فاعلية نمطي التغذية الراجعة: إعادة الصياغة وما وراء اللغة في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية

نصر خليفة مقابلة* ومحمد الزيوت**

تاريخ تسلم البحث 2014/10/29 تاريخ قبوله 2015/2/17

ملخص: هدفت هذه الدراسة تقصّي فاعلية نمطي التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة: إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللُّغة العربية في الأردن. قام الباحثان ببناء اختبار لقياس أداء الطلاب وفق مستويات بلوم الثلاثة: المعرفة، والفهم، والتطبيق. بلغ عدد أفراد الدراسة 74 طالبًا موزعين على ثلاث مجموعات. طُبّقت الدراسة بواقع 18 حصة، تلقى أفراد المجموعة التجريبية الأولى إعادة الصياغة، وتلقى أفراد المجموعة التجريبية الثانية ما وراء اللغة، ولم يتلق أفراد المجموعة الضابطة التغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستويات (المعرفة، والفهم، والتطبيق) بين أداء طلاب المجموعات الثلاث لصالح المجموعتين التجريبيتين، وفي مستوى (التطبيق) بين أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين لصالح طلاب المجموعة الأولى، وأظهرت النتائج كذلك وجود فرق دال إحصائيًا على اختبار القواعد ككل بين أداء طلاب المجموعات الثلاث لصالح طلاب المجموعتين التجريبيتين.

الكلمات المفتاحية: قواعد اللغة العربية، التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، إعادة الصياغة، ما وراء اللغة.

مقدمة: يواجه التّعليم صعوباتٍ في الوصول بالطلبة إلى المستوى المطلوب، وهذا ما أثبتته نتائج بعض الدراسات؛ إذ يُعدّ الضّعف في النحو والصرف سببًا من أسباب وقوع الطلبة في أخطاء الرسم الإملائي، إضافة إلى ضعف الاهتمام بمتابعة أخطائهم والتنبيه عليها، وضعف مطالبتهم بإعادة كتابة الكلمات التي أخطأوا فيها؛ ومن هنا تتبين أهمية إجراءات التصحيح التي يقوم بها معلمو اللّغة، إذ لا ينبغي الاقتصار على بعض الرموز والإشارات كما يلاحظ عند النظر في أعمال الطلبة الكتابية.

ولقد تعرضت اللُّغة العربيّة الفصيحة إلى مشكلات عدة أدت إلى شيوع اللحن على ألسنة أبنائها (الظفيري، 2005)، والنفور من تعلّمها وتعليمها (عبد الرحمن، 1971)؛ مما انعكس على التطور المعرفي في التّعليم (التميمي، 2007)؛ لذا أصبح من الضروري التصدي للصعوبات التي يواجهها أبناؤها في سبيل تعلّمها وتعليمها، فالاهتمام بدراسة النحو يعني الاهتمام باللُّغة من خلال دراسة قواعدها (الشمري، 2006)، وتشكل قواعد النحو والصرف أحد أنظمة اللُّغة وأكثرها أهمية، وتُعدّ دراسته أمرًا ضروريًا في ظل الضّعف المنتشر بين أبناء العربيّة، وقلة المتحدثين بالعربيّة الفصيحة. ويرى الباحثان أن النحو هو الضابط الذي يكفل سلامة الأداء اللّغوي وصحته لفظًا ومعنىً، في حال تمت ممارسة اللُّغة على أساسه، من هنا تزداد الحاجة إلى بيان أهمية قواعده.

* قسم المناهج والتدريس، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
** وزارة التربية والتعليم، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

The Effectiveness of two Types of Feedback (Recast, and Metalinguistic) on Improving the 8th Grade Basic Students' Performance in Arabic Grammar

Nasr Maqableh, Department of Curriculum and Instruction, Yarmouk University, Jordan.
Mohammad Zeout, Ministry of Education, Jordan.

Abstract: The study aimed to identify the effectiveness of two types of Written corrective Feedback: (Recast and Metalinguistic) on improving the students' performance in Arabic Grammar. The researchers constructed a test that measured the performance of the students in grammar according to Bloom's three Levels: knowledge, comprehension, and application.The sample of the study consisted of (74) students. The students were assigned into three groups. The study was conducted as the intervention was administered in the form of (18) periods. The first experimental group participants received a recast; the second experimental group participants received the Metalinguistic, while the control group did not receive Written Corrective Feedback. The results of the study showed that there was a significant difference at (α= 0.05) in the students' performance on Bloom's three levels between the three groups participants' performance. These differences were in favor of the two experimental groups. Moreover, the results of the study showed a significant difference in the students' performance on the application level between the experimental groups in favor of the students in the first experimental group. The results also showed a significant difference in students' performance in the grammar test as a whole in favor of the students in the two experimental groups.

Keywords: Grammar of Arabic language, Written Corrective Feedback, Recast, Metalinguistic.

ويُعَدّ إتقان قواعد النحو من أساسيات التواصل؛ حيث إن الخطأ في استخدامها ينعكس على نقل المعنى المقصود لدى السامع والمتحدث والقارئ والكاتب (مجاور، 1998)، فضلًا عن "صقلها للذوق الأدبي لدى الطلبة، وتعويدهم دقة الملاحظة، وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظّم، وتمكينهم من فهم التراكيب المعقدة ونقدها" (الدليمي والوائلي، 2005، ص. 193).

وتكمن أهمية قواعد اللغة العربيّة في الغاية الأساسية التي وُضِعَت من أجلها، وهي المحافظة على العربيّة الفصيحة حية على ألسنة أبنائها (زهران، 2010)، حيث يهدف تعلّم قواعد اللُّغة العربية وتعليمها إلى إتقان المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة؛ إذ يتعذر ممارسة اللُّغة وتحقيق الغرض من تعلّمها ما لم تُراع قواعدها في أثناء ممارستها (الخطيب، 2009؛ نصيرات، 2006)، وفي حاجة علوم العربيّة جميعها لها، فهي معيار الحكم على سلامة التركيب اللّغوي (عطا، 2001)، ويتضح مما سبق، أن قواعد النحو تمثل أداةً ضروريةً يُستعان بها لنقل المعنى المراد بين أطراف عدة، وأن إتقانها يسهّل التواصل، ويحقق مجموعة من الأهداف النظرية والعملية.

ويُعدّ تحديد الأهداف الخطوة الرئيسة في العملية التعلمية التعليمية، وهناك تصنيفات متعددة لأهداف قواعد النحو تبعًا للمرحلة العمرية والتّعليمية، وأما أهداف القواعد النحوية الخاصّة بأفراد هذه الدراسة كما جاءت في دليل المعلم، وكتاب القواعد للصف الثامن فهي كالآتي: أن يتعرف الطالب القواعد النّحْويّة المتعلقة بأقسام الاسم من حيث: (التذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع، والتعريف والتنكير)، وأقسام الفعل من حيث: (الزمن، واللزوم والتعدّي، والصحة والاعتلال)، ويُعرب نماذج منها، ويَستخرج أمثلة عليها من النصوص المختارة، ويُصحّح الأخطاء النّحْويّة معللًا السبب، ويفهم الشواهد النّحْويّة ودلالاتها، ويكتب تراكيب من إنشائه مراعيًا تلك القواعد.

ولتحقيق أهداف تدريس قواعد النحو يُحتاج من المعلم والطالب أن يكونا على وعي بالمستوى الذي يرغبان في الوصول إليه، ولعل تصنيف بلوم Bloom للأهداف في المجال المعرفي من أكثر التصنيفات استخدامًا في هذا المجال، إذ يَسْهُل استخدامه، ويُمَكّن المعلمين من بناء الاختبارات المناسبة، والوقوف على نتائج تعليمهم بشكل دقيق، وتصنيف الأسئلة والأنشطة التّعليمية، كما أنه لا يفاضل بين المستويات، بل يعطي كل مستوى دورًا وأهميةً خاصةً، ويساعد المعلمين على صياغة أهدافهم في صورة سلوكات محددة (قطامي، 2001). وتُعدّ الحاجة إلى تصنيف بلوم في تعليم قواعد النحو العربي وتقويمها أمرًا ضروريًا؛ للوقوف على مستوى الأهداف المتحققة لدى الطلبة للبناء عليها، وتحقيقًا لمبدأ التعلّم من السهل إلى الصعب، وتَعرّف أسباب الضّعف ومظاهره من أجل معالجته.

وعملية معالجة الأخطاء من القضايا الرئيسة التي يواجهها المعلمون والباحثون في حقل تعليم قواعد اللُّغة، واللُّغة بشكل عام (Liu,2008)، وتُعدّ التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة أحد أنماط التقويم المتبعة في معالجة أخطاء الطلبة، التي يتوقع أن تُسَهّل من عملية تعلّم اللُّغة وتعليمها، وتُنمّي كفاياتهم اللغوية، وتُعمّق من فهمهم للقاعدة النظرية (Razfar, 2010)، وتضبط الأداء السابق واللاحق (Li,2010)

ويُقصد بإعادة الصياغة "إعادة بناء الجملة الركيكة، أو الخطأ، أو الناقصة بشكل أفضل" (Rassaei & Moinzadeh, 2011,P. 98)، وهي: "إعادة صياغة أخطاء الطلبة التي يقعون فيها خلال نشاطات التواصل" (Sheen, 2008, P. 837)، وهي تصحيح الكلمات، والجمل التي يكتبها الطلبة مع الإبقاء على المعنى العام (Ayoung, 2004).

ويقصد بما وراء اللغة Metalanguage توظيف المعرفة اللغوية في الحكم على أداء الطلبة اللغوي، بهدف تصحيح الأخطاء اللغوية، وبالتالي تحسين هذا الأداء (Zhou & Chen, 2010)، ولعل أبرز ما يميزها أنها تُنمّي المعرفة اللغوية لديهم، وتزيد من قدرتهم على توظيف هذه المعرفة في إصدار الأحكام حول الجمل الضعيفة وتصحيحها (Cairns, Waltzman & Mcdaniel, 2006).

وانطلاقًا من أهمية التّغذيّة الرّاجعة بعامة، حاول غير باحث تعريفها، فهي: "المعلومات التي تعطى للطالب حول طبيعة استجاباته بشكل منتظم ومستمر من أجل تعديل الاستجابات غير المقبولة وتثبيت الاستجابات الصحيحة" (غباري، 2003، ص. 3).

فقد اُستُخْدِم مصطلح التّغذيّة الرّاجعة ابتداءً في ميدان العلوم التطبيقية والهندسية، ثم استخدمه الباحثون في ميدان التربية وعلم النفس عام 1948م بديلًا لمصطلح "معرفة النتائج" حين أشار "نوبرت واينر" إلى رغبة الطلبة في معرفة نتائج أعمالهم، ورغبة المعلمين في معرفة نتاجاتهم المتحققة، ذلك أنّ مصطلح التّغذيّة الرّاجعة يُعدّ أكثر شمولًا، ولا يتوقف عند معرفة النتائج بل يتجاوزها إلى إمكانية استفادة الفرد منها في إجراء التعديلات (الشقيرات، 2009).

