جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة تكريت
كلية التربية
قسم العلوم التربوية و النفسية

اثر إستراتيجية التدريس المباشر في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الإملاء وتنمية دافع الانجاز الدراسي لديهم

رسالة مقدمة الى مجلس كلية التربية في جامعة تكريت وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير تربية في طرائق تدريس اللغة العربية

من الطالب

رعد علي حاذور علي الفضل

بإشراف

أ.م.د . حميد سالم خلف الجبوري

١٤٣٤ هـ **٢٠١٣ م**

(قُلْ لَوْ كَانَ الْبحْرُ مِدَاداً لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِد الْبَحْرُ قَبْلَ أَنْ تنفَد

كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَداً)

(الكهف ، اية : ١٠٩)

إقرار المشرف

اشهد أنَّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(أثر إستراتيجية التدريس المباشر في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الإملاء وتنمية دافع الانجاز لديهم) التي قدمها الطالب (رعد علي حاذور علي الفضل) قد تم بإشرافي في جامعة تكريت / كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية.

التوقيع :

المشرف : أ.م.د. حميد سالم خلف

التاريخ : / / ٢٠١٣

بناءً على التعليمات والتوصيات المقررة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

أ.م.د. صباح مرشود منوخ العبيدي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

جامعة تكريت / كلية التربية

/ / ٢٠١٣

إقرار المقوّم اللغوي

اشهد أنَّ إعداد هذه الرسالة الموسومة :-

(أثر إستراتيجية التدريس المباشر في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الإملاء وتنمية دافع الانجاز لديهم) التي قدمها طالب الماجستير(رعد علي حاذور علي الفضل) قد جرى تقويمها لغوياً في جامعة تكريت / كلية التربية/ قسم اللغة العربية وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية ولأجله وقعت .

التوقيع :

الاسم :

التأريخ : / / ٢٠١٣

إقرار المقوّم العلمي

اشهد أنَّ إعداد هذه الرسالة الموسومة :-

(أثـر إسـتراتيجية التـدريس المباشـر فـي تحصـيل طـلاب الصـف الأول المتوسـط فـي مـادة الإمـلاء وتنميـة دافـع الانجـاز لـديهم) التـي تقدم بها طالب الماجستير **(رعد علي حاذور علي الفضل)** وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير في طرائـق تـدريس اللغـة العربيـة تمـت مراجعتهـا مـن الناحيـة العلميـة ووجدتها صـالحة ولأجلـه وقعت .

التوقيع :

الاسم :

التاريخ : / / ٢٠١٣

اقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة والتقويم ،اننا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ (أثر إستراتيجية التدريس المباشر في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الإملاء وتنمية دافع الانجاز لديهم) للطالب (رعد علي حاذور علي الفضل) وقد ناقشناها في محتوياتها وفيما له علاقة بها بتاريخ / / ٢٠١٣ ونرى أنَّها جديرة بالقبول لنيل شهادة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية بتقدير ( ).

التوقيع :

الاسم : أ .م.د نضال مزاحم رشيد

عضواً

التاريخ : / / ٢٠١٣

التوقيع :

الاسم : أ . م . د سيف اسماعيل ابراهيم

عضواً

التاريخ : / / ٢٠١٣

التوقيع :

الاسم : أ.م. د حميد سالم خلف

عضواً ومشرفاً

التاريخ : / /٢٠١٣

التوقيع :

الاسم : أ. د قصي محمد لطيف السامرائي

رئيس اللجنة

التاريخ : / /٢٠١٣

إقرار

أقرت من مجلس جامعة تكريت / كلية التربية .

عميد كلية التربية

الإهداء

الى :

ـ القنديل الذي جف زيته في دنيا الوجود لكنه سيظل يضئ نفسي ما حييت .. والدي رحمه الله.

ـ من غمرتني بحبها وحنانها ..... والدتي أطال الله في عمرها

ـ إخواني وأخواتي الأعزاء .... وفقهم الله جميعاً

ـ حباً وعرفاناً الى من كانت مثالاً في الصبر والتحمل .... زوجتي العزيزة

ـ النجوم المضيئة في سمائي أبنائي (صالح ـ أمنة ـ مريم) أنار الله دروبهم

ـ الأهل والأصدقاء جميعاً .... حفظهم الله

ر عـــــد

/ / ٢٠١٣

شكر وأمتنان

الحمد لله رب العالمين حق حمده ، والشكر لله على كثرة نعمه وسعة رحمته ، الذي مَنّ علينا بنعمة الايمان أولاً ، ونعمة العلم ثانياً ، والصلاة والسلام على نبينا محمد الذي اخرج الناس من ظلام الجاهلية الى نور الاسلام ، ومِنْ قيود العبودية الى فضاء الحرية ، وعلى اله وصحبه وسلم .

وبعد إتمام هذا الجهد العلمي المتواضع ، يَسُر الباحث أن يتقدم بالشكر والعرفان الى الأستاذ الفاضل **الدكتور حميد سالم خلف** ، على ما أبداه من الرعاية العلمية وملاحظات وأراء وتوجيهات صائبة وقيمة كانت مناراً أضاء طريق الباحث وذللت عثراته فجزاه الله عني وعن العلم خير جزاء .

وشكري وامتناني الى أعضاء لجنة السمنار، الذين أقروا مقترح البحث وبَلورتهُ بآرائهم العلمية وهم

(الدكتور قصي محمد لطيف ، والدكتور علاء الدين سلوم يحيى ، والدكتور طارق هاشم خميس ، والدكتور رائد ادريس محمود ، والدكتور نضال مزاحم رشيد).

واعترافاً بالفضل ، وعرفاناً بالجميل أقدم شكري وامتناني الخالصين **للأستاذ المساعد الدكتور نضال مزاحم رشيد العزاوي** ، الذي سار مع خطوات هذه الرسالة منذ أن كانت عنواناً وفكرة ، الى أن غدت مكتملة .

وأتوجه بفائق الشكر والتقدير الى نخبة الخبراء ، والمحكمين ، لما قدموه من ملاحظات وتوجيهات سديدة ليكتمل إعداد هذا البحث .

وانطلاقا من قوله تعالى (وَلَا تَنْسَوُا الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ ۚ) البقرة (٢٣٧)

يسرني أن أتقدم بالشكر والامتنان الى **جميع موظفي المكتبة المركزية ، وبالأخص الاستاذ(سلام عياش)** لمساعدتهم لي في الحصول على مختلف المصادر والمراجع .

ومن باب الوفاء ، يتقدم الباحث بعظيم شكره وتقديره الى **الأخ (مقداد الفضل)** ،الذي رافقني الطريق في اكمال هذا الجهد المتواضع ، أمنياتي له بالتوفيق والسداد وأخيرا يتقدم الباحث بجزيل الشكر والتقدير الى كل من قدَم له يد العون والمساعدة لانجاز البحث وإتمامه .

والله ولي التوفيق

الباحث

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي **إلى معرفة اثر إستراتيجية التدريس المباشر في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الإملاء وتنمية دافع الانجاز لديهم .**

ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيات الآتية :

١. لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا الأملاء بإستراتيجية التدريس المباشر ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا الأملاء بالطريقة الاعتيادية في الأختبار التحصيلي .

٢. لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا الأملاء بإستراتيجية التدريس المباشر ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا الأملاء بالطريقة الاعتيادية في تنمية دافع الانجاز في الاختبار البعدي .

٣. لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تنمية دافع الانجاز .

ومن اجل تحقيق هدف البحث اختار الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي (**مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة**)، واختار المديرية العامة لتربية صلاح الدين ، ومنها اختار ثانوية ابن الأثير قصديا ، وبأسلوب السحب العشوائي مثلت الشعبة (أ) المجموعة التجريبية ، والشعبة (ب) المجموعة الضابطة . وقد بلغت عينة البحث (٦٢) طالباً ، بواقع (٣١) طالباً لكل مجموعة ، وقد كافأ الباحث بين طلاب المجموعتين إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كاي في متغيرات (العمر الزمني محسوباً بالشهور ، ودرجات اللغة العربية للعام السابق (الصف السادس الابتدائي) ، والتحصيل الدراسي للأبوين ، ودرجات التطبيق القبلي لمقياس دافع الانجاز الدراسي) . ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في هذه المتغيرات .

ولقد حاول الباحث ضبط بعض المتغيرات الدخيلة ، تفادياً لتأثيرها في سير التجربة و دقة نتائجها ومن هذه العوامل هي : (الحوادث المصاحبة ، والاندثار التجريبي ، وأداتا القياس ، ، واثر الإجراءات التجريبية التي تضم : ((سرية البحث ، المدرّس ، المادة الدراسية ، توزيع الحصص)) .

وبعد أنْ حُدِدَت المادة العلمية التي تضمنت المواضيع الأربعة الأولى من كتاب الإملاء المقرر لطلبة الصف الأول المتوسط ، صاغ الباحث الأهداف السلوكية الخاصة بها ، البالغ عددها (٧٠) هدفاً سلوكياً بواقع (٢٢) هدفاً سلوكياً للتذكر ، و (٢٢) هدفاً للفهم ، و (٢٦) هدفاً سلوكياً للتطبيق ، وأعد لها الخطط التدريسية الملائمة ، ومن أجل قياس التحصيل ودافع الانجاز الدراسي لدى طلاب مجموعتي البحث ، اختبرت المجموعتان في نهاية التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً بأختبار

تحصيلي يتألف من سؤالين ، الأول مكون من (١٥) فقرة من نوع الاختبار التكميلي ، والثاني مكون من (١٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، ومقياساً لقياس دافع الانجاز الدراسي مكون من (٣٤) فقرة . وأستعملت الوسائل الإحصائية المناسبة في إجراءات البحث وتحليل نتائجه ، وقد تمخضت هذه الدراسة عن النتائج الآتية :

ـ وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درّست بأستعمال إستراتيجية التدريس المباشر ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة الاعتيادية ، في التحصيل وفي دافع الانجاز الدراسي ولصالح المجموعة التجريبية .

ـ وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس دافع الانجاز الدراسي ، ولصالح التطبيق البعدي .

وفي ضوء نتائج البحث توصل الباحث الى عدد من الاستنتاجات منها :

١ ـ فاعلية إستراتيجية التدريس المباشر في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في الإملاء

٢ ـ زيادة دافع الانجاز الدراسي نحو مادة الإملاء لدى طلاب الصف الأول المتوسط .

٣ ـ عملت إستراتيجية التدريس المباشر على تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم ، وزادت من قوة شخصيتهم واعتمادهم على ذاتهم .

وبناءً على ما تقدم ذكره يوصي الباحث بعدد من التوصيات أهمها :-

١ ـ تطبيق إستراتيجية التدريس المباشر في تدريس مادة الإملاء لطلاب الصف الأول المتوسط ، لتأثيرها الايجابي والواضح ولدورها الفعّال في رفع مستوى التحصيل ، وفاعليتها في تنمية دافع الانجاز الدراسي لديهم .

٢ ـ زيادة الاهتمام بمادة الإملاء من خلال تدريسها في جميع المراحل الدراسية أسوة بفروع اللغة العربية.

واعتمادا على نتائج الدراسة، واستكمالاً لجوانبها ، **أقترح الباحث إجراء الدراسات الاتية :**

١ ـ أجراء دراسة مماثلة للتعرف على أثر إستراتيجية التدريس المباشر على تحصيل الطلاب في مراحل دراسية اخر .

٢ ـ اجراء دراسة مقارنة بين استراتيجية التدريس المباشر واستراتيجيات تدريسية اخر في تحصيل الطلاب وتنمية تفكيرهم العلمي .

ثبت المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الاية القرأنية	
الأهداء	
إقرار المشرف	
إقرار الخبير اللغوي	
إقرار الخبير العلمي	
إقرار لجنة المناقشة	
شكر وأمتنان	
مستخلص البحث	أ ــب
ثبت المحتويات	ت – ث – ج
ثبت الاشكال	ح
ثبت الجداول	ح – خ
ثبت الملاحق	د
الفصل الاول : التعريف بالبحث	**١ ــ ١٦**
أولاً : مشكلة البحث	٢
ثانياً : أهمية البحث	٤
ثالثاً : هدف البحث	١٣
رابعاً : فرضيات البحث	١٣
خامساً : حدود البحث	١٣
سادساً : تحديد المصطلحات	١٤
الفصل الثاني : خلفية نظرية ودراسات سابقة	**١٧ ـ ٥١**
أولاً : خلفية نظرية	١٨

١ ـ أستراتيجية التدريس المباشر	١٨
٢ ـ الاملاء	٢٣
٣ ـ دافع الانجاز الدراسي	٢٩
ثانياً : دراسات سابقة	٣٧
المحور الاول : دراسات تناولت أستراتيجية التدريس المباشر	٣٨
المحور الثاني : دراسات تناولت الاملاء	٤١
المحور الثالث : دراسات تناولت دافع الانجاز الدراسي	٤٤
موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	٤٧
جوانب الإفادة من الدراسات السابقة	٥١
الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته	**٥٢ ـ ٧٧**
أولاً : منهجية البحث .	٥٣
ثانياً : التصميم التجريبي .	٥٣
ثالثاً : تحديد متغيرات البحث .	٥٤
رابعاً : مجتمع البحث وعينته .	٥٤
خامساً : تكافؤ مجموعتي البحث .	٥٥
سادساً : ضبط المتغيرات الدخيلة .	٥٩
سابعاً : أدوات البحث .	٦١
ثامناً : تطبيق التجربة	٧٤
تاسعاً : الوسائل الأحصائية	٧٥
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	**٧٨ ـ ٨٣**
أولاً : عرض النتيجة	٧٩

ثانياً : تفسير النتيجة	٨٢
الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	**٨٤ - ٨٩**
الاستنتاجات	٨٥
التوصيات	٨٥
المقترحات	٨٦
المصادر والمراجع	**٨٧ - ١٠١**
المصادر العربية	٨٨
المصادر الأجنبية	١٠١
الملاحق	**١٠٢ - ١٣٥**
ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية	A , B

ثبت الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	مراحل أستراتيجية التدريس المباشر	١٠
٢	مبدأ الحتمية التبادلية بين السلوك والبيئة والشخص	٢٢
٣	التصميم التجريبي	٥٣

ثبت الجدول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
١	**عدد طلاب مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) قبل الاستبعاد وبعده .**	**٥٥**
٢	**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، والقيمتان التائيتان (المحسوبة ، والجدولية) لأعمار طلاب مجموعتي البحث محسوباً بالشهور .**	**٥٦**
٣	**المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والقيمتان التائيتان (المحسوبة ، والجدولية) لطلاب مجموعتي البحث في الامتحان النهائي للصف السادس الابتدائي في مادة اللغة العربية .**	**٥٦**
٤	**تكرارات التحصيل الدراسي لأباء طلاب مجموعتي البحث ، وقيمتا (كا^{٢}) (المحسوبة ، والجدولية) .**	**٥٧**

٥	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث ، وقيمتا (كا^{٢}) (المحسوبة ، والجدولية).	٥٨
٦	المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والقيمتان التائيتان (المحسوبة ، والجدولية) لدلالة الفرق بين مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس دافع الانجاز .	٥٩
٧	الخريطة الاختبارية .	٦٣
٨	معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي .	٦٥
٩	معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي .	٦٦
١٠	فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الثاني في الاختبار التحصيلي .	٦٧
١١	يبين نتائج تمييز الفقرات باستخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين لمقياس دافع الانجاز	٧٢
١٢	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجه الكلية للمقياس .	٧٣
١٣	المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والقيمتان التائيتان (المحسوبة ، والجدولية) لدلالة الفرق بين مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) في الاختبار التحصيلي .	٨٠
١٤	المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والقيمتان التائيتان (المحسوبة ، والجدولية) لدلالة الفرق بين مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس دافع الانجاز .	٨١
١٥	المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة ، والجدولية) لدلالة الفرق بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس دافع الأنجاز الدراسي	٨٢

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل المهمة.	١٠٣
٢	أعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالشهور .	١٠٤
٣	درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار النهائي للصف السادس الابتدائي في مادة اللغة العربية .	١٠٥
٤	درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار القبلي والبعدي لمقياس دافع الانجاز	١٠٦
٥	أسماء الخبراء والمختصين الذين أستعان بهم الباحث في أجراءات البحث	١٠٧
٦	الاهداف السلوكية .	١٠٨
٧	الخطط التدريسية .	١١٦
٨	الاختبار التحصيلي .	١٢٤
٩	مقياس دافع الانجاز الدراسي .	١٢٩
١٠	درجات التطبيقين الاول والثاني لحساب ثبات مقياس دافع الانجاز	١٣٢
١١	درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) في الاختبار التحصيلي .	١٣٣
١٢	درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس دافع الانجاز الدراسي .	١٣٤
١٣	درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس دافع الانجاز .	١٣٥

الفصل الأول

أولاً : مشكلة البحث .

ثانياً: أهمية البحث .

ثالثاً: هدفاالبحث .

رابعاً: فرضيات البحث .

خامساً: حدود البحث .

سادساً: تحديد المصطلحات.

اولاً : مشكلة البحث

إنَّ مشكلة اللغة العربية ليست وليدة الحاضر، بل ظهرت قبل خمسة عشر قرناً تقريبا منذ مراحلها الاولى المتمثلة بالتقعيد ، والقياس ، والسماع ، والتحليل ، والتأويل على يد المدارس النحوية . حيث يعد الخروج عن السنن المألوفة في اللغة العربية عند اللغويين القدامى خطأً لغوياً ، فاللغة العربية مشكلة في نطقها ، وحفظها ، وكتابتها، وخطها ، ومن هنا كان واجب علينا الاهتمام بلغتنا العربية .

ونحن نتطلع الى اليوم الذي يتحول فيه كل الطلاب الى عشاق مغرمين بلسانهم ، ذائبين في حرفه ، يحسنون درسهُ، ويجيدون نطقهُ ، ويلزمون غرسهُ،فلا ينطقون داخل الصف أو خارجةً الا بالعربية. (مدكور، ٢٠٠٧:ص١١٣).

ومن المشكلات البارزة والماثلة أمام المتعلمين والمشتغلين في العملية التربوية مشكلات تدريس الاملاء ، وقد تعالت صيحات أصحاب الشأن بخصوص الارتقاء به ومعالجة ما أصابه من أشكال وضعف ، لأنه فرع من فروع اللغة العربية . وأكدت مجموعة دراسات هذا الضعف مثل : دراسة (هجرس ١٩٧٧) ، ودراسة (عطية ١٩٨٧)، و(دراسة التكريتي ،٢٠٠٢) ، ودراسة (العزاوي ،٢٠٠٣) ، (العكيدي ،٢٠٠٦: ص٢) .

فمادة الاملاء تحتاج في تدريسها الى أساليب وطرائق تدريس حديثة ، وعملية التدريس الحالية بحاجة الى تطوير وتحسين ، إذْ مازالَ واقع هذه العملية قياساً بالمستجدات والاتجاهات الحديثة المعاصرة محكوماً بطبيعة الاجراءات ، والممارسات النمطية التي يستعملها مدرسو اللغة العربية في تدريسهم ، متمثلة في الاستعمال التقليدي للطرائق والاساليب التدريسية ، والاستعمال المحدود للوسائل والتقنيات التي تعاني من الجمود.(الهاشمي ،٢٠٠١: ص٩).

وقد ساعد انتشار الأَخطاء الإملائية الى عدِّها ظاهرةً تستحق التوقف عندها ، وتَعَرُّف أبعادها ، توطئة لتحديد أسبابها ، واقتراح أوجه العلاج المناسب لها (شحاته ، ١٩٨٤ : ص١١). أمَّا أسباب الضعف الاملائي لدى المتعلم فيرجع الى عوامل : أهمها هو قلة استمرارية الذهاب الى المدرسة ، وعدم قدرته على حصر فكره والخوف والتردد والارتباك الذي ينتابه عند سماعه للقطعة الإملائية . (الوائلي ،٢٠٠٠،ص١٠).

إنَّما يحصل في حصص تدريس الإملاء أمر مؤسف ، إذ يُترك الطلبة يكتبون لا غير لأَنَّ حصة النسخ لابد أنْ تكون مثل حصة الخط مليئة بالنشاط والإرشاد الفردي والجماعي والتدريب على الكتابة الصحيحة .(ابو مغلي ، ١٩٨٦ :ص١٢٤) .

إنَّ انخفاض التحصيل الدراسي في مادة الأملاء يشكل خطراً كبيراً يترك أثاراً سلبيةً على الطالب والمجتمع ، وإن من أسباب تردي التعليم في مادة الاملاء :

١- ضعف الإعداد العلمي والمهني والتربوي للمعلم .
٢- عدم التصحيح الاني والفوري من قبل المعلم للأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ .
٣- تشعب القواعد الاملائية وكثرة تفرعاتها وهذا ما نجده خصوصاً في قواعد كتابة الهمزة .

غير أن الاخطاء الإملائية لا ترجع الى عامل واحد ، وانما يرجع ذلك الى عوامل متشابكة متداخلة ساعدت على مثل هذه الاخطاء وانتشارها بين الطلبة .(البجة ،١٩٩٩: ص١٩٠).

وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الاملاء سبباً في تحريف المعاني ، وعدم وضوح الافكار.
(شحاته ، ١٩٩٣ : ص١٣) .

كما أَن الاخطاءَ الإملائية عند الطلاب لا تكون في مرحلة دراسية معينة ، إذْ يقع الطلاب في جميع المراحل الدراسية في هذه الاخطاء ، وتستمر معهم من الابتدائية مروراً بالمتوسطة والاعدادية وصولاً الى الجامعات .

وصار موضوع الضعف في الإملاء عائقاً لغوياً كبيراً في الحياة العملية والتعليمية العامة ، فالخطأ في الكتابة أَشدُّ خطراً على اللغة من الخطأ في النطق لأَنَّ هذا الخطأ يتسم بالرسوخ والديمومة. (الاسمر ، ١٩٨٨: ص١١).

وبالرغم من كثرة الدراسات التي تناولت مادة الاملاء لتذليل مشكلات تدريسها ، وللحد من الاخطاء الاملائية أو تحجيمها .فإنَّإعطاء هذا الدراسة أهمية ينبع من الاجابة عن التسائل الاتي : هل أَنَّ استراتيجية التدريس المباشر لها أثر في تحصيل طلاب الصف الأول متوسط في مادة الاملاء وتنمية دافع الإنجاز لديهم ؟

لذا يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في الاتي :

١- الضعف الإملائي المستشري لدى الطلاب في جميع المراحل الدراسية .
٢- الخوف والارتباك الذي ينتاب الطلاب عند سماعة للقطعة الاملائية .
٣- سوء اختيار الطريقة التدريسية المناسبة لتدريس مادة الإملاء .

٤- عدم الاهتمام بالرسم الإملائي والكتابي الصحيح من قبل الطلاب أو المدرسين .

ثانياً: أهمية البحث.

تعد اللغة وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره وعواطفه وحاجاته ، وهي سمة إنسانية يتفرد بها بنو البشر عن الكائنات الاخرى ، وهبة راقية أنعم الله سبحانه وتعالى عليهم بها ، فهي وَسِيلَتهم المهمة في الاتصال والتفاهم والتكيف الاجتماعي . (العيساوي ،١٩٩٤: ص٩).

وقد أنعم الله تعالى على الانسان من بين سائر الكائنات الحية بنعمتين ، الأولى : نعمة العقل والاخرى ، نعمة اللغة ، بهما تمكن الانسان من صنع الحياة ، فاللغة سلوك انساني وفكري ، تمتلك سياقاً اجتماعياً وثقافياً له دلالته ورموزه ومضامينه ، تهدف الى تحقيق الاتصال الفكري والحضاري والجمالي. (ابن نعمان ، ٢٠٠٥ : ص٣٢).

واللغة هي الهواء الذي نتنفسه ، وهي حولنا تحيطنا من كل جانب ، فهي وسيلتنا لإدراك العالم ، وواسطتنا التي تحدد المسافة بيننا وبين واقعنا ، وأداة تعاملنا مع هذا الواقع ، فنحيل بها المحسوس الى المجرد، ونجسد بها المجرد في هيئة المحسوس،إنها الجسر الواصل بين خصوصية الذات وعمومية الموضوع ، فهي التي تترجم ما في ضمائرنا من معان .

واللغة هي قدر الانسان الاجتماعي ، فكما تكشف عن طبقته وجذور نشأته ، تكشف أيضاً عن عقليته وقدراته وميوله الفكرية ،(علي ، ٢٠٠١:ص٨١).

وقد جاء في القران الكريم قوله تعالى:

{وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ}
(سورة الروم ، أية ٢٢)

واللغة هي الوسيلة الوحيدة التي تسجل بها الامةُ علومَها ، وتدون آدابها ، وتكتب بها تاريخها ، وهي وسيلة بناء الفكر والشعور. ودعامة التفكير ، وحافظة التراث .(شحاته ،١٩٩٧ :ص٩٣).

ولما كانت اللغة عنواناً لأهلها ، فإنها تحيا بحياتهم وتموت بموتهم وتتقدم وتتطور بتقدمهم وتطورهم وتضعف وتتخلف بضعفهم وتخلفهم .(مدكور ،٢٠٠٠: ص٢٥) .

