); Gómez, (2019)	نوع التغذية الراجعة: التغذية الراجعة الصريحة: التصحيح الصريح. التغذية الراجعة التعميرية. التغذية الراجعة الضمنية: التحوير. الاستيضاح. التكرار. الاستنتاج.



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



دليل المقابلات (بعد تعديل/ إضافة الباحث)		المصدر	السؤال
السؤال الموجه للمتعلمين	السؤال الموجه للمعلمين		
عفا/ لم أفهم؟			
ما شعورك عندما يصحح لك المعلم أخطاءك عند الحديث بالعربية (تنزعج، تشعر بالحرج، أو تسعد بذلك)؟	بمّ تشعر عندما تُصحح للمتعلمين أخطاءهم عند الحديث بالعربية (ينزعجون، يشعرون بالحرج، أم يسعدون بذلك)؟	Gamlo, (2019); Gómez, (2019)	شعور المتعلم: شعور المتعلم بالانزعاج والحرج عندما يصحح له المعلم أخطائه.
ماذا لو صحح لك المعلم بشكل متكرر؟			

جدول (رقم 2) مصادر أسئلة دليل المقابلات

بعد ذلك قام الباحث بصياغة دليل المقابلات بشكله النهائي متبعا للدليل المقترح في Creswell (2014, p. 194). حيث وضع الباحث في بداية الدليل عبارة ترحيبية بالمشاركين، وبعض الأسئلة الشخصية (الاسم، البلد، عدد سنوات دراسة اللغة العربية). ثم وضع بعد ذلك سؤالا عاما حول طريقة تعامل الأساتذة عندما يخطئ الطالب، ثم أتبع ذلك ببقية الأسئلة المشار إليها في الجدول أعلاه (مع إمكانية قيام الباحث بطرح بعض الأسئلة التابعة عندما تكون إجابة بعض المشاركين مختصرة جدا؛ حتى يجيب المشارك بشكل أكثر تفصيلا مما يساعد على إجابة أسئلة الدراسة). كما ختم الباحث الدليل بعبارة شكر للمشاركين على وقتهم الذي خصصوه للإجابة على أسئلة هذه الدراسة.

تحكيم الأداة:

للتأكد من مناسبة دليل المقابلات بعد الترجمة والتعديل على صياغة بعض العبارات المأخوذة من الدراسات المشار إليها، وإضافة بعض الأسئلة، قام الباحث بإرسال دليل المقابلات إلى بعض المتخصصين في علم اللغة التطبيقي، وتعليم اللغة العربية لغة ثانية (أستاذين على رتبة أستاذ مشارك). حيث تضمنت نتائج التحكيم بعض المقترحات في تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة، وقد قام الباحث بتلك التعديلات لمناسبتها.

تطبيق الدراسة:

فيما يتعلق بألية إجراء المقابلات مع المشاركين في الدراسة، فقد تواصل الباحث مع بعض معلمي المستوى المتقدم في المعهد، والذين يدرسون مهارة التحدث عند تطبيق الدراسة، أو من قاموا بتدريسها في العامين الماضيين، وشرح لهم أهداف الدراسة، ورجبته في إجراء مقابلات معهم، ومع بعض المتعلمين. حيث قام بعض المعلمين بعرض طلب الباحث على طلابهم، وذكروا للمتعلمين أن الباحث يرغب في إجراء مقابلات معهم لمدة لا تتجاوز 20 دقيقة لكل منهم، ويادر ما يزيد على 25 متعلما بالموافقة على إجراء المقابلات معهم. حيث قام الباحث باختيار عشرة متعلمين بشكل عشوائي، واتفق معهم على استضافتهم في مكتبه في المعهد، وأجرى معهم المقابلات. وفي بداية كل مقابلة، قام الباحث بشرح أهداف الدراسة للمعلمين وللمتعلمين، وإبلاغهم بأن المشاركة فيها اختيارية، وأنه سيقوم بتسجيل



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



المقابلات؛ ليتمكن من الاستماع إليها، والعودة إلى تفاصيلها كلما دعت الحاجة أثناء مراحل كتابة النتائج وتوصيات الدراسة، مع التأكيد لهم بأن التسجيلات لن يستمع إليها إلا الباحث، ولن تستعمل لأية أغراض أخرى غير أهداف هذه الدراسة.

منهجية التحليل:

بعد اكتمال إجراء المقابلات مع المعلمين والمتعلمين، قام الباحث باستنساخ المقابلات (تحويلها من مسموعة إلى نصوص مكتوبة). حيث استمع الباحث لكل مقابلة مرتين على الأقل (المررة الأولى بغرض كتابة المقابلات، والمررة الثانية بغرض التأكد من عدم فوات أية تفاصيل من تلك المقابلات). كما قام الباحث بتغيير أسماء المشاركين في الدراسة؛ رغبة في إبقاء هوية المشاركين فيها مجهولة. حيث استبدل أسماء المعلمين برموز (معلم 1، معلم 2، ... إلخ)، واستبدل أسماء المتعلمين بأسماء شائعة (محمد، كريم، ... إلخ). بعد ذلك قام الباحث بقراءة المقابلات، وترميزها للتعرف على ما تحتوي عليه تلك المقابلات من تفاصيل مشتركة أو بارزة متبعا طريقة ترميز البيانات الكيفية التي أشار إليها Tesch (1990)، و Creswell (2014). حيث يعتبر الترميز الخطوة الأولى في تحليل البيانات الكيفية، وذلك عن طريق وضع عناوين، أو رموز لكل مجموعة من الكلمات أو العبارات التي تشير إلى نتيجة تتعلق بأهداف البحث (Charmaz, 2006). حيث قرأ الباحث البيانات بتمعن، ووضع عناوين جانبية لبعض الجمل والعبارات ذات العلاقة بأهداف الدراسة، ثم وضع قائمة بتلك العناوين، ثم استبدل العناوين برموز مختصرة، ثم جمع الرموز المتشابهة أو التي تشترك في إيصال فكرة واحدة، وخرج بعد ذلك بقائمة من التصنيفات ذات العلاقة بممارسات المعلمين، أو توجهات المتعلمين. وقد استعان الباحث في وضع العناوين والرموز على نتائج الدراسات السابقة، وما أشارت إليها من ممارسات للمعلمين، وتوجهات للمتعلمين، حيث أعد قائمة أولية بتلك الرموز بناء على تلك النتائج (Tesch, 1990; Creswell, 2014; Heigham, & Croker, 2009). في المقابل، حرص الباحث بالألا تؤثر عليه تلك النتائج في عملية الترميز، فقد كان الباحث على استعداد لاستحداث رموز جديدة في حال وجد في إجابات المشاركين في الدراسة أية بيانات لا تدخل ضمن ما توصلت إليه الدراسات السابقة. أخيرا، قام الباحث بعرض النتائج بعد ترميزها على اثنين من المتخصصين (على درجة أستاذ مشارك)؛ للتأكد من مصداقية عملية التحليل، ومدى احتمالية اختلاف الرموز عن تلك التي خرج بها الباحث. حيث قام المحكمان باتباع طريقة الترميز التي اعتمد عليها الباحث وخرجا بنفس النتيجة، مما يؤكد صحة الرموز والتصنيفات التي انتهى إليها البحث (Mackey & Gass, 2011).