وينبثق الدور التّعليمي للتغذية الرّاجعة من مبادئ النظرية الارتباطية السلوكية التي تؤكد أن الفرد يغيّر سلوكه اللاحق في حال عرف نتائج سلوكه السابق، وتؤكد أيضا دور التّغذيّة الرّاجعة التعزيزي، ودورها في إثارة الدافعية، وفي توجيه التعلّم، وفي تثبيت المعلومات الصحيحة؛ وبالتالي رفع مستوى التحصيل (نبهان، 2008)، وينبثق الدور التعليمي كذلك من قانون الأثر لثورندايك الذي يرى أنّ السلوك يتشكل نتيجة وجود ارتباط بين المثير والاستجابة، وأن الاستجابة تمثل الوسيلة التي تحقق الهدف، وأن ممارسة النتائج تقود إلى شعور الطلبة بالارتياح (الشرقاوي، 2011).

ويُعدّ توظيف التّغذيّة الرّاجعة مسؤولية مهمة يتحمل المعلم جزءًا منها؛ بما عليه من واجبات وأدوار متعددة على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويتلخص دور المعلم بالآتي: إدارة الظروف التي تؤثر على التّغذيّة الراجعة، وتحديد الأساليب والإجراءات التّعليمية واختيارها، والتخطيط لكيفية توجيه الطلبة لإدراك معلومات التّغذيّة الراجعة، وإعلام الطلبة بالأهداف المراد تحقيقها، والبحث عن الأخطاء وتصحيحها، وتزويد الطلبة بالتّغذيّة الرّاجعة والإشارة إليها، وتدريبهم على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، والتأكد من قدرتهم على ملاحظة معلوماتها واستيعابهم لها، والتخطيط لطرائق تجعلهم يتذكرون أعمالهم في حال تعذر تقديمها بعد الأداء مباشرة، والتأكد من إتقانهم لموضوع التدريب قبل الانتقال للتدريب الجديد، ومراقبة تقدمهم وإمكانياتهم (Yoshida, 2008؛ جرادات وعبيدات وأبو غزالة وعبد اللطيف، 2008؛ السليتي، 2008).

وتجدر الإشارة إلى أنّ انماط التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة يمكن أن تكون شفوية أو مكتوبة، غير أنّ المكتوبة تنفرد عن الشفوية في أنها أكثر إتاحة؛ لأنها تُقدّم على ناتج الطالب

الكتابي، ويمكن للطالب الرجوع إليها في أي وقت شاء (Ayoung, 2004).

وتعد إعادة الصياغة Recast: أحد الأنماط التي شاع توظيفها في البحوث والدراسات التي حاولت تقصّي فاعليتها في مساقات تعليم اللُّغة بعامة، وفي تعليم قواعد اللُّغة بخاصة. ويرتبط الأساس النظري في الدراسات التي أجريت حول فاعلية إعادة الصياغة كنمط من أنماط التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بنظرية التفاعل للونج Long (1983) (Zhuo, 2010)الذي حاول أن يقدم تفسيرًا للبيانات الوصفية حول طبيعة التفاعل الإنساني، وتؤكد هذه النظرية أن التفاعل يسهل الفهم الذي يعمل بدوره على تعزيز النمو اللغوي، حيث أشير إلى أن تبني نمط إعادة الصياغة له أثر كبير في تعزيز نمو اللّغة؛ لأنه يحدث في معظم الأوقات خلال نشاطات التعلّم التي تركز على المعنى.

ورغم صعوبة التحكم بانتباه الطالب إلا أن إعادة الصياغة بناء على نتائج علم النفس التربوي تُعدّ من الأنماط الفاعلة في توجيه الانتباه، حيث يصعب على الطلبة معالجة الشكل اللّغوي والمعنى في ذات الوقت؛ لأن الطلبة يمكنهم التركيز على الشكل اللّغوي إذا تمكنوا من المعنى، ونظرًا لأن إعادة الصياغة تقوم على إعادة تشكيل الكلام المكتوب مع المحافظة على المعنى؛ فإنها تتيح للطالب توجيه الانتباه نحو النص المكتوب شكلًا ومضمونًا (Ammar & Spada, 2006)،وهي بذلك تعزز من قدرة الطالب على ملاحظة الشكل اللغوي، رغم إن تركيزها الرئيس يتمركز حول المعنى المستهدف من الكتابة. وتعتمد فاعلية إعادة الصياغة على مجموعة من العوامل (Sheen, 2008, p. 840) هي: "قدرة الطالب اللغوية، ومدى إقناعها ووضوحها لغويًا، وتركيزها على مهارات بعينها.

ويعد نمط ما وراء اللغة Metalanguage: أحد أنماط التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة التي تُوظّف لتحسين أداء الطلبة القواعدي، وتُعرّف بأنها "توظيف المعرفة اللغوية خلال التعلّم" (Roehr, 2010, p. 12)، وتُعرّف كذلك بأنها: توظيف الخصائص الشكلية للغة، والقدرة على التركيز، والتحليل، والتفكير، واستخدام اللُّغة كشكل منفصل عن المعنى (Zipke, Ehri & Cairns, 2009)، وهي: الحكم على الجمل ذات البناء الضعيف والبناء القوي في ضوء البناء القواعدي للجمل ضعيفة البناء؛ فعندما يُعيد الطالب صياغة جملة معينة بناء على معلومات التّغذيّة الرّاجعة المقدمة من المعلم، فكأنه يحكم على الجملة السابقة بأنها ضعيفة والجملة الجديدة بأنها قوية (Carnis, Waltzman & Mcdaniel, 2006).

ويمتاز هذا النوع من التغذية الراجعة بأنه يجنب الطالب التفسير الخطأ لهدف التّغذيّة الراجعة، وتتيح له ملاحظة الخطأ وتصحيحه ومعرفة سببه، وتجنب تكراره في المستقب (Sachs & Polio, 2007)، وتزيد من قدرته على إصدار الأحكام، وتُعدّ أحد الأنماط الفعالة التي تركز على الشكل (Sanz & Morgan-Short, 2004).

ويتوقع الطلبة الذين يواجهون صعوبة في إتقان قواعد اللُّغة وتوظيفها متابعةً، وتصحيحًا من المعلم، وتشكل التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة أحد أبرز أشكال المتابعة والتصحيح التي يمكن لمعلم اللُّغة أن يوظفها في متابعة أخطاء الطلبة في دروس القواعد(Ammar & Spada, 2006).

واعتمادًا على ما سبق، أوصى العديد من الباحثين الذين حللوا نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة، أمثال: ايليس ولوين وايرلام (Ellis, Loewen & Erlam, 2006)، ونوريس واورتيجا (Norris & Ortega, 2000) بضرورة تبني أنماط التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في حصص تعلّم قواعد اللُّغة وتعليمها؛ لمعالجة أخطاء الطلبة اللغوية، وتحسين أدائهم في توظيف قواعدها، وهذا ما أثبتته كذلك نتائج دراسة ايليس، وشين، وموراكامي وتاكاشيما (Ellis, Sheen, Murakami & Takashima, 2008).

ويتضح دور التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، كما يراه الباحثان، في علاج الأخطاء اللغوية، وهي بهذا تجمع بين الدور العلاجي والدور التّعليمي، حيث لا يمكن نفي الوقوع في الخطأ في أثناء عمليات التعلّم والتّعليم؛ وهنا يصبح علاج الخطأ جزءًا من دور المعلم التّعليمي، وبعد أن توضّحت علاقة أنماط التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بقواعد اللُّغة، كان لا بد من عرض استراتيجياتها التي يستخدمها المعلم في توظيف هذه الانماط.

ولقد ورد لفظ استراتيجيات Strategies في الأدب المتعلق بالتّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بمسميات متعددة، فهي تقنيات Technical's، وإجراءات Procedures، ومنهم من سمّاها خيارات Options، ويرى ايليس (Ellis, 2009) أن معرفة هذه الاستراتيجيات من شأنه دفع المعلمين إلى توظيف أنماط التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في التّعليم والتقويم. ولخّص ايليس (Ellis, 2009, p. 98)هذه الاستراتيجيات، بالجدول الآتي:

جدول 1: وصف الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم لتقديم التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة

الرقم	الاستراتيجية	الوصف
.1	المباشرَة	يزوّد المعلم الطالب بالإجابة الصحيحة مباشرة
.2	غير المباشِرَة:	يشير المعلم إلى الخطأ ولا يزوّد الطالب بالإجابة الصحيحة:
	- الإشارة إلى الخطأ وإيجاد مكانه	- يشير المعلم إلى الخطأ في مكانه.
	- الإشارة إلى الخطأ فقط	- يشير المعلم إلى الخطأ في الهامش.
.3	- ما وراء اللغة:	يقدم المعلم بعض الدلائل اللغوية حول طبيعة الخطأ:
	- استخدام رمز الخطأ	- يكتب المعلم رمز الخطأ في الهامش.
	- استخدام وصف لغوي	- يرقّم المعلم الأخطاء في النص ويكتب وصفًا قواعديًا لمجموع الأخطاء المرقّمة في أعلى الصفحة.
.4	تركيز التّغذيّة الراجعة:	يختار المعلم أن يُصَحِّح نوعًا أو نوعين من الأخطاء أو معظمها أو كلها:
	- المركّزة	- يكثّف المعلم التّغذيّة الرّاجعة حول نوع معين من الأخطاء.
	- غير المركّزة	- يصحح المعلم جميع الأخطاء.
.5	الإلكترونية	يشير المعلم إلى الخطأ، ويقدم رابطا إلكترونيًا تصحيحا له.
.6	إعادة البناء	يعيد المعلم صياغة ما كتبه الطالب، مع الإبقاء على المحتوى.

ويتمثل دور الطالب في التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في كيفية الاستجابة للمعلومات المقدّمة من المعلّم وتنفيذها (Ellis, 2009, p. 99) بالجدول (2) الآتي:

جدول 2: وصف الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب للتعامل مع التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة

الرقم	الاستراتيجية	الوصف
.1	التنقيح	يقوم الطلبة بتنقيح النص بناء على معلومات التّغذيّة الرّاجعة المقدمة من المعلم.
.2	التّلقي	- يكتفي الطلبة بدراسة النص المقدم لهم. - يكتفي الطلبة بالنّص المصحّح المقدم لهم، ولا حاجة لدراسة الأخطاء وتصحيحها.