واللغة وسيلة الاتصال الوحيد بين الثقافات لذا زاد الاهتمام في العصر الحديث بتعليم اللغات (الاجنبية) وهي لا تُدرس لذاتها فحسب وإنما تدرس لأنها أداة الاتصال والتفاهم بالعالم الخارجي . . (wesderop,1985: P. 69)

واللغة وسيلة للتطبع الاجتماعي وتنسيق الفعاليات الانسانية ، فبواسطتها يستطيع الفرد أن يقنع الاخرين بالحجة والبرهان، وتبادل تجاربه معهم، وهي وعاء الفكر، ووسيلة النمو والذكاء. (قورة ،١٩٨١:ص٢٤) .

وإن اللغة من وجهة النظر العقلية ترتقي بارتقاء الفكر، وهي أشبه بكائن حي تنعكس فيه جميع مزايا المجتمع ،إنَّ ألفكر لا ينفصل عن اللغة ، التي هي عينه ، ومن هنا يبرز دورها في بناء شخصية الإنسان ، فرداً و مجتمعاً. وهي القالب الذي يصب فيه التفكير ، فكلما ضاق هذا القالب واضطربت أوضاعه ، ضاق نطاق الفكر واختل انتاجه.(عطوات، ٢٠٠٣: ص١١-١٢).

واللغة من وجهة النظر النفسية تؤدي دوراً رئيساً في ربط الفرد بالعالم من حوله ، وتيسر له عملية تحليل الانطباعات المعرفية المتشكلة في وعيه التي يستوعبها من البيئة والحواس. (عبد الحميد ، ٢٠٠٦: ص١١٧).

وما من أمة درجت في مضمار التقدم والحضارة الا اعتنت بلغتها ؛ لأنها ظاهرة اجتماعية تتأثر بنوازع الحياة لذلك عدّ َالعالم الألماني (فيخته) اللغة والأمة أمرين متلازمين متعادلين ،وشاطره الرأي (هردر) الذي رأى بأن : اللغة القومية بمنزلة الوعاء الذي تتشكل به ، وتحتفظ فيه ، وتنتقل بوساطتهِ أفكار الشعب .(عون ،٢٠١٢: ص١٧).

وبناءً على ما تقدم يمكن عد اللغة العربية هي الركن الأَساس في بناء الامة العربية ، هذهِ اللغة التي تميزت من بين لغات العالم بتأريخها المتصل . لقد تأطرت اللغة العربية بالقران الكريم على المستويات اللغوية كافة ، وأساليبها التي عبرت عن المضامين التشريعية للدين الحنيف .فكانت أفصح كلاماً، وأبلغ لفظاً ، واسلوباً، وأكثر تأثيرا في النفوس فهي لغة الوحي المنزَّل بخاتم الرسالات على خاتم الرسل والانبياء محمد (صلى الله عليه وسلم) وكان نزول القرآن الكريم بها حدثاً جليلاً انمازت به على أخواتها من اللغات الجزرية ، قال تعالى:**{وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ { ١٩٢ }نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ { ١٩٣ } عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ { ١٩٤ } بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ { ١٩٥ }سورة الشعراء آية (١٩٢-١٩٥)**.

واللغة العربية هي لغة العروبة والاسلام ، وأعظم مقومات الأمة الأسلامية ، وهي حية قوية عاشت دهرها في تطور ونماء ، واتسع صدرها لكثير من الالفاظ الفارسية والهندية واليونانية ، وفي القرون الوسطى كانت المؤلفات العربية في الفلسفة والطب والعلوم الرياضية وغيرها مراجع للأوربيين . (ابراهيم ، ١٩٦١ : ص٤٨) .

لذا يجب أَنْ يحافظ الطلبة على لغتهم العربية فيقرؤوها قراءة فصيحة ، ويكتبوها بصورة صحيحة سليمة خالية من الأَخطاء . وقد سُمِيَّتْ اللغة العربية لغة الضاد ، واللغة الفصحى ، ولغة الاعجاز ، واللغة الخالدة ، وعندما كانت أمتنا قوية كانت لغتنا العربية قوية، وعندما ضعفت امتنا أصاب اللغة

الضعف ، وهنا كانت الأمة هي اللغة واللغة هي الأمة وفي ضعف الاولى ضعف الثانية وفي قوة الاولى قوة الثانية . (شعيب ، ٢٠٠٨ : ص٢٥) .

وقبل البدء بالكلام عن أي فرع من فروع اللغة العربية ، والخوض في الاهداف الخاصة والعامة لكل فرع من هذه الفروع ، يحسن بنا أن نوضح أَهداف اللغة العربية ، أَيْ الاهداف المشتركة التي تهدف اليها فروعها مُجتمعةً ، ومن هذه الاهداف ما يلي :

١- تحسين اسلوب التعبير الكلامي والكتابي :

وذلك بالاطلاع على الاساليب الادبية الجميلة من شعر ونثر ، وحفظ شيء منها وتفهمها وتذوقها ، والمران المتواصل على الحديث والكتابة والنقد .

٢- تَعَوَّد الفصحى في الحديث والكتابة :

وذلك بالبعد عن العامية واللهجات المحلية ، وذلك يقتضي التزام المدرس بالفصحى وتذكير الطلاب بها ، وتنبيههم الدائم على اخطائهم ، وخلق الميل اليها ، والنفور من العامية في الصف .

٣- النطق السليم لحروف اللغة :

منفردة ومجتمعة ، في الكلام والقراءة ، مع السرعة المناسبة من غير تعثر ولا تردد ولا أَخطاء .وذلك يقتضي معرفة مخارج الحروف ، والحروف الشمسية والقمرية .

٤- صحة الكتابة وجمالها :

يحسن رسم الحروف وصحة ربطها ببعضها ، وذلك بالالتزام بالقواعد الاملائية ، وقواعد الخط ، وخط المدرس الجيد خير عون لهُ .

٥- تنمية الذوق الادبي :

في استحسان الفكرة الجميلة والاسلوب البليغ واللفظ المختار والخط الجميل والخيال الخصب ، واستهجان القبيح منها ، وذلك بأن يكون حديث المدرس الممتع دافعاً لهم . (الهاشمي ،١٩٨٢ : ص ١٦-١٧) .

وتتماز اللغة العربية بأنها واسعة ودقيقة وغنية بمفرداتها وحيَة ومتطورة ، تواكب التغيرات الحضارية ومطالب العصر . فاللغة العربية ككل اللغات الغنية الاخرى فيها الطاقة لأن تكتب بها العلوم كأدق ما تكون الكتابة العلمية (الحمداني ، ٢٠٠٥: ص١٢٠) .

ولكي تؤدي اللغة العربية وظيفتها ينبغي أن يتوازن الاهتمام بتدريس فروعها ، لتكتمل في اطار وحدة اللغة .(الربيعي ، ١٩٩٩: ص١٠٥) .

ويُعَدُّ الإملاء من الأسس المهمة للتعبير الكتابي فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الاعرابية والاشتقاقية ، فإن الاملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية. (عون ، ٢٠١٢: ص ١٨٥).

والإملاء فرع من فروع العربية ولهُ منزلة كبيرة ، فينبغي أن يحقق نصيباً من الوظيفة الاساسية للغة ، وهي الفهم والافهام (النعيمي ،١٩٩٠: ص٣).

وللإملاء بُعْدٌ مهم من أبعاد التدريب على الكتابة في أطار العمل المدرسي ، فهو يُدَرِّبُ الطلبة على كتابة الكلمات بالطريقة التي أتفق عليها أهل اللغة والا تعذرت ترجمتها الى معانيها ، وهو بهذا يتطلب نوعاً من المهارة في الاصغاء الى المضمون ، ومخارج الحروف ومعرفة المسار اللغوي الذي اختاره اصنافه واتفق عليه بنو جلدته ، وعليه أن يكون مقلداً لنظامهم عارفاً بعلومهم، (العكيدي، ٢٠٠٦: ص ٩)

ويرى الباحث أن اهمية الإملاء في المجال التربوي تكمن في استعمال قواعد الاملاء استعمالاً صحيحاً، ومعرفة مستويات الطلبة في كتابة الكلمات ، وقياس مهاراتهم الاملائية ، بالإضافة إلى إثارة المنافسة بينهم ، لاكتساب عادات الكتابة الاملائية بصورة دقيقة ،ويعتمد تدريس الاملاء قديما على أساس اختبار المتعلمين لكتابة الكلمات الصعبة ، فكثيرا ما كان النص يحوي على الغريب من الالفاظ والاقوال ، وكان المدرس يختبر به المتعلمين من غير تمهيد أو شرح .

أَما المفهوم الحديث لتدريس الإملاء ، فيقوم على أساس التدريب ، بمعنى أَننا نُعلِّم المتعلمين كتابة الكلمات الجديدة أو الصعبة من خلال عرضها بصرياً ، وبالتدريب ، والنطق ، ثم الكتابة ، (الزهوري ،٢٠٠٢: ص١) .

وقد أكد (اوليرOller) أهمية الاملاء بوصفة وسيلة لاختبار قابلية التعلم عند الطلبة إذْ وَجَدَأَنَّه هناك علاقة قوية بين الاملاء من جهة ، وبين كل من المفردات ، والقواعد ، والتعبير ، والصوت من جهة اخرى .(Oller ,1871 : p250) .

كما يرى (ديزDeyes) .أن الاملاء عامل مهم يجب أن يُراعى عند القيام بأي نشاط قويٍّ لأنه يعكس مدى قدرة الطلبة على فهم الاشياء التي تُملى عليهم ، والتمييز بينها ، كما يُمَكِّن المعلم من معرفة الصعوبات التي يواجهها طلابه في التهجي ، وفهم الاصوات، والتمييز بينها(Deyes, 1972:p151).

ويمكن تعريف الاملاء بأنه" القدرة على كتابة الكلمة كتابة سليمة اعتماداً على الذاكرة واعادة قراءتها بصورة صحيحة ومفهومة " وأن من أهداف تدريسه :

١- تزويد الطلاب بمجموعة من القواعد الاملائية التي تضبط صحة كتاباتهم وبذلك يصلون الى القراءة الصحيحة ويتجنبون الوقوع في الاخطاء .

٢- تنمية مهارات الكتابة الصحيحة ورسم الاحرف والكلمات رسماً صحيحاً منسجماً مع الضوابط الفنية للكتابة .

٣- تمكين الطلاب من الكتابة السريعة لضرورتها وتعويدهم التركيز والتذكر .

٤- اكسابهم القدرة على تقويم أنفسهم ذاتياً بتدريبهم على اكتشاف أخطائهم وتصويبها. (الالوسي ، ٢٠٠٨: ص٨)

وبناءً على ما تقدم فإن للإملاء أهمية كبيرة لا يمكن اغفالها ، ولذانال مزيداًمن اهتمام التربويين والمعنيين باللغة وتعليمها .

والاملاء يُعود الطالب صفات تربوية نافعة فيعلمه التمعن ودقة الملاحظة ، والسيطرة على حركات اليد ، والتحكم في الكتابة ، والسرعة في الفهم والتطبيق ، كما يعتبر تمريناً مهماً في دراسة أشكال الكتابة الى لغات اخربومن الخطأ أن يوخذ كمقياس دقيق للتفوق والإجادة لجميع مهارات اللغة العربية لأنه منظومة صغرى في منظومة كبرى.(شحاته ، ١٩٩٩: ص١٨٣) .

وإن من الضروري اعطاء درس الاملاء قدراً كبيراً من الاهتمام . واختيار اساليب وطرائق تدريس مناسبه لتعلمه ، وتنوعهما من أجل إثارة اهتمام الطلبة لدرس الاملاء ، لذا تقع على عاتق المؤسسات التربوية والتعليمية مسؤولية كبيرة لمساعدة التلاميذ على استيعاب الكم الهائل من المعرفة وتسخيرها في حياتهم (Rajput,1996 : p23) .

ولعل ثلاثي العملية التعليمية (المدرس ، والمنهج ، والطالب) ، بحاجة شديدة الى وسيلة ينساب عبرها المنهج وخبراته تسمى (طريقة التدريس) التي يستعملها المدرس لنقل المعارف والمهارات الى المتعلم ولا يمكن تفضيل أحدهما على الاخر أي (المنهج والطريقة)، فكما يقال ((منهج فقير في محتواه وجيد في طرائق تدريسه هو أفضل بكثير من منهج غني في محتواه وجامد في طرائق وأساليب تدريسه)) . (صفار ، ١٩٨٧: ص ٢١٨).

وقد أكد المربون أهمية طرائق التدريس وأساليبه ، إذ أشار (هارد) الى أن الأسلوب التعليمي له أهمية لا تقل عن أهمية محتوى المادة الدراسية ، لأن نجاح التعليم وتقدمه يعتمد عليه بقدر اعتماده على المادة الدراسية.(Rassell,1973 : p524).

وتقع على عاتق المدرس مسؤولية جعل الدرس مرغوباً فيه لدى الطلاب من خلال طريقة التدريس التي يتبعها ومن خلال استثارة فاعلية طلابه ونشاطهم حتى لا يكونوا سلبيين يتلقون منه المعلومات فقط. (مرسي ،١٩٨٥: ص٧٩) .

فالمدرس الجيد هو الذي يستطيع تغيير أفكار طلابه من مرحلة الى اخرى ولايعلمهم على ترديد ما يقوله داخل غرفة الصف من غير رؤية ، لان ذلك يُخرّج طالباً مقلداً غير مفكر . فينبغي على المدرس تشجيع طلابه على أن يفكروا بأنفسهم ، ويعبروا عن ما يجول في خواطرهم .

ولذلك تعد طريقة التدريس عنصراً مهماً من عناصر العملية التربوية لأنها الأسلوب الذي يستعمله المدرس في معالجة النشاط التعليمي ، ليتحقق من وصول المعلومات الى الطلبة بأيسر السبل وبأقل وقت ، فالطريقة الناجحة هي التي تعالج كثيراً من النقص الذي يمكن أن يكون في المنهج. (أحمد ،١٩٨٥: ص٦) .

ولقد تنوعت طرائق التدريس على مر العصور وكان الغرض الرئيس قديماً وحديثاً هو الوصول الى الغاية المرجوة في تطوير العملية التعليمية ، وما حدث من تطور في هذا الميدان كانت نتيجة لجهد الاجيال من حضارات العالم المختلفة.(حمدان ،١٩٨٨:ص١٢).

وقد ذكر ميرسر (Mercer ،١٩٩٧) أَنَّ التدريس المباشر بدأ منذ عام ١٩٦٦ ، عندما قام انجلمان ورفاقه (Engelman,etal) بتأليف كتاب بعنوان سلبيات تعليم التلاميذ في مرحلة ما قبل المدرسة ، وأكدوا فيه على ضرورة تطوير سلاسل تعليمية تساعد التلاميذ على التعلم المنظم لمهارة القراءة الضرورية والمفاهيم الرياضية والمفاهيم اللغوية. (صوالحة،٢٠٠٤ :ص٣٥) .

وقد وضح (جابر)أَن بيئة التعلم في التدريس المباشر تتطلب تنظيماً وترتيباً دقيقاً لبيئة الدرس، وتنسيقاً بين عناصره من قبل المعلم ، ولكي يكون هذا النموذج فعَّالاً فإنَّ الأَمر يقتضي أَن يُحَدَّد كلَّ تفصيل من تفاصيل المهارة أَو المحتوى تحديداً وتعريفاً دقيقاً واضحاً . (جابر ،١٩٩٩ :ص١٧) .

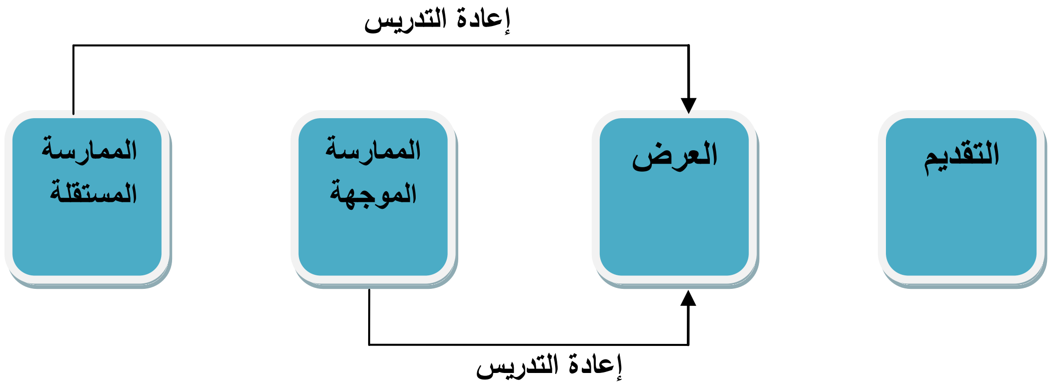
أَنَّ التعلم من خلال هذا الاسلوب يكون تراكميا حيث يستفيد المتعلم من خبراته السابقة في خبراته اللاحقة، ويوفر العديد من البدائل التعليمية للتلاميذ. وأَنَّ هذه الاستراتيجية تُبنى على النظرية السلوكية التي أَساسُها التعليمات الواضحة والصريحة، والتسلسل في عرض المهارة وتقديم النماذج التعليمية،وتُستخدم هذه الاستراتيجية في التدريس المحكم البناء ،الذي يعده ويديره المدرس،وأَنَّ هذه الطريقة تتحكم في مجال الانتباه ، خاصة عند وجود قيود زمنية (عويضة ، ١٩٩٨ : ص٢٧) .

والقول بأنها أستراتيجية متمركزة حول المدرس لا يجب أَنْ يُفْهَم منه أَنَّ الطلاب لا يُحَمَّلون أَيَّ مسؤولية نحو تعلمهم ، فالمدرس يكون مسؤولاً في الجزء الاول من الدرس عن تعليم طلابه عندما يقوم بالشرح أو العرض ،إلا أن هذه المسؤولية تنتقل جزئياً و تدريجياً الى الطلاب في أثناء ممارستهم للأنشطة التعليمية .

ويتم التدريس بهذه الاستراتيجية من خلال المرور بأربع مراحل هي :

١- التقديم .   ٢- العرض .   ٣- الممارسة الموجهة .   ٤- الممارسة المستقلة .

ويمكن توضيح استراتيجية التدريس المباشرمن خلال الشكل (١)



شكل (١) مراحل استراتيجية التدريس المباشر

وفيما يلي عرض موجز لهذه المراحل الأربع :

١-مرحلة التقديم

بمقتضى هذه المرحلة ، يُراجع المدرس مع الطلاب بعض المعلومات والمهارات التي سبق لهم تعلمها ، وتكون ذات علاقة بموضوع الدرس الجديد ، ويشد أنتباههم نحو دراسة هذا الموضوع ، ويحفزهم لتعلمه ، ويزودهم بنظرة مجملة لعناصره .

٢ – مرحلة العرض

يشرح المدرس في هذه المرحلة المعلومات ويعرض المهارات محل التدريس .

٣ – مرحلة الممارسة الموجهة

تنضوي هذه المرحلة على قيام المدرس بتزويد الطلاب بأنشطة جماعية بقصد تدعيم تعلمهم للمعلومات والمهارات التي سبق له شرحها أو عرضها عليهم ، وتتم هذه المرحلة بإشراف وتوجيه مباشر منه .

٤ – الممارسة المستقلة

يقدم المدرس في هذه المرحلة أنشطة فردية للطلاب ، يحلها كلٌّ منهم بشكل مستقل عن زميله ، وهي تستهدف مزيداً من تدعيم تعلمهم للمعلومات ، أو مزيداً من ممارستهم للمهارات وصولاً لدرجة الاتقان (زيتون ، ٢٠٠٣ : ص٢٦-٢٧).

وتعد استراتيجية التدريس المباشر فعالة وبالغة الاهمية في التعليم ،وهي قادرة وبشكل متكامل على التقليل من المشاكل التعليمية في المدارس اذا تم تبنيها بالطريقة السليمة . ويمكن ان يكون التدريس المباشر فعالاً في المواقف الاتية :

١. المناقشة الختامية للدرس.
٢. مناقشة الانشطة التقدمية (كمدخل منظومي)لاستثارة البنية المعرفية لدى الطلبة .
٣. مناقشة أَهداف الدرس ، والنتاجات الخاصة له .
٤. مناقشة المهام المطلوبة من الطلبة ، وتوحيد وجهات نظرهم ،وتوضيح التوجيهات.
٥. اعلام الطلبة بالمواد والادوات والاجهزة الواجب استخدامها والنشاطات التي سينفذونها خلال الدرس،
٦. اعطاء الطلبة فكرة سريعة عن الدرس .(وفا،٢٠٠٩: ص٣٥٧).

ويعد التنوع في استراتيجية التدريس عامل مهم في زيادة اهتمام المتعلمين بالمحتوى التعليمي عن طريق تعلمهم ، وتساعدهم على تحسين أدائهم ، لما لهذا التنوع من التأثير في زيادة دافعية التعليم واستمرارها .

وإن استثارة دافعية الطلبة وتوجيهها ، تعمل على زيادة نشاطهم واقبالهم على ممارسة نشاطات معرفية متعددة ،وانها وسيلة لإنجاز أَهداف تعليمية معينة وإِحدى العوامل المُحَدِدَةُ لِقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز، والجدير بالذكر أَنَّ الدافعية تؤثر في تحديد مستوى الفرد التعليمي حيث يعمل هذا الدافع كقوة إِضافية توجه سلوك الطلاب نحو الآمال التي ترتبط بتحصيلهم الدراسي ، فهو يدفع الطلاب الى زيادة معارفهم ومهاراتهم ، ولكي ينجزوا اعمالهم في وقت اقل من غيرهم .

ويمكن تصنيف الدوافع الى مجموعتين رئيسيتين هما:.

١. دوافع بايلوجية المنشأ (الدوافع الاولية) : ويعبر هذا النمط عن حاجات فسيولوجية اولية ، كالحاجة للطعام والشراب ،ويترتب على اشباعها استعادة التوازن البايلوجي للكائن الحي .
٢. دوافع سيكولوجية المنشأ (الدوافع الثانوية) : ويمثل هذا النمط النمو الإنساني وتكامل الشخصية التي يمكن تعلمها ، واكتسابها من الاصل الثقافي الخاص لها وتقسم الى :

أ . الدوافع الخارجية والاجتماعية :هي الدوافع المركبة التي تعبر عن نفسها في مختلف المواقف الانسانية وهي خارجية لأنها تنشأ خارج الفرد كدافع الانتماء ودافع القوة والسيطرة .

ب . الدوافع الداخلية الفردية : هي الدوافع التي تقف خلف انجازات الفرد الأكاديمية أو المهنية كدافع الاستطلاع ودافع الانجاز.(العناني ، ٢٠٠٢: ص١٤٢) .

فإذا كان الطالب يمتاز بخصائص عقلية ونفسية وأجتماعية ، وكان لديه رغبة ودافع للتعلم فهو الأساس في العملية التعليمية ، فلا يوجد تعليم من غير طالب ، ولا يحدث تعلم مالم تتوافر لديه رغبة في التعلم . (دروزة ، ٢٠٠٠ : ص٤٣) .

وقد تم اختيار الصف الاول متوسط لأنه جزء من مرحلة دراسية مهمة يشعر المتعلم فيها بالنضج والاستقرار ، وتكوين مفاهيم جديدة تجعلهم ينفتحون على العالم المحيط بهم ،إضافة إلىأَنَّهم في هذا السن يتميزون بنمو تفكيرهم وقوة ذاكرتهم واستقرار المعلومات في اذهانهم لمدة اطول.

وفي ضوء ما ذُكِرَ انفاً يمكن تلخيص اهمية البحث الحالي بما ياتي :

١- اهمية اللغة العربية كونها اللغة التي اختارها الله سبحانه وتعالى لتكون لغة القران الكريم . وهي لغة متميزة من الناحية الصوتية ؛ فقد اشتملت على جميع الاصوات في اللغات السامية . واصواتها تستغرق كل جهاز النطق عند الانسان ، ابتداءً بما بين الشفتين في نطق الحروف كالباء والميم والفاء ، وانتهاءً بجوف الناطق في حروف كالألف والهاء والياء .

٢- اهمية مادة الاملاء باعتبارها الاساس في بناء مادة اللغة العربية وفهمها السليم وتظهر اهميتها في تحسين الكتابة والخط لدى طلبة الاول متوسط .

٣- تُعَدُّ الدراسة الأُولى على حد علم الباحث تناولت معرفة اثر استراتيجية التدريس المباشر في التحصيل الدراسي وتنمية دافع الانجاز لدى طلاب الصف الاول متوسط في مادة الاملاء .

٤- اهمية المرحلة المتوسطة لأنها القاعدة الوسطى التي يُبْنَى عليها النظام التعليمي وتُشَيِّد صروحة ولأنها مرحلة اكتساب العادات الصحيحة والمهارات الاساسية .

٥ – اختيار متغيرات تابعة (التحصيل ، ودافع الأنجاز الدراسي) بوصفهما ناتجين لأن المتغير الأول ناتج اساسي يُنظر اليه بأهمية كبيرة في بلدنا ، أَمَّا المتغير الاخر فهو ضروري لتدريس مادة الأملاء في هذه المرحلة لما له من أَهميةٍ في رفع المستوى التعليمي للمتعلمين من خلال زيادة دافعيتهم في التعلم .

ثالثاً : هدفا البحث .

يهدف البحث الحالي التعرف إلى :.

١ ـ أثر استراتيجية التدريس المباشر في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الأملاء .

٢ ـ أثر أستراتيجية التدريس المباشر في تنمية دافع الأنجاز الدراسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط .

رابعا : فرضيات البحث .

وضع الباحث الفرضيات الآتية :

١. لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا الأملاء بإستراتيجية التدريس المباشر ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا الأملاء بالطريقة الاعتيادية في الأختبار التحصيلي .