النتائج والمناقشة: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة ممارسات معلمي العربية لغة ثانية للتغذية الراجعة الشفهية، والكشف عن توجهات متعلميها نحو تلك الممارسات؛ وذلك رغبة في الوصول إلى فهم أعمق لطبيعة التغذية الراجعة الشفهية المستعملة في فصول تعليم العربية لغة ثانية. فيما يأتي استعراض ومناقشة لنتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما طبيعة التغذية الراجعة الشفهية التي يستعملها معلمو العربية لغة ثانية؟ ويشمل التساؤلات التالية:

- متى يُفضل المعلمون تقديم التغذية الراجعة الشفهية، ومن يقدمها؟
- ما أنواع التغذية الراجعة الشفهية التي يستعملها المعلمون؟



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



- ما نوع الأخطاء التي يُقدم المعلمون التغذية الراجعة الشفهية بناء عليها؟
- إلى أي مدى يرى المعلمون أن تقديم التغذية الراجعة الشفهية يسبب الحرج للمتعلمين؟
فيما يتعلق بوقت تقديم التغذية الراجعة الشفهية (من حيث تقديمها بعد الخطأ مباشرة أو الانتظار حتى نهاية النشاط أو نهاية الدرس)، وما يتعلق بالشخص الذي يقوم بالتصحيح أو تقديم التغذية الراجعة (سواء كان من يقوم بذلك المعلم، أو المتعلم نفسه، أو زملاء المتعلم)، فقد جاءت إجابات المعلمين فيما يخص هاتين النقطتين متقاربة إلى حد كبير. حيث أشار جميع المعلمين إلى أنهم يقدمون التغذية الراجعة الشفهية بعد الخطأ مباشرة، ولا يؤجلونها حتى نهاية التدريب، أو نهاية الدرس، وذلك يتناسب مع ما أشارت إليه أحد الدراسات من رغبة المتعلمين بالحصول عليها بشكل مباشر، ودون تأخير (Gamlo, 2019)، وهو ما توصلت إليه كذلك نتائج الدراسة الحالية كما سيأتي في توجهات المتعلمين. في المقابل، لا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه أحد الدراسات من ميل المعلمين إلى تقديم التغذية الراجعة في نهاية الدرس (Gómez, 2019). هنا بعض الأمثلة لإجابات المعلمين حول هذه النقطة:

مثال 1:

الباحث: طيب الخطأ يصحح بعدما يخطئ الطالب مباشرة أم في بعد نهاية النشاط إذا كان هناك نشاط وتدريب أو في نهاية الدرس تعود إلى بعض الأخطاء وتحدث عنها؟

معلم 1: لا مباشرة، الأخطاء مباشرة يعني أنا دائماً لا أقاطع الطالب إذا مثلاً يجيب إجابة أجعل الإجابة كاملة أستمع الإجابة كاملة ثم أرجع مباشرة بعد إكمال الإجابة وأصحح الخطأ لأن هذا النوع من التعزيز من التصحيح اللغوي الشفهي يساعد على تداركه فوراً أما إذا كان التصحيح كتابي أو كذا ربما يختلف يختلف أأ وقت تصحيحه. أما التصحيح الشفهي فمباشرة.

مثال 2:

الباحث: أه، ويكون التصحيح مباشرة يعني بعدما يخطئ الطالب مباشرة أم تنتظر حتى مثلاً ينتهي التدريب أو النشاط أو حتى قبل نهاية الدرس؟

معلم 2: لا لا، إذا حدث الخطأ مباشرة نصححه.

الباحث: كيف؟

معلم 2: أقول له: أنت تريد أن تقول هكذا مثلاً.

إضافة إلى ذلك، أشار أحد المعلمين إلى حرصه على عدم مقاطعة المتعلمين أثناء حديثهم لكيلا يؤثر ذلك على أدائهم، وانطلاقهم في الحديث، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه أحد الدراسات من ميل المعلمين إلى عدم مقاطعة المتعلمين من أجل تصحيح أخطائهم، وأنهم يفضلون تأخير التغذية الراجعة حتى ينتهي المتعلمون من حديثهم أو عروضهم (Sawaluddin & Tajuddin, 2017). حيث قال:

معلم 3: والله بالعادة أنا يعني إذا كان منطلق الحديث لا، ثم بعد ذلك أرجع أنا للأشياء اللي أخطأ فيها وأقول ما رأيكم في كذا؟ يعني أوجهها على الجميع حتى يشارك فيها الجميع والغالب أنني ما أوقفه إذا كان مندفع منطلق في القراءة ما أبطئ عليه وتيرة القراءة، عرفت كيف؟ ولكن أي خطأ يقع فيه أضع تحته خط في الغالب، عرفت كيف؟ فبعد



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:

<http://scientific-journal.sustech.edu/>



ذلك أوجهها كأسئلة على الطلاب إذا كان الخطأ وقع في خطأ إعرابي مثلاً أو يعني رفع المنصوب ونصب المجرور أو شيء من هذا القبيل لكنني أوجهها كأسئلة بعدما ينتهي القارئ حتى لا أقطع عليه حديثه أثناء القراءة. أما فيما يتعلق بالشخص الذي يقوم بالتصحيح، فقد أشار 4 من أصل 5 أساتذة إلى أنهم يفضلون أن يقدم الزملاء التغذية الراجعة الشفهية لزميلهم، بدلا من قيام المعلمين أنفسهم بتقديمها للمتعلمين، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه نتائج أحد الدراسات من تقبل المتعلمين للحصول على التغذية الراجعة من زملائهم (Katayama, 2007).. في المقابل، أشار معلم إلى أنه هو من يقوم بالتصحيح وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسات أخرى من ميل المعلمين (Gómez, 2019)، والمتعلمين (Azad, 2016; Gamlo, 2019) إلى قيام المعلمين بتقديم التغذية الراجعة بدلا من الحصول عليها من زملائهم. هنا بعض الأمثلة لتلك الإجابات:

مثال 1:

الباحث: عندما يخطئ الطالب بالإمكان أن يقوم المعلم بتصحيح الخطأ أو أن يطلب من بقية الطلاب أن يصححوا لزميلهم أو أيضاً قد يحس الطالب بأن هناك خطأ ويطلب منه أن يتدارك هذا الخطأ بنفسه، فأني هذه؟
معلم 1: يعني أنا استعمل أأ الأنواع الثلاثة هذه، يعني دائماً في حالة وقوع الخطأ من أحد الطلاب فتشرك أولاً زملاءه في التصحيح. يعني هذا إستراتيجيتي إشراك الطلاب في معرفة موضع الخطأ ومن ثم تصحيحه. هذه المرحلة الأولى، أما المرحلة إذا تكرر مثل هذا الخطأ مرة ومرتين أنبهه مباشرة أنك المرة السابقة وقعت في هذا الخطأ ولا تكرر هذا الخطأ فلا بد أن تتدارك أأ تصحيح هذا الخطأ. هذه طريقتي لكن يعني أأ كل مدرس له طريقته في تصحيح الأخطاء أما أنا على المستوى الشخصي أعمل بالمستويات الثلاثة لتصحيح الأخطاء، إشراك الطلاب، ثم تنبيه الطالب لمفرده، وكذلك معالجته بشكل غير مباشر.

مثال 2:

الباحث: ما شاء الله ممتاز، طيب في تصحيحك كأنك تو أشرت إلى نوع من هذا، في تصحيحك أنت تحرص أنك تصحح للطالب بنفسك أم تطلب من الطلاب أن يصححوا لزميلهم؟
معلم 3: أي أي أي الله الله أي، حتى تعم الفائدة ما أصحح أنا أبداً مرة أبداً حتى يحصلون على الإجابة حتى أن بعضهم يبأس يقول يعني نريد الإجابة، عرفت كيف؟ وأتركها شائعة، يعني شائعة بين الطلاب كلهم يعني هاه من يساعدي؟ ما رأيكم هاه؟ في كذا في إجابة من يجيب فتبدأ خلاص حوار يعني بينهم.

في المقابل، أشار أحد المعلمين إلى أنه هو من يقدم التغذية الراجعة الشفهية في غالب الأحيان. حيث قال:

معلم 5: والله أنا أصححها بنفسني أكثر الأحيان.. أكثر شيء أنا دائماً أصحح لهم الخطأ.

وفيما يتعلق بنوع التغذية الراجعة الشفهية التي يقدمها المعلمون (تصحيح صريح، تحوير، استيضاح، ... إلخ)، فقد انقسمت إجاباتهم بين نوعين من أنواع التغذية الراجعة وهما الاستيضاح، والتغذية الراجعة الصريحة. حيث أشار بعضهم إلى أن سبب استعمالهم للاستيضاح هو عدم رغبتهم في التسرع في التصحيح وتقديم التغذية الراجعة؛ لإعطاء المتعلمين فرصة للتعرف على أخطائهم بأنفسهم. تجدر الإشارة إلى أن هذه الإجابات لا تتفق مع ما ورد في بعض الدراسات السابقة في أن التحوير هو أكثر أنواع التغذية الراجعة استعمالاً (Dilāns, 2016; Gass &)



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:

<http://scientific-journal.sustech.edu/>



Selinker, 2008; Gómez, 2019; Llinares & Lyster, 2014; Nicholas et al., 2001; Sheen, 2008; Simard & Jean, 2011; Yoshida, 2008). في المقابل، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة في كون الاستيضاح (Lyster & Ranta, 1997)، والتصحيح الصريح أحد أكثر أنواع التغذية الراجعة استعمالاً (Dilāns, 2016; Simard & Jean, 2011). هنا بعض الأمثلة لإجابات المعلمين:

مثال 1:

الباحث: ما يتعلق بتصحيحك لأخطاء الطلاب .. عادةً عندما يخطئ الطالب وتقرر أن تصحح له بنفسك. هل تصحح مباشرةً مثلاً: لو قال الطالب سلمت على محمدًا، كيف تصحح له؟

معلم 1: إذا كان في المستوى المتقدم فمباشرةً أقول: هل هذا صحيح؟ فينتبه الطالب لتصحيح الخطأ ولا أقول هذا خطأ مباشرةً لا. أقول هل هذا النطق صحيح؟ فالذين يعرفون يدركون الخطأ مباشرة يرفعون أيديهم ليصححوا فينتبه الطالب الذي ارتكب هذا الخطأ إلى تصحيح نفسه والاستفادة من هذا الخطأ.