وقد أجريت دراسات أجنبية عدة لتقصي فاعلية نمطي التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة: إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في تحسين أداء االمتعلمين في قواعد اللغة، حيث أجرى ايواشيتا (Iwashita, 2003)الكشف عن فاعلية إعادة الصياغة في اكتساب بناءين من أبنية القواعد. بلغ أفراد الدراسة 55 طالبًا وطالبةً، اختيروا عشوائيًا من أحد مساقات تعليم اللُّغة اليابانية للمبتدئين في أحد المعاهد الأسترالية. طُبّقَت الدراسة على ثلاث مجموعات: تلقّى أفراد المجموعة التجريبية الأولى إعادة الصياغة السلبية، وتلقّى أفراد المجموعة التجريبية الثانية إعادة الصياغة وفق الدلائل الإيجابية، بينما لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة إعادة الصياغة. كشفت نتائج الاختبار الكتابي عن وجود أثر إيجابي للدلائل الإيجابية مقارنة بالتّغذيّة الرّاجعة السلبية، ووجود علاقة إيجابية بين تلقي إعادة الصياغة وبين اكتساب الطلبة لمجموعة من الأشكال اللغوية في اللغتين الإنجليزية واليابانية.

وأجرى ايليس ولوين وايرلام (Ellis, Loewen & Erlam, 2006)دراسة هدفت الكشف عن فاعلية إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في استخدام صيغة الفعل الماضي في اللُّغة الإنجليزية. تكون أفراد الدراسة من 34 طالبًا وطالبةً ممن يسجلون مستويات متدنية ومستويات متوسطة في اللُّغة الإنجليزية في نيوزلندا، موزعين على ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين تلقى أفراد إحداها ما وراء اللغة، وتلقّى أفراد المجموعة التجريبية الثانية إعادة الصياغة، ولم يتلق أفراد المجموعة الضابطة التغذية الراجعة المكتوبة. طبق اختبار قبلي، واختبار بعدي فوري، بعد يوم من انتهاء التدريس، واختبار بعدي متأخر، بعد أسبوعين، أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين تلقوا ما وراء اللغة سجلوا أداءً أفضل وبشكل دال إحصائيًا مقارنة مع الطلبة الذين تلقوا إعادة صياغة على الاختبارين البعديين الفوري والمتأخر. كما أشارت النتائج إلى أنّ المجموعتين التجريبيتين سجلتا أداءً أفضل مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وفي دراسة أجراها داباجي(Dabaghi, 2008) هدفت الكشف عن فاعلية إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في تقليل أخطاء القواعد. بلغ عدد أفراد الدراسة 56 طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة ممن يدرسون اللُّغة الإنجليزية. أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين تلقوا ما وراء اللغة سجلوا علامات أعلى وبشكل دال إحصائيًا مقارنة مع الطلاب الذين تلقوا إعادة الصياغة.

وقام سورو (Sauro, 2009)بدراسة هدفت الكشف عن فاعلية نمطين من أنماط التغذية الراجعة المكتوبة باستخدام الحاسوب في تحسين المعرفة القواعدية، هما: إعادة الصياغة، وما وراء اللغة. بلغ عدد أفراد الدراسة 23 طالبًا وطالبةً في أحد برامج تعليم اللُّغة الإنجليزية في إحدى الجامعات السويدية، قُسِّمت إلى ثلاث

مجموعات: الأولى تلقى أفرادُها إعادة الصياغة، والثانية تلقى أفرادُها ما وراء اللغة، ومجموعة ضابطة لم يتلق أفرادُها التغذية الرّاجعة التصحيحيّة المكتوبة. أشارت النتائج إلى وجود فروق في الأداء بين أفراد المجموعات الثلاث لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وأجرى زهاو (Zhuo, 2010) دراسة هدفت مقارنة فاعلية إعادة الصياغة الصريحة Explicit Recast وإعادة الصياغة الضمنية Implicit Recast في اكتساب الأسماء الجمع في اللُغة الإنجليزية. بلغ عدد أفراد الدراسة 63 طالبًا وطالبةً من الطلبة الصينيين في الصف السادس ممن يدرسون اللُغة الإنجليزية، وزعوا إلى ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان، ومجموعة ضابطة. لتحقيق أغراض الدراسة طُبِّقَ اختبار تحصيلي في المعرفة بقواعد اللُغة، كشفت النتائج تحسناً عند المجموعات الثلاث، وكان التحسن دالاً إحصائيًا لصالح المجموعة التي تلقّى أفرادُها إعادة الصياغة الصريحة.

وقد أجرى راساي ومونزاده (Rassaei & Moinzadeh, 2011) دراسة هدفت الكشف عن الآثار الفورية Immediate والمؤجلة Delayed لثلاثة أنماط من التغذية الراجعة المكتوبة على اكتساب الطلاب الإيرانيين أشكال الأسئلة من نوع Wh في اللُغة الإنجليزية. بلغ عدد أفراد الدراسة 134 طالبًا، موزعين على أربع مجموعات: ثلاث منها تجريبية، تلقّت الأولى ما وراء اللغة، وتلقّت الثانية طلب التوضيح، وتلقّت الثالثة إعادة الصياغة، ولم يتلق أفراد المجموعة الضابط التغذية الراجعة المكتوبة. أشارت النتائج إلى فاعلية ما وراء اللغة، واعادة الصياغة في اكتساب الطلاب أشكال الأسئلة من نوع Wh، وأوضحت النتائج أن الآثار الفورية والمؤجلة لهذين النمطين أيضا كانت واضحة على الطلاب، وأن ما وراء اللغة كانت أكثر فاعلية من حيث الآثار الفورية مقارنة مع إعادة الصياغة، وكان لِإعادة الصياغة أثر أكثر استمرارًا ووضوحًا على المدى الطويل.

وأجرى سيرانو (Serrano, 2011) دراسة هدفت تحليل أثر التدريس القائم على نمط ما وراء اللغة المكتوب في المعرفة ما وراء لغوية، والأداء، والقدرة الشفوية. بلغ عدد أفراد الدراسة 43 طالبًا وطالبةً من الصف السادس، قُسِّموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. أشارت النتائج إلى قدرة المجموعة التجريبية على استخدام أدوات الملكية في اللُغة الإنجليزية، ووجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًا بين المعرفة ما وراء اللغوية والأداء.

وهدفت دراسة أكاكورا(Akakura, 2012) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية ما وراء اللغة في اكتساب أدوات التعريف. بلغ عدد أفراد الدراسة94 طالبًا وطالبةً يتعلّمون اللُغة الإنجليزية في نيوزلندا، قسّموا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة. كشفت النتائج عن وجود فروق في مستويات اكتساب أدوات التعريف في اللُغة الإنجليزية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وباستعراض الدراسات السابقة، تبيّن أن بعضها كشف عن تدني مستوى الطلاب في قواعد اللغة، وفي المعرفة بأساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، وما وراء اللغة، ولكنها أكدت أن هذا التدني يمكن معالجته من خلال التوظيف الأمثل لأساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، حيث أثبتت بعض الدراسات الأجنبية فاعلية هذه الأساليب في رفع مستوى الطلاب في قواعد اللغة. وقد تباينت نتائج الدراسات السابقة التي رجع اليها الباحثان؛ فكان التحسن في بعضها لصالح نمط ما وراء اللغة مثل دراسة أكاكورا (Akakur 2012)، ودراسة سيرانو (Serrano, 2011)، ودراسة راساي ومونزاده (Rassaei & Moinzadeh, 2011)، ودراسة داباجي (Dabaghi, 2008)، ودراسة ايليس ولوين وايرلام.(Ellis, Loewen & Erlam,2006) وكان لصالح إعادة الصياغة في بعضها الآخر مثل دراسة زهاو (Zhuo, 2010)، ودراسة ايواشيتا (Iwashita, 2003). وأفاد الباحثان من هذه الدراسات في الوقوف على أسباب الضّعف في قواعد اللُغة الذي ترجع في معظمها إلى قلة الاهتمام بتقويم أداء الطلاب، وتعميق الوعي بأسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.

وتشترك الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في أنها اهتمت بتقصّي فاعلية أسلوبي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في معالجة ضعف الطلاب في قواعد اللغة بشكل عام، إلا أنها تميّزت عنها في أنها تتقصى فاعلية هذين الأسلوبين في معالجة الضّعف في قواعد اللُغة العربية. ولقد جاءت هذه الدراسة لسد النقص في هذا المجال، كما أسهمت بوضع هذين الأسلوبين أمام المختصين في تدريس قواعد اللُغة العربية، حيث حاولت الدراسة التحقق من أثر ذلك من خلال تطبيقها في المدارس الحكومية في الأردن. وتجدر الإشارة الى أن الدراسات السابقة التي رجع إليها الباحثان هي دراسات أجنبية أجريت على لغات غير اللغة العربية، وأن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها في البيئة العربية.

ويرى الباحثان أنّ كثرة الدراسات التي حاولت علاج الضّعف اللّغوي لدى الطلبة دليل على ضعفهم في اللغة، فمن أشكال الضّعف في القواعد النحوية: انتشار العامية، وكثرة الأخطاء الإملائية والنّحْويّة وغيرها، سواء أكان على مستوى فهم الدلالات الصوتية، أم على مستوى أحاديثهم، أم على مستوى قراءاتهم، أم على مستوى كتاباتهم (الزامل، 2010؛ عتمه، 2009)؛ حتى أصبح تدريس القواعد موضعًا للدراسة (عطا، 2001).

ويعود ضعف الطلبة في قواعد النحو إلى مجموعة من الأسباب، هي: الطلبة أنفسهم، والمعلمون، وقصور المناهج، وطبيعة القواعد النّحْويّة، وطبيعة المجتمع، وجمود طرائق التدريس، وانتهاءً بأساليب التقويم المتبعة (الهاشمي، 2006). ويرى الباحثان أن هناك العديد من الأسباب التي أسهمت في خلق هذا الضعف لدى الطلبة رغم أهمية قواعد النحو العربي؛ فَكَثُرَ الحديث عن

مشكلات تعليم النحو وتعلمه التي تعد سببًا من أسباب ضعف الطلبة في القواعد.

وتتجه أنظار المتخصصين في الميدان اللغوي إلى إكساب الطلبة العادات اللغوية السليمة، ومساعدتهم تدريجيًا على تمييز الخطأ من الصواب، فتدريس القواعد ليست الطريقة الوحيدة لإنماء السليقة اللغوية، إذ تُعدّ زيادة الاهتمام بمعالجة أشكال الضّعف اللّغوي لدى الطلبة سبيلاً على معلم اللُّغة عدم التقليل من أهميتها؛ لأن ضرر الواجبات البيتية التي لم تصحح، أكثر من نفعها، كما أن الاكتفاء بإشارة صح أو خطأ ليس كافيًا. ويحتاج معلم اللُّغة أن يعلّم طلبته على نحو يتيح لهم الممارسة والتطبيق، ويتيح له تتبع أخطائهم ومحاولة علاجها. لذا، كان هدف هذه الدراسة التَّحَقُّق من فاعلية نمطين من أنماط التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، هما: إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في تحسين أداء الطلاب في القواعد، وأيهما أكثر تأثيرًا، مما قد يسهم في معالجة ظاهرة الضّعف اللّغوي وتحسين أدائهم في القواعد.