٢. لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا الأملاء بإستراتيجية التدريس المباشر ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا الأملاء بالطريقة الاعتيادية في تنمية دافع الانجاز في الاختبار البعدي .

٣. لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تنمية دافع الانجاز .

خامساً : حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

١. طلاب الصف الأول متوسط للعام الدراسي ٢٠١٢ م ـ ٢٠١٣ م .

٢. المدارس المتوسطة في محافظة (صلاح الدين) للعام الدراسي ٢٠١٢م ـ ٢٠١٣ م .

٣.عدد من موضوعات كتاب الإملاء المقرر تدريسه لطلبة الصف الأول متوسط للعام الدراسي ٢٠١٢ ـ ٢٠١٣م وهي (اللام الشمسية واللام القمرية ، وعلامات الترقيم ، وألف التفريق ، وعلامات الإعراب وأحرف المد) .

سادساً : تحديد المصطلحات

١. إستراتيجية التدريس المباشر :عرفها كل من :

ـ**الخطيب** :((بإنهاطريقة تدريسية تعتمد أساساً على تحديد أهداف التعلم التي يمكن ملاحظتها وقياسها ، وتحليل المهمة التعليمية إلى مهاراتها الفرعية اللازمة لتحقيق الأهداف وهي طريقة تتضمن خطوات متسلسلة ومنظمة لتحقيق الأهداف التعليمية)) . (الخطيب ، ٢٠٠٥: ص٢٣) .

–**جامل** :((بأنهانوع من أساليب التدريس الذي يتكون من أداءِ وأفكارِ المعلمِ الذاتيةِ(الخاصة) ، وهو يقوم على توجيه عمل المعلم ونقد سلوكه ، ويُعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرر استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراسي)) . (جامل ، ٢٠٠٥ :ص٢٣٢) .

ـ**وفا** :((بأنها نمط تدريبي يتكون من شرح المعلم لمفهوم أو لمهارة جديدة لعدد كبير من الطلبة ، ثم اختبار فهمهم من خلال الممارسة وتحت توجيه المعلم وتشجيعه)).(وفا ، ٢٠٠٩: ص٣٥٧)

. التعريف الإجرائي :.

إستراتيجية تعليمية تركز على تحقيق الأهداف التعليمية التي تقوم على خطوات يتبعها المدرس من خلال التدريب على المهارات ذات العلاقة المباشرة بالأهداف ، وهي إستراتيجية تعليمية واضحة وصريحة ، تركز على دروس مطورة ومخطط لها بشكل منظم ومرتب .

٢. الإملاء :.

***الاملاء لغة** : عرفه كل من :–

ـ ابن منظور : ((ملا : الملاوة والملا والمليء ، كله مدة العيش ، وأملاه الله إياه وملاه ، والإملاء والإملال على الكاتب واحد . وأمليت الكتاب أملي وأمللته لغتان جاء بهما القرآن واستمليته الكتاب : سألته آن يمليه علي)) .(ابن منظور ، ١٩٥٦ :ص٥٣٢) .

– البستاني :((أَملّ ، إملالاً ، وأُملي ، إملاء . الكتاب على الكاتب : ألقاه عليه فكتبه عنه)) . (البستاني ، ٢٠٠٠ : ص٧٧) .

*** الإملاء اصطلاحاً** :عرفه كل من :–

ـالرحيم : ((كتابة الكلمات كتابة صحيحة حسب موقعها من الجملة))(الرحيم ، ١٩٧١ : ص٨٨)

–دمعة ((عملية يراد بها التأكد من مدى حفظ التلاميذ الصور الصحيحة للكلمات ، واكتشاف ما يخطئون به منها ، ثم العمل على إعادة حفظها من جديد بصورة صحيحة)) . (دمعة ، ١٩٧٨ :ص١٦٣) .

ـ كارتدلج .: ((هو معيار لقابلية المتعلم على الكتابة الصحيحة ، ويعينه على التمييز بين الكلمات واستعمالها في مواضعها المناسبة)) . (Cartledge، 1986: P . 228) .

ـ أبو الهيجاء :هو الكتابة السليمة من حيث هجاء الكلمة مع وضع علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة مع الاهتمام بالخط الواضح المرتب)) . (أبو الهيجاء ، ٢٠٠١ : ص٨٩) .

***التعريف الإجرائي:**

المادة العلمية التي سَتُدرَّس لطلاب مجموعتي البحث في الدراسة الحالية ، وهي : موضوعات ألّلام الشمسية واللام القمرية ، وعلامات الترقيم ، وألف التفريق ، وعلامات الإعراب وأحرف المد

٣. التحصيل :

***التحصيل لغة :**

ـ جاء في لسان العرب (١٩٥٦) ((مادة حصل الحاصل من كل شيء ، ما :بقيته وثبت ماسواه ، يكون من الحساب والأعمال نموها ، حصل الشيء يحصل حصولاً والتحصيل : تمييز مايحصل ، والاسم الحصيلة والحصائل: البقايا ، الواحدة حصيلة وقد حصلت الشيء تحصيلات . وحاصل الشيء ومحصوله : بقيته)).(ابن منظور ، ١٩٥٦ :ص١٥٣) .

ـ جاء في قاموس المحيط (١٩٧٠) : ((الحاصل من كل شيء مابقي وثبت ماسواه حصل حصولاً ومحصولاً والتحصيل تميز مايحصل والاسم الحصيلة وتحصيل وثبت والمحصول الحاصل)) . (الفيروز أبادي ، ١٩٧٠ :ص٣٦٨) .

*** التحصيل اصطلاحاً** :عرّفه كل من :-

ـ Morgan :((بأنه أداء في الاختبار لمعرفة ما ، أو مهارة ما)).(Morgan , 1966 : 762P) .

ـ((web esters بأنه انجاز الطالب نوعياً أو كمياً من خلال فصل دراسي معين)) . (web esters، 1971 : 16P)

ـ Chaplin:((بأنه مستوى محدد من الإنجاز ، أَو الكفاية في العمل المدرسي أو الأكاديمي ، يقوم من قبل المتعلمين ، أَو بواسطة الاختبارات المقننة أو بكليهما)) (Chaplin. J . p ، 1971 : 5p)

ـ good((بأنه انجاز كفاية في أداء بمهارة معينة أو مجموعة من المعارف)) . (Cgood . V،1973:7p) .

ـ الكلزة : ((بأنه مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين ، مقاساً بالدرجات التي يحصل عليها في الأختبارألتحصيلي)) . (الكلزة ، ١٩٨٩ : ص١٠٢) .

*** التعريف الإجرائي :**

الدرجات التي يحصل عليها طلاب (عينة البحث) في الاختبار ألتحصيلي الذي يعده الباحث في مادة الإملاء .

٤. دافع الانجاز الدراسي :عرّفه كل من :-

ـ الكناني: ((عملية النزوع لأداء المهمات الدراسية بصورة جيدة)).(الكناني ، ١٩٧٩ : ص٢٨)

- السعدي:((عملية التباري لبلوغ معايير الامتياز في المجال الدراسي)). (صالح ، ٢٠٠٧ :ص٢٩).

ـ الفحل:((السعي باتجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز)).(الفحل، ١٩٩٩ : ص٧٣)

- سالم: ((إنه الرغبة والسعي للتغلب على الصعوبات والعوائق لتحقيق النجاح في الأداء)) .

(سالم ، ٢٠٠٠ : ص٢١) .

_ الحمداني :((مقدار الرغبة والنزوع في بذل الجهد لأداء الواجبات والمهام الدراسية بصورة جيدة)).

(الحمداني ، ٢٠٠٥ : ص١٩) .

***التعريف الإجرائي:.**

ويقصد به رغبة الطالب في إنجاز مهامه الدراسية على الرغم من الصعوبات التي تواجهه ، ويقاس دافع الإنجاز الدراسي بمجموعة الدرجات التي يحصل عليها الطالب لإجابته على فقرات المقياس المعد في الدراسة الحالية .

٥. الصف الأول المتوسط :

عرَّفته وزارة التربية : هو احد صفوف المرحلة المتوسطة في الدولة العراقية وتتكون هذه المرحلة من ثلاث صفوف هي الأول ، الثاني ، والثالث ، وتلي المرحلة الابتدائية ذات الست سنوات ، وتسبق المرحلة الإعدادية ذات الثلاث سنوات (جمهورية العراق ، ١٩٨٤ : ص٤).

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً : خلفية نظرية

١ – استراتيجية التدريس المباشر

٢– الإملاء

٣ – دافع الانجاز

ثانياً : دراسات سابقة

المحور الأول : دراسات تناولت التدريس المباشر .

المحور الثاني : دراسات تناولت الإملاء .

المحور الثالث : دراسات تناولت دافع الإنجاز الدراسي .

اولاً : خلفية نظرية

١ - إستراتيجية التدريس المباشر

ظهرت إستراتيجية التدريس المباشر منذ زمن ليس بقليل ، ويشير الأدب التربوي إلى ازدياد الاهتمام بهذه الإستراتيجية التي تركز على استخدام الدعم السلوكي الايجابي لإيجاد بيئة مبسطة للنجاح ، وتركز على وجود نموذج دعمٍ قويٍ وواضحٍ هو المُدرس الذي يمتلك القدرة على تهيئة الطالب نحو الأفضل ، وتحديد الأهداف وإيضاح المادة التعليمية ، وإدارة الوقت ، ومراقبة الطالب ، وإيصاله إلى درجة التميز والإتقان قبل الانتقال إلى مهارات جديدة .

وقام كل من بروفي و روزنشاين (Brophy and Rosenshin) بدراسات لمعرفة تأثير التدريس المباشر باستخدام طريقة انجلمان ، وأن روزنشاين أول من استخدم مصطلح التدريس المباشر في دراسته حول ممارسات التدريس الفعالة ، و يشير إلى أَنَّ التدريس المباشر إستراتيجية تدريسية فعالة نظامية ، وحدد كل من روزنشاين وستيفن عدداً من الوظائف التعليمية التي تعمل على زيادة تحسين الأداء عند الطلبة وهي :- تحديد الأهداف ، والانتقال عبر خطوات متسلسلة ، والحصول على التغذية الراجعة ، وهذه تؤدي بالطالب إلى إتقان المهارات والمفاهيم الجديدة وتوفر للطالب فرص النجاح وتنقله من الاعتمادية على المدرس إلى الاستقلالية والنجاح في أداء المهارات وبناء الثقة في نفوس الطلبة. (Marchanl and etal ، 2004 : p 168)

أَمَّا ستيفن وروزنشاين (Steven and Rosenshin ،1981) فقد قَدَّما عدة دراساتٍ حول فاعلية التدريس المباشر ، تفيد أَنَّ مُعظم المعلمين الناجحين في تعليمهم كانوا مباشرين في عملية التعليم ويلعبون دورا قياديا . كما أكد برنامج لاند مارك على أهمية نموذج التدريس المباشر واستخدامه في المدارس كإستراتيجية تعليم فعالة لرفع مستوى التعليم وإيصال المتعلمين إلى درجة الإتقان . (صوالحة ، ٢٠٠٤ : ص٥٨).

وإِنَّ بيئة التعلم في التدريس المباشر تتطلب تنظيماً وترتيباً دقيقاً لبيئة الدرس ، وتنسيقاً بين عناصره من المعلم ، ولكي يكون هذا النموذج فَعَّالاً فإِنَّ الأمر يقتضي أَن يُحَدِّد كلٌّ تفصيل من تفاصيل المهارة والمحتوى تحديداً وتعريفاً دقيقاً واضحاً ، كما يتطلب هذا النموذج التدريسي إدارة الصف لتكون بيئة الصف موجهةً نحو المهمةِ التعليميةِ لِيَضْمَنَ مُشاركةَ جميع الطلاب في الدرس ومع تَطَوُّر التعليم وزيادة الأبحاث ، أصبح يُطلق على هذا المنحى في التدريس عدة أسماء ، مثل : التعليم النشط (Active Teaching)، نموذج التدريس المباشر (Direct instruction Model)،

التعليم المتقن(Mastery Teaching)، التدريس الصريح (Etplicit Instruction)، التعليم الموجه (Directed Leaching) .(جابر ، ١٩٩٩ : ص١٦-١٧) .

ومن أهم خصائص التدريس المباشر التي أشار لها مارشانل(Marchanl , etal ,2004).

١ . أنه نوع من أنواع التدريس العلاجي ، الذي يركز على المهارات الأكاديمية الأساسية التي يحتاجها الطلبة للتعلم ، وبناء بيئةٍ تعليميةٍ للتعلم ، والتأكيدُ على وصولِ الطلبةِ إلى مرحلةِ الإتقانِ للمهاراتِ ، وتوفرُ مجموعةً من الخصائص لكلٍ من المدرس والطالب معا أَثناء العملية التعليمية .

٢ . تكامل وحدات التدريس المباشر الصغرى مع المعنى الكلي للمنهاج لتحقيق المستوى الاتقاني للمهارة بشكل متسلسل ، ففي التدريس المباشر لا يتعلم المعلومات والمهارات الأساسية كإجراء بمعزل عن المحتوى ذي المعنى ، حيث يتم في بداية الدرس إجراء تهيئة ومراجعة سريعة وهي نشاطٌ مفيدٌ للطلاب ، ومن ثَمَّ يتم البدء بتدريس وتعليم مهارة جديدة وحل مشكلة معينه .

٣ . يتناسب التدريس المباشر مع تطوير نمو الطلاب ، إذ إنه يتم في مجموعات صغيرة في إيقاع سريع ، ويساعد الطلاب على أَن يكونوا مدركين للمهارات التي يتعلمونها ، ويشعرون بالنجاح الذي يحققونه ، وبالتالي فالتدريس المباشر من الاستراتيجيات التي تراعي النواحي النمائية والتطورية لدى الطلبة .

٤ . وضوح التفاعل في التدريس المباشر بين الطلاب والمدرسين واعتباره مشجعاً ومحدداً لكل منهما وعدم الإشارة إلى أيِّ طالب عند وقوعه في الخطأ ، إنما مساعدته على الاستجابة بشكل صحيح وإعطائه تغذية راجعة تصحيحية .

٥ . التخطيط للتدريس المباشر يتحدى قدرات الطالب بشكل مرن في كل مهمة ، أي إن الانتقال إلى المهارة التالية يتم بناء على تعلم الطلاب وتمكنهم من المهارة السابقة .

٦ . قيام التدريس المباشر على التكرار والممارسة المستمرة للمهارة ، وذلك من اجل الوصول بالطلاب إلى الاستقلالية والطلاقة ، والتكرار يساعدهم على الوثوق بأدائهم .

٧ . تركيز التدريس المباشر على ربط المفاهيم الأساسية مع بعضها ليكون التعليم مفيداً .

٨ . اعتبار التدريس المباشر تعليماً متنوعاً ، لا يركز على تدريب المهارات الأساسية فقط ، بل يركز وبشكل كبير على التعلم المعرفي والقدرات الإدراكية العليا ، فمثلاً يقوم منهاج القراءة التصحيحية باستخدام أسلوب التدريس المباشر ونماذج معتمدة من نصوص القراءة .

٩ . مراعاة التدريس المباشر للفروق الفردية وعدم استبعاد احد ، والتركيز على الطالب ضمن مجموعة صغيرة ، ويتحداهم دائماً من خلال مهمات متنوعة، ونجاح كل طالب يؤثر على اتجاهاته نحو المادة.

١٠ . إعطاء الكثير من التعليمات المباشرة في بداية الدرس من خلال المدرس ، وخصوصا في المرحلة الأولى من الدروس ولكن في الدروس المتقدمة أو بعد ٢٠ دقيقة من الحصة يبدأ الطلاب العمل باستقلالية ، ولا يرتكز التدريس المباشر كلياً على المدرس . (المكاحلة ، ٢٠٠٩: ص٢٠)

دور المدرس في تطبيق إستراتيجية التدريس المباشر :.

١ . تنظيم الصف وإدارته ، من خلال تنظيم البيئة الصفية ، وتوزيع الطلاب وتحديد قوانين وتعليمات الصف .

٢ . إدارة الوقت وتنظيمه عند تدريب الطلاب على مهارات معينة ، من تهيئة وتدريب وممارسة وتقييم

٣ . تقديم الدرس ووضوح العرض ، ويتم ذلك من خلال تحديد الخطوات التي سيقوم بها المدرس في وقت التدريس.

٤ . إدارة وتنظيم أَعمال الطلاب ، ويتم ذلك من خلال تحديد ادوار الطلاب خلال الحصة الدراسية . (المكاحلة ، ٢٠٠٩ : ص٢١)

وأَشار العديد من العلماء أمثال كارنين وشاربيرو واليوت إلى أَن تطبيق إستراتيجية التدريس المباشر تؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل لدى الطلاب ، وتحسين مستوى الإتقان للمهارات المستعملة ، وتحسين السلوك الايجابي الفعال ، وهذه الإستراتيجية تُستخدم في الاف المدارس وفي مختلف البلدان ، ولدى هذه المدارس قناعة تامة بأن إستراتيجية التدريس المباشر تؤدي إلى مخرجات تعليمية أفضل من الأساليب الأخرى مع جميع الطلبة.(Kinder and etal ، 2005 : P 25)

وقد حدد ستيفن و روزنشاين (Steven and Rosen shin ، 1986) وظائف تعليمية متعددة تزيد من فعالية الطلاب :- كالتغذية الراجعة ، ومستويات عليا من استجابة الطلاب ومشاركتهم خلال تدريس مهمات تعليمية محددة الأهداف ، واستراتيجيات تدريسية بخطوات واضحة ومتسلسلة يتبعها الطلاب تؤدي إلى إتقان المهارات ومفاهيم جديدة بعد تحديد المهارات القبلية اللازمة لاكتساب هذه المهارات الجديدة بحيث تتيح للطلبة فرصة النجاح في كل خطوة بالاعتماد على نموذج داعم وقوي هو المدرس الذي يبرز دوره في بداية التدريس ثم يقل تدريجياً ، حتى يتمكن الطلاب من

العمل باستقلالية والشعور بالنجاح الذي يؤدي إلى بناء ثقة الطلاب بأنفسهم ، كما يُواظب المدرس على تحفيز الطلبة خلال الممارسة والتطبيق ، وتعميم استراتيجيات مناسبة لكل الطلاب .
(Steven and Rosen shin ، 1986 : P 380)

وتنبثق العديد من الممارسات التعليمية والإجراءات من إستراتيجية التدريس المباشر ، التي تؤدي إلى تحسين أداء الطلاب للوصول بهم إلى المستوى الاتقاني للمادة التعليمية ، ومن هذه الإجراءات:- بدء كل درس بمراجعة سريعة للتعلم السابق ، ثم بدء كل درس بأهداف قصيرة ومحددة، وبعد ذلك يتم تقديم المادة الجديدة بخطوات صغيرة ومتسلسلة ، وتقديم تفسيرات واضحة وتعليمات مفصلة ومباشرة ، وتوفير الوقت الكافي للطلاب لأداء المهمة ، وتوفير الإرشاد والتوجيه أَثناء تأدية المهمة وتزويدهم بالتغذية الراجعة وتوفير الدعم أَثناء عملية التعلم بين المعطيات (Kinder etal 2005 : P 32)

وجهات نظر فسرت التدريس المباشر :.

١ . النظرية السلوكية :

وهي النظرية التي أساسها التعليمات الواضحة والصريحة ، والتسلسل في عرض المادة التعليمية وتقديم النماذج التعليمية وإبعاد جميع المشتتات أَثناء عملية التدريس المباشر ، وتركز هذه النظرية على الإجراءات التي يستخدمها المدرس والمناهج الدراسية ، وتحديد المهارات التي يجب تعلمها فيجب على المدرسين أَن يكونوا واضحين تماماً في ما يتعلق بالمهارات التي يجب عليهم تعليمها ، واختيار المهارات وتحليلها إلى مهارات فرعية مبسطة ، وتعليمها بشكل واضح وصريح على شكل خطوات منظمة ، واستخدام وسائل تعليمية متنوعة وأدوات مساعدة ، بدلا من ترك المتعلم ليقوم باستنتاجها من خبراته الخاصة ، وذلك يؤدي إلى تحسين وتسريع عملية التعلم لدى الطلاب .
(Kinder etal , 2005 : P 32 – 33)

وإن إستراتيجية التدريس المباشر تتضمن تنفيذ الخطوات الآتية :.

١ . قياس أداء الطالب بشكل مباشر ودقيق قبل البدء بالتدريس ، والتركيز على المفاهيم التي يحتاجها

٢ . تحديد الأهداف بدقة وصياغتها بطريقة إجرائية تُظهِر السلوك النهائي الذي يُظهره الطالب .

٣ . تحليل المهمة التعليمية وترتيب عناصرها بشكل متسلسل ومنظم .

٤ . تخصيص وقت كاف لتعليم المهمة .

٥ . تقديم تغذية راجعة للطالب حول أدائه .

٦ . توجيه الطالب نحو ممارسة المهمة إلى أَن يُتقنها من خلال التعليمات الواضحة .

٧ . عرض البيانات حول أداء الطالب في رسوم بيانية مناسبة .(المكاحله ، ٢٠٠٩:ص١٨).

٢ . النظرية الاجتماعية :.

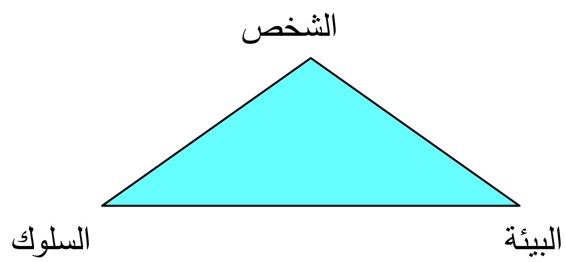
إن نظرية التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة هي إحدى النظريات التي تركز على أهمية التفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعية ، و الظروف الاجتماعية في حدوث عملية التعلم ، ويعني ذلك أَن التعلم لا يتم في فراغ بل في المحيط الاجتماعي ومن هنا يكتسب التعلم معناه وقيمته .

(ابو جادو ، ٢٠٠٣ : ص٢٠١)

وبَدَأ باندورا وأعوانه في توسيع الإطار لتعليم المهارات والمفاهيم حسب إستراتيجية التدريس المباشر ، حيث يرى أَن تعلم سلوك ما ، لابد أَن يثبته إليه الشخص الملاحظ للملامح المناسبة لعمل النموذج (الانتباه) وأَن يقوم بالاحتفاظ بالأحداث الملاحظة على شكل رموز لإسترجاعها في المستقبل ، وأَن يكون لدى الملاحظ القدرات اللازمة لاستعادة إصدار التعليمات المحفوظة (الأداء الحركي) ، كما ينبغي أَن يتوفر الحافز لأداء سلوك النموذج (الدافعية) .

(ألعبيدي ، ١٩٩٩ :ص٤٣)

واشار باندورا و والترز (Bandura and Walters 1963) الى أَن مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسية هي : السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية ، فالسلوك وفقاً لهذه المصادر هو وظيفة لمجموعة من المحددات المستعملة السابقة واللاحقة بحيث تشمل كل مجموعة منها على متغيرات ذات طابع معرفي ، وذلك كما مبين في الشكل الأتي :



شكل (٢) مبدأ الحتمية التبادلية بين السلوك والبيئة والشخص

(الزغول ، ٢٠٠٣ : ص١٢٦)

٢- الإملاء :-

تناول علماء العربية مصطلح الإملاء بمعنى أن يجلس الشيخ أو المعلم ويملي على تلامذته ما تختزنه ذاكرته من محفوظ ، ويكون إمَّا شاملاً فنون الثقافة الأدبية ، والمعارف الإنسانية ، أو تخصيصاً لفن من الفنون كاللغة أو النحو أو غيرهما . (الكداوي ، ٢٠١١ :ص٧)

وقد يُعَرَّف الإملاء على أنه ((تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة)) على أن توضع هذه الحروف في موضعها الصحيح من الكلمة وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد ، ويعد الإملاء مقياساً دقيقاً لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصغار في تعليمهم .

(عاشور والحوامدة ، ٢٠٠٧ : ص١٢٥)

وقد اختلف القدامى والمحدثون في تسمية الإملاء ، فكان القدامى منهم من يسميه (تقويم اليد ، ومنهم من يسميه كتاب الخط ، ومنهم من يسميه باب الهجاء ، ومنهم من يسميه أدب الكتاب) في حين غلبت تسمية (الإملاء) على كتبهم ، ومنها كتاب (نتيجة الإملاء) ، وكتاب (الإملاء الواضح) وكتاب (الإملاء الفريد) ، وكتاب (قواعد الإملاء) وقد استقر لفظ الإملاء اصطلاحاً مرادفاً لرسم الكلمة ، إذ نرى مناهج التربية والتعليم في العراق تفرد درساً من دروس العربية باسم الإملاء . (الخفاجي ، ١٩٨٥ : ص٧.٦)

ويعد أول من سمى مظنته ((الأمالي)) هو أبو العباس ثعلب (ت ٢٩١هـ) وأول من سمى تأليفه ((الإملاء)) أبو البقاء العكبري البغدادي (ت ٦١٦هـ) وقد تناول القران الكريم لفظة الإملاء واشتقاقاتها بذات الدلالة التي درج على استعمالها العرب ، أي مايملي الأستاذ على تلاميذه ، قال تعالى : ((فَهِيَ تُملى عَلِيْهِ بُكْرَةً وَأَصْيلا)) (سورة الفرقان ، أية ٥)) وقوله تعالى : ((فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِل الذي عَلَيْهِ الحَقُ)) (سورة البقرة ، إيه ٢٨٢) ، ثم ارتبط بما يشكل على الكاتبين من مسائل الكتابة .