مثال 2:

الباحث: أيوه، كيف أنت يعني تنبيهه أن هناك خطأ إذا أردت أن يصحح لنفسه، ما هي الطريقة يعني كيف تنبيهه أن هناك خطأ؟

معلم 2: أنت قلت هكذا مثلاً أنت قلت هكذا هل هذا صحيح؟ حاول مرة أخرى أو قلها لي مرةً أخرى وهكذا إن كان في الجانب التركيبي أو إن كان في الجانب الصوتي في مثلاً هذا الصوت نطقته هكذا ونستخدم كل الاستراتيجيات التي تجعل الطالب أن يصحح الخطأ لا أتركه أبداً.

كما أشار معلمان آخران إلى استعمالهم للتصحيح الصريح. حيث ذكر أحدهما:

الباحث: سؤالي أنا حول تعاملك مع أخطاء الطلاب عندما يخطئون في نطق بعض الأشياء، ولا يخطئون في قواعد الكلمة أو في الجملة. كيف تتعامل مع هذا الخطأ؟ عندما يشارك بعض الطلاب ويخطئون ماذا تفعل؟

معلم 5: أقول له الصواب وأكرر أقول الصواب يعني أنطق الكلمة الصواب وأكررها ثم ينطقها يحاول ينطقها حتى يعني أتأكد من يعني أنه أجاد النطق.

الباحث: أه، يعني مثلاً لو قال الطالب سلمت على محمدًا مثلاً، جيد؟

معلم 5: نعم.

الباحث: ماذا تفعل؟ ماذا تقول؟

معلم 5: أقول له سلمت على محمدٍ هكذا وأطلب منه أن يكرر هذه الجملة التي قلتها.

وأشار الآخر إلى أنه يستعمل التصحيح الصريح في المرة الأولى فقط، ثم يستعمل الاستيضاح عند تكرار الخطأ من نفس المتعلم. حيث قال:

معلم 4: المرة الأولى، ربما في المرة الأولى أنبهه أقول مباشرة في نفس الوقت مثلاً وإذا أخطأ مرةً أخرى يعني أشير إليه أن هناك خطأ حتى يعيد الجملة فينتبه لما أقصد، يفكر هو فيما أخطأ.

الباحث: في المرة الأولى تصحح صراحةً والمرات التي بعدها تنبيهه يعني؟



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



معلم 4: نعم، المرة الأولى صراحةً يعني هكذا أسعى، أرد مباشرةً في هذا أما إذا كان اعتاد على الأمر أكثر من مرة نبهته أو قلت له الأمر أكثر من مرة فيجب يعني أن أحاول ألا أقول له مباشرة حتى يفكر هو ويعود عن خطئه. وفيما يتعلق بنوع الخطأ الذي تقدم بناء عليه التغذية الراجعة الشفهية (سواء كان الخطأ في قواعد اللغة، أو نطق الأصوات، أو المفردات، أو غيرها)، فقد أشارت غالبية إجابات المعلمين إلى أنهم يقدمونها على الأخطاء في قواعد اللغة، وفي نطق الأصوات، وهو ما يتفق ما مع أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة من أن معظم الأخطاء التي تقدم بناء عليها التغذية الراجعة هي الأخطاء المتعلقة بالقواعد، ونطق الأصوات (Gómez, 2019; Katayama, 2007; Matsidi, 2019). في حين لا تتفق هذا النتائج مع ما أشارت إليه أحد الدراسات من أن الأخطاء المتعلقة بالمفردات هي أكثر الأخطاء التي يحصل المتعلمون على التغذية الراجعة الشفهية بناء عليها (Simard & Jean, 2011). هنا بعض الأمثلة على إجابات المعلمين:

مثال 1:

الباحث: ما نوع الأخطاء التي تصححها هل هناك أخطاء تهتم أن تصححها وهناك أخطاء يعني تتركها لا بدون تصحيح؟

معلم 2: غالباً الأخطاء التي أصححها تلك التي تكون في صياغة الجملة من حيث التركيب لأن هذه يحدث منها عدم فهم أو لبس أما الجانب الصوتي أنت تقول له تريد أن تقول كذا وكذا؛ لأن الجانب الصوتي لعل اللغة الأم يكون لها تأثير.

مثال 2:

الباحث: طيب عند تصحيح الأخطاء اللغوية هل هناك أنواع أخطاء لغوية تركز عليها أكثر من غيرها؟

معلم 3: لا لا أبد ما فيه أخطاء لغوية أركز عليها لكن في الغالب يعني الأشياء البارزة يعني تعرف الفاعل والمفعول هذه الأشياء البارزة الخبر والمبتدأ لما يكون مرفوع، المفعول به مثلاً أو يرفع مفعول به أو مثلاً ينصب الفاعل الأشياء يعني .. اللي ما تحتمل أكثر من إعراب هذه الأشياء تكون مثار سؤال في الغالب.

الباحث: جميل، مثلاً لو أخطأ في نطق صوت مثلاً أو في اختيار مفردة هل تصححها أيضاً؟

معلم 3: بحسب المستوى، الأصوات بحسب المستوى هذا في الغالب. المستوى الرابع مستوى متقدم يعني وهذه أركز عليها المستوى الرابع والثالث، فهمت؟ يعني وأجيبها من باب الدعابة ما أجملها من فمك إذا نطقها كذا وكذا، عرفت كيف؟ حتى يتحمس مرةً ثانية، ولا أجيبها مثار انتقاد لا، بالعكس أجعلها يعني أنها ما أجمل هذا الصوت من فمك نطقه يعني ما شاء الله يعني كالسعودي مثلاً أو مثل العربي يعني، يتحمس البقية، عرفت كيف؟

مثال 3:

الباحث: هل هناك أخطاء معينة تركز عليها أو تهتم بتصحيحها وأخطاء أخرى لا ترى ضرورة تصحيحها؟

معلم 5: والله نعم في بعض الأخطاء يجب علي أن أهتم بها يعني، الأخطاء مثلاً النحوية، الأخطاء الصوتية يعني هذه لا بد من الاهتمام بها وهناك بعض الأخطاء يعني ممكن الإنسان يتجاوز عنها مثلاً نحاول يعني أن نكررها في محاضرة ثالثة محاضرة أخرى يعني.



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



في المقابل، أشار أحد المعلمين إلى أن تصحيح الأخطاء المتعلقة بالأصوات يعتبر مضيعة للوقت؛ لأن ذلك قد يكون بسبب تأثير اللغة الأم، ومحاولة تصحيح هذا النوع من الأخطاء قد يستهلك وقت المحاضرة بلا فائدة تذكر. حيث قال:

الباحث: هل هناك أخطاء لا تغتفر وتصححها دائماً وبعض الأنواع الأخرى تتجاوز عنها أحياناً ولا تصححها دائماً؟
معلم 1: يعني هناك أخطاء صوتية ربما يعني بعض الطلاب حتى إذا انتقل إلى المستويات المتقدمة هناك بعض الأخطاء الصوتية لا لا تستطيع أن تصححها لأن الطالب ربما ما تعود على نطقه مثلاً الأصوات المشكلة كما نسميها في علم اللغة. الأصوات المشكلة هذه لا يستطيع أكثر الطلاب إتقانها بشكل جيد.
الباحث: آها.