مشكلة الدراسة وسؤالها

تتمثل مشكلة الدراسة في انتشار ظاهرة ضعف الأداء القواعدي بين الطلاب في الأردن، رغم جهود وزارة التربية والتّعليم المبذولة لمعالجة هذا الضعف. وبناءً على توصيات الدراسات السابقة كدراسة الخليف (2010)، ودراسة الزيتاوي (2010) التي دعت إلى إجراء مزيد من الدراسات حول متغيرات متنوعة ومختلفة لمعرفة أثرها في تحسين أداء الطلاب في قواعد اللُّغة العربية، وتقديرًا للدور الذي تقوم به القواعد في إتقان اللّغة، وصحة المنتج الكتابي؛ ظهرت الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات التي تهدف إلى تحسين الأداء القواعدي.

وقد بُنيت فكرة الدراسة الحالية على نتائج بعض الدراسات الأجنبية التي أظهرت وجود مؤشرات دالة على العلاقة بين التّغذيّة الرّاجعة التصحيحيّة المكتوبة والأداء في قواعد اللغة، كدراسة أكاكورا(Akakura, 2012). ودراسة سيرانو(Serrano, 2011).

وجاءت فكرة الدراسة كذلك نتيجة للممارسات التي لاحظها الباحثان في ميدان التّعليم المتمثلة في أن المعلمين لا يوظفون أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في معالجة أخطاء الطلاب اللغوية، ولا يحيطون باستراتيجياتها، وأنّ عملية التقويم تتصف بالعشوائية إلى حدّ كبير، حيث لا تهتم بملاحظة أخطاء الطلاب وتصويبها؛ مما انعكس سلبًا على أدائهم في قواعد اللُّغة، فَكَثُرَت الأخطاء النحوية والصرفية.

وحسب علم الباحثين، لم تُجر أي دراسة حول تقصّي فاعلية نمطي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في قواعد اللغة في الأردن؛ لذا حاولت هذه الدراسة تقصّي فاعلية استخدام هذين النمطين في أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية. وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويات المعرفة الثلاثة في القواعد (المعرفة، والفهم، والتطبيق) وعليها مجتمعة تعزى لمتغير نمط التّغذيّة الرّاجعة الاعتيادي، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أنها الأولى من نوعها في الأردن، حسب علم الباحثان، في مجال توظيف التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة في تقويم القواعد، خصوصًا أنها تأتي في الوقت الذي تزداد فيه المطالبات التي تنادي بمعالجة الضّعف اللغوي المتزايد في المدارس، ويشهد فيه الأردن حركة تطوير كبيرة في مجال المناهج المدرسية بصفة عامة، ومناهج اللُّغة العربيّة بصفة خاصة، وتتمثل أهميتها النظرية في تعليم قواعد اللُّغة العربية في

لفت انتباه القائمين على تطوير المناهج إلى ضرورة تضمين أنماط التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في تعليم القواعد، وتدريب المعلمين على كيفية استخدامها، ولفت انتباههم إلى أهمية هذه الأنماط في تعليم القواعد من خلال مشاركة الطالب الإيجابية، وفي تمكينه من معرفة مدى تقدّمه نحو تحقيق الأهداف التّعليمية. وتعميق وعي معلمي اللُّغة العربيّة في أن الغاية من تعليم قواعد اللُّغة العربية هي تنمية مهارات الطلبة اللغوية، وزيادة معرفة معلمي اللُّغة العربيّة بطبيعة العلاقة بين إجراءات تقويم أعمال الطلبة وأدائهم في القواعد.

وتتمثل أهمية الدراسة العملية في رفع مستوى أداء الطلبة في قواعد اللغة العربية، من خلال تقويم أعمالهم، والوقوف على أخطائهم، وتزويد معلمي اللُّغة العربية بإجراءات عملية لأنماط التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة من أجل رفع مستوى أداء الطلبة في القواعد، وانسجام هذه الدراسة مع الاتجاهات المعاصرة في تطوير أساليب التقويم اللّغوي التي تهدف إلى تحسين الكفاية اللغوية لدى المعلمين والطلبة باعتبارها الأداة الفاعلة في تحصيل المعارف، وتوظيفها في مواقف الدرس والحياة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على أربعة وسبعين طالبًا من طلاب الصف الثامن في لواء الكورة للعام الدراسي 2013/2012 م، وعلى موضوعات القواعد المقررة الآتية: أقسام الاسم من حيث: (التذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع، والتعريف والتنكير)، وأقسام الفعل من حيث: (الزمن، واللزوم والتعدّي، والصحة والاعتلال)، كما اقتصرت على نمطي إعادة الصياغة، وما وراء اللغة، والاختبار التحصيلي في قواعد اللغة الذي صمم ضمن مستويات بلوم الثلاثة: المعرفة، والفهم، والتطبيق.

التعريفات الإجرائية

الأداء في قواعد اللغة العربية: قدرة الطلاب على تعلّم المفاهيم القواعدية وتوظيفها في كتاباتهم، وتقاس في هذه الدراسة

بالدرجة المتحققة لهم على اختبار أعد لهذه الغاية، ضمن مستويات بلوم الثلاثة: المعرفة، والفهم، والتطبيق.

التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة Written Corrective Feedback (WCF): عملية يزود المعلم خلالها الطلاب بمعلومات مكتوبة حول أدائهم بشكل منظم ومستمر؛ بهدف مساعدتهم على تثبيت الاستجابة الصحيحة وتعديل الاستجابة الخطأ (Storch, 2010)، وتتحدد في هذه الدراسة بنمطي إعادة الصياغة، وما وراء اللغة.

نمط إعادة الصياغة Recast: اسلوب علاجي مكتوب يشير المعلم فيه إلى الخطأ في التدريبات والواجبات والاختبارات، ويعيد صياغة البناء اللّغوي الخطأ دون بيان سبب الخطأ، ويتيح للطلاب فرصة الاطّلاع على التّغذيّة الرّاجعة واكتشاف الخطأ، ومعرفة السبب في ضوء قدرته على دقة الملاحظة.

نمط ماوراء اللغة Metalanguage: أسلوب علاجي مكتوب يشير المعلم فيه إلى الخطأ في التدريبات والواجبات والاختبارات، ويكتب تفسيرًا لغويًا يبين سبب هذا الخطأ، وتقع مسؤولية إعادة صياغة البناء اللّغوي فيه على الطالب.

"الصف الثامن: هي السنة الدراسية الثامنة من مرحلة التّعليم الأساسي في الأردن، والسنة الثانية من الحلقة الثالثة (7-10)، تتراوح أعمارهم بين 13 – 14 عامًا.

الطريقة وإجراءات الدراسة:

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من 74 طالبًا من طلاب الصف الثامن في ثلاث مدارس، بواقع ثلاث شعب صفية كلهم من الذكور اختيروا بالطريقة العشوائية من 9 شعب: شعبتين تجريبيتين، وشعبة ضابطة، بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية الأولى 23 طالبًا تلقوا إعادة الصياغة، وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية الثانية 25 طالبًا تلقوا ما وراء اللغة، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة 26 طالبًا، اختيرت المدارس الثلاث بطريقة قصدية لتوافر الظروف والتسهيلات اللازمة، وإبداء إدارة المدارس تعاونها والمعلمين الذين قاموا بتطبيق التجربة وفق النمط المقترح، إضافة إلى تشابه البيئة الجغرافية لمجموعات الدراسة. وطبّق التجربة ثلاثة معلمين يحمل كل واحد منهم درجة الماجستير في اللغة العربية، تراوحت خبراتهم التدريسية من ست إلى ثمان سنوات.

أداة الدراسة

لتحقيق غرض الدراسة المتمثل في تقصّي فاعلية نمطي التّغذيّة الرّاجعة المكتوبة في تعلّم قواعد اللغة العربية، أعد الباحثان اختبار القواعد الذي صُمِّمَ وفق المستويات المعرفية الثلاثة الأولى لتصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، وهو عبارة عن اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد تكّون في صورته النهائية من (33) فقرة، وقد وزعت فقرات الاختبار وفق مستويات بلوم المعرفية الثلاثة، واتّبع الباحثان في بناء الاختبار الخطوات الآتية:

1. الاطّلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة للوقوف على المعايير المعتمدة في التقييم القواعدي، كدراسة الزيتاوي(2010)، ودراسة طقاطق(2010).
2. مراجعة محتوى كتاب قواعد اللُّغة العربية المطوّر المقرّر للصف الثامن في الأردن لتحديد موضوعات الدروس، ومستويات المعرفة القواعدية موضوع التقويم.
3. بناء فقرات الاختبار بدلالة النتاجات وفق مؤشراتها السلوكية لكل مستوى من مستويات بلوم المعرفية، حيث أُعطيت الفقرات درجات متساوية تندرج تحت كل فقرة أربعة بدائل واحد منها فقط صحيح. وقد وزعت فقرات الإختبار على النحو الآتي: مستوى المعرفة وتغطيه 6 فقرات، ومستوى الفهم 16 فقرة، ومستوى التطبيق 11 فقرة.

صدق الاختبار

جرى التّحقق من صدق الاختبار بطريقتين: الطريقة الأولى: الصدق الظاهري: فقد عُرِض الإختبار في صورته الأولية مرفقًا بجدول المواصفات على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللُّغة العربية وأساليب تدريسها، ومناهج اللُّغة الإنجليزية وأساليب تدريسها، واللُّغة العربية وآدابها، وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، وعلى عدد من مشرفي اللُّغة العربية ومعلميها، لإبداء ملاحظاتهم حول محتوى الاختبار وتنظيمه، ومدى ملاءمة الفقرات، ووضوحها، وصحتها اللغوية وانتمائها، وارتباطها بالمؤشرات السلوكية التي حددت لكل نتاج، وملاءمة محتوى الاختبار لمستوى طلاب الصف الثامن، ودقة جدول المواصفات وصحته اللغوية، كما طُلب إليهم حذف أو إضافة ما يرونه مناسبًا. وفي ضوء ملحوظات المحكمين وآرائهم صُحِّحت بعض المفردات والتعبيرات والصياغات اللغوية لبعض الفقرات، ونُقِلت بعض النتاجات من مستوى إلى آخر، وحُذفت بعض الفقرات بسبب التكرار، وعُدّلت بعض البدائل؛ وبذلك أصبح الاختبار في صورته الأولية، قبل إجراء الثبات، مؤلفًا من 40 فقرة موزعة على معايير الأداء الدالة على تشكّل المعرفة القواعدية وفق مستويات بلوم المعرفية المحددة في الدراسة، وحسب النسب المئوية لكل مستوى. الطريقة الثانية: الصدق العيني: الذي يتم من خلال اعداد جدول مواصفات وفق مستويات بلوم الثلاثة(المعرفة، والفهم، والتطبيق).