(محمد ، ٢٠٠٠ : ص٣٠٠)

ومفهوم الإملاء ينصرف إلى إملاء شئ من المدرس على طلبته ، ويعده بعض التربويين إلى الكتابة المطابقة للقواعد المتعارفة في رسم الحروف والكلمات حتى لو كانت على سبيل النقل .

(ظافر ، ١٩٨٤ :ص٢٩٧)

والإملاء تمرين اختباري يساعد التلاميذ على استعمال الحروف في مواضعها المناسبة بشكل صحيح من دون أَن يكون هناك التباس بين حرف وأخر مع وضع علامات الترقيم وتقسيم الكلام على فقرات والتنسيق بين الكلمات والجمل . (مصطفى ، ٢٠٠٢ :ص١٥)

وتظهر أهمية الإملاء في أَنَّه يؤدي وظيفته اللغوية في التوفيق بين القراءة والكتابة عن طريق رسم الحروف ، وترتيبها ترتيباً يؤدي إلى فهم المعاني ، وأَنَّه من الأسس المهمة للتعبير الكتابي أيضاً، فهو يعطي تمريناً في الإدراك الشفهي ، لأنه يتطلب من التلاميذ الإصغاء والفهم لما يكتبونه، كما أَنَّه يختبر قابلية التلاميذ على الكتابة بشكل صحيح . (فضل الله ، ١٩٨٧ : ص ٢٣)

ـ تدريس الإملاء:

إنَّ الأسس السليمة في تدريس الإملاء تعتمد على الاهتمام بالمعنى وربط الإملاء بالأعمال التجريبية وبالقراءة والواجبات المنزلية ، والاهتمام بالمنطق السليم وإظهار مخارج الحروف ، وحصر القواعد الشاذة والتطبيق عليها بطريقة منهجية ، وتدريب الطلاب على التذكر ، والتناول العملي بالإملاء بما يحقق الحاجة والمنفعة لهم . (شحاتة ،١٩٨٧ : ص١٥٤)

وعلى الرغم مما يقال عن عيوب الرسم الإملائي العربي فإنَّه في الواقع أحسنُ حالاً من كثير من الكتابات العالمية المشهورة ، فالواقع يشهد أَنَّ صعوبات الإملاء الأجنبي وبخاصة الفرنسي والانكليزي منه تفوق أضعاف الإملاء العربي . (يعقوب ، ١٩٨٦ :ص ٩٨)

وان من الطرق المهمة المتبعة في تدريس الإملاء هي الطريقة السمعية الشفوية اليدوية ، حيث إن الأساليب التي أثبتت نجاحها في اللغات الأجنبية هي أسلوب الاستذكار والمراجعة ، وأسلوب الاعتماد على الحواس وأساليب التعلم الذاتي الموجهة إلى الطالب ، وينحصر دور المدرس فيها في أنْ يلاحظ تنفيذ التعليمات الخاصة بكل أسلوب ليؤدي إلى التعليم المنشود . (Livingston ، NO.D : P 159-180)

ـ أسس تدريس الإملاء :-

هناك مجموعة من الأسس العامة التي يمكن أَنْ تُفيد لو أضاف إليها المدرس خبرته بطلابه ، وتمكنه من مادته ، وهذه الأسس هي :-

أ . تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف ، وتدريب اللسان على النطق الصحيح ، وتعود رسم الحروف والألفاظ ، والسيطرة على الصعوبات التي تخالف فيها الكتابة والنطق ، ومعرفة قواعد التهجي ، وكتابة موضوعات إنشائية قصيرة سبق معالجتها شفهيا . (خاطر ورسلان ، ٢٠٠٠ : ص٢١٥)

ب . الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر عن طريق مطالبة التلاميذ أَنْ يذكروا عدة اسطر ثم نمليها عليهم في اليوم التالي ، واضعين في الاعتبار مسألتي الفهم والمعنى .

ج . الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء ، يجب أَن نربط الإملاء بالعمل التحريري فالهجاء دراسة لها هدف حيوي عندما يكون مرتبطاً بالتعبير المكتوب ، وعندما يكون أداة الكتاب ، وجزءاً مكملاً للعمل التحريري . لأن التناول العملي يعطي نتائج طيبةً . (شحاتة ، ١٩٩٣ :ص٣٣٢)

د . الوسائل التي تساعد على اكتساب مهارات الإملاء الصحيح تتمثل في القراءة بإمعان ، وتوضيح مخارج الحروف ، والاهتمام بالإملاء في كل الواجبات المنزلية ، واستخدام السبورة في كتابة الكلمات الجديدة ، ومعرفة القواعد العملية المحددة مع التركيز على التطبيق . (خاطر ورسلان ، ٢٠٠٠ : ص٢١٦)

لذلك يجب الاهتمام بالمعنى ، ومخارج الحروف ، وربط الإملاء بالأَعمال التحريرية ، والاهتمام بالهجاء في القراءة والتعبير والواجبات المنزلية وحصر القواعد الشاذة والتطبيق عليها بطريقة منهجية ، والتناول العملي للإملاء بما يحقق الحاجة والمنفعة للطالب .

ويمكن حصر وسائل الكتابة الإملائية في أربع حواس ، **هي** :-

١. الأذن : تُعد الأذن مهمة في الكتابة الإملائية ، لأنها تسمع الكلمات ، وتميز بين أصوات الحروف وعلى دقتها تتوقف إجادة كتابة حروف الكلمة ، لهذا فإن المعلمين مطالبون بإعطاء التلاميذ تدريبات على سماع الأصوات وتميز بعضها من بعض ، وإدراك الفوارق الدقيقة بين الحروف المتقاربة في المخارج . (البجة ، ٢٠٠٥ :ص٤٢)

٢. العين : فهي ترى الكلمات ، وتلاحظ حروفها مرتبة ، وهي بهذا تساعد على رسم صورة صحيحة في الذهن ، وعلى تذكرها حين يراد كتابتها . (الاسدي ، ٢٠٠٣ : ص٤٢)

٣ـ اليد : فهي التي تؤدي العمل الكتابي على القراطيس ، وجُهدها في ذلك العمل جهد عضلي . فيجب أَن يُدَرَّب الطلاب على الانضباط اليدوي العضلي في رسم الحروف وكتابة الكلمات ، حتى يصبح ذلك من عادتهم فيفيدهم السرعة في الكتابة مع تجويدها . (سمك ، ١٩٧٥ : ص٤٣٥)

٤ـ اللسان : فهو الذي يدرب على نطق الكلمات التي استمع لها التلاميذ . (الحسون والخليفة ، ١٩٩٦ : ص١٦٩)

شروط اختيار القطع الإملائية :.

لكي تحقق القطع الإملائية الأهداف المنشودة منها لابد من اشتمالها على الشروط الآتية :-

١ـ أَن تكون مناسبة من حيث الطول والقصر ، ومفرداتها سهلة ومفهومة ، ولا حاجة إلى حشوها بالمفردات اللغوية الصعبة . (شحاتة ، ١٩٩٣ : ص٢٨٠)

٢ـ أن تتوافق مع عقول الطلبة ، وثقافتهم ، وأن تكون مرتبطةً بحياتهم وحافزاً لاهتمامهم ، ومثيرةً لرغباتهم وميولهم . (البجة ، ٢٠٠٥ : ص١٦٤)

٣ـ أَن تقتصر القطع الإملائية على كلمات ذات نظام إملائي معين ، أو على جزء منه ، فلو أردنا مثلا أَن نأتيَ بقطعةٍ إملائيةٍ تخص التاءات ، فلا بأس من أَن نُضمنها كلمات تنتهي بالتاء المربوطة المفتوح ماقبلها ، ويصح الوقوف عليها بالهاء (ساعة ، شجرة ، مدرسة) ، ونؤجل الأسماء المشتقة من الأفعال الناقصة مثل (قضاة ، بناة ، رعاة) ، أو أن تتضمن كلمات تحتوي التاء المبسوطة والخاصة بجمع المؤنث السالم ونؤجل بقية الحالات . (الرحيم ، وآخرون ، ٢٠٠٣ : ص٤٧ . ٤٨).

٤ـ ينبغي أَن تكون القطع المختارة من قصص القراءة ، وأحاديث التعبير الحر والأناشيد ، وقطع المحفوظات ، ويجوز أَن تكون قِطعاً أدبيةً مناسبةً لمستوى التلاميذ. (الإبراشي ، ١٩٥٨ :ص١١٥).

٥ . ينبغي أَن تتضمن القطعُ الإملائيةُ قِيمَاً فكريةً ، ولغُويةً هادفةً ، لتعميق الوعي الديني والوطني والقومي والإنساني ، وذات طابع توجيهي ، لاستخلاص الدروس والعبر والتجارب والإفادة منها لاستثمار طاقات التلاميذ في خدمة وطنهم وشعبهم وأمتهم .(الرحيم وآخرون ، ٢٠٠٣ : ص٤٨).

٦ــ يجب أَن تكون القطعة وحدة كاملة تعطى في درس واحد فلا تجزأ أجزاء. (سمك ، ١٩٧٥ : ص٤٣٦)

ـ أنواع الإملاء :-

أشارت الأدبيات إلى أنواع عديدة للإملاء تحت مُسميات مختلفة وفق مضمونها والية تنفيذها وفي الأتي توضيحاً لها :-

١ . الإملاء المنقول : ومعناه أَن ينقل التلاميذ القطعة الإملائية من كتب أو سبورة بعد قراءتها وفهمها وتهجي كلماتها هجاء شفويا ، وهذا النوع من الإملاء يلائم الصف الثالث من المرحلة الابتدائية ، ويمكن أَنْ يمتد إلى تلاميذ الصف الرابع كذلك . (التكريتي ، ٢٠٠٢ : ص١٠)

ومن مميزاته انه الوسيلة الطبيعية الحتمية لتعليم الأطفال الكتابة في هذه المرحلة لأنهم يعتمدون فيها على المحاكاة فضلاً عن أَنَّه يُقَوِيَّ انتباه التلاميذ وملاحظاتهم. (العزاوي ، ٢٠٠٨ : ص١٠)

٢ . الإملاء المنظور : ومعناه أَن تعرض القطعة على التلاميذ لفهمها وهجاء عدد من كلماتها ، ثم تحجب عنهم ، وتملي عليهم بعد ذلك ، وهذا الإملاء يلائم تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية ، ويجوز أَن يمتد إلى الصف الخامس ، كذلك بحسب مستوى التلاميذ . (مارون ، ٢٠٠٨ :ص٣٢٩)

ومن مميزاته أنَّه يُعَدُ خطوةً متقدمةً نحو معالجة التلاميذ للصعوبات الإملائية والاستعداد لها ، وكذلك يحمل التلاميذ على دقة الملاحظة والبراعة في أَنْ يختزن في الذاكرة صورة الكتابة الصحيحة للكلمات الصعبة . (الدليمي والوائلي ،٢٠٠٣ : ص٨٧)

٣ . الإملاء الاستماعي : وفيه يستمع التلاميذ إلى القطعة وبعد مناقشتها في معناها وتهجي كلمات مشابهة لها ، تُملى عليهم ويصلح هذا النوع من الإملاء للصفين (الخامس والسادس) من المرحلة الأساسية ، ويُدْرس بأنْ يقرأُ المعلم القطعة ، ثم يناقش المعنى العام بأسئلة يلقيها على التلاميذ ، ومن ثم تهجي الكلمات الصعبة الواردة في القطعة وتدوينها على السبورة ، ثم يعيد المعلم قراءة القطعة مرة ثانية ليستعد التلاميذ للكتابة ، فيملي عليهم القطعة بوضوح تام وصوت جهوري يكفل إسماع التلاميذ، ثم يعيد قراءة القطعة مرة ثالثةً بعد إكمال إملائها بصورة أسرع حتى يتدارك التلاميذ مافاتهم من كلمات ويصححوا الكلمات التي اخطأوا فيها . (ابومغلي ، ١٩٨٦ : ص٤٠).

ومن مميزاته أَنَّه يُعَدُّ مرحلةً متقدمةً للتلاميذ في الدراسة الابتدائية.(سمك، ١٩٦١ : ص١١٤).

٤ . الإملاء الاختباري : يقوم هذا النوع على عرض النص على التلاميذ ، ثم مناقشة المعلم مع تلاميذه في معاني بعض الكلمات الصعبة ويدونها على السبورة ، بعد ذلك يقرأ المعلم القطعة مرة ثانية بصوت واضح ومسموع ، ومن ثم يمحو الكلمات الصعبة من السبورة ويبدأ بإملاء القطعة على التلاميذ ، والهدف من هذا النوع هو معرفة نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ ويستطيع المعلم أَنْ يُطبق الإملاء الاختياري بعد كل درس من دروس القواعد الإملائية . (إبراهيم ، ١٩٦٨ : ص١٩).

٥ . الإملاء الذاتي : وفيه يملي المتعلم النص الإملائي على نفسه من ذاكرته ، وهذا الأمر يتطلب أَن يكون قد حُفِظَ عن ظهر قلب من قبل ، أي يطلب المدرس من طلبته أَن يحفظوا نصا معينا هادفا لايتجاوز البضعةَ اسطر سواء أكان نثراً أم شعراً ، ليُصار إلى كتابته في غرفة الصف بإشراف

المدرس . وهذا النوع من الإملاء مفيد وضروري لأنه الإملاء الذي يحتاج إليه المتعلم في حياته المدرسية وما بعدها . (ابومغلي ، ٢٠٠١ : ص٤١)

٦ . الإملاء الاستباري : وهو ارقي أنواع الإملاء وأعلاها تجريداً ، وحقيقته تتمثل في سبر فهم الطلبة للقاعدة الإملائية ، وطريقة كتابة الكلمات ، وهذا يعني إن الإملاء الاستباري يهدف الى الكشف عن معرفة الطلبة لحقيقة القاعدة الإملائية التي تقتضي أن تكتب الكلمة على نحو معين لا على نحو أخر ، وعلى ذلك فهو يشبه الإملاء الاختياري من حيث إنهما يكشفان عن المستوى ألتحصيلي الذي تحقق للطلبة ، ولكنه يزيد على الإملاء الاختباري في انه يهدف الى الكشف عن معرفة الطلبة للقواعد المختلفة ، والتمايز والتباين الذي يكون بين القواعد المختلفة. (استيته، ١٩٩٥ :ص١٣٣).

ـ تقويم الإملاء :-

تتنوع أساليب تقويم الإملاء فبعضها يقوم به المعلم ، وبعضها يقوم بها المتعلم ، وبعضها يقوم بها المعلم والمتعلم معاً ، ولكل أسلوبٍ منها مزاياه وعيوبه وهذه الأساليب هي :-

أولاً . تصحيح المعلم : ويتم ذلك على صورتين :-

أ . تصحيح المعلم دفاتر التلاميذ داخل الصف ، وفي أثناء التصحيح يقوم المعلم بأشغال باقي التلاميذ بموضوع أخر ، كقراءة القطعة ، ويتميز هذا الأسلوب بأن التلميذ من خلال القراءة يتعرف الى خطئه الذي وقع فيه ، ويُؤخذ عليه أَنَّ بعض التلاميذ ينصرفون الى اللعب ، وانشغال المعلم بالتصحيح ، وعدم مراقبة التلاميذ ، إضافة الى عدم تمكنه من تصحيح جميع الدفاتر . (البجة ، ٢٠٠٥ : ص١٧٥)

ب . تصحيح المعلم دفاتر التلاميذ خارج الصف ، وتتبع هذه الطريقة مع المبتدئين لعدم إمكانية الركون إليها ، ومن مزاياها أَنَّها أكثر الطرق دقة ، واضمنها نتيجة وقد يُؤخذ عليها أَنَّ مابين التصحيح والكتابة مدة قد تطول ، مما يؤدي الى تثبيت الأخطاء في أذهان التلاميذ ، على أَنَّه يمكن تلافي هذا العيب عن طريق السرعة في التصحيح ، وإرجاع الدفاتر في اقرب فرصة . (البجة ، ١٩٩٩ : ص١٩٧)

ثانياً . تصحيح التلاميذ : ويتم بصورتين

أ . أسلوب يقوم على تصحيح التلاميذ أخطائهم بأنفسهم ، بعد رفع الستارة عن النص المكتوب على السبورة ، ويكون التصحيح بقلم الرصاص ، أو بقلم ملون ، وهذا الأسلوب يسمح للتلاميذ بالاعتماد

على أنفسهم والاعتياد على الاعتراف بأخطائهم ، وهذا يعزز ثقتهم بأنفسهم ، ويشجعهم على توخي الصدق والأمانة ، وتحمل المسؤولية .(الصميلي ، ٢٠٠٢ : ص١٧٣).

ويؤخذ على هذا الأسلوب سهو التلميذ عن بعض أخطائه ، أو محاولة تصحيحها دون علم المعلم . (السعدي وآخرون ، ١٩٩٢ : ص٤٥) .

ب . تصحيح التلاميذ دفاتر بعضهم بعضا (تبادل الدفاتر) ، أن ينظم المعلم تبادل الدفاتر بينهم فيصحح بعضهم أخطاء البعض الأخر ، ويؤشر التلميذ المصحح الكلمة الخطأ بوضع خط تحتها وكتابتها بصورة صحيحة في أسفل القطعة ولمرة واحدة فقط ، ليتولى صاحب الدفتر كتابة الكلمة عدة مرات بصورتها الصحيحة ، بعد أَن يَطَّلع المعلم على التصحيح ، ويُؤخذ على هذه الطريقة أَنَّه رُبما يحابي التلاميذ أصدقائهم ، أو بالعكس لوجود الحساسية بين بعضهم ، فيُغبن قِسم منهم ، إلا أَنَّ هذا لن يحدث إذا اشرف المعلم على التصحيحات بدقة ، فيُحاسب المقصرين ولا يترك الأمور سائبة لهؤلاء التلاميذ ليحد من هذه الظاهرة . (ألنعيمي ، ٢٠٠٤ :ص١٣١)

ويمكن الجمع بين أكثر من أسلوب من أساليب تصحيح الإملاء المذكورة انفاً تبعا لمستوى التلاميذ ، وأعدادهم في الصف ، ومدى قدرة المعلم على ضبط الصف في تنفيذ أي أسلوب من أساليب التصحيح . (معروف ، ١٩٨٥ : ص٧٩)

٣ - دافع الإنجاز:-

تُعد الدوافع من أكثر المواضيع النفسية التي أثارت اهتمام العديد من علماء النفس والباحثين ، إذ إِنَّها تُشكل الأسس المهمة لدراسة السلوك الإنساني والأسباب التي تكمن ورائه . (السامرائي ، ١٩٨٨ : ص٧٧)

وإِنَّ دراسته أمر ليس سهلا بسبب صعوبة ملاحظتها أو قياسها بصورة مباشرة . (دافيوف ، ١٩٨٣ : ص٤٣)

ويعد موضوع الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية سواء أكان على المستوى النظري أم التطبيقي فمن الصعب التصدي للعديد من المشكلات السيكولوجية من دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي ذات الأثر الأساسي في تحديد سلوكه كماً وكيفاً ، فدراسة دوافع السلوك تزيد في فهم الإنسان لنفسه ولغيره . (السيد ، وأخرون ، ١٩٩٠ : ص٤١٨) .

وبما إن الدافعية هي قوة محركة للسلوك الإنساني ومثيرة لاهتمامه وانتباهه ، فهي تُعَدُّ حافزاً وغايةً واستعداداً يُوَجَّهُ لدى الأفراد ، وتكون ذات وجهين فالوجه الأول يمثل قوة محركة وموجهه في آن واحد ، والوجه الأخر يمثل استعداداً مركباً من عدة عناصر من أبرزها مثير ينشطه ويحركه ، وسلوك يصدر عنه ، وهدف يرمي إليه . (ألعبود ، ٢٠٠٢ : ص٣٥)

لذلك تُعد دراسة الدافعية من المحاور الأساسية في علم النفس فإنَّ دافعية الانجاز تمثل احد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية وقد برزت هذه الدافعية بوصفها إحدى المعالم المميزة في الدراسة والبحث عن ديناميات الشخصية والسلوك . (الأعسر ، ١٩٨٣ : ص٧)

فالدافعية هي مفهوم مركب يشمل مفاهيم الاستشارة والتنشيط والحاجة والحافز والهدف والباعث ، إلا أَنَّ الدافع في كل الأحوال هو المفهوم الأكثر عمومية ويدل على تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته وانما يستنتج من الأداء الصريح للكائن العضوي . (ابوحطب ، ١٩٨٠ : ص٣٤٠)

غير أَنَّ الباحثين والمربين قد أَجمعوا على أَنَّ الدوافع تُؤثر في سلوك الفرد وتصرفاته بل يمكن الاستدلال على السلوك من خلالها . إذ إن الدراسات التي أجريت حول أَثر الدافع ، أظهرت أَنَّ له أثراً مهماً في زيادة كفاءة الفرد . فقد عد (موريه) الدوافع هي المفتاح لفهم السلوك ، وقد كشف (توماس) عن وجود علاقة ايجابية بين النجاح في المهن ودرجة الدافعية . أَما (جورج كيلي وسونج وهل) فهم متفقون على أَن الدوافع تعد عاملاً داخلياً يُؤدي إلى استثارة السلوك وتنشيطه وتحفيزه وتنظيمه وتكييفه للظروف المحيطة بالكائن العضوي. (هرمز واسمرو، ١٩٩٠ :ص٣٣٦).

بينما يرى (Maclel land 1990) أن الدافعية حالة نشطة متوافرة لدى شخص ما تحدث حينما تؤدي المثيرات الموجودة في ذلك الموقف إلى استثارة التوقع ، فإن أداء فعل معين يصل به إلى الحافز ، إذن فالدافعية هي وظيفة لحاصل ضرب (الدافع x التوقع x الحافز) وتتوقف قوتها على هذا الحاصل . (ألعبود ، ٢٠٠٢ : ص٣٥)

وقد توصل (حسين ، ١٩٨٨) باستخدام التحليل ألعاملي بطريقة هوتلنج إلى أَنَّ الدافعية تتكون من ستة عوامل هي : (المثابرة ، والرغبة المستمرة بالإنجاز ، والتفاني في العمل ، والتفوق ، والظهور ، والطموح والرغبة في تحقيق الذات) . (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ص٣٣٠)

أَمَّا بالنسبة لدافع الإنجاز الذي يمثل أَحد الدوافع الإنسانية ، فقد برز في السنوات الأخيرة بوصفه احد المعالم المميزة في دراسة دينامية الشخصية فقد قدم موراي (Murry 1938) هذا المتغير في كتابة (استكشافات في الشخصية) بتسمية حاجة الإنجاز (Achievement Need)،

وقد وُضع ضمن الحاجات المتكونة من عشرين حاجة ، وقد وصفه موراي بأنه (تحقيق شئ صعب ، التحكم في الموضوعات الفيزيائية ، الأفكار وتناولها وتنظيمها بأكبر قدر ممكن من السرعة والاستقلالية ، التغلب على العقبات ، وتحقيق مستوى مرتفع ، التفوق على الذات ، منافسة الآخرين والتفوق عليهم) . (سلمان ، ٢٠٠٧ : ص٥٩)

ويرى (دافيدوف ، ١٩٨٠) أن دافع الإنجاز ينشأ من حاجات مثل السعي وراء التفوق وتحقيق الأهداف السامية ، أو النجاح في المهام الصعبة . وهذا الدافع ليس ضرورياً بدرجة واضحة للاستمرار في الحياة ، وليس له أصول فسيولوجية واضحة لدى الإنسان . فإذا انصب اهتمام الفرد بإشباع إمكانياته وقدراته ، فإنَّ دافع الإنجاز قد يصنف على أَنَّه دافع النمو ، ولكن إذا كان الاهتمام مُركَّزاً على المنافسة بين الأفراد فيمكن اعتبار دافع الإنجاز في هذه الحالة دافعاً اجتماعياً (دافيوف ، ١٩٨٠ : ص٤٦٦) .

وتعد دافعية الإنجاز حالةٌ مميزةٌ من الدافعية العامة ، وتشير إلى حالةٍ داخليةٍ لدى المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي ، والإقبال عليه بنشاطٍ مُوَجَّهٍ ، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. (ترتوري ، ٢٠٠٦ : ص٥) .