معلم 1: ولذلك أأ التصحيح هنا مضيعة للوقت يعني مهما صححت أنت لا تستطيع أن تعالج المشكلة. أما فيما يتعلق بمدى تسبب تقديم التغذية الراجعة الشفهية بإخراج المتعلمين أمام زملائهم، أو إزعاجهم، فقد أشار غالبية المعلمين إلى أنها لا تسبب الحرج للمتعلمين، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات إلى أن المتعلمين لا يرون أن تقديم التغذية الراجعة يسبب لهم الحرج، ولا يتسبب لهم بأية مشاعر سلبية بسبب ذلك التصحيح (Lee, 2013; Roothoof & Breeze, 2016). في المقابل، أشار أحد المعلمين إلى أن التصحيح المتكرر قد يسبب الحرج لبعض المتعلمين، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسات أخرى من أنه بالرغم من وجود بعض الإيجابيات لتصحيح أخطاء المتعلمين وتقديم التغذية الراجعة لهم (Linaires & Lyster, 2014)، إلا أن ذلك لا يخلو من احتمالية التسبب ببعض الآثار السلبية على بعض المتعلمين (Nicholas et al., 2001; Sheen, 2008) خصوصاً عند كثرة التصحيح للمتعلمين مما قد يتسبب للمتعلمين بالحرج، أو تقليل ثقتهم بأنفسهم، وزيادة مستويات القلق لديهم؛ مما يؤثر على اكتسابهم للمهارات اللغوية المستهدفة (Gómez, 2019; Lee, 2013; Matsidi, 2019; Simard & Jean, 2011; Roothoof & Breeze, 2016; Sawaluddin & Tajuddin, 2017). هنا بعض الأمثلة على إجابات المعلمين:

مثال 1:

الباحث: هل أحياناً عندما تصحح أو تطلب من بعض الزملاء يصححون لزملائهم تحس أن بعض الطلاب ممكن ينجح أنه أخطأ أو صحح له الخطأ؟

معلم 3: والله بالعكس بعضهم سبحان الله العظيم يسعى إلي حتى بعد أن تنتهي الحوارات بين الطلاب وبين الأستاذ يعني حتى يلحقتك بعد خروجك من المحاضرة ويعني يناقش الإجابات وكذا فأنا أرجح مثلاً الإجابة السابقة وكذا، وبالعكس ما أشوف فيها أي إشكال أبداً.

مثال 2:

الباحث: وأنت عندما تصحح أنت بنفسك يا دكتور هل تفرق أحياناً بين بعض الطلاب هناك من تشعر أنه قد يقبل التصحيح وغيره قد يسبب له التصحيح مشكلة أو حرجاً؟



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



معلم4: والله يا دكتور أنا معاملتي مع الطلاب يعني كأنهم أبنائي ودائماً وأنا في القاعة يعني أشعرهم بهذا الأمر يعني أكون معهم في رفق وفي لين فهم يتقبلون مني بهذا الأمر ولا أجد أن يتخرجون من ذلك.

مثال3:

الباحث: طيب لو أخطأ خطأً نحويًا متكرراً يعني أخطأ ثم أخطأ مرة ثانية ثم ثالثة هل تستمر في التصحيح؟

معلم5: لا أستمر يعني ممكن حتى لا يؤثر فيه مثلاً أترك التصحيح هذا لوقت آخر مثلاً.

الباحث: يؤثر فيه من أي ناحية؟

معلم5: ممكن يؤثر في أدائه أو في نطقه يعني يسبب له مثلاً يعني حاجز أو أي شيء يعني يعتقد أنه لا يستطيع.

يعني ربما يسبب له هذا إذا كررت الخطأ كم مرة ولا يستطيع أن يصحح ربما يسبب له حرجاً أمام زملاءه مثلاً يعني.

كما أشار بعض المعلمين إلى ضرورة الانتباه إلى أن بعض المتعلمين قد يشعرون بالحرج ليس من تصحيح المعلم،

وإنما من تصحيح زملائه له، وذلك يحتاج بحسب تعبير أحد المعلمين - إلى حكمة من المعلم ودراية بنفسية طلابه

ومن منهم يتقبل تصحيح الآخرين له، ومن منهم بخلاف ذلك. هنا مثالين لإشارة المعلمين إلى هذه النقطة:

مثال1:

الباحث: طيب، لو طلبت من بعض الطلاب أن يصححوا لبعض زملاءهم هل تظن هذا يؤثر على علاقتهم فيما

بينهم؟

معلم1: دائماً يعني عندي نماذج مثل هذه حدثت كثيراً عندي في قاعة الدرس يعني مثلاً هناك طلاب لا يقبلون النقد

بحكم تكوينهم التربوي وكذا، وهناك طلاب فيه نوع من البراحة نوع من الإريحة وهناك طلاب أأ لهم رغبة جامحة في

أأ في معرفة أخطائهم ولذلك كل هذه العناصر مجتمعة قد تجدها في قاعة الدرس فمن حكمة المدرس وتدريبه

وتدريبه على معالجة مثل هذه الأخطاء أأ إذا كان الطالب لا يقبل أأأأ الحرج وسط زملاءه أنت الذي تتولى تصحيح

الخطأ أما إذا كان الطالب يعني أنا أعرف طلابي تماماً عندما أدرس الطلاب كل واحد أعرف اسمه وأعرف جنسيته

وأعرف بلده. وهذه الأمور أعرفها تماماً لذلك إذا كان التقييم النفسي لهذا الطالب أنه لا يقبل التصويب من الآخرين أنا

الذي أتولى التصويب وكثير في قاعة الدرس مرت علي هذه النماذج.

مثال2:

معلم4: أما الطلاب، فأحياناً أخشى من الحساسية بينهم في هذه الأشياء لأن بعض الطلاب يعني لا أعرف من

الداخل كيف يكونون فقد يكون بينهم يعني غير أو شيء فلا أريد أني أجعل الطالب يعني يصحح له في هذا الأمر

فيظهر بمظهر الذي لا يعرف أو بمظهر الطالب الآخر أفضل منه فيكون في نفسه شيء.

الباحث: آها .. يعني حتى لو لم يكن بشكل مقصود أنه طالب معين هو من يصحح. لو تركناها للجميع مثلاً من

يريد يصحح لزميلهم. تخشى أن يحدث ذلك أيضاً؟

معلم4: لا يعني هو أكيد يا دكتور الطالب يعني يقبل من الأستاذ أفضل من قبوله من الطلاب. بالذات إذا وجهته

أنت فقد يعني يقبل منك أما إذا وجد أنه أقل من الزملاء أو من الطلاب فربما يكون في نفسه شيء.

السؤال الثاني: ما توجهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو التغذية الراجعة الشفهية؟ ويشمل التساؤلات التالية:



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



- متى يُفضل المتعلمون الحصول على التغذية الراجعة الشفهية، ومن يرغبون أن يقدمها لهم؟
- ما أنواع التغذية الراجعة الشفهية التي يرغب المتعلمون بالحصول عليها؟
- ما نوع الأخطاء التي يرغب المتعلمون الحصول على التغذية الراجعة الشفهية بناء عليها؟
- إلى أي مدى قد تتسبب التغذية الراجعة الشفهية الحرج للمتعلمين من وجهة نظرهم؟
فيما يتعلق بوقت تقديم التغذية الراجعة الشفهية (من حيث تقديمها بعد الخطأ مباشرة أو الانتظار حتى نهاية النشاط أو نهاية الدرس)، وما يتعلق بالشخص الذي يقوم بالتصحيح أو تقديم التغذية الراجعة (سواء كان من يقوم بذلك المعلم، أو المتعلم نفسه، أو زملاء المتعلم)، فقد جاءت إجابات المتعلمين فيما يخص هاتين النقطتين متقاربة إلى حد كبير. حيث أشار جميع المتعلمين إلى أنهم يرغبون الحصول على التغذية الراجعة الشفهية بعد وقوعهم في الخطأ مباشرة، ولا يرغبون تأجيل الحصول عليها حتى نهاية التدريب، أو نهاية الدرس؛ لأن ذلك قد يتسبب بعدم الحصول على التغذية الراجعة، وقد يظن بعض المتعلمين أنه لم يخطئ، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه أحد الدراسات من أن المتعلمين يفضلون الحصول عليها بشكل مباشر، ودون تأخير (Gamlo, 2019). هنا بعض الأمثلة لإجاباتهم حول هذه النقطة:

مثال 1:

محمد سعيد: أنا أفضل في نفس الوقت إذا كان في نفس الوقت لن أنسى يعني أأأ هذا هذه الإجابة أبداً يعني يكون مسجلاً .. يعني في ذهني.