ثبات الاختبار

للتّحقق من ثبات الاختبار، طُبّق على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثامن من خارج مدارس أفراد الدراسة قوامها 21 طالبًا اختيروا عشوائيًا، وحسب معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR.20) (عودة،

2010) حيث بلغ (0.83) وهو مقبول لأغراض هذه الدراسة، وللتّحقق من مدى ملاءمة فقرات الاختبار لأفراد الدراسة حُسبت معاملات الصعوبة والتمييز لهذه الفقرات، حيث تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.48-0.71)، وتراوحت معاملات التمييز بعد حذف الفقرات السبع بين (0.35-0.80)، واعتبرت هذه المعاملات مناسبة في ضوء معامل ثبات الاختبار، ولحساب ثبات الاستقرار طُبّق الاختبار مرة أخرى على العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين، وحُسب الثبات باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) حيث بلغ (0.86) وتُعدّ هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

وبناء على معاملات الصعوبة والتمييز حذفت سبع فقرات، ست منها وفق مستوى الفهم، وواحدة وفق مستوى التطبيق. وفي ضوء إجراءات الصدق والثبات، والصعوبة والتمييز تألّف الاختبار بصورته النهائية من 33 فقرة.

أما فيما يتعلق بزمن الاختبار فقد تم تقديره بأخذ متوسط الوقت الذي استغرقه أول خمسة طلاب أكملوا الاختبار من أفراد العينة الاستطلاعية حيث بلغ الزمن 25 دقيقة، ومتوسط الوقت الذي استغرقه آخر خمسة طلاب حيث بلغ الزمن 35 دقيقة، فكان المتوسط 30 دقيقة، وهو الزمن الذي تم اعتماده في أثناء تطبيق الاختبار.

تطبيق الاختبار

بعد تعديل الاختبار وتقديمه في صورته النهائية طُبّق قبليًا وبعديًا على أفراد الدراسة، مع التأكيد عليهم بضرورة الإجابة عن جميع الفقرات دون استثناء، وفق التّعليمات المرفقة.

تصحيح الاختبار

صُححت إجابات الطلاب على فقرات الاختبار وفق مفتاح الإجابة النموذجية المُعد لهذا الغرض، ورُصدت درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة، ودرجة (صفر) للإجابة غير الصحيحة، واستُبعِدت الفقرة التي أُجيب عنها بأكثر من إجابة واحدة، وعليه تكون أعلى درجة على الإختبار(40) وأدنى درجة (صفر).

دليل المعلم

أعدّ الباحثان دليلاً لتدريس القواعد وفقًا لنمطي إعادة الصياغة، وما وراء اللغة، واشتمل الدليل على التعريف النظري لكل نمط، وإجراءات إعدادهما، وإجراءات التقويم المناسبة، وتوضيح خطوات تنفيذهما، واستراتيجيات التدريس المستخدمة، وعدد الحصص، وإجراءات كل حصة، والنتاجات العامة.

وقد عُرِض دليل المعلم على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج اللُغة العربية وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم في عدد من الجامعات الأردنية، وعدد من مشرفي اللُغة العربية ومدرسيها، وطُلب منهم إبداء الرأي فيه من حيث مدى ملاءمته لطلاب الصف الثامن، ولإجراءات التدريس القائمة على استخدام نمطي إعادة الصياغة، وما وراء اللغة، ومدى وضوحه من حيث الصياغة اللغوية، والنتاجات والإجراءات. وفي ضوء ملحوظات المحكمين، صُححت بعض المفردات والتعبيرات والصياغات. وقام الباحثان بمجموعة من الإجراءات قبل البدء بتدريس موضوعات القواعد، هي: توزيع الطلاب إلى مجموعات، وتعريفهم بهذين النمطين، وأهميتهما، والهدف من استخدامهما، وطريقة التعامل مع معلومات التّغذية الراجعة. دُرِّست موضوعات القواعد لأفراد المجموعات الثلاث وفق إجراءات تدريس مناسبة لكل مجموعة، ودرست هذه المجموعات في غرفهم الصفية، وباستخدام المادة التّعليمية نفسها.

إجراءات تنفيذ دروس القواعد للمجموعات الثلاث

يقوم المعلم بمجموعة من الإجراءات، هي:

1. التمهيد.
2. عرض الموضوع، وطرح أسئلة موجهة وسابرة على الطلاب بقصد الوصول إلى المفهوم.
3. بعد استنتاج القاعدة يطرح المعلم بعض الأنشطة الكتابية لتدريب الطلاب، وإتاحة فرصة الممارسة، وليختبر الفهم.
4. ولتعميق فهم الطلاب يُكلّفهم المعلم بحل مزيد من التدريبات الصفية، ثم تجمع الدفاتر وتصحح، ثم تُعاد إليهم في اليوم نفسه أو في اليوم التالي كحد أقصى.
5. يُكلّف الطلاب بإنجاز الواجبات البيتية المطلوبة منهم وتُجمع الدفاتر في اليوم التالي، وتصحح ثم تعاد إليهم في اليوم نفسه أو في اليوم التالي كحد أقصى.
6. يجري المعلم اختبارًا بعد الانتهاء من كلّ وحدة، وتُعاد الأوراق بعد يوم أو يومين من تطبيق الاختبار.

إجراءات توظيف إعادة الصياغة في دروس القواعد

يتمثل دور المعلم في توظيف إعادة الصياغة بما يأتي:

- بعد اطّلاع المعلم على إجابات الطلاب، سواء أكان ذلك على تدريب اختبار الفهم أم أوراق العمل أم تدريبات تعميق الفهم المنجزة داخل الصف أو في البيت، يشير إلى الخطأ بوضع خطٍّ أو خطّين أو دائرةٍ حوله.
- يكتفي المعلم بإعادة الصياغة، ولا يقدم تفسيرًا لغويًا، كالآتي: "إنما الدينُ الإسلام" .
- يُعيد المعلم الدفاتر للطلاب، ويعطيهم وقتًا كافيًا للاطلاع على التّغذية الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.
- يطلب المعلم منهم بيان سبب الخطأ في ضوء قدرتهم على: قوة الملاحظة، وعمل المقارنات، وتمييز الصواب من الخطأ،

وربط المعلومات، وإصدار الأحكام ودقتها، ويمكن في هذا النمط أن يستخدم الطلاب الكتاب.

- يمكن أن يعيد المعلم كتابة جملة معينة على السبورة ويطرح عليهم مجموعة من الأسئلة لتنشيط فهمهم للقاعدة.

إجراءات توظيف ما وراء اللغة في دروس القواعد.

يتمثل دور المعلم في توظيف ما وراء اللغة بما يأتي:

- بعد اطلاع المعلم على إجابات الطلاب، سواء أكان على تدريب اختبار الفهم أم أوراق العمل أم تدريبات تعميق الفهم المنجزة داخل الصف أو في البيت، يشير إلى الخطأ بوضع خطٍّ أو خطّين أو دائرةٍ حوله.
- يكتب المعلم التفسير اللّغوي للخطأ أو الأخطاء، ويكتفي بكتابة الأسباب (التفسير اللغوي) دون إعادة الصياغة للعبارة الخطأ.
- يُعيد المعلم الدفاتر للطلاب، ويعطيهم وقتًا كافيًا للاطلاع على التّغذيّة الرّاجعة المكتوبة.
- يطلب المعلم منهم إعادة الصياغة في ضوء قدرتهم على فهم العلاقة بين التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة والاستجابة، وقوة ملاحظتهم، وربطهم المعلومات، وإصدارهم الأحكام ودقتها، وتمييزهم الصواب من الخطأ، وبيانهم سبب الخطأ.
- يمكن أن يُعيد المعلم كتابة جملة معينة على السبورة ويطرح عليهم مجموعة من الأسئلة لتنشيط فهمهم للقاعدة.

إجراءات التصحيح وفق دليل القواعد المعتمد لدى وزارة التربية والتعليم

اعتمدت عملية التصحيح المهام الكتابية لأداء طلاب المجموعة الضابطة، والموصوفة في دليل المعلم، في أثناء تعليم القواعد على مجموعة من استراتيجيات التقويم هي: التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، والقلم والورقة، وعدد من أدوات التقويم هي: قائمة الرصد، وقائمة الشطب، وسلم التقدير، والاختبار القصير.

إجراءات تنفيذ الدراسة

اتبع الباحثان في تنفيذ الدراسة الخطوات الآتية:

1. اختيار أفراد الدراسة.
2. تحديد دروس القواعد، وبناء الاختبار مرفقًا بجدول مواصفات.
3. إعداد دليل المعلم لتدريس موضوعات القواعد وفق نمطي إعادة الصياغة، وما وراء اللغة.
4. عرض أداة الدراسة على لجنة من المحكمين المختصين للتأكد من صدقها.
5. تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية، وأعيد تطبيقه وتصحيحه.
6. حساب معاملات الثبات لأداة الدراسة على العينة الاستطلاعية.
7. إجراء 7 ورشات تدريبيّة للمعلّمين المُنَفِّذَيْنِ للتجربة، قبل البدء بتنفيذ التجربة، وأجرى الباحثان نقاشًا وحوارًا معهما للتحقق من اتقانهم للنمطين، وجرى توفير المواد والوسائل اللّازمة.
8. إجراء لقاءات وزيارات ميدانية لمجموعتي التطبيق، قبل البدء بتنفيذ التجربة، لتعريفهم بهدف الدراسة، وكيفية تطبيقها.
9. تطبيق الاختبار على أفراد المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة.
10. تطبيق التجربة على مدى ستة أسابيع بواقع 18 حصة صفية لتدريس موضوعات القواعد بواقع ثلاث حصص أسبوعيًا، مدة كل منها 45 دقيقة، ودُرِّست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم.
11. إجراء لقاءات وزيارات ميدانية أسبوعية في أثناء عملية التطبيق للتأكد من صحة سير عملية التطبيق، فضلًا عن تقديم الاستشارات اللازمة حول بعض القضايا التي كانت تطرأ في أثناء عملية التطبيق.
12. تطبيق الاختبار على أفراد المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة بعد الانتهاء من تطبيق التجربة.
13. تصحيح أوراق الاختبار، ورصد الدرجات في جداول.
14. إدخال الدرجات إلى الحاسوب، ومعالجتها إحصائيًا وفق سؤال الدراسة.
15. عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات في ضوئها.