لذلك يُعَرَّفُ دافع الإنجاز ((بأنه هدف ذاتي نشط يوجه السلوك)) ، ويعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي . ويوصف الأفراد ذوو دافع الإنجاز المرتفع بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة(موسى، ١٩٨ : ص٥)

إذ إن جوانب معينة من شخصية الإنسان تكون نتيجة خواص النظام الاجتماعي . وعندما يتكون النظام الأول ((الأسرة)) فقد تنشئ الأفراد بدافعية قوية للانجاز أو النجاح ، أو دافعية نحو الثروة أو المنزلة في المجتمع ، وقد تكون بكيفية أخرى بحيث نجدها تنشئ أطفالها بحاجة أضعف إلى الإنجاز والنجاح . (الأشول ، ١٩٧٩ : ص١٦)

نظريات دافع الإنجاز الدراسي :

١ – نظرية موراي (H . Murray :1938)

كان هنري موراي أول من قدم مصطلح (الحاجة إلى الإنجاز) على أَنَّه التغلب على الصعوبات والسعي للقيام بشئ صعب على نحو ينال الرضا على قدر الإمكان . (منصور وآخرون ، ١٩٧٧ : ص١٣٧)

وتُعَدُّ دافعية الإنجاز من أهم ما أشار أليه (موراي) في مجال دراسته الدافعية ويتضح أن كل إنسان بطبيعته يسعى إلى الإنجاز والتحصيل ، ويؤكد هكهوزن وآخرون (Hechausen , etal) حقيقة مهمة هي أَن سعي الفرد ورغبتُه في الإنجاز ذات منشأ متعدد الدوافع ، فيرجعون إلى ماتوصل إليه ماكيليلاند وأتكنسن حول رغبة الفرد في الإنجاز بأنها نتيجة دافع النجاح أو دافع تجنب الفشل. (العمر ، ٢٠٠٠ : ص٨٣)

كما يرى موراي أَن الفرد يحصل على اللذة من خلال انجازه لشئ لا لشيء إلا لغرض الإنجاز ذاته كما أَنَّ السلوك لايُعَدَّ مرضياً عند مجرد انجازه الشيء كيفما كان ، بل يجب أن يكون الإنجاز ممتازاً.(الرواف ، ٢٠٠٣ : ص٢٥)

ويحلل موراي الحاجة إلى الإنجاز بأنها (مفهوم فرضي ، يمثل قوة في منطقة المخ وهي قوة تنظيم الإدراك والتفهم والتعقل والنزوع والفصل ، بحيث تَحَوَّل الموقف القائم غير المُشْبَع في اتجاه معين ، وتستثار الحاجة أحياناً ، استثارة داخلية أو خارجية من نوع معين ، وفي كلتا الحالتين تؤدي الحاجة إلى نشاط من جانب الكائن ، ويستمر ذلك النشاط حتى يتغير الموقف) (سلمان ، ٢٠٠٧ : ص٦٣)

٢ – نظرية ماكليلاند (Maclellond : 1953)

يعد ماكليلاند رائداً في هذا الاتجاه ، فقد عمل حول موضوع الحاجة منذ عام (١٩٤٧) حيث أجرى برنامجاً واسعاً ومكثفاً يقيس فيه دافع الإنجاز عند الفرد من خلال البحوث التي صدرت في كتاب دافع الإنجاز الدراسي ، وكيف يتميز السلوك في عدد من المواقف بتأثير مستوى الحاجة للتحصيل ، ومن خلال تحوير اختبار تفهم الموضوع (TAT) (سلمان ، ٢٠٠٧ : ص٦٣) .

وقد تأثر ماكليلاند بأعمال موراي وحدد نظرية دافعية الإنجاز بثلاث احتياجات مهمة ، بمعنى أنها موجودة إلى حدٍ اكبر أو اقل لدى الأشخاص كلهم ولكنها ليست هرمية ، وهذه الأحتياجات هي :

أ – الحاجة إلى الانجاز (الحاجة إلى الانجاز من أجل التميز) .

ب – الحاجة إلى الانتساب (الحاجة إلى التفاعل الاجتماعي) .

ج – الحاجة إلى السلطة (الحاجة إلى ممارسة التأثير على الاخرين) . (الزبيدي ، ٢٠٠٥ : ص٢٦)

ولقد كان ماكليلاند وأعوانه أكثر مَنْ توسعوا في دراسة دافع الإنجاز ، وقدم مجموعة مقننة من العلاقات بين الدلائل الاجتماعية لدافع الإنجاز والدلائل الاقتصادية التي تشير إلى نهوض المجتمعات وسقوطها ، وقد تم توضيحه بشكل منتظم في كتابه(المجتمع المنجز) ، وفي عام (١٩٥٣) قام ماكليلاند وأعوانه ببحث لقياس الدافع للانجاز عن المفحوصين لموقف مثير للإنجاز وعرضهم لموقف أخر محايد . ويدعوا ماكليلاند إلى الاهتمام وتوضيح النظرية السايكولوجية للدافع وتطويرها وتحويلها إلى آلة فكرية لها فائدة لحل مشكلات واقعية مهمة أكثر مما نحن عليه الآن .
(ألجميلي ، ٢٠٠٨ : ص٥٣)

ويفترض ماكليلاند أن دافع الإنجاز تكوين فرضي (Hypotheticol control) ، يتضمن الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء ، بهدف المنافسة لتحقيق معايير الامتياز . وأشار في عام ١٩٥٣ إلى أَنَّ دافعية الإنجاز تشكل من مكونين أساسيين هما :-

ـ الأمل في النجاح (Hopeofsucces) ويقصد به التوقع الواضح للنجاح وتحقيق الهدف أو إحرازه.
ـ الخوف من الفشل (Fearof Failure) ويعني التوقع الواضح للإحباط ويشير إلى أن هذين المكونين هما اللذان يتحكمان في سلوك الفرد من خلال سعيه من اجل تحقيق النجاح.

وقد قدم ماكليلاند في عام(١٩٨٥) كتابه (الدافعية الإنسانية والدافع للإنجاز) ، ووضع تعريفاً جديداً لدافع الإنجاز وهو ((اهتمام جاد للتوصل إلى حالة من تحقيق الهدف ، ناشئة عن حافز طبيعي ، أو هو اهتمام يشحن السلوك ويوجهه ويختاره)) . (صالح ، ٢٠٠٧ : ص٨١).

وتوصل ماكليلاند أيضاً إلى أن هناك أفراد لهم ميل ورغبة في أتمام العمل بصورة جيدة خلافاً للأفراد العاديين ، وأطلق تسمية ذوي الإنجاز العالي أو المتميز على هؤلاء الأفراد . وأستطاع أن يستنتج من هذه الدراسات أن هناك دافعاً متميزاً هو دافع الإنجاز. (الفريجي ،٢٠٠٦ : ص١٢٢).

وقد وجد ماكليلاند وغيره من الباحثين الآخرين العديد من الخصائص التي يتميز بها أصحاب دافعية الإنجاز العالي عن غيرهم وهي :-

أ – أن الأشخاص أصحاب دافع الإنجاز العالي يميلون إلى أنْ يختاروا المهام التي تكون معتدلة في صعوبتها .

ب – كذلك يمتاز هؤلاء الأشخاص بكونهم أكثر ميلاً للأعمال والمهام التي تدل على المنافسة وفرصة كبيرة في التميز والتفوق .

ج – كذلك يفضلون النقد الذي يكون خشناً لكنه أكثر موضوعية .

د – يمتازون بكونهم يفضلون أن يكونوا مسؤولين عن أعمالهم شخصياً .

هـ – يمتازون في كونهم أكثر اصراراً من غيرهم في الاستمرار بالأعمال الصعبة . (الزبيدي ، ٢٠٠١ : ص٢٤-٢٥)

٣ – نظرية جون أتكنسون (1965 : J .Atkinson)

يرتبط أسم أتكنسون (Atkinson) بالدافعية للإنجاز إذ إنه طور قيمة لتوقع الدافعية نحو الإنجاز ، تتلخص فكرة هذه النظرية بأن السلوك هو ذخيرة أو دالة للدرجة التي يقيم بها الأفراد معززاً بدرجة توقعهم للحصول على ذلك المعزز كنتيجة لأداء السلوك ، ويطلق الناس أَحكاما حول احتمالية حصولهم على مختلف الأهداف وطالما أنهم لايمتلكون أيَّ دافعية للحصول على المستحيل فأنهم لاينشدون أهدافا مستحيلة التحقيق .

وقد اتجه أتكنسون (Atkinson) إلى تركيز جل اهتمامه على دراسة الفروق الفردية في الحاجة إلى الإنجاز ، بغية فهم العمليات الدافعية ، وفي ذلك فقد عد (بنية الشخصية) (Personalty Structure) ضمن محددات السلوك الأساسية . وقد وضع أتكنسون (Atkinson ، 1965) إطاراً نظرياً حول النشاط الذي يتعلق بالإنجاز الذي يرتبط ارتباطاً مباشراً بالحاجة إلى تحقيق النجاح والحاجة إلى تجنب الفشل في تعلم الأعمال التي ترتبط بالعمل المدرسي وافترض أَنَّ الميل إلى تحقيق النجاح هو ميل دافعي متعلم ، وقوة هذا الميل ترتبط باهتمام الفرد بالأعمال الأكثر دقة وبمستوى في هذه الأعمار . (سلمان ، ٢٠٠٧ : ص٦٥)

وحدد أتكنسون بعض العوامل الرئيسية للسلوك الإنساني نحو الإنجاز الدراسي وهي :-

أولاً – الحاجة للوصول إلى النجاح :-

ويشير إلى الاهتمام الطويل الأمد لدى الفرد للوصول إلى النجاح ، إذ إنَّ هناك اختلاف بين الطلبة في درجة الحاجة تبعاً للخبرات السابقة ، أيْ أَنَّ الأفراد الذين تكون لديهم دافعية إلى الانجاز يكون الاهتمام عندهم مرتفعاً إذ يظهر عند بعضهم الإقبال على مهمة تعليمية طلباً للنجاح ، وعند بعضهم الأخر الإقبال على مهمة تعليمية تجنباً للخيبة ويكمن دافع الانجاز نحو النجاح وراء تباين الطلاب في مستوياتهم التحصيلية إذ يرتفع مستوى الطلاب التحصيلي بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح. (نشواتي ، ١٩٩٨ : ص٢١٠) .

ثانياً :- احتمالات النجاح :-

إن احتمالات النجاح في مهمة ما تتحدد في ضوء مستوى صعوبة المهمة التي يواجهها الطالب سواء كانت عالية أم متوسطة أم منخفضة الصعوبة ففي حالة المهمات المتوسطة فإن احتمالات الوصول إلى المستوى الأمثل أو الأفضل في سلوك الإنجاز يصل إلى درجة عالية عكس ما هو في مهمات توصف بأنها صعبة جداً أو سهلة جداً ، ويُلاحظ من خلال تقديم المهمات ذات الاحتمالات المتوسطة أنها تترك إحساساً بالفرح أو السرور والحماس لبذل جهد اكبر في المهمات القادمة على العكس مما تتركه المهمات الصعبة وربما السهلة جداً من انحراف في الحالة المزاجية للطالب وشعور بالملل والفتور واليأس واللامبالاة بالدراسة . (الرواف ، ٢٠٠٣ : ص٢٧- ٢٨)

ثالثاً – القيمة الباعثة للنجاح :-

يندفع كل طالب نحو المادة العلمية وانجازها بسبب باعِثَيْنِ هُما : اللذة في النجاح أو تجنب الألم في حالة الفشل ، لكن هناك من يقوي لديهم باعث النجاح فينشط سلوكهم نحو الأعمال السهلة أو الصعبة جداً (الأزيرجاوي ، ١٩٩١ : ص٦٨)

فمن خلال العلاقة الطردية بين صعوبة المهمة والقيمة الباعثة للنجاح يتضح إن القيمة الباعثة يجب أن تتناسب مع مستوى المهمة فكلما كانت المهمة صعبة يجب إن يكون الباعث اكبر قيمة للمحافظة على مستوى مرتفع للدافعية فيتحول إلى حافز يحرك الفرد على طريق الانجاز بقوة تتناسب مع قيمة النجاح ، أي إن النجاح العالي تكون قيمته في الدافع أعلى من قيمة النجاح المتواضع فالطالب الذي يحصل على درجة عالية في درس ما يكون دافعه في حضور ذلك الدرس ومتابعة دراسته أعلى من الطالب الذي يحقق مستوى النجاح فقط .

ومما سبق يمكن القول بأَن قدرة الطالب على التعلم والتحصيل مرتبطة بشكل كبير بنزعته الدافعة للنجاح ، وبما أَنَّ هذه النزعة مكتسبة فمن اليسير تعديلها من خلال إحداث الأثر في تلك المتغيرات السابقة ، وبالنتيجة تعديل قدرة الطالب على الانجاز والتحصيل المدرسي .

ـ التحصيل وعلاقته بدافع الانجاز الدراسي :-

إن الإنسان يتعلم إذا توافرت لديه عوامل عدة منها إرادة التعليم والقدرة على التعلم ، والفرصة للتعلم ، وَقُدَّم له النُصح والإرشاد ، غير أَنَّ القدرة والفرصة والإرشاد لا فائدة لها إذا لم يكن لدى المتعلم مايدفعه إلى التعلم ، فالدافع شرط ضروري لكل تعلم وكلما كان هذا الدافع قوياً زادت فاعلية

المتعلم ومثابرته . (باهي وشلبي ، ١٩٩٨ : ص٢٥) . وقد أولى العلماء اهتماماً كبيراً للعلاقة بين دافع الانجاز والتعلم الصفي ، وأثبتت الدراسات وجود علاقة أرتباطية بين دافع الانجاز وأداء الطلاب المتفوقين في المدارس الثانوية ، وبين انخفاض دافع الانجاز والتأخر الدراسي إذ وَجِدَ أَن الكثير من طلبة المدارس ذوي التحصيل المنخفض كانوا يملكون استعداداً دراسياً منخفضاً وكان انخفاض الدافع للدراسة دائماً يبرز وراء مثل هذه الحالات . (ابوعلام ، ١٩٨٦ : ص٢١٨-٢١٩)

وخلاصة القول ، إن المتعلمين الذين يتميزون بدافع انجازٍ عالٍ يدركون أَنَّ وظيفتهم الأساسية من العملية التعليمية هي اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات ، لذا يسعون إلى اختيار الأَعمال التي تتحدى قدراتهم وإِنَّ مايواجهونه من صعاب وعقبات لاتمثل لهم مواقف إحباط ، بل تدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد للتغلب عليها . (العمر ، ١٩٩٠ : ص٣٠٥)

ثانياً : دراسات سابقة

المحور الاول : دراسات تناولت التدريس المباشر

أ . دراسات عربية

١- دراسة عويضة (١٩٩٨) .

٢- دراسة صوالحة (٢٠٠٤) .

٣- دراسة المكاحلة (٢٠٠٩) .

ب . دراسات أجنبية :

١ - دراسة دن (1998 ، Din) .

٢- دراسة سكارلاتو (scarlaro,2002) .

المحور الثاني : دراسات تناولت الاملاء

أ - دراسات عربية :

١ - دراسة (العكيدي ، ٢٠٠٦)

٢- دراسه السراي (٢٠١٠) .

٣- الكداوي (٢٠١١)

ب . دراسات أجنبية:.

- دراسة بيك (peek،1991) .

المحور الثالث : دراسات تناولت دافع الانجاز الدراسي

أ . دراسات عربية :

١- دراسة سلمى (٢٠٠٦) .

٢- دراسة الركابي (٢٠١٠ م)

ب- دراسات اجنبية

- دراسة سوهارتو (Soeharto 1999).

المحور الاول : دراسات تناولت التدريس المباشر

أ . دراسات عربية

١– دراسة عويضة (١٩٩٨) .

((أثر كل من التقويم التكويني والحصص العلاجية على التحصيل لدى التلاميذ في المرحلة الاساسية الاولى))

اجريت هذه الدراسة في الاردن ، وهدفت الى معرفة وتحديد اثر استراتيجية التدريس المباشر والتي تعتمد على اختبارات تكوينية وحصص علاجية للتلاميذ الذين لايصلون لدرجة الاتقان ، وبلغت عينة البحث (٢١٠) تلميذاً ، أَمَّا اداة البحث فكانت عبارة عن اختبار تحصيلي . وأظهرت الدراسة النتيجة الاتية :

. وجود فرق ذو دلالة احصائية في تحصيل التلاميذ الذين استخدموا الاختبارات التكوينية والحصص العلاجية . (عويضة ، ١٩٩٨) .

٢ . دراسة صوالحة (٢٠٠٤) .

((أثر استخدام التدريس المباشر في تحصيل تلاميذ غرف المصادر في الرياضيات وتنمية الاتجاهات ومفهوم الذات الاكاديمي لديهم))

أُجريت هذه الدراسة في كلية الدراسات العليا . الجامعة الاردنية ، هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر استراتيجية التدريس المباشر في تعليم مهارات الرياضيات لتلاميذ غرف المصادر ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ، من خلال استخدام برنامج مقترح على تحسين التحصيل في مفهوم الذات الاكاديمي ، واتجاهات الطلبة نحو الرياضيات ، وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ غرف المصادر التابعة لمديرية عمان الثانية والبالغ عددها (٢١) مدرسة ، وعددهم (٢٨٠) تلميذاً ، وتكونت عينيه الدراسة من (٦٠) تلميذاً ، وتم تطبيق البرنامج المقترح بأستخدام استراتيجية التدريس المباشر لمدة ثمانية اسابيع ، أما الوسائل الاحصائية التي استعملها الباحث فهي :

– تحليل التباين المشترك .

– مقارنة المتوسطات للاجابة عن أسئلة الدراسة .

وقد أظهرت الدراسة النتيجة الأتية :

هناك فاعلية واضحة لأستراتيجية التدريس المباشر في تحسين تحصيل التلاميذ ذوي الصعوبات فـــي الرياضـــيات وتحســـين الاتجاهـــات ومفهـــوم الـــذات لتلاميـــذ المجموعـــة التجريبيـــة . (صوالحة ، ٢٠٠٤) .

٣ – دراسة المكاحلة (٢٠٠٩) .

((فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتعليم الدقيق على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف الثاني والثالث الاساسي وتحسين اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات))

أُجريت هذه الدراسة في كلية الدراسات العليا . الجامعة الاردنية ، هدفت هذه الدراسة الى معرفة مدى فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتعليم الدقيق على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوي الصف الثاني والثالث الاساسي وتحسين اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبةً من ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بغرف المصادر، أمَّا ادوات البحث فكانت عبارةً عن اختبارٍ للقياس القبلي والبعدي لتحديد مستوى تحصيل الطلبة على المهارات الاساسية للصف الثاني والثالث وتم استخراج دلالات صدق وثبات له ، ولقياس اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات تم بناء مقياس اتجاهات للتعرف على اتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات ، وتم استخراج معاملات صدق وثبات له ، وتم بناء برنامج تدريبي وقد بنيت جميعها من قبل الباحث ، أمَّا الوسائل الاحصائية التي استخدمها الباحث فهي :

١ . تحليل التباين المشترك .

٢ . المتوسطات الحسابية .

٣ . والانحراف المعياري .

وأظهرت الدراسة النتيجة الاتية :

وجود اثر واضح لإستراتيجيتي التدريس المباشر والتعليم الاتقاني على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المهارات الاساسية ، وعلى تحسين اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات . **(المكاحلة ،٢٠٠٩)**

ب . دراسات أجنبية :

١ - دراسة دن (Din ، 1998) .

((أثر استراتيجية التدريس المباشر على تعلم المهارات الرياضية الأساسية والتمكن منها للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية في الرياضيات)) .

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر استراتيجية التدريس المباشر وتطبيقها كاستراتيجية لتعليم المهارات الرياضية الاساسية والتمكن منها للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية في الرياضيات ، وأثر ذلك على تحصيلهم في الرياضيات ، حيث تكونت العينة من (١٩) طالباً وطالبةً يعانون من صعوبة تعلم في الرياضيات . حيث تم تطبيق البرنامج لمدة خمسة اسابيع بطريقة فردية (معلم / طالب) من قبل معلمين متخصصين في برامج التربية الخاصة وممن لديهم خبرة من (٤–٥) سنوات في التدريب على مهارات الرياضيات ، وأظهرت الدراسة النتيجة الأتية :

ـ إنَّ الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين تعرضوا لبرنامج استراتيجية التدريس المباشر حققوا تقدماً واضحاً وملموساً في المهارات الاساسية في الرياضيات . (Din , 1998)

٢- دراسة سكارلاتو (scarlato,2002) .

((أثر استراتيجية التدريس المباشر على تحصيل طلبة المدارس المتوسطة ذوي الصعوبات التعليمية . التطبيقات والمفاهيم الاساسية)) .

اجريت هذه الدراسة في ولاية فرجينيا ، وهدفت الى معرفة اثر استراتيجية التدريس المباشر على تحصيل طلبة الصف السابع ذوي الصعوبات التعليمية في الرياضيات . وتكونت عينة الدراسة من (٨) طلاب لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات ، وقد طبق البرنامج خلال (٢٠) اسبوعاً وقد أظهرت الدراسة النتيجة الأتية :

ـ هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في مستوى التحصيل على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، إذْ إنَّ الطلاب الذين خضعوا للتدريس المباشر قد تفوقوا على رفاقهم الذين لم يخضعوا للتدريس المباشر في كل من المعايير والاختبارات التي استخدمت في الدراسة .

(scarlato, 2002)

المحور الثاني : دراسات تناولت الاملاء

أ – دراسات عربية :

١ – دراسة (العكيدي ، ٢٠٠٦)

((اثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في ماده الإملاء))

أُجريت هذه الدراسة في الجامعه ألمستنصريه / كلية التربية ، وهدفت الى معرفه اثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء . اتبع الباحث المنهج التجريبي في بحثه ، فاختار مدرسه المحمودية الواقعة في منطقه المحمودية أختياراً قصدياً. وقد بلغت عينه البحث (٥٠) طالباً ، وكافَئَ الباحث بين المجموعتين من حيث العمر الزمني ، وتحصيل الآباء ، وتحصيل الأمهات، ودرجةِ اللغة العربية في الأول المتوسط . وقد استمر الباحث في تجربته لمدة شهرين ، وطيلة تلك المدة دَرَّسَ الباحث بنفسه مادة الاملاء لطلاب عينه البحث ، وقبل نهاية التجربة أَعدَّ اختباراً تحصيلياً موضوعياً في مادة الاملاء من الموضوعات التي دَرَّسَها خلال مدة التجربة . واستعمل الباحث في بحثه الوسائل الاحصائية الاتية :-

- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين .
- اختبار مربع (كاي) .
- معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاختبار .
- معامل الصعوبه .
- معامل قوة التمييز .
- فعاليه البدائل الخاطئة .

وأظهرت الدراسة النتيجة الاتية :

- إن اتباع استراتيجيه المنظمات المتقدمة أَدَّى إلى زياده تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الاملاء . (العكيدي ، ٢٠٠٦)

٢- دراسه السراي (٢٠١٠) .

((اثر الخط العربي في تحصيل مادة الاملاء لطلبة الصف الثاني المتوسط))

أُجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية / كليه التربية الاساسية ، وهدفت الى معرفة أَثر الخط العربي في تحصيل مادة الاملاء لطلبة الصف الثاني المتوسط ، واختار الباحث المديرية العامة لتربية ميسان ، ومنها اختار عشوائيا ثانوية الهجري للبنين ، وثانوية بطلة كربلاء للبنات في مركز مدينة العمارة ،وذلك لعدم وجود ثانوية مختلطة ، وقد بلغت عَيِّنة البحث (٩٣) طالباً وطالبة ، وقد كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي تؤثر في سلامة التجربة مثل (العمر الزمني محسوباً بالشهور ، والتحصيل الدراسي للأبوين ، ودرجة اللغة العربية النهائية للعام السابق ، ودرجه اللغه العربيه لنصف السنة قبل إجراء التجربة) واعد الباحث اختباراً تحصيلياً تكون من عشرين فقرة متنوعة لقياس التحصيل لدى الطلبة (عينه البحث) ، وتأكد من صدقه وموضوعيته ، وقد درس الباحث مجموعتي البحث بنفسه طوال فصل دراسي كامل ، واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية :-

- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين .
- اختبار مربع (كاي) .
- معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاختبار .
- معامل الصعوبه .
- معامل قوة التمييز .
- فعاليه البدائل الخاطئة .
- معامل سبيرمان . براون .

وأظهرت الدراسة النتائج الأتية :-

. تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستعمال اسلوب الخط العربي على طلبة المجموعة الضابطة ، فضلاً عن تفوق المجموعة التجريبية للأناث على المجموعة التجريبية للذكور.

(السراي ، ٢٠١٠)

٣- الكداوي (٢٠١١)

((اثر استخدام انشطة تعليمية ، تعلمية في معالجة الاخطاء الاملائية لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي))

اجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل / كلية التربية الاساسية ، وهدفت الى معرفة اثر استخدام انشطة تعليمية ـ تعلمية ، في معالجة الاخطاء الاملائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، وتم اختيار مدرسة (الجامعة الابتدائية للبنين) قصدياً لتنفيذ تجربة البحث ، وتوزعت عَيِّنة البحث على مجموعتين متكافئتين في عدد من المتغيرات هي ، درجة اللغه العربية للصف الثاني ابتدائي ، ودرجة اللغة العربية لنصف السنة للصف الثالث الابتدائي، والعمر الزمني للتلاميذ محسوباً بالاشهر ، والمستوى التعليمي للأبوين ، وكانت المجموعة الاولى تجريبية عولجت اخطائها الاملائية باعتماد اربعة انشطة تعليمية – تعلمية وهي (حروف لغتي ، مهارتي في الاملاء ، وحديقة الحروف ، واكتب وامرح) والثانيه ضابطة عولجت اخطاء افرادها بالطريقة الاعتيادية ، وتكونت العينة من (٥٤) تلميذاً ، وقامت الباحثة بنفسها بتدريس مجموعتي البحث ، ونفذت تجربة البحث في النصف الثاني من العام الدراسي ، (٢٠١٠ – ٢٠١١) واستغرقت المدة من (٢٨ \ ٢ \ ٢٠١١ ولغايه ١٠ \ ٥\ ٢٠١١) ولتحقيق هدف البحث والإجابة عن فرضياته ، اعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعدِياً اتسم بالصدق والثبات ، واعتمدت الباحثة معيارا خاصا في تصحيح الكلمة وتشخيص الاخطاء الاملائية من حيث الحركات ، والاحرف ، وشكلها ، والكلمات . واستعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الأتية :

. الاختبار التائي ، T- test .