الباحث: آها، يعني أحياناً قد يتكرر الخطأ أو تخطئ أكثر من مرة فيستمر في إيقافك ولاتقل كذا ثم تتكلم قليلاً ثم يوقفك مرة أخرى ولاتقل كذا ثم هل هذا ترى أن هذا أيضاً جيد أم إذا كثرت الأخطاء مثلاً؟ يعني مهما كثرت الأخطاء يصححك في كل مرة يصحح يوقفك وتصحح حتى لو كثرت الأخطاء؟

محمد سعيد: والله أنا بالنسبة لا لا ما في مشكلة عندي بالنسبة إذا أخطأت مباشر ممكن أأ يقول لي أخطأت والله هذا الذي يعني أفضل.

مثال 2:

الباحث: ما رأيك في الموضوع هل ترى أن الأستاذ مفترض يصحح مباشرة أم يترك حتى بعد أن ينتهي الطالب تماماً من أن يجيب أو يتركها لنهاية الدرس، ما رأيك؟

موسى نوح: الأفضل في ذلك، أنا رأيي أن يتوقف في تلك اللحظة ويجب على الطالب ويصححه؛ لأن الطالب أحياناً إذا صححته في مكان أأأ فيما هو حاضراً من بين زملاءه في ذلك الوقت يعني هذا الأمر أحياناً يرسخ في قلبه كلما مر بمثل هذه الأخطاء يتذكر أن هذا المكان المدرس كان .. يعني .. يصحني في هذا الباب أما إذا تركته ممكن بعد الدرس قد يخرج الطلبة بعده فإاا لا يستفيد منه في هذا الباب أما تصحيح الخطأ في وقت الذي حدث يعني مهم جداً لأن الفائدة لا يكتفي على أقوال واحد فقط الذي أخطأ فليكن من بين الطلبة من بين الطلاب من لديه نفس الخطأ في دراسته، نعم.



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:

<http://scientific-journal.sustech.edu/>



ومع حرص المتعلمين على الحصول على التغذية الراجعة بعد الخطأ مباشرة، إلا أنهم أشاروا إلى أن ذلك لا يعني إيقاف المعلم لهم أثناء حديثهم، ومقاطعهم من أجل تصحيح الخطأ؛ لأن ذلك قد يربكهم، وقد يسبب لهم التردد عن المشاركة مستقبلاً، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه أحد الدراسات من ميل المعلمين إلى عدم مقاطعة المتعلمين من أجل تصحيح أخطائهم، وأنهم يفضلون تأخير التغذية الراجعة حتى ينتهي المتعلمون من حديثهم أو عروضهم (Sawaluddin & Tajuddin, 2017)، ومن الأمثلة على ذلك قول أحدهم:

الباحث: ولكن، لو صحح في نفس الوقت هل ينتظر حتى يكمل الطالب كلامه وعندما ينتهي يصحح له الخطأ أم يوقفه مباشرة ويقول: قف ماذا قلت؟ هذا خطأ مثلاً ويصحح له؟ أم يتركه حتى ينتهي تماماً من الحديث ثم يصححه؟

موسى نوح: لا من حسن المعاملة ينتظره حتى يتنفس ويتخلص ما يفهمه من كلام ثم بعد ذلك يصحح له أما بعض المدرسين أحياناً الطالب يأتي بمحاولته فيوقفه يعني وقفة في لحظة غير مناسبة مع قوله هذا خطأ هذا خطأ ربما هذا يجعله يستحي وغداً ممكن لا يشارك.

مثال 2:

الباحث: جيد، يوقف الطالب مثلاً لو الطالب يتكلم ثم يخطئ فيقول له قف لقد أخطأت هنا مثلاً، هل هذا...؟
محمد ثاقب: لا لا لا ليس هذا جيد أأ ليس هذا جيد لأن تعرف الذي يتكلم أو يقرأ الدرس ثم أأ يقول كذا يقول الأستاذ قف قف هذا يعني يفكر هذا غبي.

الباحث: ماذا؟

محمد ثاقب: هذا غير جيد لكن إذا توقف يعني إذا جاءت النقطة وتوقف الطالب فيقول الأستاذ هذا يعني لقد أخطأت هذه الجملة في هذه الجملة أخطأت هذا جيد.

وفيما يتعلق بالشخص الذي يقوم بالتصحيح، فقد أشار أغلب المتعلمين (7 من أصل 10 متعلمين) إلى رغبتهم بالحصول على فرصة لتصحيح أخطائهم بأنفسهم، أو تصحيح زملائهم، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه نتائج أحد الدراسات إلى تقبل المتعلمين للحصول على التغذية الراجعة من زملائهم (Katayama, 2007). في حين أشار القليل منهم إلى تفضيل الحصول على التغذية الراجعة من معلمهم مباشرة دون تضييع للوقت للمحاولة في تصحيح أخطائهم، أو تصحيح زملائهم لهم، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسات أخرى إلى ميل المعلمين (Gómez, 2019)، والمتعلمين (Azad, 2016; Gamlo, 2019) بأن يقوم المعلمون بتقديم التغذية الراجعة بدلاً من الحصول عليها من زملائهم. هنا بعض الأمثلة لتلك الإجابات:

مثال 1:

الباحث: في رأيك.. هل الأفضل أن يصحح لك الأستاذ أم أن يطلب من زملائك أن يصححوا لك؟ أم يطلب منك أنت مثلاً يقول لك هناك خطأ مثلاً وقعت في خطأ وحاول أن تصحح أيها أفضل؟
شيخ عبد الله: أولاً يعني أنا أريد أحاول أن أصحح خطئي.

الباحث: آها.. ممتاز.



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



شيخ عبد الله: نعم.

الباحث: وإن لم تستطع؟

شيخ عبد الله: وإن لم أستطع أطلب من أصدقائي إن شاء الله.

مثال 2:

الباحث: ما رأيك بشكل عام حول ماهي الطريقة الصحيحة أو المفروض أن يعمل الأستاذ مع أخطاء طلابه كيف يصحح بطريقة جيدة؟

محمد ثاقب: أيه نعم هو أا الطريقة الجيدة أن يفكر أن يقول الأستاذ للطالب أن يفكر نفسه أولاً ثم إذا أخطأ مرة أخرى فيقول للطلاب الآخرين أن يصححوا له وإذا لم يصححوا فيصحح الأستاذ في المرة الثالثة.

مثال 3:

تياندر عثمان: الأفضل أن يصحح لنفسه أن يقول المدرس أعد ثم إذا لا يستطيع الطالب أن يصحح نفسه فيطلب المدرس من زملائه أن يصححوا وإذا لا يستطيع الطلاب أن يصححوا الأخطاء .. أخيراً يصحح المدرس. بينما أشار بعض المتعلمين إلى تفضيلهم للحصول على التغذية الراجعة من زملائهم؛ لأن ذلك يثبت المعلومة لديهم، أما عند حصولهم على المعلومة من المعلم، فقد يجامل المتعلم معلمه، ويقول إنه فهم التصحيح حتى لو لم يفهم. حيث قال أحد المتعلمين:

عبد الله محمد: أفضل الخيار الثاني الدكتور يطلب من زملاء الطالب أن يصححوا له، إذا أخطأ الزملاء ممكن الدكتور يصحح بعده. أما عندما أخطئ والدكتور يصحح كذا هذا لا يكون أفضل؛ لأن الدكتور قد يفهمني وأقول أيوه فهمت ولكن بحقيقة ما فهمت شيء أما الطالب الزميل عندما يصححني يقول: فهمت؟ فأقول: لا ما فهمت ممكن يرد مرة ثانية أما إذا كان الدكتور أنت تقول على نفسك لا لا أريد أزعج الدكتور .. أيه دكتور فهمت وما فهمت شيء. كما أشار بعض المتعلمين إلى تفضيلهم للحصول على التغذية الراجعة من المعلمين؛ نظراً لكونهم أعلم بالخطأ والصواب. حيث قال أحدهم:

موسى نوح: الطريقة أفضل المدرس بنفسه يصحح له إن كان هو على علم بما يحتاجه الطالب فليصحح (فليصحح) بنفسه لأن الطلاب متنوعون تراهم متنوعون هناك من يفضل ويتواضع من زملائه ويستفيد منهم غير المدرس، ولكن هناك من لا يرى أحداً إلا المدرس فعندئذ الكل على علم أننا نذهب للفصل لأجل المدرس إنما نستفيد بعضنا من بعض من باب التوسعة لكن الأصل المدرس أن يجيب أفضل هذا هو أفضل