تصميم الدراسة

تبنت الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي الذي يتكون من مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، واختبارين قبلي وبعدي، ويعبر عنه بالرموز على النحو الآتي:

$$G_1: O_1 - O_2$$

$$G_2: O_3\ X1\ O_4$$

$$G_3: O_5\ X2\ O_6$$

حيث:

G1: المجموعة الضابطة التي لم يتلق أفرادُها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.

G2: المجموعة التجريبية الأولى التي تلقى أفرادُها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة الصياغة".

G3: المجموعة التجريبية الثانية التي تلقى أفرادها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة ‘‘ما وراء اللغة’’".

O1، O3، O5: الاختبار القبلي لمجموعات الدراسة الثلاث.

O2، O4، O6: الاختبار البعدي لمجموعات الدراسة الثلاث.

X1: المعالجة الأولى(إعادة الصياغة).

X2: المعاجة الثانية(ما وراء اللُّغة).

المعالجات الإحصائية

للإجابة على سؤال الدراسة؛ حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلاب على كل مستوى من مستويات اختبار القواعد وعلى الاختبار ككل. ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة أُجري تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب One Way MANCOVA، واختبار بونفروني ((Bonferroniللمقارنات البعدية.

النتائج

للإجابة عن سؤال الدراسة كان لا بدّ من:

أولاً: تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة، على كل مستوى من مستويات المعرفة في القواعد المتمثلة في (المعرفة، والفهم، والتطبيق) وذلك تبعًا لمتغير نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)، باستخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)؛ الذي يتطلب وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مستويات القواعد الثلاثة، وللتأكد من ذلك حسب معامل ارتباط بيرسون، والجدول 3 يبين ذلك.

جدول 3: معامل ارتباط بيرسون بين مستويات المعرفة في القواعد (المعرفة، والفهم، والتطبيق)

المستوى	الاعتيادية		إعادة الصياغة		ماوراء اللغة	
	الفهم	التطبيق	الفهم	التطبيق	الفهم	التطبيق
المعرفة	.424*	.343*	.781**	.508*	.787**	.626**
الفهم		.459*		.821**		.830**

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.01$)

يتبين من الجدول 3 وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيًا بين مستويات المعرفة في اختبار القواعد (المعرفة، والفهم، والتطبيق) البعدي، مما يبرر استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA).

ثانيًا: تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة، على اختبار القواعد البعدي ككل تبعًا لمتغير: نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة) وفيما يلي عرض لذلك:

أ) مستويات المعرفة في القواعد (المعرفة، والفهم، والتطبيق).

حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على فقرات كل مستوى من مستويات الاختبار القبلي والبعدي، تبعًا لمتغير: نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة) كما هو مبين في الجدول 4 الآتي.

جدول 4: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مستويات المعرفة القبلية والبعدية في القواعد، تبعًا لمتغير نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)

المستوى	المجموعة	الأداء القبلي			الأداء البعدي		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة	الإعتيادية	26	1.85	.97	26	3.42	1.17
	إعادة الصياغة	23	2.00	.95	23	5.04	1.07
	ما وراء اللغة	25	1.52	1.26	25	4.56	1.00
	الكلي	74	1.78	1.08	74	4.31	1.27
الفهم	الإعتيادية	26	5.92	2.10	26	9.96	2.85
	إعادة الصياغة	23	4.70	2.03	23	11.91	2.57
	ما وراء اللغة	25	5.72	2.57	25	11.40	3.29
	الكلي	74	5.47	2.28	74	11.05	3.01
التطبيق	الإعتيادية	26	3.81	1.36	26	6.35	2.13
	إعادة الصياغة	23	3.91	1.88	23	9.43	1.31
	ما وراء اللغة	25	3.96	2.01	25	7.60	2.36
	الكلي	74	3.89	1.74	74	7.73	2.35

يتبين من الجدول 4 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويات المعرفة في القواعد البعدي، وفقًا لمتغير نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة). وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويات المعرفة في القواعد القبلي، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، كما هو مبين في الجدول 5.

جدول 5: نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على مستويات المعرفة في القواعد البعدي، حسب متغير: نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (المعرفة القبلي)	المعرفة	15.248	1	15.248	17.792	.000	.207
	الفهم	22.296	1	22.296	3.205	.078	.045
	التطبيق	5.386	1	5.386	1.475	.229	.021
المصاحب (الفهم القبلي)	المعرفة	2.502	1	2.502	2.920	.092	.041
	الفهم	13.555	1	13.555	1.948	.167	.028
	التطبيق	.037	1	.037	.010	.920	.000
المصاحب (التطبيق القبلي)	المعرفة	9.570	1	9.570	11.167	.001	.141
	الفهم	39.210	1	39.210	5.636	.020	.077
	التطبيق	24.935	1	24.935	6.828	.011	.091
نمط التّغذيّة الرّاجعة Wilks' Lambda=0.536 الدلالة الإحصائية = 0.000	المعرفة	28.476	2	14.238	*16.614*	*.000*	*.328*
	الفهم	56.823	2	28.411	*4.084*	*.021*	*.107*
	التطبيق	100.285	2	50.142	*13.731*	*.000*	*.288*
الخطأ	المعرفة	58.276	68	.857			
	الفهم	473.073	68	6.957			
	التطبيق	248.329	68	3.652			
المجموع	المعرفة	114.073	73				
	الفهم	604.957	73				
	التطبيق	378.973	73				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين المصاحب في الجدول 5 يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على كل مستوى من مستويات المعرفة في القواعد (المعرفة، والفهم، والتطبيق) يُعزى لمتغير نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية لكل مستوى من المستويات الثلاثة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

ولتحديد قيمة الفروق الدالة إحصائيًا، بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد الدراسة البعدية، في كل مستوى، وفق متغير نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)، ومعرفة لصالح من تكون تلك الفروق؛ استخدم اختبار بونفروني(Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة لعزل أثر أداء أفراد المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي، على أدائهم في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول 6.

جدول 6: نتائج اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات أفراد الدراسة البعدية في المجموعات الثلاث على مستويات المعرفة الثلاثة في القواعد تبعًا لمتغير نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)، بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

المستوى	نمط التّغذيّة الرّاجعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين	
				إعادة الصياغة	ما وراء اللغة
المعرفة	الاعتيادية	3.46	.18	-1.40*	-1.23*
	إعادة الصياغة	4.86	.20		0.17
	ما وراء اللغة	4.69	.19		
الفهم	الاعتيادية	9.86	.52	-2.10*	-1.60*
	إعادة الصياغة	11.96	.57		0.50
	ما وراء اللغة	11.46	.54		
التطبيق	الاعتيادية	6.37	.38	-2.99*	-1.28*
	إعادة الصياغة	9.36	.42		1.71*
	ما وراء اللغة	7.65	.39		

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج المبينة في الجدول 6 إلى الآتي:

- وجود فرق دال إحصائيًا($\alpha = 0.05$) في مستويات (المعرفة، الفهم، والتطبيق) بين أداء أفراد الدراسة وفقًا لنمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية) من جهة (وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة) من جهة أخرى، لصالح أدائهم في(إعادة الصياغة، وما وراء اللغة).

_ وجود فرق دال إحصائيًا($\alpha = 0.05$) في مستوى (التطبيق) بين أداء أفراد الدراسة في نمطي التّغذيّة الرّاجعة (إعادة الصياغة، ما وراء اللغة)، لصالح أداء أفراد الدراسة في (إعادة الصياغة).

ولإيجاد فاعلية نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة) في كل مستوى من مستويات المعرفة في القواعد (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد تبيّن، من الجدول 5، أنه يساوي على الترتيب (0.328، 0.107، 0.288): وهذا يعني أن متغير نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة) يفسّر على الترتيب (32.8%، 10.7%، 28.8%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويات المعرفة في القواعد المعتمدة في الدراسة.

ب)فقرات اختبار القواعد مجتمعة

حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على فقرات اختبار القواعد القبلي والبعدي مجتمعة، تبعًا لمتغير نمط التّغذيّة الراجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)، والجدول 7 يبين ذلك.

جدول 7: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على فقرات اختبار القواعد القبلي والبعدي مجتمعة، تبعًا لمتغير نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)

المجموعة	الأداء القبلي			الأداء البعدي		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإعتيادية	26	11.58	2.80	26	19.73	4.61
إعادة الصياغة	23	10.61	3.64	23	26.38	4.55
ما وراء اللغة	25	11.20	4.77	25	23.56	6.21
الكلي	74	11.14	3.78	74	23.09	5.81

ن=33

يتبين من الجدول 7 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اختبار القواعد البعدي مجتمعة، وذلك وفقًا لمتغير نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة على اختبار القواعد القبلي مجتمعة، ومعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، ما وراء اللغة)؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول 8.

جدول 8: نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على فقرات اختبار القواعد البعدي مجتمعة، حسب متغير نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب(الاختبار القبلي)	383.622	1	383.622	17.584	.000	0.201
نمط التّغذيّة الرّاجعة	641.768	2	320.884	14.709	.000	0.296
الخطأ	1527.132	70	21.816			
المجموع	2552.522	73				

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول 8 يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على فقرات اختبار القواعد مجتمعة يعزى لمتغير نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة)، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية للاختبار ككل أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

ولتحديد قيمة الفروق، الدالة إحصائيًا، بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد الدراسة البعدية على الاختبار ككل حسب متغير نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، ما وراء اللغة)، ولمعرفة لصالح من تكون تلك الفروق؛ استخدم اختبار بونفروني(Bonferroni) (للمقارنات البعدية، حيث حسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة لعزل أثر أداء أفراد المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي، على أدائهم في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول 9.

جدول 9: نتائج اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات أفراد الدراسة البعدية في المجموعات الثلاث على فقرات اختبار القواعد مجتمعة تبعًا لمتغير نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، ما وراء اللغة) بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

نمط التّغذيّة الرّاجعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين	
			إعادة الصياغة	ما وراء اللغة
الاعتيادية	19.47	.92	*-7.25	*-4.06
إعادة الصياغة	26.72	.98		3.19
ما وراء اللغة	23.53	.93		

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج المبينة في الجدول 9 إلى وجود فرق دال إحصائيًا على فقرات اختبار القواعد مجتمعة بين أداء أفراد الدراسة وفقًا لنمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية) من جهة و(إعادة الصياغة، وما وراء اللغة) من جهة أخرى، لصالح أدائهم في (إعادة الصياغة، وما وراء اللغة).