. مربع كاي .

. معادلة كوبر للمطابقة .

اظهرت الدراسة النتيجة الأتية :

ـ توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحريك الكلمات الاملائية ومتوسط درجات صحة رسم الكلمات واشكالها وصورها ، والمتوسط الكلي لدرجات المعالجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق انشطة تعليمية- تعلمية .

(الكداوي ، ٢٠١١) .

ب . دراسات أجنبية:.

- دراسة بيك (peek،1991) .

((اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الابتدائية في التهجي))

أُجريت هذة الدراسة في الولايات المتحدة المريكية في جامعة اترج (universityutrech) ، على طلاب المرحلة الابتدائية للعام الدراسي (١٩٩٠/١٩٩١) ، وهدفت الدراسة الى معرفة اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمتدني ، تألفت عينة الدراسة من (١٣٥) طالباً موزعين بين (٦) شعب ، ثلاث شعب منها تجريبية درست بطريقة تعاونية لتعليم الاملاء ، وثلاث شعب ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية ، وحاولت الدراسة تحديد أَيةَّ اثارٍ مُعَالِجةٍ ناتجةٍ من تجميع الطلبة بمجموعات التعلم التعاوني لتعليم الاملاء ، وقد تم استعمال نتائج اختبار تحصيلي مقنن مسبقاً شكلت علامات نتائج الاختبار مُنحنياً ذا توزيع طبيعي لتصنيف الطلبة بحسب مستويات ثلاثة (عال ، متوسط ، منخفض) وكان المتغير المستقل هو عدد الكلمات التي قام الطلاب بتهجيها بشكل صحيح ، وقد استعمل الباحث اختبار(T– test) لفحص الدرجات في منحني التوزيع الطبيعي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة لإثبات أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات قبل الدراسة ، وتم تدريب المعلمين في سلسلة من أربع جلسات لتطبق التعلم التعاوني ، واظهرت الدراسة النتائج الاتية :

– يتمتع طلبة الصفوف الابتدائية العليا بدرجة من التساوي بغض النظر عن طريقة توزيعهم في مجموعات لدروس الإملاء .

– جميع المستويات في التحصيل (العالي ، المتوسط ، والمنخفض) حصلوا على نتائج متساوية تقريبا بغض النظر عن طريقة التجمع . (peek , 1999)

المحور الثالث : دراسات تناولت دافع الانجاز الدراسي

أ . دراسات عربية :

١– دراسة سلمى (٢٠٠٦) .

((اثر استراتيجية تعليمية بالرسم الاني والشرح في التحصيل والدافعية وتنمية مهارة رسم الخرائط التاريخية لدى طالبات المرحلة المتوسطة)) .

أُجريت هذة الدراسة في الجامعة المستنصرية / كلية التربية ، وهدفت الى بناء استراتيجية تعليمية بالرسم الاني والشرح ومعرفة أَثرِها في التحصيل والدافعية وتنمية مهارة رسم الخرائط التاريخية لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، وبلغت عينة البحث (٦٤) طالبةً ، واختيرت قصدياً متوسطة الازدهار للبنات في بعقوبة لأجراء التجربة ، وقد كوفيء بين طالبات المجموعتين احصائياً باستعمال الاختيار التائي لعينتين مستقلتين . ومربع كاي في متغيرات (درجة اختبار الذكاء ، ودرجات مادة التاريخ للسنة السابقة ، العمر الزمني ، التحصيل الدراسي للأبوين ، درجات التطبيق القبلي لمقياس دافع الانجاز الدراسي ، درجات الاختبار المهاري القبلي) ، وقد درّست الباحثة بنفسها ، واستمرت التجربة (١٠) اسابيع تقريبا وفي نهاية التجربة وضعت الباحثة اختباراً تحصيلياً يتالف من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، واختباراً مهارياً يتالف من (٣) فقرات ، ومقياساً لقياس دافع الانجاز الدراسي يتكون من (٢٦) زوجاً من الفقرات ، وقد أستعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية :-

- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين .
- اختبار مربع (كاي)
- معامل ارتباط بيرسون .
- معامل الصعوبه .
- معامل قوة التمييز .
- فعاليه البدائل الخاطئة .
- . معامل سبيرمان . براون .
- . معادلة كيودر ريتشاردسون .
- . الاختبار التائي لعينتين مترابطتين .
- . دلالة معامل الارتباط .

وأظهرت الدراسة النتيجة الاتية :-

. تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الاستراتيجية التعليمية بالرسم الاني والشرح على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل والدافعية وتنمية مهارة رسم الخرائط التاريخية . (سلمى ، ٢٠٠٦) .

٢- دراسة الركابي (٢٠١٠ م)

((فاعلية الانموذج التوليفي في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط ودافعيتهم لتعلم مادة علم الاحياء)) .

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم ، وهدفت الدراسة الى معرفة فاعلية الانموذج التوليفي في تحصيل طلاب الصف الثاني ودافعيتهم لتعلم مادة الاحياء ، طُبِقَ البحث في إحدى المدارس النهارية التابعة لمديرية تربية ذي قار وبلغت عَيِّنَةُ البحث (٦١) طالباً ، وتمت مكافأة مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني للطلاب محسوباً بالاشهر ، واختبار المعلومات السابقة في علم الاحياء ، وتحصيل الطلاب في مادة علم الاحياء لنصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ واختبار الدافعية القبلي) ، وكانت أداتا البحث عبارة عن اختبار تحصيلي مكون من (٤٠) فقرة ، ومقياس الدافعية لتعلم مادة الاحياء تكون من (٣٥) فقرةً مُعَدتين من قبل الباحث ، وتم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية (٢٠٠٩ - ٢٠١٠) وقد استغرقت الدراسة فصلاً كاملاً ، ولم يذكر الباحث في ملخص بحثه الوسائل الاحصائية التي استعملها في بحثه . وأظهرت الدراسة النتيجة الاتية :-

- وجود فرق ذي دلالة احصائية بمستوى (٠،٠٥) لصالح المجموعة التجريبية ، إذ تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق الانموذج التوليفي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في التحصيل وفي الدافعية نحو التعلم .(الركابي ، ٢٠١٠) .

ب . دراسات أجنبية

– دراسة سوهارتو (Soeharto . 1999)

((فاعلية التعلم البنائي على تحصيل الرياضيات والدافعية نحو تعلمها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي)) .

أجريت هذه الدراسة في اندونيسيا ، وهدفت إلى معرفة فاعلية بيئة التعلم البنائي في تحصيل الرياضيات والدافعية نحو تعلمها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وتكونت عينة البحث من (٥٩) تلميذاً ، وقد أعتمد الباحث المنهج التجريبي ، وأعد اختبارا تحصيلياً في الرياضيات ،ومقياس التعلم نحو الدافعية،وأستعمل الوسائل الإحصائية الآتية :–

. الاختبار التائي .

. معامل ارتباط بيرسون .

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :–

ـ تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار ألتحصيلي

. عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين في مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات .

(Soeharto,1999)

موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

فيما ياتي موازنة للدراسات السابقة لبيان مدى اتفاقها واختلافها وعلاقتها بهذه الدراسة :–

١- منهج البحث:

لقد تنوعت مناهج البحث المتبعة في الدراسات السابقة فمنها اعتمد المنهج التجريبي كدراسة (عويضة ، ١٩٩٨) ، ودراسة (صوالحة ،٢٠٠٤) ، ودراسة (المكاحلة ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (Din – 1999) ، ودراسة (Scarlato–2002) ، ودراسة (العكيدي ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (السراي ،٢٠١٠) ، ودراسة (الكداوي ، ٢٠١١) ، ودراسة (peek–1991) ، ودراسة (سلمى ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (الركابي ، ٢٠١٠) ، ودراسة (soeharto –1999) ، فقد اعتمدت المنهج الوصفي ، وإن الدراسة الحالية اعتمدت المنهج التجريبي.

٢-الاهداف:-

تباينت الدراسات السابقه في اهدافها إذ سعى بعضها الى معرفة وتحديد أثر استراتيجية التدريس المباشر والتي تعتمد على اختبارات تكوينية ، وحصص علاجية للطلاب الذين لايصلون الى درجة الاتقان كدراسة (عويضة ، ١٩٩٨) ، اما دراسة (صوالحه ، ٢٠٠٤) ، فهدفت الى معرفة اثر استراتيجية التدريس المباشر في تعليم مهارات الرياضيات لتلاميذ غرف المصادر ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ، وهدفت دراسة (المكاحله ، ٢٠٠٩) ، الى معرفة مدى فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتعليم الدقيق على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف الثاني والثالث الاساسي وتحسين اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات ، وهدفت دراسة (Din– 1998) ، الى معرفة اثر استراتيجية التدريس المباشر وتطبيقها لتعليم المهارات الرياضية الاساسية والتمكن منها للطلبة ذوي الصعوبات التعليميه في الرياضيات ، أَمَّا دراسة (scarlato – 2002) ، فقد هدفت الى معرفة اثر استراتيجية التدريس المباشر على تحصيل طلبة الصف السابع ذوي الصعوبات التعليمية في الرياضيات ، ودراسة (العكيدي ، ٢٠٠٦) ، هدفت الى معرفة اثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الاملاء ، ودراسة(السراي ، ٢٠١٠) ، هدفت الى معرفة اثر الخط العربي في تحصيل مادة الاملاء لطلبة الصف الثاني المتوسط ، ودراسة (الكداوي ، ٢٠١١) ، هدفت الى معرفة اثر استخدام انشطة تعليمية – تعلمية في معالجة الاخطاء الاملائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وهدفت دراسة (peek – 1991) ، الى معرفة اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الابتدائية في التهجي ، وهدفت دراسة (سلمى ، ٢٠٠٦) ، الى بناء استراتيجية تعليمية بالرسم الاني والشرح ومعرفة أَثرها في التحصيل والدافعية وتنمية مهارات رسم الخرائط التاريخية لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، ودراسة (الركابي ، ٢٠١٠) ، هدفت الى معرفة فاعلية الانموذج التوليفي في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط ودافعيتهم لتعلم مادة الاحياء ، وهدفت دراسة (Soeharto –1999) ، الى معرفة فاعلية بيئة التعلم البنائي في تحصيل الرياضيات والدافعية نحو تعلمها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

أَمَّا الدراسة الحالية فقد هدفت الى معرفة اثر استراتيجية التدريس المباشر في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الاملاء وتنمية دافع الانجاز لديهم .

٣- **حجم العينة :-**

تباينت احجام العينات في الدراسات السابقة بين كبيرة وصغيرة ، فأكبر عَيَّنة ضمتها دراسة (peek.1991) ، أذ بلغت (135) طالباً ، وأصغر عَيَّنة ضمتها دراسة (scarlato - 2002) ، أذ بلغت (٨) طلبة ، أمَّا عَيَّنة الدراسة الحالية فقد بلغت (٦٢) طالباً

٤- **جنس العينة :-**

تباينت الدراسات السابقة في اعتمادها لجنس العينة ، فقد اعتمدت بعضها على الذكور كدراسة (عويضة ، ١٩٩٨) ، ودراسة (العكيدي ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (الكداوي ، ٢٠١١) ، ودراسة (peek - 1991) ، ودراسة (الركابي ، ٢٠١٠) ، واعتمدت بعضها على الذكور والاناث كدراسة (صوالحة ، ٢٠٠٤) ، ودراسة (المكاحلة ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (Din - 1998) ، ودراسة (Scarlato - 2002) ، ودراسة (السراي ، ٢٠١٠) ، ودراسة (Soharto - 1999) واعتمدت دراسة (سلمى ، ٢٠٠٦) على الاناث فقط ، أَمَّا الدراسة الحالية فقد كان جنس العينة من الذكور .

٥ - **مكان الدراسة :-**

تباينت الدراسات السابقة في اماكن اجرائها فقد اجريت دراسة (عويضة ، ١٩٩٨) ، ودراسة (صوالحة ، ٢٠٠٤) ، ودراسة (المكاحلة ، ٢٠٠٩) ، في الاردن . أَمَّا في العراق فقد اجريت دراسة (سلمى ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (العكيدي ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (الركابي ، ٢٠١٠) ، ودراسة (السراي ، ٢٠١٠) ، ودراسة (الكداوي ، ٢٠١١) ، اما دراسة (1991 - Peek) ، ودراسة (Scarlato–2002) ، في الولايات المتحدة الامريكية ، اما دراسة (1999 – Soeharto) فقد ، اجريت في ندونيسيا ، اما الدراسة الحالية فقد اجريت في العراق (٢٠١٢ – ٢٠١٣) .

٦. **مرحلة الدراسة:-**

طُبِقَت الدراسات السابقة على مراحل دراسية عِدة اذْ طُبقت دراسة (عويضة ، ١٩٩٨) ، ودراسة (صوالحه ، ٢٠٠٤) ، ودراسة (المكاحلة ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (الكداوي ، ٢٠١١) ، ودراسة (Peek – 1991) ، ودراسة (Soeharto – 1999) ، في المرحله الابتدائية ، وطبقت

دراسة (سلمى ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (العكيدي ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (الركابي ، ٢٠١٠) ، ودراسة (السراي ، ٢٠١٠) ، ودراسة (Din –1998) ، ودراسة (Scarlato – 2002) في المرحلة المتوسطة ، اما دراسة (Din –1998) ، فقد طبقت في المرحلة الاعدادية ، اما الدراسة الحالية فقد طُبقت في المرحلة المتوسطة .

٧ – **مدة التجربة:–**

اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في المده التي استغرقتها التجربة ، فمنها أستغرقت فصلاً دراسياً كاملاً كدراسة (الركابي ، ٢٠١٠) ودراسة (السراي ،٢٠١٠) ، ودراسة(الكداوي ، ٢٠١١) ، وقد اختلفت الدراسات الأتية في مدتها كدراسة (صوالحة ، ٢٠٠٤) ، ودراسة (سلمى ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (العكيدي ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (Din –1998) ، ودراسة (Scarlato – 2002) ، اما الدراسات الاخرى فلم تذكر مدتها كدراسة (عويضة ، ١٩٩٨) ، ودراسة (المكاحلة ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (Peek – 1991) ، اما الدراسة الحالية فقد استغرقت فصلاً دراسياً

٨– **اداة الدراسة :–**

لقد جاءت ادوات البحث متنوعة في الدراسات السابقة بما يتلائم مع طبيعة كل دراسة وهدفها المحدد ، فقد اتخذت دراسة (عويضة ، ١٩٩٨) ، و دراسة (العكيدي ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (السراي ، ٢٠١٠) ، ودراسة (الكداوي ، ٢٠١١) ، ودراسة (Peek – 1991) ، اختباراً تحصيلياً ، واستعمل كل من (الركابي ،٢٠١٠) ، ودراسة (Soeharto – 1999) ، اختباراً تحصيلياً ومقياس الدافعية ، واعتمدت (سلمى ، ٢٠٠٦) اختباراً تحصيلياً واختباراً مهارياً ومقياس دافع الانجاز ، اما دراسة (المكاحله ، ٢٠٠٩) فقد استعملت اختباراً تحصيلياً ومقياس اتجاهات ، أما دراسة (صوالحة ،٢٠٠٤) ، ودراسة (Din – 1999) ، ودراسة (Scarlato – 2002) لم تذكر ادوات البحث ، أما الدراسة الحالية اعتمدت اختباراً تحصيلياً ومقياس دافع الانجاز .

٩ – الوسائل ألاحصائية :

أستعملت الدراسات السابقة وسائل أحصائية متباينة في تحليل نتائجها ، فقد أستعملت دراسات التدريس المباشر الوسائل الأحصائية الأتية (تحليل التباين المشترك ، والمتوسط الحسابي ، الأنحراف المعياري) ، في حين أستعملت دراسات الأملاء الوسائل الأحصائية الأتية (الأختبار التائي لعينتين مستقلتين ، معامل أرتباط بيرسون ، مربع كاي ، معامل قوة التمييز ، معامل الصعوبة، فعالية البدائل الخاطئة ، الوسط الحسابي ، معادلة كوبر للمطابقة) ، وقد أستعملت دراسات دافع الأنجاز الوسائل الأحصائية الأتية (الأختبار التائي لعينة واحدة ، الأختبار التائي لعينتين مستقلتين ، معامل أرتباط بيرسون ، معادلة سبيرمان – براون ، تحليل التباين ، مربع كاي ، الأنحدار المتعدد ، التحليل العاملي الأستكشافي ، التحليلات العاملية الأندماجية ، الأنحراف المعياري) .

١٠ – نتائج الدراسات

توصلت الدراسات السابقة الى نتائج مختلفة ، سيرد ذكر بعضها ومناقشته عند عرض نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها في الفصل الرابع.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة ، والخروج منها بمؤشرات ودلالات ، لابد من ذكر مدى الافادة منها ويمكن تلخيص جوانب الافادة بما ياتي :–

١– بلورة مشكلة البحث واهميتة ، ووضع الخطوط العريضة للخلفية النظرية وتنظيمها .

٢– إعداد قائمة للاهداف في مادة الاملاء .

٣– بناءُ الأختبار التحصيلي المستعمل في الدراسة الحالية .

٤– بناءُ مقياس دافعِ الانجازِ المستعمل في الدراسة الحالية ،

٥– إعداد الخطط التدريسية الانموذجية .

٦– تحديد المجتمع ، واختيار العينة ، واعتماد التصميم التجريبي المناسب .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : منهجية البحث .

ثانياً : التصميم التجريبي .

ثالثاً : تحديد متغيرات البحث .

رابعاً : مجتمع البحث وعينته .

خامساً : تكافؤ مجموعتي البحث .

سادساً : ضبط المتغيرات الدخيلة .

سابعاً : أدوات البحث .

ثامناً : تطبيق التجربة .

تاسعاً: الوسائل الأحصائية .

أولاً : منهجية البحث :-

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي قام بها الباحث من أختيار التصميم التجريبي ، ومجتمع البحث وعينته ، وكيفية اجراء عمليات التكافؤ الاحصائي بين مجموعتي البحث ، وضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة ، وتحديد المادة العلمية ، وصياغة الأهداف السلوكية ، وإعداد الخطط التدريسية ، وإعداد أداتا البحث ، فضلاً عن تطبيق التجربة ، واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة .

وقد أعتمد الباحث على المنهج التجريبي ، لأنه المنهج الملائم لتحقيق هدف البحث .

ثانياً : التصميم التجريبي :-

يُعَد التصميم التجريبي ((خطة شاملة تمكن الباحث من الأجابة عن أسئلة البحث وفرضياته وتوضح كيفية التعامل مع المشكلة التي تعترض عملية البحث والمتغيرات اللازم قياسها أو ضبطها ، وأختيار الطريقة الملائمة لتحليل البيانات)) . (عودة ، ١٩٩٣ : ص١٢٨-١٢٩)

ويتوقف أختيار التصميم التجريبي المناسب على هدف البحث وطبيعته. (الرشيدي ، ٢٠٠٠ : ص١١٠)

وقد أكدت الادبيات والبحوث انه ليس هناك تصميم تجريبي مثالي يصلح لكل الدراسات والمواقف ، ولصعوبة الضبط والسيطرة على بعض المتغيرات وتعقدها في العملية التربوية. (عدس ، ١٩٩٦ : ص٢٩٣) .

لذا أختار الباحث تصميماً ذا ضبط جزئي ، فيه مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة ، واختبار قبلي وبعدي لمجموعتي البحث في مقياس دافع الانجاز ، واختبار تحصيلي بعدي ، فجاء التصميم على النحو الاتي :-

المجموعة	الأختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأختبار البعدي
التجريبية	دافع الإنجاز	استراتيجية التدريس المباشر	التحصيل ودافع الإنجاز	التحصيل ودافع الإنجاز
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

شكل (٣) التصميم التجريبي

ويقصد بالمجموعة التجريبية في هذا التصميم : المجموعة التي يدرس طلابها مادة الإملاء باستراتيجية التدريس المباشر ، والاخرى الضابطة التي يدرس طلابها مادة الإملاء بالطريقة الاعتيادية .

ويقصد بالتحصيل : المتغير التابع الذي يقاس به فاعلية المتغير المستقل ، بواسطة أختبار تحصيلي أعده الباحث .

ثالثاً : تحديد متغيرات البحث :-

يجب على الباحث الذي يتبع المنهج التجريبي في بحثه أَنْ يدرس متغيرات ظاهرة محددة ويحدث في بعضها تغييراً مقصوداً ، ويتحكم في متغيرات أخرى ليتوصل الى العلاقات السببية. (منسي ، ١٩٩٩ : ص١٥٩)

وأَن يتمكن من ضبط جميع العوامل التي تؤثر في المتغير التابع ، وليتأكد الباحث من أن التغيير الذي حصل للمتغير التابع هو ناتج عن تأثير المتغير المستقل ، أو أي عامل أخر هو الذي انتج هذا الاثر او التغيير. (فان دالين ، ١٩٧٧ : ص٣٨١) .

ويمكن تصنيف متغيرات البحث الى :-

١ – المتغير المستقل : هو العامل الذي يستخدمه الباحث عن قصد في الموقف ويضعه تحت الملاحظة للتأكد من علاقته بالمتغير التابع وتأثيره فيه . (الزوبعي ، ١٩٨١ : ص٩٠)

٢ – المتغير التابع : هو المتغير الذي يقيس أثر أو نتائج المعالجة التي يتعرض لها المتغير المستقل . (ابو علام ، ٢٠٠٤ : ص١٨٧)

٣ –المتغير الدخيل:هو المتغير الذي يؤثر في المتغير المستقل، وكذلك يؤثر في المتغير التابع.

ومن الخصائص التي يجب توافرها في التصميم التجريبي هي : التحكم والسيطرة على المتغيرات الدخيلة التي تتفاعل مع المتغير المستقل ، وتؤثر في المتغير التابع. (البطش وابوزينة ، ٢٠٠٧ : ص٢٦٦)

رابعاً : مجتمع البحث وعينته :-

١ – مجتمع البحث :-

ان البحث الحالي يتطلب تحديد مدرسة واحدة من المدارس المتوسطة او الثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين التي تتكون من شعبتين او اكثر للصف الأول المتوسط .

٢ – عينة البحث :-

تعرّف العينة بأنها :(جزء من مجتمع البحث او الدراسة الكلي ، ويختارها الباحث بأساليب مختلفة) (ياسين ، ٢٠٠٢ : ص٧٠)

وبعد حصول الباحث على كتاب تسهيل المهمة (الملحق ١) ، اختار قصدياً ثانوية أبن الأثير، التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين لتطبيق التجربة فيها ، وذلك للأسباب الأتية:-

أ – تعاون ادارة المدرسة مع الباحث ، فضلاً عن ذلك يوجد في المدرسة شعبتين لطلاب الصف الأول المتوسط .

ب – طلاب المدرسة من منطقة واحدة ، ذات مستوى أقتصادي ، وأجتماعي وثقافي متجانس .

وبعد تحديد المدرسة قام الباحث بزيارتها في الاسبوع الاول للعام الدراسي(٢٠١٢ – ٢٠١٣) ، وبالأسلوب العشوائي اختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية ، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة . وضمت كلتا الشعبتين (٦٥) طالباً بواقع (٣٢) طالب في المجموعة التجريبية ، و (٣٣) طالب في المجموعة الضابطة ، ولقد استبعد الباحث ثلاثة طلاب كونهم راسبين في الصف الأول متوسط ، بواقع طالب واحد من المجموعة التجريبية ، وطالبين من المجموعة الضابطة ويعزي الباحث سبب الاستبعاد لأن الطلاب يمتلكون خبرات تعليمية سابقة ، مما قد يؤثر في دقة النتائج ، جدول (١) يوضح ذلك :-

جدول (١)

عدد الطلاب قبل الاستبعاد وبعد الاستبعاد

الشعبة	المجموعة	عدد الطلاب قبل الأستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الأستبعاد
أ	التجريبية	٣٢	١	٣١
ب	الضابطة	٣٣	٢	٣١
المجموع		٦٥	٣	٦٢

خامساً : تكافؤ مجموعتي البحث :-

على الرغم من أن التوزيع العشوائي هو أحدُ طرق ضبط المتغيرات الدخيلة ، إلا أنَّ الباحث حرص قبل البدء بتطبيق التجربة على تكافؤ أفراد مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات التي يَعْتَقِد بأنها قد تؤثر على نتائج التجربة ، وهذه المتغيرات هي (العمر الزمني محسوباً بالأشهر ، درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للصف السادس الابتدائي ، التحصيل الدراسي للاباء ، التحصيل الدراسي للأمهات ، التطبيق القبلي . الأولي – لمقياس دافع الإنجاز الدراسي) :-

١ – العمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث (تجريبية ، ضابطة) محسوباً بالشهور :

بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (٥٨٠ ، ١٤٩) شهراً ، ومتوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (٤٨٣ ، ١٤٩) شهراً ، وبعد تحليل البيانات الأحصائية بأستعمال الأختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين ، لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط أعمار طلاب مجموعتي البحث ، تبين أنه لايوجد فرق بين المجموعتين في العمر الزمني وجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لأعمار طلاب مجموعتي البحث محسوباً بالشهور .