وفيما يتعلق بنوع التغذية الراجعة الشفهية التي يفضل المتعلمون الحصول عليها (تصحيح صريح، تحوير، استيضاح، تكرار، ... الخ)، فقد انقسمت إجاباتهم بين عدة أنواع من التغذية الراجعة وهي الاستيضاح (6متعلمين)، التكرار (3متعلمين)، وأقلها تفضيلاً هو التصحيح الصريح (متعلم واحد). حيث أشارت غالبيتهم إلى رغبتهم بالحصول على الاستيضاح أو التكرار من المعلمين؛ رغبة في الحصول على فرصة لمحاولة التعرف على أخطائهم، وتصحيحها بأنفسهم. حيث تتفق هذه الإجابات مع ما توصلت إليه بعض الدراسات من أن المتعلمين يفضلون الحصول على التغذية الراجعة الضمنية أو غير المباشرة، والتي تعتمد الحث على تصحيح الخطأ، بحيث يقوم المعلمون ببعض



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:

<http://scientific-journal.sustech.edu/>



الإشارات التي تنبه المتعلمين إلى وجود خطأ حتى يتنبه لها المتعلمون ويقومون بتصحيحها بأنفسهم (Faqeih, 2008; Katayama, 2007; Yoshida, 2008)، وأن نسبة تجاوز المتعلمين مع التغذية الراجعة غير المباشرة أو الضمنية والتي من أبرزها أساليب الحث والتي تشمل الاستنتاج، والاستيضاح، والتعديد أكثر من تجاوزهم مع أساليب التغذية الراجعة المباشرة، حيث يرغبون عادة بأن يحاولوا بأنفسهم تصحيح الصيغة الخاطئ (Llinares & Lyster, 2014)، وذلك يؤكد ما أوصت به بعض الدراسات من ضرورة إعطاء الفرصة للمتعلمين لتصحيح أخطائهم اللغوية بأنفسهم، وعدم الاستعجال في تقديم الصيغة اللغوية الصحيحة لهم (Tedick & Gortari, 1998). هنا بعض الأمثلة لتلك الإجابات:

مثال 1:

شيخ عبد الله: نعم، الأستاذ يصحح لنا الخطأ.

الباحث: كيف يقوم بذلك، ماذا يفعل؟

شيخ عبد الله: أأأأ يعني هنا نقول أي جملة تكون في أي خطأ يقول الأستاذ أخطيت هنا يعني تُراجع الجملة هذه راجع ماذا قلت ماذا تقول؟ قل مرة أخرى هكذا يصحح لنا.

مثال 2:

محمد ثاقب: يعني إذا يقول الأستاذ فكر ماذا قلت يعني من الطالب فكر ماذا قلت أأأ هل أنت متأكد بما ستقول؟ هذه فكرة جيدة فيفكر الطالب الذي يقول فيصحح إن شاء الله تعالى.

الباحث: فالأفضل ألا يصحح بشكل مباشر؟

محمد ثاقب: أيه نعم أأأأ الأستاذ لا يصحح مباشرة يعني لا يقول هكذا سلمت على محمد هذا صح بل يقول للطالب فكر عن نفسك بماذا يقول بماذا تقول.

مثال 3:

موسى نوح: نعم نعم هناك طريق جيداً مثلاً هو أأأ لا لا تحاول الكلام إلى أي أحد تقول له ماذا قلت؟ نقف قليلاً تقول لهم أيها الطلبة ما رأيكم في هذا المقال؟ يعني زميلكم قال سلمت على محمد أنت تقول أحسنت لكن أيها الطلاب ما رأيكم هنا هل هذا صحيح قوله محمد أم غير ذلك؟ ثم تنتظر قليلاً إذا كان منهم من يستطيع أن يجيب ذلك مادام أنت واقف للإجابة هنا. بعد ذلك تنتظر هل عندهم ممن أمكن في هذا الجواب إنما هذا الجواب تسألهم مما يأتي بهذا الجواب إذا لم يأتي أحداً بها ثم تجيبها، نعم تجيبها للطالب الذي أخطأ.

وفيما يتعلق بالترار، فقد ذكر بعضهم رغبتهم بالحصول على هذا النوع من التغذية الراجعة. هنا بعض الأمثلة لإجاباتهم:

مثال 1:

عبد الله محمد: أظن الأفضل أن يصحح لكن ليس مباشرة أن يعيد كلمة الذي قالها الطالب لكي الطالب ينتبه هذا يكون أفضل.

الباحث: الأفضل أن يعيد الخطأ؟



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



عبد الله محمد: أياه الأفضل أن يعيد الدكتور يعيد نفس الخطأ الطالب قاله.
مثال2:

أمين كريم: أأأأ يعني يكرر.. يكرر خطأ للطلاب ليصح بنفسه زيادة هذا أفضل.
الباحث: أفضل من أن يصحح الأستاذ مباشرة؟

أمين كريم: نعم نعم صح يعني ليفهم بنفسك.. بنفسه.
الباحث: يكرر الخطأ لماذا؟

أمين كريم: يعني لأننا نريد أن الطلاب يفهمون بنفسه.
الباحث: أن يفهم الطالب أنه وقع في خطأ ويصح لنفسه.

أمين كريم: نعم نعم.

في المقابل، أشار أحد المتعلمين إلى رغبته في الحصول على تغذية راجعة شفوية عن طريق التصحيح الصريح.
حيث قال:

محمد سعيد: نعم صحيح صحيح، في أأأأ يعني ركزت هذا يعني لاحظت يعني هذا من عند دكتور في واحد اسمو
(اسمه) دكتور تركي والله جزاه الله خير هو دائماً عندما تحدث إذا أخطأت مباشرة يقول يا محمد لا تقل كذا، .. قل
كذا.

الباحث: يعني هناك طرق مثلاً بالإمكان عندما تخطئ يصحح مباشرة، وقد يقول لك مثلاً بطريقة غير مباشرة مثلاً
يقول: هل أنت متأكد؟ فترك لك فرصة أن تصحح؟
محمد سعيد: دائماً أنا دكتور أريد التصحيح مباشرة.

وفيما يتعلق بنوع الخطأ الذي تقدم بناء عليه التغذية الراجعة الشفهية (سواء كان الخطأ في قواعد اللغة، أو نطق
الأصوات، أو المفردات، أو غيرها)، فقد أشارت غالبية إجابات المتعلمين إلى أنهم يرغبون في الحصول عليها بناء
على الأخطاء في قواعد اللغة، وفي نطق الأصوات، في حين أشار القليل منهم إلى رغبتهم في الحصول عليها حتى
في الأخطاء المتعلقة بالمفردات. تجدر الإشارة إلى التقارب بين إجابات المعلمين والمتعلمين من حيث أهمية تقديم
التغذية الراجعة على الأخطاء المتعلقة بقواعد اللغة، والأخطاء المتعلقة بالأصوات. حيث تتفق هذه النتائج مع ما
أشارت إليه بعض الدراسات من رغبة المتعلمين بأن يركز المعلمون على الأخطاء المتعلقة بالقواعد (Azad, 2016; Gamlo, 2019). هنا بعض الأمثلة على تلك الإجابات:

مثال1:

الباحث: طيب على أي شيء يركز الأستاذ؟ هل كل خطأ يصححه لك؟ على أي شيء مفترض أن يركز الأستاذ يعني
يفترض أن يركز على بعض الأخطاء، أما يصححها جميعاً؟

عبد الله محمد: مثل الأخطاء الكثيرة الذي نفعله في المعهد يكون النحو عندما ندرس نحو هذا يكون مشكلة والخطأ
الثاني أأأأ على التعبير عند النطق وaaa مخارج الحروف (الحروف) ، أيوه أظن هذا.