ولإيجاد فاعلية نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، ما وراء اللغة) على اختبار القواعد ككل، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد تبيّن من الجدول 8، أنه يساوي (0.296) وهذا يعني أن متغير نمط التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادية، وإعادة الصياغة، وما وراء اللغة) يفسّر (29.6%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على فقرات اختبار القواعد مجتمعة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا في مستويات (المعرفة، الفهم، والتطبيق) بين أداء الطلاب في المجموعة الاعتيادية من جهة، والمجموعتين التجريبيتين (إعادة الصياغة، وما وراء اللغة) من جهة أخرى، لصالح أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين، وتدل هذه النتيجة على أن نمط التّغذيّة الرّاجعة كان فاعلاً ومؤثرًا في تحسين المعرفة بالقواعد اللغوية لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين، حيث يُعدّ نمطا جديدًا في تقويم القواعد، والنفس البشرية تتوق لما هو جديد، وتحب التغيير والخروج عن المألوف وهذا ما وفّره الأسلوب الجديد.

المناقشة

ويمكن أن يُعزى تفوق المجموعتين التجريبيتين إلى مجموعة من العوامل المتداخلة في ما بينها، ولعلّ أبرزها المناخ التّعليمي الذي وفّرته التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، لأفراد المجموعتين التجريبيتين، فقد عُرضت التدريبات والأنشطة بشكل منظّم وواضح، بحيث أدّى كل تدريب إلى التدريب الذي يليه، وقد يُعزى هذا الفرق إلى الاتساق في توظيف التّغذيّة الرّاجعة وتكرارها، فهي ترافق عمليات التعلّم والتّعليم ممارسةً وتدريبًا، فالمعلم تابع أخطاء الطلاب في التدريبات الصفية والواجبات البيتية والاختبارات، ثم زودهم بالتّغذيّة الرّاجعة المكتوبة بشكل منظم ومستمر، ويتفق هذا مع ما أكده داباجي (Dabaghi, 2006)من أن فاعلية التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة تعتمد على الاتساق في نجاح عملية التصحيح خلال فترات متكررة.

ولعل هذا الفرق يُعزى كذلك إلى الدور الذي منحته التّغذيّة الرّاجعة للمعلم على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم، والمتمثل في مراقبة الطلاب، ومتابعتهم، وتوجيههم، فالمعلم أعدّ البيئة التعليمية لإحداث التعلّم، ثم بحث عن أخطاء الطلاب وصححها بعناية، وتابعهم، مما انعكس إيجابًا على مستوى نموهم اللّغوي.

ويمكن أن يُعزى تفوق المجموعتين التجريبيتين إلى طبيعة تصحيح الخطأ، فالتّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة أتاحت للطالب تصحيح الخطأ قبل أن يحدث خطأ آخر، أو قبل أن يتضخم الخطأ الحاصل، وبالتالي أثرت في إتقان التعلّم، وينسجم ذلك مع ما يراه لي (Li, 2010)في أن إتقان المهارات السابقة ضروري لإتقان التعلّم اللاحق، وأن التّغذيّة الرّاجعة وسيلة من وسائل إتقان التعلّم.

وربما يُعزى الفرق في أداء المجموعتين التجريبيتين إلى الموقف الصفي الذي هيّأته التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة لطلاب المجموعتين التجريبيتين، والذي أتاح لهم فرصة الاندماج في الموقف الصفي، والتعلّم، والتجريب، والاختبار دون أن يشعروا بالفشل أو التهديد أو الخوف الناتج عن ترقب نتيجة أدائهم، لعلمهم أن الهدف من التّغذيّة الرّاجعة هو تحسين الأداء من خلال معالجة الأخطاء.

كما يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة التي تحمّل الطالب المسؤولية تجاه تعلّمه، فهو محور العملية، والعنصر الفاعل في إنجاز التدريبات والأنشطة، والمسؤول عن إجراء التعديلات بناء على ما تلقاه من معلومات من المعلم؛ مما انعكس إيجابًا على الثقة بالنفس، والقدرة على الفهم.

وقد يعود الفرق في أداء المجموعتين التجريبتين إلى فاعلية التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في إثارة الدافعية، وأثرها في تحقيق رغبة الطلاب بمعرفة نتائجهم؛ من أجل الاستفادة منها في إجراء التعديلات اللازمة لما أنجزوه من مهام، وتجنب تكرار الخطأ في المرات اللاحقة، وأثرها في تلبية حاجاتهم المتمثلة في معالجة أشكال الضّعف المرتبطة بالدقة اللغوية، وأثرها في تلبية توقعاتهم المتمثلة في الحصول على شكل من أشكال التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.

وقد يُعزى هذا الفرق كذلك إلى أن التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة جمعت بين أسلوبين، هما: الأسلوب التحذيري، والأسلوب العلاجي، فعندما وفّر المعلم أشكالًا من التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المرتبطة بالمهام الكتابية، أسهمت في معالجة الضّعف من ناحية، مما انعكس على أدائه في المهمات اللاحقة، وهذا ينسجم مع ما ذهب إليه راساي ومونزاده (Rassaei & Moinzadeh, 2011) في أن طبيعة التّغذيّة الرّاجعة تحذر الطالب من الضّعف، وفي الوقت ذاته تقدم له البناء السليم.

ومن الممكن أن يعود الفرق إلى ما تلقّاه الطلاب في المجموعتين التجريبيتين من تدريب وممارسة مباشرة على آليات التقويم، فقد أتاحت التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة للطلاب فرصة التعرف إلى أخطائهم ومعالجتها، وبالتالي عززت من قدرتهم على إدراك الصحيح والخطأ في إجاباتهم من ناحية، وتجنب تكرار حدوث الخطأ من ناحية أخرى، وقد يُعزى الفرق إلى أنّ معرفتهم بنتائج أدائهم في المهمات الكتابية دفعتهم إلى بذل مزيد من الجهد من أجل أن يحسّنوا من أدائهم الجديد، وقد انسجم هذا مع ما يقوله (مهرنز وليمان) (المشار إليه في الشقيرات، 2009) من أن معرفة الفرد بمستوى أدائه تدفعه لإنجاز أفضل في الاختبارات اللاحقة.

ويرى الباحثان أن الفرق قد يُعزى إلى دور التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في الحفاظ على البنية المعرفية لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين، ورفع مستوى التحصيل؛ حيث تُعدّ إزالة الخطأ واستبداله بما هو صحيح عاملًا مهمًا في الحفاظ على المكون المعرفي لديهم؛ مما ينعكس إيجابًا على مستوى التحصيل.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أكاكورا (Akakura, 2012) التي أظهرت تحسنًا لدى الطلاب في استخدام أدوات التعريف، يعزى للتغذية الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، وما وراء اللغة، واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة سيرانو (Serrano, 2011)التي كشفت عن أثر التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "والعمليات الذهنيّة المصاحبة (ما وراء اللغة)" في استخدام أدوات الملكية باللُّغة الانجليزية.

كما اتفقت مع نتيجة دراسة راساي ومونزاده (Rassaei & Moinzadeh, 2011)، التي أكدت فاعلية التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة الصياغة" و"العمليات الذهنيّة المصاحبة (ما وراء اللغة)" في تعلّم أشكال الأسئلة من نوع Wh في اللُّغة الإنجليزية، واتفقت مع نتائج دراسة زهاو (Zhuo, 2010) التي أثبتت أثر التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة الصياغة الصريحة" في إتقان تعلّم الأسماء الجمع.

واتفقت هذه النتائج مع نتيجة دراسة ساورو (Sauro, 2009)، التي أكدت فاعلية التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في تحسين معرفة الطلاب في القواعد، واتفقت مع نتيجة دراسة داباجي (Dabaghi, 2008)التي كشفت عن فاعلية إعادة الصياغة، وما وراء اللغة في تقليل أخطاء القواعد لدى الطلاب.

واتفقت مع نتائج دراسة ايليس ولوين وايرلام (Ellis, Loewen & Erlam, 2006)التي كشفت عن فاعلية نمط التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة (إعادة الصياغة، وما وراء اللغة) في استخدام صيغة الماضي في اللُّغة الإنجليزية، واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة ايواشيتا (Iwashita, 2003) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين تلقي الطلاب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة الصياغة" وبين تعلّم القواعد.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى (التطبيق) بين أداء الطلاب في المجموعة التجريبية الأولى "إعادة

الصياغة"، والمجموعة التجريبية الثانية وما وراء اللغة)، لصالح أداء طلاب المجموعة التجريبية الأولى "إعادة صياغة"، وتدل هذه النتيجة على أن أسلوب إعادة الصياغة كان أكثر فاعليةً وتأثيرًا في تنمية المعرفة بالقواعد اللغوية لدى الطلاب في مستوى التطبيق.

ويرى الباحثان أن تفوق أفراد إعادة الصياغة قد يُعزى إلى مجموعة من العوامل المتداخلة في ما بينها، وتشمل طبيعة التَغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة التي تقوم على التدريب والممارسة والمتابعة، وطبيعة الأنشطة والمهمات التي أتاحت لأفراد المجموعتين التجريبيتين توظيف قواعد اللُغة عبر مهمات كتابية أتاحت لهم فرص الممارسة والتدريب؛ فتعلّم القواعد لا يتم بمعزل عن بقية مهارات اللُغة الأخرى بخاصة مهارة الكتابة، وهذا ينسجم مع ما يؤكده رزفار (Razfar, 2010) في أن الممارسة والتدريب تعمقان من فهم الطالب للقاعدة النظرية، وبالتالي يوظف القاعدة النظرية بشكل عملي حين يطبقها؛ إلا أن هذا العامل يعود بالأثر الإيجابي على المجموعتين التجريبيتين إعادة الصياغة، وما وراء اللغة؛ مما دفع الباحث إلى تقصّي عوامل أخرى أدت إلى تفوق مجموعة إعادة الصياغة في مستوى التطبيق على وجه التحديد.

ويرى الباحثان أن الفرق قد يُعزى إلى قدرة إعادة الصياغة على توجيه أداء الطلاب نحو الاستخدام الأمثل للقاعدة، وهذا ينسجم مع ما يراه شين (Sheen, 2008)، وزهاو(Zhuo, 2010) في أن إعادة الصياغة في حقل تعلّم اللُغة تُعدّ من الأساليب المثالية في تقديم التَغذيّة الراجعة؛ لكونها لا تؤثر على تدفق الاتصال بين المعلم والطالب. ويتفق أيضًا مع ما يذهب إليه ايونج (Ayoung, 2004) في أن الطالب يلاحظ الطبيعة التّصحيحيّة لإعادة الصياغة بدرجة كبيرة في حصص تعلّم القواعد. كما أن نمط إعادة الصياغة يخلق جوًا من التفاعل بين المعلم والطالب، ويخلق جوًا من التواصل، الذي بدوره يسهّل الفهم؛ مما ينعكس إيجابًا على أداء الطالب اللغوي، وهذا ينسجم مع ما يراه لونج في أن استخدام إعادة الصياغة له أثر كبير في تعزيز نمو اللّغة؛ لأنها تحدث في معظم الأوقات خلال نشاطات التعلّم التي تركز على المعنى.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زهاو (Zhuo, 2010)التي كشفت عن تسجيل مجموعة إعادة الصياغة تحسنًا دالًا إحصائيًا في اكتساب الأسماء الجمع في اللُغة الإنجليزية، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة ايواشيتا (Iwashita, 2003) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين تلقي التَغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة صياغة" وبين إتقان الطلبة لمجموعة من الأشكال اللغوية في اللغتين الإنجليزية واليابانية.