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الأحصائية عند مستوى(٠،٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	١٤٩، ٥٨٠	٣ ،٩٣٧	٦٠	٠ ،٠٩٨	٢ ,٠٠٠	غير دالة احصائياً
الضابطة	٣١	١٤٩ ،٤٨٣	٣ ،٨٣٧				

٢– درجات مادة اللغة العربية في الأختبار النهائي للصف السادس الأبتدائي :-

بلغ متوسط درجات اللغة العربية لطلاب المجموعة التجريبية (٠٣٢ , ٧٤) درجة ، ومتوسط درجات اللغة العربية لطلاب المجموعةالضابطة (٠٠٠ , ٧٣) درجة ، وباستعمال الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات مادة اللغة العربية بين المجموعتين، اتضح أنه لايوجد فرق ذو دلالة أحصائية ، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للصف السادس الأبتدائي .

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الأحصائية عند مستوى (٠،٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٧٤ ,٠٣٢	١١ , ٨٧٨	٦٠	٠ , ٣١٤	٢ ,٠٠	غير دالة احصائياً
الضابطة	٣١	٧٣ , ٠٠٠	١٣ , ٩٤٧				

٣ – التحصيل الدراسي للأباء :-

يبدو من جدول (٤) أن طلاب مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) متكافئان أحصائياً في مستوى التحصيل الدراسي للاباء ، إذ أظهرت نتائج البيانات بأستعمال مربع كاي ، إن قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (٣٩٦ , ٠) أصغر من قيمة (كا^{٢}) الجدولية (٨٢ , ٧) عند مستوى دلالة (٠٥ ، ٠) وبدرجة حرية (٣)، وذلك بعد دمج الخليتان (يقرأ ويكتب) و(أبتدائية) في خلية واحدة ، لكون التكرار المتوقع فيها أقل من (٥) ، والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

تكرارات التحصيل الدراسي لأباء طلاب مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) وقيمتي (كا^{٢}) (المحسوبة ، الجدولية).

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي للاباء				درجة الحرية	قيمة (كا^{٢})		الدلالة الأحصائية عند مستوى (0,05)
		يقرأ ويكتب ابتدائية	متوسطة	اعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٨	٨	٩	٦	٣	٠, ٣٩٦	٧ , ٨٢	غير دالة أحصائياً
الضابطة	٣١	٦	٩	١٠	٦				

4– التحصيل الدراسي للأمهات :-

يبدو من جدول (٥) أن طلابْ مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) متكافئان احصائياً في مستوى التحصيل الدراسي للأمهات ، إذ أظهرت نتائج البيانات بأستعمال مربع كاي، أن قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (١١٦ , ٠) أصغر من قيمة(كا^{٢}) الجدولية (٨٢ , ٧) عند مستوى دلالة(٠٥ , ٠)وبدرجة حرية (3)، وذلك بعد دمج الخليتان(يقرأ ويكتب) و(ابتدائية) في خلية واحدة ، لكون التكرار المتوقع فيها أقل من (٥) . جدول (٥) يُوضح ذلك .

جدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) وقيمتي (كا^{٢}) (المحسوبة والجدولية) .

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي للامهات				درجة الحرية	قيمة (كا^{٢})		الدلالة الأحصائية عند مستوى (0,05)
		يقرأ ويكتب ابتدائية	متوسطة	اعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٧	٩	٨	٧	٣	٠,١١٦	٧,٨٢	غير دالة أحصائياً
الضابطة	٣١	٧	٨	٩	٧				

5- التطبيق القبلي (الأولي) لمقياس دافع الانجاز الدراسي :

طبق الباحث مقياس دافع الانجاز الدراسي الذي اعده بنفسه على طلاب عينة البحث قبل البدء بالتدريس الفعلي الذي اتخذ منه الباحث أداة للتعرف على دافع الانجاز الدراسي لدى طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ، فقد زار الباحث الشعب المشمولة بالتجربة ، ثم قَدَّمَ لهم شرحا وافيا عن الهدف من المقياس ، وكيفية الاجابة عنه ، كما قَدَّمَ أَجوبةً مناسبةً لأسئلة الطلاب عن فقرات المقياس .

وبعد تصحيح اجابات الطلاب عن المقياس ، حسبت الدرجة الكلية لكل طالب (ملحق ٤) التي تمثلت باستجابات الطالب عن كل فقرة من فقرات المقياس لتكون بدورها درجة دافع الانجاز الدراسي للطالب .

وقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٢٩ ، ٧٣) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (٨٣٨ ، ٧١) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أَنَّه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين . وجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدرجات مجموعتي البحث على مقياس دافع الانجاز .

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولة	
التجريبية	٣١	٧٣، ١٢٩	٩ ، ٩٣٦	٦٠	٠،٥٨٨	٢ , ٠٠	غير دالة احصائيا
الضابطة	٣١	٧١ ، ٨٣٨	٧ ، ١٠٩				

سادساً : ضبط المتغيرات الدخيلة :-

يعد ضبط المتغيرات عنصراً مهماً من عناصر التجربة ، بل هو جوهر التجربة وأساسها ، ويقصد بالضبط تثبيت العوامل جميعاً وتحديدها ماعدا العامل الذي يراد معرفة أثره(رؤوف، ٢٠٠١ : ص١٥٨)

وهذا يعني عزل جميع المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التجربة . وزيادة على ماقام به الباحث من أجراءات التكافؤ بين مجموعتي البحث فقد حاول تفادي تأثير بعض المتغيرات التي قد تؤثر على دقة النتائج ، إذ إن عملية ضبطها تؤدي الى نتائج أكثر دقة ، ومن هذه المتغيرات :

١ – الحوادث المصاحبة .

٢ – الأندثار التجريبي .

٣ – أدوات القياس .

٤ – أثر الأجراءات التجريبية .

وفيما يأتي عرضاً لهذه المتغيرات :-

١ – الحوادث المصاحبة

يُقصدُ بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية والاجتماعية والسياسية التي يمكن حدوثها خلال مدة التجربة مثل الزلازل ، والاعاصير ، والتظاهرات ، والعصيان المدني ، وغيرها مما يعرقل سير التجربة . ولم تتعرض الدراسة الحالية لمثل هذه العراقيل .

٢ – الاندثار التجريبي

يُقصدُ بـه تَركُ نمط معين من الطلبة للدراسة أو غيابهم أَو أنتقالهم الى مدرسة ثانية في احدى المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) خلال مدة حدوث التجربة ، ماقد يؤثر ذلك في متوسط التحصيل (خلف ، ١٩٩٧ : ص٨٨) .

والبحث الحالي لم يتعرض لمثل هذه الحالات بأستثناء حالات الغياب التي تعرضت لها مجموعتي البحث بنسب ضئيلة ، وفي مستوى واحد متقارب .

٣ – أداتا القياس

لتفادي أَثر هذا المتغير أستعمل الباحث أداتا القياس ذاتها مع مجموعتي البحث والمتكونة من (الأختبار التحصيلي النهائي ، لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث ، ومقياس دافع الانجاز الدراسي للتعرف على دافع الانجاز لدى كلتا المجموعتين) .

٤ – أثر الإجراءات التجريبية

من اجل حماية التجربة من بعض الإجراءات التجريبية التي يمكن أَنْ تؤثر في المتغير التابع ، عمل الباحث على الحد من أَثر هذا العامل في سير التجربة ، وتمثل ذلك في :

أ – سرية البحث : حرص الباحث على سرية البحث من خلال الأتفاق مع أدارة المدرسة بعدم أخبار الطلاب بطبيعة المهمة التي يقوم بها ، وتقديم الباحث للطلاب على انه مدرس اللغة العربية لهذا العام .

ب – المدرس : لقد درّس الباحث بنفسه طلاب مجموعتي البحث (التجريبية ،والضابطة) وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من الدقة والموضوعية ، فلم يعتمد الباحث على اي مدرس اخر للأسباب الاتية (عدم حرص بعض المدرسين على نتائج سير التجربة ، او تمكن احد المدرسين من المادة أكثر من الأخر ، أو أتباع طرائق تدريسية مختلفة) .

ج – المادة الدراسية : دَرَّس الباحث الموضوعات ذاتها لمجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) والمتمثلة بالموضوعات الاتية (اللام الشمسية واللام القمرية ، علامات الترقيم ، ألف التفريق ، علامات الأعراب وأحرف المد) .

د – توزيع الحصص : تمت السيطرة على هذا العامل من خلال توزيع حصص الاملاء على مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) بشكل متساوي ، إذ تَمَّ الأتفاق مع أدارة المدرسة ومدرس المادة على أن

تكون حصة الاملاء للمجموعتين في يوم (الأربعاء) من كل أسبوع فكانت الحصة الثانية من يوم (الأربعاء) للمجموعة التجريبية والحصة الخامسة للمجموعة الضابطة .

هـ – الوسائل التعليمية : حرص الباحث على استعمال الوسائل التعليمية نفسها لمجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) من حيث تشابه السبورة واستعمال الطباشير الملون والعادي .

سابعاً – أدوات البحث

١ – صياغة الأهداف السلوكية

تُعرّف الأهداف السلوكية بأنها ((ذلك التغير الذي يخطط لأحداثه في سلوك المتعلم على ان يوضع لهذا التغيير معياراً معيناً للأداء)) (الزبيدي ، ١٩٩٧ : ص٢٠٥) ، لذلك تعد صياغة الأهداف السلوكية خطوة مهمة في إعداد أي برنامج تعليمي لكونها تساعد المدرس في معرفة ماعليه من عمل بعد الأنتهاء من تدريس المحتوى ، والعمل على تنظيمه ، وأختيار الطرائق التدريسية والأساليب والأدوات المناسبة .

وصاغ الباحث (٧٠) هدفاً سلوكياً مُعْتَمِداً على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستُدرَّس في التجربة ، موزعة بين المستويات الثلاثة الأولى في تصنيف بلوم (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) وبغية التحقق من صلاحية الأهداف واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية ، عَرَضَها الباحثُ على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس ، والمناهج ، والقياس والتقويم ، واللغة العربية . (ملحق ٥)

وبعد تحليل استجابات الخبراء والمختصين عدلت بعض الأهداف ، ولم يُحذف أي هدف منها ، لأنها بلغت نسبة الأتفاق التي أعتمدها الباحث وهي (٨٠ %) من موافقة الخبراء ، وبذلك بقي عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (٧٠) هدفاً سلوكياً . (ملحق ٦) بواقع (٢٢) هدفاً سلوكياً لمستوى التذكر ، و (٢٢) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم ، و (٢٦) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق .

٢ – أعداد الخطط التدريسية

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مُسْبَقة للمواقف والاجراءات التدريسية التي يضطلع لها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة ، وتضم هذه العملية تحديدَ الأهدافِ وأختيارَ الطرائقَ التي تُساعد على تَحقيقها ، فهي تخطيط مُنَظَّمٌ ومُترابطٌ للحقائق والخبرات التي يريد المدرس أن يتعلمها طلبته (عزيز، ١٩٨٥: ص٣١٤) .

ولما كان التخطيط من المكونات الهامة لعملية التدريس فقد أعد الباحث خُططاً تدريسية مُلائمةً لموضوعات الدراسة المقرر تدريسها في المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) وقد عرض الباحث نماذجَ لتلك الخُطط على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس واللغة العربية ومجموعة من المدرسين والمشرفين . (ملحق ٥) وفي ضوء ارائهم وتوجيهاتهم أُجريت بعض التعديلات اللازمة عليها وأصبحت جاهزة للتنفيذ . (ملحق ٧) .

٣ – الأختبار التحصيلي

إن مِنْ مُتطلبات البحث الحالي إعداد اختبارٍ تحصيليٍ نهائيٍ يُستعمل لقياس التحصيل لدى الطلاب استناداً الى المحتوى التعليمي والأهداف السلوكية ، ويُقصد بالاختبار التحصيلي
(إجراء منظم لقياس تحصيل الطلاب للأهداف التعليمية) ، وهو الأكثر شيوعاً في المدارس ، واستعمالاً بالنسبة للوسائل التقويمية ، لأنه سهل الإعداد والتطبيق (الأمام ، ١٩٩٠ : ص٥٩)

وقد أعدَّ الباحثُ أختباراً تحصيلياً أتسم بالموضوعية ، والشمولية ، والصدق ، والثبات . وفيما يأتي توضيح الخطوات التي مرّ بها إعداد الاختبار التحصيلي :

أ – جدول المواصفات (الخريطة الأختبارية)

تتطلب الاختبارات التحصيلية وضع خريطةٍ أختباريةٍ تضمن توزيع فقرات الأختبار على الأفكار الرئيسية للمادة ، والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار الى قياسها ، وعلى وفق الأهمية النسبية لكل منها ، فضلاً عن أنها من متطلبات صدق المحتوى (السراي ، ٢٠١٠ : ص٧٩) وعلى هذا الأساس العلمي أعد الباحث خارطةً أختباريةً أتسمت بشموليتها للموضوعات المقرر تدريسها للبحث الحالي من كتاب الاملاء للصف الأول المتوسط ، والأهداف السلوكية للمستويات الثلاثة الأولى من تصنيف (بلوم) وحدد عدد فقرات الأختبار بـ (٣٠) فقرة وزعت على تلك المستويات . (ملحق ٨) ، وجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧)

الخارطة الأختبارية

الموضوعات	وزن المحتوى	الأهداف			عدد الفقرات			المجموع
		تذكر	فهم	تطبيق				
م١	%١٦	٤	٣	٤	٢	١	٢	٥
م٢	%٦٤	١٤	١٤	١٧	٦	٦	٧	١٩
م٣	%١٠	٢	٢	٣	١	١	١	٣
م٤	%١٠	٢	٣	٢	١	١	١	٣
المجموع	%١٠٠	٢٢	٢٢	٢٦	١٠	٩	١١	٣٠

ب – صياغة فقرات الاختبار

اعتمد الباحث عند صياغة فقرات الأختبار التحصيلي الفقرات الموضوعية لما تتماز به من موضوعية في التصحيح ، إذ لايختلف في تصحيحها إثنان إذا وضعت بشكل جيد فهي تتصف بثبات وصدق عاليين ، فضلاً عن الشمولية ، وتعليم الطلبة الدقة في اختيار الأجابة . (الظاهر، ١٩٩٩ : ص٩١) .

وقد صاغ الباحث (٣٠) فقرة موزعة بين سؤالين : الأول يتكون من (١٥) فقرة من نوع الاختبار التكميلي التي توصف بأنها سهلة التصحيح ، وتغطي مساحة كبيرة من المادة الدراسية قياساً بأنواع الاختبارات الأخرى ، فضلاً عن أنَّ التخمين فيه أقل من غيره (سمارة ، ١٩٨٩ : ص٨٩) ، والثاني يتكون من (١٥) فقرة من نوع الأختيار من متعدد التي توصف بأنها شائعة الاستعمال ، وتفوق الأنواع الأخرى الموضوعية صدقاً وثباتاً.(الرشيدي ، ٢٠٠٠ : ص٢١٧).

ت – صدق الأختبار

يُعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ، ولا يكون الاختبار صادقاً إلا إذا قاس ما وضع من اجله ، أي أنه يقيس الصفة التي يفترض أن يقيسها ، ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً عنها ، وبغية التأكد من صدق الأختبار الذي أعده الباحث فقد عرضه على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس، وفي العلوم التربوية والنفسية ، ومجموعة من المشرفين والمدرسين(ملحق ٥) لتقدير مدى استيفاء فقرات الاختبار ، وشمولها للجوانب المراد قياسها ، وبعد تحليل الاستجابات، والأخذ بملاحظات المتخصصين

أُجريت التعديلات اللازمة لبعض الفقرات دون حذف أي فقرة ، وقد أبقيتُ جميع الفقرات لأنها حصلت على نسبة موافقة أكثر من (٨٠%) من الخبراء والمتخصصين .

ث – التجربة الاستطلاعية

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة عن الاختبار ، ووضوح فقراته ، ولغرض التحليل الاحصائي لفقرات الأختبار ، قام الباحث بتطبيق الأختبار على عينةٍ استطلاعيةٍ من طلاب الصف الأول المتوسط من مجتمع البحث نفسه ، ولها مواصفات عينة البحث نفسها وكان عددها (١٠٠) طالب ، فاتضح أن الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطلاب ، وأن متوسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (٣٥) دقيقة .

ج – التحليل الاحصائي لفقرات الأختبار

إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو التأكد من صلاحية كل فقرةٍ وتحسينَ نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جداً أو الصعبة جداً أو غير المميزة ، واستبعاد غير الصالح منها. (Scannell ,1975 : P 211) .

وقد طبق الباحث الأختبار التحصيلي على عينة أستطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط في ثانوية العلم للبنين وثانوية القبس للبنين ، ولتسهيل الاجراءات الأحصائية فقد رتبت الدرجات تنازلياً من أعلى الى أدنى ، ثم أختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧ %) بوصفها أفضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها .

وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الأختبار :

١ – صعوبة الفقرة :-

تُعَرَّفُ صعوبة الفقرة بأنها ((نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة)) (عودة ، ١٩٩٣ : ص٢٨٩) ، وبعد أن حسب الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (٣٥ , ٠ – ٦٦ , ٠) ، ويرى (أيبل) أَن الفقرة الاختبارية تكون مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (٢٠ , ٠ – ٨٠ , ٠) (Bloom , 1971 : P 66) . وهذا يعني أَن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة . جدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨)

معاملات صعوبة فقرات الأختبار التحصيلي

السؤال الأول		السؤال الثاني	
تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة
١	٠, ٥٢	١	٠, ٦٦
٢	٠, ٥٦	٢	٠ ,٣٨
٣	٠ ,٤٥	٣	٠ ,٤٨
٤	٠, ٥٥	٤	٠, ٤٠
٥	٠ ,٥٦	٥	٠, ٤٥
٦	٠ ,٦٠	٦	٠, ٦٢
٧	٠ ,٤٣	٧	٠, ٥٥
٨	٠, ٥٢	٨	٠, ٤٨
٩	٠, ٥٠	٩	٠, ٥٢
١٠	٠ ,٥٥	١٠	٠, ٣٨
١١	٠ ,٦٥	١١	٠, ٤٠
١٢	٠, ٤٤	١٢	٠ ,٣٥
١٣	٠, ٤٨	١٣	٠, ٤٥
١٤	٠, ٥٦	١٣	٠ ,٥٥
١٥	٠ ,٦٠	١٥	٠, ٤٥

٢ – قوة تمييز الفقرة :-

يُقْصَدُ بها ((قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا بالنسبة الى الصفة التي يقيسها الأختبار)) ، والفقرة الجيدة هي التي تخدم هذا الغرض (أحمد ، ١٩٦٠ : ص٣٣٩).

وبعد أن حسب الباحث القوة التميزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (٠،٣٥-٠،٦٥) والأدبيات تشير الى أنَّ الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (٠،٢٠) يستحسن حذفها أو تعديلها (أنطانيوس ، ٢٠٠١ : ص١٠٠) ، لذا بقيت جميع فقرات الأختبار دون حذف أو تعديل ، والجدول (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩)

معاملات القوة التمييزة لفقرات الأختبار التحصيلي

السؤال الأول		السؤال الثاني	
تسلسل الفقرة	قوة التمييز	تسلسل الفقرة	قوة التمييز
١	٠،٥٢	١	٠،٥٠
٢	٠،٣٥	٢	٠،٤٠
٣	٠،٤٢	٣	٠،٥٨
٤	٠،٥٥	٤	٠،٥٤
٥	٠،٥٠	٥	٠،٦٥
٦	٠،٦٣	٦	٠،٦٠
٧	٠،٤٠	٧	٠،٤٥
٨	٠،٥٦	٨	٠،٦٤
٩	٠،٦٢	٩	٠،٥٦
١٠	٠،٤٠	١٠	٠،٣٧
١١	٠،٤٣	١١	٠،٥٠
١٢	٠،٤٥	١٢	٠،٦٠
١٣	٠،٤٨	١٣	٠،٤٢
١٤	٠،٥٣	١٤	٠،٤٧
١٥	٠،٥٥	١٥	٠،٤٠

٣ – فعالية البدائل الخاطئة :-

يكون البديل الخاطئ جيداً إذا جذب عدداً من الطلبة للمجموعة العليا أكبر من طلبة المجموعة الدنيا، وبعكسه يُعَدُ غير فعال وينبغي حذفه (عودة ، ١٩٩٣ : ص١٢٥) ، وبعدما أجريت العمليات الأحصائية اللازمة لذلك ، أظهرت النتائج أَنَّ البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الثاني من الأختبار التحصيلي قد جذبت إليها عدد من طلاب المجموعة العليا أكبر من طلاب المجموعة الدنيا ، لذلك تقرر الأبقاء عليها جميعها من دون حذف أو تعديل . جدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الثاني في الأختبار التحصيلي

تسلسل الفقرة	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني
١	-٠،٣	-٠،١١
٢	-٠،١٠	-٠،٤
٣	-٠،١٣	-٠،١٦
٤	-٠،٢	-٠،١١
٥	-٠،١١	-٠،٤
٦	-٠،١٣	-٠،١١
٧	-٠،١٦	-٠،١٠
٨	-٠،١٦	-٠،٢٦
٩	-٠،١٦	-٠،١٠
١٠	-٠،٣٠	-٠،١٦
١١	-٠،٣٤	-٠،١٦
١٢	-٠،٢٣	-٠،١٦
١٣	-٠،١٣	-٠،٢
١٤	-٠،٢	-٠،١٣
١٥	-٠،٤	-٠،٣

ح – ثبات الأختبار :-

يعني بثبات الأختبار ((التوصل الى النتائج نفسها عند تطبيق الأختبار في مدتين مختلفتين)) ، وفي حدود زمن يقدر بأسبوع الى أسبوعين ، إذ إن قلة المدة تتيح الفرصة للتذكر ، وطول المدة قد تتيح فرصة لنمو الأفراد ومن ثم تغيير أدائهم (ابراهيم ، ١٩٩٩ : ص٨٥) . ويعد الثبات من الخصائص الأساسية الأخرى في بناء الاختبارات إذ أشار كير لنجر (KerLinger) الى أنه يعد بمثابة غياب نسبي

لأخطاء القياس ، وأَنَّ الأختبار يمكن الاعتماد علية ، وأنه مستقر ومنسق ، كما أن له القدرة على التنبؤ ، بالإضافة الى أنه دقيق في قياسه . (Ker Linger , 1973: P 429)

وقد اختار الباحث طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات الاختبار التحصيلي ، إذ طبق الاختبار على عينة التحليل الاحصائي ثم أعاد تطبيقه على العينة نفسها بعد أسبوعين ، وتم استعمال معامل أرتباط بيرسون (pearson) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني وبلغت قيمة معامل الثبات (٨٢ , ٠) وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة الى الاختبارات غير المقننة .

٤ – مقياس دافع الأنجاز الدراسي :-

من أجل قياس متغير (دافع الأنجاز) ، لدى طلاب الصف الأول المتوسط والذي تضمنه البحث الحالي ، قام الباحث بالأطلاع على ما تسنى له من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ، إذ وُجد عدداً من المقاييس التي صُممت لقياس هذا المتغير ، وبعد دِراستها واستشارة الأساتذة والمتخصصين في المجال التربوي (ملحق ٥) تبين للباحث أنَّه من الضروري أعداد مقياس يقيس (الأنجاز الدراسي) ، ويتلائم مع خصائص المجتمع وتتوافر فيه الشروط العلمية من صدق وثبات وقدره على التمييز . وذلك لعدم وجود مقياس يقيس دافع الأنجاز الدراسي يخص طلاب الأول المتوسط (على حد علم الباحث) إذ إن لكل مرحلة دراسية خصوصيتها وإمكاناتها المختلفة عن المرحلة الأخرى ، وما يصلح لقياس (الإنجاز الدراسي) ، قد لايصلح أو لايفي لقياسه في مرحلة أخرى . لذا ارتأى الباحث القيام ببناء مقياس (الإنجاز الدراسي) وفقاً للخطوات الأتية :-

أ – صياغة فقرات المقياس

قام الباحث بصياغة فقرات المقياس والبالغ عددها (٣٤) فقرة موزعة بين الإيجاب والسلب ، بواقع (٢٥) فقرة ايجابية وهي (٤ ، ٦ ، ٧ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤) ، و (٩) فقرات سلبية وهي (١ ، ٢ ، ٣ ، ٥ ، ٨ ، ١٤ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٩) (ملحق ٩) وقد روعي في صياغة هذه الفقرات مايأتي :-

١ – صياغة الفقرات بعبارات واضحة وكلمات سهلة لها معان محددة .

٢ – استخدام جمل قصيرة ومرتبطة المعنى (ملحم ، ٢٠٠٠ : ص١٦٨) .

٣ – أن تثير الفقرة المجيب (الطالب) ، بحيث تدفعه للاجابة بشكل صريح (الزوبعي ، ١٩٨١ : ص٦٩) .

٤ – أن تحمل الفقرة فكرة واحدة فقط والابتعاد عن الأسئلة المزدوجة.

٥ – اعتمد الباحث على طريقة (ليكرت) ذو التقدير الثلاثي في حساب درجات المقياس ، وذلك لأنه الأنسب بين التقديرات الأخرى في هذه المرحلة المهمة بحسب ماتشير اليه بعض الدراسات (داود ، ١٩٩٠: ص١٢٧) .

ب – تعليمات المقياس

قام الباحث بإعداد تعليمات توضح الأجابة على فقرات المقياس ، وذلك بوضع علامة (ے) أمام الفقرة التي يجاب عنها ، وتحت البديل الذي يمثل أجابته على مقياس متدرج من (٣) بدائل هي (تنطبق عليّ كثيراً ، تنطبق عليّ أحياناً ، تنطبق عليّ نادراً) .