مثال2:



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:

<http://scientific-journal.sustech.edu/>



موسى نوح: طيب أول شيء أأأأ منها القراءة يعني القراءة لأن المقروء إذا كان صحيحاً عندما حفظ في الذاكرة يكون هناك صحيحاً أيضاً أما إذا كانت قراءته ليس صحيحاً إنما هو يعتمد على الناس في معهد أو في خارج المعهد فعند ذلك يصعب عليه أن ينجز شيئاً لنفسه فأول شيئاً يعرف القراءة ومن الأساسيات أيضاً النحو أيه، ... لا يتخرج من المعهد إلا وهو أتقن شيئاً من النحو .. نعم.
مثال3:

الباحث: طيب أيها أهم يعني خطأ القواعد أم خطأ الأصوات أم خطأ المفردات بالنسبة لك الذي ترى أنه يفترض أن المعلم لا يترك الخطأ بل يصححه؟
شيخ عبد الله: بالنسبة لي يعني القواعد كذلك النطق أيضاً.
الباحث: القواعد والنطق؟
شيخ عبد الله: القواعد والنطق والكلمات كله.
كما أشار أحد المتعلمين إلى أن تصحيح الأخطاء المتعلقة بقواعد اللغة أهم من غيرها. حيث قال:
منتوفير مبارك: القواعد هو الأهم.
الباحث: القواعد هي الأهم؟

منتوفير مبارك: نعم، لأنه هو الأساس في البحث والحفظ فيستفيد منه الطالب كثيراً في الكلية.
أما فيما يتعلق بمدى تسبب تقديم التغذية الراجعة الشفهية بإحراج المتعلمين أمام زملائهم، أو إزعاجهم، فقد أشارت غالبية المتعلمين إلى أنها لا تسبب لهم الحرج، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات من أن المتعلمين لا يرون أن تقديم التغذية الراجعة لهم يؤثر على رغبتهم بممارسة اللغة الثانية، ولا يسبب لهم الحرج، ولا يتسبب لهم بأية مشاعر سلبية بسبب ذلك التصحيح. بل على العكس، يشعرون بالامتنان للمعلمين الذين يقدمون لهم التغذية الراجعة، وأن ذلك يقوي من دافعيتهم نحو تعلم اللغة الثانية (Lee, 2013; Roothoof & Breeze, 2016). في المقابل، أشار بعضهم إلى أن التصحيح المتكرر قد يسبب الحرج. تجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتفق مع إجابات المعلمين من حيث عدم تسبب التغذية الراجعة بإحراج المتعلمين، وكذلك من حيث ضرورة التنبيه إلى أن كثرة التصحيح وتقديم التغذية الراجعة قد تسبب الحرج. هنا بعض الأمثلة على تلك الإجابات:
مثال1:

الباحث: عندما يصح لك الأستاذ هل تحس بالحرج أم أنك تقرح بذلك؟ حتى يعني بغض النظر عن طريقة الأستاذ هل أنت تشعر بالفرح أم أنك نوعاً ما تحرج لأنك أخطأت؟
محمد سعيد: والله دكتور في الحقيقة يعني أنا أشعر بالفرح عندما أخطئ أأأ ويصح لي يعني دكتور ما شاء الله والله أكون مسرور جداً.
مثال2:

شيخ عبد الله: لا، هذا جيد يعني ربما الطالب يريد أن يُصح له.. يعني يريد أن يتعلم لغة جيدة ويتعلم لغة عربية فصيحة فلا يزعه هذا.



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



الباحث: تقصد أن الطالب الذي يرغب أن يتعلم اللغة العربية بشكل جيد لا ينزعج حتى لو صحح له الأستاذ كثيراً؟
شيخ عبد الله: لا.. لا ينزعج.

مثال3:

تياندر عثمان: لا لا أشعر بالخرج (الخرج) أو بالانزعاج لا أشعر.

الباحث: حتى لو صحح لك أكثر من مرة تخطئ ثم يصحح ثم تخطئ ثم يصحح لا بأس؟
تياندر عثمان: نعم لا بأس حتى لو أكثر مرة.

الباحث: لماذا؟

تياندر عثمان: نحن أعجمي نحن أجنبي لسنا عربي وتعلم اللغة أمر صعب.

في المقابل، أشار بعض المتعلمين إلى أن التصحيح الكثير والمتكرر قد يسبب لهم الحرج أمام زملائهم. حيث قال أحدهم:

الباحث: طيب تصحيح الأخطاء للطالب هل هذا يفيد الطالب في تطوير لغته أم أنه قد يسبب مشكلة لدى الطالب ويؤثر على تعلمه؟

محمد سجاد: تصويب الأخطاء يعني يفيد الطلاب وبعض الأحيان يجرهم أأأ كيف يقول لكم هناك يعني أساتذة في المعهد لا نذكر أسماءهم إذا أأأ إذا يعني تدبرت في طريقهم فبعض الأساتذة حينما يصحح هذا لا يفيد وبعض الأساتذة يعني أأأ يصحح يفيد فالخلاصة في هذا المجال إذا أن يكون التصحيح في قدر محدود يكون هذا يكون مفيد لأننا نحن نعرف لكل شيئاً فإذا يعني يتجاوز الحد فهذا يكون يعني أأ لا يكون فيه فائدة فأنا لو يكون أأأ يعني أستاذ (أستاذ) يعني يجعل تصحيح الأخطاء عادته فهذا غير جيد بس هو أأأ يعني هو تصحيح الأخطاء أأأ يجعل بهذا طريقة إلى التنبيه الطلاب أأأ إلى تكلم صحيح وإلى كتابة صحيحة عربية هكذا لا يجعل هذا عادة له حتى يعني يصحح كل شيء كل شيء كل شيء.

الباحث: يعني التصحيح لكل شيء هذا غير جيد؟

محمد سجاد: أيه نعم. ولا يكثر في هذا ولا يكثر في هذا يعني يكون في حده يكون الأستاذ (الأستاذ) في هذا في هذه القضية على حده.

كما أشار متعلم آخر إلى هذه النقطة، حيث قال:

الباحث: ولو يعني لو صحح لك أمام زملاءك كثيراً هل هذا يشعرك بالخرج أو الانزعاج تنزعج نوعاً ما؟
إسماعيل صالح: أيوه سيزعج (غير واضح 11:45).

الباحث: ماذا؟ أنت ستنزعج؟

إسماعيل صالح: أيوه.

الباحث: لماذا؟

إسماعيل صالح: لأن سااا. سيكون أأأأ عندنا خوف شوف هزا الطالب أأأ للطالب الآخرين يراني هذا ويقول وقال بعض الطالب هذا الطالب ليس مجتهد كيف يفعل الخطأ كل خطأ خطأ خطأ حتى أستاذ يتعب.



مادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:

<http://scientific-journal.sustech.edu/>



وذلك يتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات من أن تقديم التغذية الراجعة الشفهية بشكل متكرر لا يخلو من احتمالية التسبب ببعض الآثار السلبية على بعض المتعلمين خصوصا عند كثرة التصحيح للمتعلمين مما قد يتسبب لهم بالحرج، أو تقليل ثقتهم بأنفسهم، وزيادة مستويات القلق لديهم؛ مما يؤثر على اكتسابهم للمهارات اللغوية المستهدفة (Gómez, 2019; Lee, 2013; Matsidi, 2019; Nicholas et al., 2001; Simard & Jean, 2008; Roothoof & Breeze, 2016; Sawaluddin & Tajuddin, 2017; Sheen, 2011).

وبشكل عام، أظهرت نتائج الدراسة الحالية رغبة المتعلمين بالحصول على التغذية الراجعة الشفهية عندما يقعون ببعض الأخطاء اللغوية، وهو ما يتوافق مع ما جاء في بعض الدراسات السابقة والتي أظهرت نتائجها رغبة المتعلمين بالحصول على التغذية الراجعة لتصحيح أخطائهم اللغوية التي يقعون بها (Gamlo, 2019; Lee, 2013; Matsidi, 2019; Roothoof & Breeze, 2016)، مع عدم رغبتهم بالحصول عليها على جميع الأخطاء، وإنما يفترض أن يكتفي المعلمون بتقديم التغذية الراجعة على بعض الأخطاء، مع تفضيل الحصول على التغذية الراجعة غير المباشرة، والتي تعتمد الحث على تصحيح الخطأ، بحيث يقوم المعلمون ببعض الإشارات التي تنبه المتعلمين إلى وجود خطأ حتى يتنبه لها المتعلمون ويقومون بتصحيحها بأنفسهم (Faqeih, 2015; Katayama, 2007; Yoshida, 2008).