غير أنها جاءت متعارضة مع نتائج دراسة راساي ومونزاده (Rassaei & Moinzadeh, 2011)التي كشفت عن تأثير أكبر لما وراء اللغة مقارنة مع إعادة الصياغة من حيث الآثار الفورية، وتعارضت كذلك مع نتيجة دراسة داباجي (Dabaghi, 2008)التي أشارت إلى أن الطلاب الذين تلقوا ما وراء اللغة سجلوا علامات أعلى وبشكل دال إحصائيًا مقارنةً مع "إعادة الصياغة"، وتعارضت مع نتائج دراسة ايليس ولوين وايرلام (Ellis, Loewen & Erlam, 2006) التي أشارت إلى أن الطلاب الذين تلقوا ما وراء اللغة سجلوا علامات أعلى وبشكل دال إحصائيًا مقارنةً مع "إعادة الصياغة".

كما أظهرت نتائج الدراسة أن حجم الأثر لنمط التَغذيّة الرّاجعة بلغت قيمته (32.8%) على مستوى (المعرفة)، في حين بلغت قيمته (10.7%) على مستوى (الفهم)، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة في المجموعات الثلاث سجلوا تفوقًا ملحوظًا على مستوى المعرفة، وهو أول مستوى وفق تصنيف بلوم الهرمي للمجال المعرفي، مقارنةً مع مستوى الفهم ومستوى التطبيق، وقد يعزو الباحثان التفوق إلى مجموعة من العوامل المحتملة، كطبيعة سيكولوجية التفكير الإنساني الذي يبدأ بالبسيط وينتقل إلى المركب أو الأكثر تعقيدًا. وتدل النتيجة كذلك على تدني مستوى الفهم مقارنةً مع مستوى التطبيق، ويرى الباحثان أن هذا التدني ربما يُعزى إلى أن طبيعة تعلّم القواعد وتعليمه تتطلب أشكالًا من الممارسة والتطبيق؛ مما انعكس إيجابًا على مستوى أفراد الدراسة في مستوى التطبيق بخاصة.

الإستنتاجات والتوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- إجراء مزيد من الدراسات للتعرف على فاعلية نمطي (إعادة الصياغة، وما وراء اللغة) في أداء الطلاب في مستويات المعرفة جميعها، وعلى صفوف أخرى لكلا الجنسين في الأردن.
- اعتماد هذين النمطين لتقويم أداء الطلاب في القواعد.
- عقد ورشات عمل تدريبية ودورات متخصصة في التقويم لتدريب معلمي اللُغة العربية على استخدام هذين النمطين في تعليم القواعد.
- التركيز على دور الطالب في آليات التقويم المعتمدة، الأمر الذي يحفز الطالب على عمليات التَعليم والتعلّم.

المراجع:

جرادات، عزت وعبيدات، ذوقان وأبو غزالة، هيفاء وعبد اللطيف، خيري. (2008). **التدريس الفعال.** عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الخطيب، محمد. (2009). **مناهج اللُغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي**. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

الخليف، فلك. (2010). **بناء برنامج تدريبي قائم على منحى العمليات في الكتابة وقياس أثره في عملية المراجعة ونوعية الكتابة ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2005). **اتجاهات حديثة في تدريس اللُغة العربية.** إربد: عالم الكتب الحديث.

الزامل، صالح. (2010). **أثر تدريس النحو بطريقة النص في تحصيل المفاهيم النحوية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

زهران، البدراوي. (2010). **عالم اللُغة عبد القاهر الجرجاني المُفْتَنُ في العربية ونحوها.** القاهرة: دار العالم العربي.

الزيتاوي، سحر. (2010). **أثر تدريس النحو بطريقة ويدودو (*widodo*) في جودة الكتابة والتحصيل النحوي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

السليتي، فراس. (2008). **استراتيجيات التعلّم والتّعليم: النظرية والتطبيق.** عمان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

الشرقاوي، أنور. (2011). **التّعلم نظريات وتطبيقات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشقيرات، محمود. (2009). **استراتيجيات التدريس والتقويم: مقالات في تطوير التّعليم.** عمان: دار الفرقان.

الشمري، زينب. (2006). أثر تدريس قواعد اللُغة العربية من خلال المطالعة في تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، *x* (61)، 92-169.

طقاطق، محمد. (2010). **بناء برنامج تعليمي وقياس أثره في المعرفة النحوية وفي الأداء النحوي بالكتابة العربية لدى الصف العاشر الأساسي في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الظفيري، محمد. (2005). فاعلية نموذج (ميرل–تنسون) في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طلبة الصف الثاني المتوسط – دراسة تجريبية دولة الكويت- **المجلة التربوية**، 19 (75)، 47-89.

عبدالرحمن، عائشة. (1971). **لغتنا والحياة.** القاهرة: دار المعارف.

عتمه، عبير. (2009). **أثر طريقة حل المشكلات في تحصيل قواعد اللُغة العربية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عطا، إبراهيم. (2001). **دليل تدريس اللُغة العربية.** القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عودة، أحمد. (2010)**. القياس والتقويم في العملية التدريسية** (ط3). إربد: دار الأمل.

غباري، ثائر. (2003). **أثر زمن التّغذيّة الرّاجعة وأنماطها وزمن التفاعل مع برنامج تعليمي محوسب في تحصيل طلبة الجامعة لبعض المفاهيم الإحصائية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأدرن.

قطامي، يوسف. (2001). **سيكولوجية التدريس.** عمان: دار الشروق.

مجاور، محمد. (1998). **تدريس اللُغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

نبهان، يحيى. (2008). **الأسئلة السابرة والتّغذيّة الراجعة.** عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

نصيرات، صالح. (2006). **طرق تدريس العربية.** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عابد. (2006). **طرائق تدريس مهارات اللُغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية.** بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

Akakura, M. (2012). Evaluating of Effectiveness of Explicit Instruction on Implicit and Explicit L2 Language. *Language Teaching Research, 16* (1), 9-37.

Ammar, A., & Spada, N. (2006). One Size Fits All? Recast, Prompts, and L2 Learning. *Studies in Second Language, Acquisition, 28* (4), 543-574.

Ayoung, D. (2004). The Effectiveness of Written Recasts in the Second Language Acquisition of Aspectual Distinctions in French: A Follow-Up Study. *The Modern Language Journal, 88* (1), 31-55.

Cairns, H; Waltzman, G., & Mcdaniel, D. (2006). Development of A Metalinguistic Skill: Judging the Grammaticality of Sentences. *Communication Disorders Quarterly, 27* (4), 213-220.

Dabaghi, A. (2006). Error Correction: Report on a Study. *Language Learning Journal, 34* (1), 10-13.

Dabaghi, A. (2008). A Comparison of the Effect and Explicit Corrective Feedback on Learners' Performance in Tailer-Made Tests. *Journal of Applied Sciences, 8* (1), 1-13.

Ellis, R. (2009). A Typology of Written Corrective Feedback Types. *ELT Journal, 63* (2), 97-107.

Ellis, R; Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition, 28* (2), 339-368.

Ellis, R; Sheen, Y; Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The Effects of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback in English as a Foreign Language. *System: an International Journal of Education Technology and Applied Linguistics, 36* (3), 353-371.

Frear, D. (2008). The Effect of Focused and Unfocused Direct Written Corrective Feedback on a New Piece of Writing. *College English: Issues and Trends, 3* (1), 57-72.

Iwashita, N. (2003). Negative Feedback and Positive Evidence in Task-Based Instruction: Different Effects on L2 Development. *studies in second language acquisition, 25* (1), 1-36.

Li, S. (2010). The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis. *Language Learning, 60* (2), 309-365.

Liu, Y. (2008). The Effects of Error Feedback in Second Language Writing. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching, 15* (1), 65-79.

Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning, 50* (3), 417-528. (1), 64-88.

Rassaei, E., & Moinzadeh, A. (2011). Investigating the Effects of Three types of Corrective Feedback On the Acquisition of English WH - Question Forms By Iranian EFL Learners. *English Language Teaching, 4 (2),* 97-106.

Razfar, A. (2010). Repair With Confianza: Rethinking the Context of Corrective Feedback for English Learners (ELs). *English Teaching: Practice and Critique, 9* (2), 11-31.

Roehr, K. (2010). Explicit Knowledge and Learning in SLA a Cognitive Linguistics Perspective. *AILA Review, 23* (1), 7-29

Sachs, R., & Poilo, C. (2007). Learners' Uses of Two Types of Written Feedback on a L2 Writing Revision Task. *Studies in Second Language Acquisition, 29* (1), 67-100.

Sanz, C., & Morgan-Short, K. (2004). Positive Evidence Versus Explicit Rule Presentation and Explicit Negative Feedback: A Computer-Assisted study. *Language Learning, 54* (1), 35-78.

Sauro, S. (2009). Computer-mediated Corrective Feedback and the Development of L2 Grammar. *Language Learning & Technology, 13* (1), 96-120.

Serrano, R. (2011). From Metalinguistic Instruction to Metalinguistic Knowledge, and From Metalinguistic Knowledge to Performance in Error Correction and Oral Production tasks. *Language Awareness, 20* (1), 1-16.

Sheen, Y. (2008).Recasts, Language Anxiety, Modified Output, and L2 Learning. *Language Learning, 58* (4), 835-874

Storch, N. (2010). Critical Feedback on Written Corrective Feedback Research. *International Journal of English Studies, 10* (2), 29-46.

Yoshida, R. (2008). Learners' Perception of Corrective Feedback in Pair Work. *Foreign Language Annals, 41* (3), 525-541.

Zhou, B., & Chen, J. (2010). The Impact of Teacher Feedback on the Long–Term Improvement in the Accuracy of EFL Student Writing. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly), 33* (2), 18-34.

Zhuo, C. (2010). Explicit Recast, Implicit Recast and the Acquisition of English Noun Plural: A Comparative Study. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly), 33* (6), 55-70.

Zipke, M; Ehri, L., & Cairns, H. (2009). Using Semantic Ambiguity Instruction to Improve Third Graders' Metalinguistic Awareness and Reading Comprehension: an Experimental Study. *Reading Research Quarterly, 44* (3), 300-321.