الخاتمة والتوصيات

تناولت الدراسة الحالية ممارسات معلمي العربية لغة ثانية في تقديم التغذية الراجعة الشفهية، وكذلك توجهات متعلميها نحو تلك الممارسات، وذلك من خلال استكشاف طبيعة تلك الممارسات والتوجهات فيما يتعلق بعدة متغيرات وهي: وقت تقديم التغذية الراجعة، ومن يقدمها، ونوع التغذية الراجعة، وطبيعة الأخطاء التي تقدم بناء عليها، وكذلك مدى تسبب تقديمها بالحرج للمتعلمين. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى تطابق رغبة المعلمين والمتعلمين في توقيت تقديم التغذية الراجعة الشفهية بعد الخطأ مباشرة، مع إشارة بعضهم إلى ضرورة عدم مقاطعة المتعلمين أثناء حديثهم لكيلا يؤثر ذلك على أدائهم، وانطلاقهم في الحديث. كما خلصت النتائج إلى تفضيل المعلمين أن يقدم الطلاب التغذية الراجعة الشفهية لزملائهم بدلا من قيام المعلمين أنفسهم بتقديمها للمتعلمين، وإلى رغبة المتعلمين بالحصول على فرصة لتصحيح أخطائهم بأنفسهم، أو تصحيح زملائهم لهم. أما فيما يتعلق بنوع التغذية الراجعة، فقد أشارت إجابات المعلمين إلى أنهم عادة يقدمون نوعين من أنواع التغذية الراجعة وهما الاستيضاح، والتغذية الراجعة الصريحة، ورغبة المتعلمين بالحصول على نوعين منها هما الاستيضاح، والتكرار. أما فيما يتعلق بنوع الأخطاء التي تقدم بناء عليها التغذية الراجعة فقد اتفقت غالبية ممارسات المعلمين مع توجهات المتعلمين في تقديمها بناء على الأخطاء في قواعد اللغة، وفي نطق الأصوات. أخيرا، اتفقت توجهات المعلمين والمتعلمين فيما يتعلق بمدى تسبب تقديم التغذية الراجعة بإحراج المتعلمين، حيث أشارت النتائج إلى أن غالبيةهم يرون أن التصحيح لا يسبب الحرج للمتعلمين، مع إشارة بعضهم إلى أن المشكلة في التصحيح المتكرر الذي قد يسبب الحرج للمتعلمين. كما خلصت الدراسة الحالية إلى مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تطوير ممارسات المعلمين للتغذية الراجعة الشفهية في فصول تعليم العربية لغة ثانية، حيث توصي الدراسة بالتالي:



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:

<http://scientific-journal.sustech.edu/>



- قيام مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية، والمتخصصين بتوجيه المعلمين نحو تقديم المزيد من العناية بالأخطاء الشفهية للمتعلمين، والعمل على وضع الآليات المناسبة لإحصاء تلك الأخطاء أثناء المحاضرات، وتحليلها، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة بناء عليها؛ نظرا لما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية من حرص المتعلمين على تلقي التغذية الراجعة الشفهية، وتوجهاتهم الإيجابية نحوها، وذلك للتأكد ليس فقط من أن المتعلمين يحصلون عليها، بل ويتعلمون منها أيضا.
- النظر في إمكانية تقديم الدورات التدريبية لمعلمي العربية لغة ثانية حول الأساليب العلمية لتقديم التغذية الراجعة الشفهية؛ من أجل التأكد من تقديمها للمتعلمين بالطرق العلمية المناسبة.
- التأكيد على المعلمين بضرورة الانتباه إلى الفروقات الفردية بين المتعلمين؛ نظرا لوجود بعض المتعلمين ممن يرى أن تقديم التغذية الراجعة بشكل متكرر يسبب لهم الحرج، وكذلك لوجود من ينزعج من تصحيح زملائه له. وعليه، توصي الدراسة الحالية معلمي العربية لغة ثانية بضرورة عدم إغفال تلك الفروقات، ومراعاتها عند تقديم التغذية الراجعة الشفهية.
- استغلال معلمي العربية لغة ثانية لتوجهات المتعلمين الإيجابية نحو الحصول على التغذية الراجعة الشفهية في زيادة استقلالية المتعلمين في عملية التعلم، والتأكد من قدرتهم على تصحيح أخطائهم بأنفسهم عن طريق الاستفادة من أساليب التغذية الراجعة الضمنية/ غير المباشرة.
- أخيرا، تظل هذه الدراسة، كغيرها من الدراسات، محدودة النتائج، ولا يمكن تعميمها على جميع سياقات تعليم العربية لغة ثانية. عليه، توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات في هذا الموضوع، والدخول إلى فصول تعليم العربية لغة ثانية، والتعرف على الممارسات الفعلية لمعلمي العربية، وردود فعل متعلميها نحو تلك الممارسات في سياقها الواقعي.

المراجع العربية

- العصيلي، ع. (1420هـ). النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. الرياض: مطابع التقنية للأوفست.
- الشويخ، ص. (1429هـ). أنواع التغذية الراجعة وأثرها في التعلم اللغوي. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 9، 199-251.

المراجع الأجنبية

- Alhaysony, M. (2016). Saudi EFL Preparatory Year Students' Perception about Corrective Feedback in Oral Communication. *English Language Teaching*, 9(12), 47-61.
- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The modern language journal*, 78(4), 465-483.
- Al-Mohsen, A. (2016). Arabic Teachers' Perception of an Integrated Approach for Teaching Arabic as a Foreign Language in Colleges and Universities in the United States.
- Azad, A. (2016). Bangladeshi EFL Learners' Perceptions and Preferences for Oral Corrective Feedback. *ASA University Review*, 10(2).



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



- Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. sage.
- Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Los angeles: University of Nebraska-Lincoln.
- Dilāns, G. (2016). Corrective feedback in L2 Latvian classrooms: Teacher perceptions versus the observed actualities of practice. *Language Teaching Research*, 20(4), 479-497.
- Dworkin, S. L. (2012). Sample size policy for qualitative studies using in-depth interviews.
- Ellis, R. (2010). A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 335-349.
- Faqeih, H. I. (2015). Learners' attitudes towards corrective feedback. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 664-671.
- Gamlo, N. H. (2019). EFL Learners' Preferences of Corrective Feedback in Speaking Activities. *World*, 9(2).
- Gass, S. M., Mackey, A., & Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition: Introduction to the special issue. *Modern Language Journal*, 299-307.
- Gass, S.M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. 3rd edition). New York: Routledge.
- Gómez Argüelles, L., Hernández Méndez, E., & Perales Escudero, M. D. (2019). EFL teachers' attitudes towards oral corrective feedback: A case study. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 21(1), 107-120.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (2014). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Routledge.
- Heigham, J., & Croker, R. (Eds.). (2009). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Springer.
- Jung, W. H. (2005). Attitudes of Korean EFL learners towards varieties of English. *ENGLISH TEACHING (영어교육)*, 60(4), 239-260.
- Katayama, A. (2007). Japanese EFL students' preferences toward correction of classroom oral errors. *Asian EFL journal*, 9(4), 289-305.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned 4th edition-Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford university press.
- Llinares, A., & Lyster, R. (2014). The influence of context on patterns of corrective feedback and learner uptake: A comparison of CLIL and immersion classrooms. *The Language Learning Journal*, 42(2), 181-194.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, 19(1), 37-66.
- Mackey, A., Al-Khalil, M., Atanassova, G., Hama, M., Logan-Terry, A., & Nakatsukasa, K. (2007). Teachers' intentions



عمادة البحث العلمي
DEANSHIP OF SCIENTIFIC RESEARCH

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
<http://scientific-journal.sustech.edu/>



الجامعة المستنصرية
الدراسات اللغوية والأدبية

- and learners' perceptions about corrective feedback in the L2 classroom. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 129-152.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (Eds.). (2011). *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (Vol. 7). John Wiley & Sons.
- Matsidi, P. (2019). *Corrective feedback, error types, and learner uptake: The role of individual differences* (Doctoral dissertation, University of Central Lancashire).
- Nicholas, H., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language learning*, 51(4), 719-758.
- Roothoof, H., & Breeze, R. (2016). A comparison of EFL teachers' and students' attitudes to oral corrective feedback. *Language Awareness*, 25(4), 318-335.
- Sawaluddin, S., & Tajuddin, A. J. A. (2017). Oral Corrective Feedback: Teacher's Selection in Actual Practices. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(5), 2222-6990.
- Sheen, Y. (2008). Recasts, language anxiety, modified output, and L2 learning. *Language learning*, 58(4), 835-874.
- Simard, D., & Jean, G. (2011). An exploration of L2 teachers' use of pedagogical interventions devised to draw L2 learners' attention to form. *Language Learning*, 61(3), 759-785.
- Tedick, D. J., & De Gortari, B. (1998). Research on error correction and implications for classroom teaching. *ACIE Newsletter*, 1(3), 1-6.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software*. Routledge.
- Yoshida, R. (2008). Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types. *Language awareness*, 17(1), 78-93.