ج – التحليل المنطقي للفقرات (صدق المقياس)

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء الأختبارات والمقاييس التربوية والنفسية ، إ ذ أشار كل من (ثورندايك وهاجان) الى ان الصدق تقدير لمعرفة ما إذا كان المقياس ((يقيس مانريد أن نقيس به وكل مانريد نقيس به ولاشئ غير مانريد أن نقيس به)) (Thorndik and Hagan , 1969 : p163)،

وبذلك يمثل الصدق للقياس أحد الوسائل الهامة في الحكم على صلاحيته (الظاهر , ٢٠٠٢ : ص١٣٢) .

ولغرض التثبت من صدق المقياس ، فقد أعتمد الباحث على أنواع الصدق الأتية :-

١ ـ صدق المحتوى

يقوم هذا النوع من الصدق على مدى تمثيل المقياس للميادين أو الفروع المختلفة للقدرة التي يقيسها ، وكذلك التوازن بين هذه الفروع أو الميادين بحيث يصبح من المنطقي أن يكون محتوى المقياس صادقاً طالما أنه يشمل ويمثل جميع عناصر القدرة المطلوب قياسها (عبد الرحمن ،١٩٨٣ : ص٢٢٦) ،ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التحليل العقلاني لمحتوى المقياس والذي يستند تحديده الى احكام ذاتية(Allen and Yen, 1979:P 25) .

٢ ـ الصدق الظاهري

يمثل الصدق الظاهري المظهر العام للمقياس او الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوح هذة المفردات ، كذلك يتناول تعليمات المقياس ومدى دقتها ودرجة موضوعيتها ، كما يشير هذا النوع من الصدق الى كيف يبدو المقياس مناسباً للغرض الذي وضع من اجله (الغريب ، ١٩٩٦ : ص٦٨٠) .

ويقوم الصدق الظاهري أيضاً على فكرة مدى مناسبة المقياس لما يقيس ولمن يطبق عليهم ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح الفقرات ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسة المقياس وغالبا ما يقرر ذلك مجموعة من المختصين في المجال الذي يفترض ان ينتمي اليه هذا المقياس (عبدالرحمن ،١٩٨٣: ص٢٢٦).

وللتحقق من صدق المحتوى والصدق الظاهري لفقرات المقياس تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية والمشرفين التربويين والمدرسين(ملحق ٥) ، للحكم على مدى صلاحية فقرات المقياس ووضوحها ، وفي ضوء مقترحاتهم تم تعديل بعض الفقرات وبذلك نالت هذه الفقرات نسبة اتفاق اكثر من (٨٥ %) ، من مجموع الخبراء والمتخصصين الكلي .

د ـ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية

من اجل معرفة مدى وضوح فقرات المقياس وبُعدها عن الغموض ووضوح التعليمات قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب الصف الاول المتوسط في ثانوية العلم للبنين وثانوية القبس للبنين . وقد استنتج الباحث من خلال التطبيق الاستطلاعي ملائمة الفقرات ووضوحها للمستجيبين وعدم وجود أي غموض فيها . أما متوسط الوقت المستغرق للأجابة فقد بلغ (٣٠) دقيقة .

هـ – تصحيح المقياس

يتمثل التصحيح بوضع درجة لاستجابة المفحوص عن كل فقرة من فقرات المقياس ومن ثم جمع هذه الدرجات لايجاد الدرجة الكلية لكل استمارة ، وقد تم تصحيح المقياس على أساس (٣٤) درجة ، ولما كان مقياس دافع الانجاز الدراسي لطلاب الاول المتوسط يشتمل على ثلاثة بدائل هي (تنطبق عليّ كثيراً ، تنطبق عليّ أحياناً ، تنطبق عليّ نادراً) ، كما يشتمل على فقرات ايجابية واخرى سلبية ، وقد أخذت

الفقرات الايجابية الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) في حين كانت درجات الفقرات السلبية (١ ، ٢ ، ٣) وبناءً على ذلك فإنَّ درجة الطالب تتراوح مابين (٣٤ – ١٠٢) درجة، ومتوسط فرضي هو (٦٨) .

التحليل الاحصائي لفقرات المقياس :

استخدم الباحث في حساب القوة التمييزية للفقرات المكونة للمقياس اسلوب المجموعتين المتطرفتين ، واسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية ، وفي مايلي توضيح للأجراءات المتبعة في كلٍّ اسلوب .

١ ـ أسلوب المجموعتين المتطرفتين

لقد اشار ايبل (Ebel) الى أَنَّ الهدف من استخدام هذا الاسلوب هو ابقاء الفقرات ذات التمييز العالي لكونها تعد فقرات جيدة في الاختبار. (Ebel , 1972 : P 392)

ولغرض التحقق من القوة التمييزية للفقرات قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٠٠) طالب ، وبعد تصحيح أستجاباتهم تم ترتيب الاستمارات تنازلياً وفي ضوء الترتيب أختار الباحث (٢٧ %) من الدرجات العليا و (٢٧ %) من الدرجات الدنيا ، أذ تشير الادبيات الى أَنَّ أعتماد هذه النسبة في اختيار المجموعات المتطرفة لأغراض التحليل من شأنها أَنْ تُقدم لنا مجموعتين بأقصى مايمكن من حجم وتمايز (فرج ، ١٩٨٠ : ص١٤٩) .

وقد ضمت كل من المجموعتين (٥٤) أستمارةً ، وبذلك حصل الباحث على مجموعتين الاولى تمثل المجموعة العليا والثانية تمثل المجموعة الدنيا ، إذ تم معالجة البيانات وذلك بحساب (T – test) للمجموعة العليا والمجموعة الدنيا عينتين مستقلتين ،وعدت الـ ق يمة الـ تائ ية الدالة احصائياً مؤشراً لتمييز الفقرات ، واظهرت النتائج أَنَّ جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلاله (٠،٠٥) ودرجة حرية (٥٢) درجة . جدول (١١) يوضح ذلك .

جدول(١١) يبين نتائج تمييز الفقرات باستخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين لمقياس دافع الانجاز

ت	قوة التمييز	ت	قوة التمييز
١	٢،٧١	١٨	٧،٣٩
٢	٣،٧٤	١٩	٤،٥٠
٣	٤،٥٨	٢٠	٣،٣١
٤	٤،٤٣	٢١	٦،١٨
٥	٤،٦٦	٢٢	٥،١٥
٦	٤،٥١	٢٣	٢،٧٤
٧	٢،٣٧	٢٤	٣،٥٧
٨	٥،٦٠	٢٥	٣،١٧
٩	٤،٦٩	٢٦	٢،٠٨
١٠	٤،١٩	٢٧	٥،٤٣
١١	٣،٨٣	٢٨	٥،٤٧
١٢	٤،٣٤	٢٩	٤،١٦
١٣	٢،٠٩	٣٠	٣،٩٣
١٤	٣،٩٦	٣١	٢،٧٣
١٥	٤،٧٨	٣٢	٣،٣١
١٦	٥،٧١	٣٣	٣،٦٩
١٧	٤،٣٠	٣٤	٤،٧٣

قيمة (T)الجدولية =٢،٠٠

٢- معامل الاتساق الداخلي (ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس)

يعد الاتساق الداخلي لفقرات مقياس دافع الانجاز ضرورياً ، وذلك لانتقاء الفقرات في عملية تحليلها لأَنَّ الأَساس في حساب الدرجة لهذا الاسلوب هو جمع حاصل الاجابات على الفقرات ، وأَنَّ أَنْسبَ طريقة لتحليل الفقرات بما يزيد من احتمال اتساقه الداخلي هو علاقة الفقرة بالمجموع الكلي وللتحليل بهذا الاسلوب بحسب معامل ارتباط بيرسون (PERSON) بين كل فقرة وبين المجموع الكلي للفقرات .

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث (١٠٠) طالباً على كل فقرة بين درجاتهم الكلية للمقياس ، فكانت معاملات الارتباط بين (٠,٣٠ ـ ٠,٩٠) ولمعرفة دلالتها الاحصائية تم موازنتها بقيم معامل الارتباط الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ، فوجد أنها جميعا ذات دلالة احصائية وبذلك أُبقيت فقرات المقياس جميعها البالغ عددها (٣٤) فقرة ، جدول (١٢) يبين معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس .

جدول (١٢)

معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٥٥	١٨	٠,٧٢
٢	٠,٣٠	١٩	٠,٦٥
٣	٠,٦١	٢٠	٠,٤٥
٤	٠,٧٥	٢١	٠,٣٠
٥	٠,٦٠	٢٢	٠,٦٧
٦	٠,٥٧	٢٣	٠,٤٥
٧	٠,٧٧	٢٤	٠,٣٠
٨	٠,٦٢	٢٥	٠,٥٦
٩	٠,٥١	٢٦	٠,٦١
١٠	٠,٩٠	٢٧	٠,٨٢
١١	٠,٤٠	٢٨	٠,٨١
١٢	٠,٨٦	٢٩	٠,٥٠
١٣	٠,٣٨	٣٠	٠,٦٣
١٤	٠,٤٧	٣١	٠,٥٧
١٥	٠,٧٤	٣٢	٠,٣٧
١٦	٠,٧٣	٣٣	٠,٦١
١٧	٠,٨٨	٣٤	٠,٩٠

٣ - الثبات (طريقة اعادة التطبيق)

تم حساب معامل ثبات المقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Person) بين درجات التطبيق الاول ، والتطبيق الثاني ، إذ طبق الباحث مقياس دافع الانجاز على عينة اختيرت عشوائياً ، وقد تألفت العينة من (٣٠) طالباً وبعد اسبوعين على تطبيق المقياس الاول أُعيد تطبيقه مرة أُخرى على العينة الاستطلاعية ، إذ تعد اعادة تطبيق المقياس بعد مدة اسبوع او اسبوعين مدة مناسبة لتحقيق التوازن بين كل من التذكر والنسيان في آن واحد ، وقد بلغ معامل الثبات (٨٨ , ٠) ويعد معامل الثبات جيدا . (ملحق ١٠) يوضح ذلك .

ثامناً : تطبيق التجربة :-

أتبع الباحث في تطبيق التجربة ما يأتي :-

١ – بدأ الباحث بتطبيق التجربة على طلاب المجموعتين يوم الأربعاء الموافق (١٧ / ١٠ / ٢٠١٢) ، بتدريس درسين أسبوعياً بواقع درس واحد لكل مجموعة ، وأستمرت التجربة حتى يوم الخميس الموافق (١٠ / ١ / ٢٠١٣) .

٢ – وضح الباحث في اليوم الأول من تطبيق التجربة وقبل البدء بالتدريس الفعلي لطلاب عينة البحث أسلوب تقديم الموضوعات المشمولة بالتجربة لكل مجموعة من مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) كلٍ على حده .

٣ – درس الباحث مجموعتي البحث في ضوء الخطط التدريسية المعدة مسبقاً لكل مجموعة إذ درّس طلاب المجموعة التجريبية وفق أستراتيجية التدريس المباشر ، وأستعمل الطريقة الاعتيادية في تدريس طلاب المجموعة الضابطة .

٤ – طبق الباحث الاختبار التحصيلي على طلاب مجموعتي البحث يوم الأربعاء الموافق (٩ / ١ / ٢٠١٣) ، في الساعة العاشرة صباحاً ، وطلب من الطلاب قراءة التعليمات قبل الإجابة ، وساعد الباحث في الإشراف على تطبيق الأختبار مدرس اللغة العربية في المدرسة . وفي يوم الخميس الموافق (١٠ / ١ / ٢٠١٣) ، طبق مقياس دافع الانجاز الدراسي تطبيقاً بعدياً على طلاب مجموعتي البحث وبإشراف الباحث أيضاً .

٥ – تصحيح الأختبار

بعد صياغة الأختبار التحصيلي والتأكد من صدقه ، حدد الباحث التعليمات اللازمة له وكيفية الإجابة عن فقراته ، فخصص درجة واحدة لكل فقرة أجابتها صحيحة ، وصفراً للفقرة التي تكون أجابتها

غير صحيحة ، وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة معاملة الفقرة غير الصحيحة ، وبالتالي تكون الدرجة العليا للاختبار (٣٠) درجة ، والدرجة الدنيا (صفراً).

تاسعاً : الوسائل الأحصائية

أستعمل الباحث الوسائل الأحصائية الأتية :-

١ . **الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين :**

وقد أستخدم لإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات ، وفي حساب دلالات الفروق بينهما في الاختبار .

$$ت = \frac{\bar{س}_1 - \bar{س}_2}{\sqrt{\frac{(ن_1 - 1)ع_1^2 + (ن_2 - 1)ع_2^2}{(ن_1 + ن_2 - 2)} \left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}}$$

أذ تمثل :

س١ : المتوسط الحسابي للعينة الأولى .

س٢ : المتوسط الحسابي للعينة الأولى .

ن١ : عدد أفراد العينة الأولى .

ن٢ : عدد أفراد العينة الثانية .

ع١ : الانحراف المعياري للعينة الأولى .

ع٢ : الانحراف المعياري للعينة الثانية . (عطية ، ٢٠٠١ : ص٧٤)

٢ . اختبار (كا٢) مربع كاي :

أستعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الأحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للأباء والأمهات .

$$كا^2 = \frac{(ن - ق)^2}{ق}$$

إذ تمثل :

ن : التكرار الملاحظ . ق : التكرار المتوقع (عطية ، ٢٠٠١ : ص٧٤)

٣ . معامل الصعوبة :

أستعملت هذه الوسيلة لحساب معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي

(ن – ن ع) + (ن – ن د)

ص = ----------

٢ ن

إذ تمثل :

(ن – ن ع) = عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة العليا

(ن – ن د) = عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا

٢ ن = عدد الطلاب في المجموعتين . (الظاهر ، ١٩٩٩ : ص٧٧)

٤. معامل تمييز الفقرة :

استعملت هذه الوسيلة لحساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي

(ن ص ع) – (ن ص د)

معامل التمييز = ----------

ن

إذ تمثل :

(ن ص ع) = عدد الطلاب الذين أجابوا صحيحة في المجموعة العليا

(ن ص د) = عدد الطلاب الذين أجابوا صحيحة في المجموعة الدنيا

ن = عدد طلاب إحدى المجموعتين . (الظاهر ، ١٩٩٩ : ص٧٩-٨٠)

٥ – **فعالية البدائل الخاطئة :**

أستعملت هذه الوسيلة لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الثاني في الاختبار التحصيلي:

ن ع م – ن د م

فعالية البديل = ----------

ن

إذ تمثل :

ن ع م = عدد الطلاب الذين أختاروا البديل الخاطئ من المجموعة العليا .

ن ع د = عدد الطلاب الذين أختاروا البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا .

ن = عدد طلاب أحدى المجموعتين . (الظاهر ، ١٩٩٩ : ص٩١)

٦ . **الاختبار التائي لعينتين مترابطتين :**

$$ت = \frac{مج\ (س - ص)\ /\ ن}{ع\ (س - ص)\ /\ \sqrt{ن}}$$

إذ أن :

مج (س – ص) = مجموع الفروق بين كل درجة قبل المتغير المستقل وبعده .

ن = عدد الطلاب او العينة .

ع (س – ص) = الانحراف المعياري للفروق بين (س و ص) . (البياتي ، ١٩٧٧ : ص٢٦٣)

٧ . معامل ارتباط بيرسون :

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار التحصيلي وثبات مقياس دافع الانجاز الدراسي :

$$ر = \frac{ن\ مج\ س\ ص - (مج\ س)\ (مج\ ص)}{(ن\ مج\ س^{٢} - (مج\ س)^{٢})\ (ن\ مج\ ص^{٢} - (مج\ ص)^{٢})}$$

إذ تُمثل :

ن = عدد أفراد العينة .

س = قيم المتغير الأول .

ص = قيم المتغير الثاني .

(البياتي ، ١٩٧٧ : ص١٣٨)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

اولاً : عرض النتائج

ثانياً : تفسير النتائج

عرض النتائج وتفسيرها :

بعد إنهاء التجربة على وفق الخطوات والإجراءات التي أشير إليها في الفصل الثالث ، يعرض الباحث النتائج التي توصل إليها البحث الحالي ، إذ يختبر الباحث فرضياته الصفرية أولاً ، ومن ثم يحاول تفسيرها في ضوء تلك النتائج ثانياً .

أولاً : عرض النتائج :

١ – للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي (ملحق ١١) لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، تبين أنَّ هناك فرق ذو دلالة أحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠) بين متوسط تحصيل طلاب مجموعتي البحث ، والفرق لصالح المجموعة التجريبية . إذ بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٠٠٠ , ٢٢) درجة ، وبانحراف معياري (١٤٧، ٤) درجة ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٧٠٩ , ١٨) درجة ، وبانحراف معياري (١٨٤ ، ٥) درجة ، وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٧٥٩ , ٢) درجة ، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠٠٠ , ٢) وبدرجة حرية (٦٠) . جدول (١٣) يوضح ذلك ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستراتيجية التدريس المباشر ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي) . وبذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (صوالحة ، ٢٠٠٤) ودراسة (المكاحلة ، ٢٠٠٩) ودراسة(Scarlato , 2002).

جدول (١٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبية والجدولية) لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي .

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الأحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٢٢ , ٠٠٠	٤ , ١٤٧	٦٠	٢ , ٧٥٩	٢ ,٠٠٠	دالة أحصائياً
الضابطة	٣١	١٨ , ٧٠٩	٥ , ١٨٤				

٢ – للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لمقياس دافع الأنجاز الدراسي (ملحق ١٢) لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) وبأستعمال الأختبار التائي لعينتين مستقلتين ، تبين أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠) بين متوسط تحصيل طلاب مجموعتي البحث ، والفرق لصالح المجموعة التجريبية ، إذ بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (١٩٣ , ٨٠) درجة ، وبانحراف معياري (١٩٣ ، ٦) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٠٣٢ , ٦٩) درجة ، وبانحراف معياري(٣١٣، ٥) وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦١٥ , ٧) درجة ، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠٠٠ , ٢) وبدرجة حرية (٦٠) ، جدول (١٤) يوضح ذلك ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه : (لا يوجد فرق ذو دلالة أحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التدريس المباشر ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في تنمية دافع الإنجاز الدراسي في التطبيق البعدي) . وبذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الركابي ، ٢٠١٠) .

جدول (١٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة ، والجدولية) لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس دافع الانجاز الدراسي.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الأحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٨٠,١٩٣	٦,١٩٣	٦٠	٧,٦١٥	٢,٠٠٠	دالة أحصائياً
الضابطة	٣١	٦٩,٠٣٢	٥,٣١٣				

٣ – للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لمقياس دافع الأنجاز الدراسي (ملحق ١٣) لطلاب المجموعة التجريبية ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مترابطتين ، تبين أنَّ هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس دافع الانجاز الدراسي ، والفرق لصالح التطبيق البعدي ، إذ بلغ متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي(٤١٩, ٧٣) درجة ، وبانحراف معياي (٨٨١ ، ٩) درجة ، ومتوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي (١٩٣ , ٨٠) درجة ، وبانراف معياري (١٩٤ ، ٦) درجة ، وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٩٢٧ , ٣) درجة ، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠٤٢ , ٢) درجة ، وبدرجة حرية (٣٠) درجة ، جدول (١٥) يوضح ذلك ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على أَنَّه : (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تنمية دافع الانجاز الدراسي) .

جدول (١٥)

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة ، والجدولية) لدلالة الفرق بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس دافع الأنجاز الدراسي .

المجموعة التجريبية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الأحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
الأختبار القَبْلي	٣١	٧٣,٤١٩	٩,٨٨١	٣٠	٣,٩٢٧	٢,٠٤٢	دالة أحصائياً
الأختبار البَعْدي	٣١	٨٠,١٩٣	٦,١٩٤				

ثانياً : تفسير النتائج

في ضوء النتائج التي تم عرضها ، والتي بينت أن الفروقات الأحصائية بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية والتي تم تدريسها بإستراتيجية التدريس المباشر على المجموعة الضابطة التي درس طلابها بالطريقة الأعتيادية في التحصيل ودافع الأنجاز حيث أظهر طلاب المجموعة التجريبية تنمية في دافع الأنجاز ، وبعكس طلاب المجموعة الضابطة التي لم يُظهر طلابها تنمية في الأنجاز . ويعزو الباحث أن النتائج التي توصَّل إليها ربَّما تعود الى سبب أو أكثر من الأسباب الأتية :-

أ – إن طلاب المجموعة التجريبية قد تفاعلوا مع إستراتيجية (التدريس المباشر) ، من خلال تطبيق خطواتها داخل غرفة الصف ، وبالتالي فقد ساعدتهم الإستراتيجية الجديدة على التخلص من حاجز الخوف والارتباك في الدرس . وبذلك تعد هذه الإستراتيجية علاجاً مناسباً للطلاب . وإن هذه الخطوات قد حركت دافع الأنجاز لدى طلاب المجموعة التجريبية .

ب – ساعدت إستراتيجية (التدريس المباشر) طلاب المجموعة التجريبية في رفع تحصيلهم في الأختبار ، وذلك من خلال العرض الشيق لمحتويات المادة ، بالاضافة الى السهولة والسلاسه في عرضها ، كما ساعدتهم في زيادة الأهتمام بالمادة الدراسية .

ج – إن إستراتيجية (التدريس المباشر) قد زادت من دافعية طلاب المجموعة التجريبية في حفظ القواعد الاملائية أكثر من الطريقة الأعتيادية التي دُرِّس بها طلاب المجموعة الضابطة .

د – ساهمت الإستراتيجية في إتاحة الفرصة للمتعلمين الى أَن يُعلم بعضهم بعضاً ، وذلك من خلال الحوار المتبادل بينهم .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات .

ثانياً : التوصيات .

ثالثاً : المقترحات .

يتضمن هذا الفصل أهم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصل اليها الباحث في ضوء نتائج البحث الحالي وعلى النحو الاتي :-

اولاً : الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحالي استنتج الباحث ماياتي :

١ – فاعلية استراتيجية التدريس المباشر في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الاملاء .

٢ – زيادة دافعية الانجاز نحو مادة الاملاء لدى طلاب الصف الاول المتوسط .

٣ – قلة الاهتمام بدرس الاملاء في بعض المراحل الدراسية الامر الذي انعكس على واقع الطلاب في تدريس هذه المادة .

٤ – عملت استراتيجية التدريس المباشر على تعزيز ثقة الطلاب ، وزادت من قوة شخصيتهم واعتمادهم على ذاتهم .

ثانياً : التوصيات

بناءً على ما تقدم ذكره يوصي الباحث بما يأتي :

١ – تطبيق استراتيجية التدريس المباشر في تدريس مادة الاملاء لطلاب الصف الاول المتوسط ، لتأثيرها الأيجابي والواضح ولدورها الفعال في رفع مستوى التحصيل ، وفاعليتها في تنمية دافع الأنجاز لديهم .

٢ – زيادة الأهتمام بمادة الاملاء من خلال تدريسها في جميع المراحل الدراسية أسوة بفروع اللغة العربية الأخرى .

٣ – ضرورة أطلاع مدرسي ومدرسات اللغة العربية على طرائق تدريس الاملاء ، لكي يختاروا الطريقة الأنسب لتدريس طلابهم .

٤ – تبصير القائمين على تأليف كتاب الأملاء في مديرية المناهج الدراسية بزيادة الاهتمام بموضوعات الاملاء من خلال تعريفها وتقديم الامثلة والتطبيقات المتعددة .

٥ – تدريب الكوادر التدريسية على استخدام إستراتيجية التدريس المباشر والاهتمام بتنفيذ خطواتها بدقة .

ثالثاً : المقترحات

إعتماداً على نتائج الدراسة الحالية وإستكمالاً لجوانبها ، يقترح الباحث إجراء الدراسات الأتية :-

١ – أجراء دراسة مماثلة للتعرف على أثر أستراتيجية التدريس المباشر على تحصيل الطلاب في مراحل دراسية أخر .

٢ – أجراء دراسة مقارنة بين أستراتيجية التدريس المباشر واستراتيجيات تدريسية اخر في تحصيل الطلاب وتنمية تفكيرهم العلمي .

٣ – إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية يتم تطبيقها على (الطالبات) فقط .

المصادر

المصادر العربية

المصادر الاجنبية

المصادر العربية

(القرآن الكريم)

١- الآلوسي ، عبدالجبار عبدالله ، واخرون : **كتاب الاملاء للمرحلة المتوسطة** ، ط٨ ، بغداد (٢٠٠٨م) .

٢- الابراشي ، محمد عطية : **الطرق الخاصة في التربية والتعليم لتدريس اللغة العربية والدين** ، ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة (١٩٥٨م) .

٣- ابراهيم ، عبدالعليم : **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، دار المعارف بمصر (١٩٦١م)

٤- ابراهيم ، مروان عبدالمجيد : **الاسس العلمية والطرق الإحصائية للأختبارات والقياس في التربية الرياضية** ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان (١٩٩٩م) .

٥- ابن منظور ، ابو الفضل جمال الدين : **لسان العرب** ، المجلد (٣ . ٤) ، دار صادر ، بيروت (١٩٥٦م) .

٦- ابن نعمان ، احمد وأخرون : **اللغة العربية اسئلة التطور الذاتي والمستقبل** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت (٢٠٠٥م) .

٧- ابو جادو ، صالح محمد : **علم النفس التربوي** ، ط٢ ، الاردن ، دار الميسرة (٢٠٠٠م).

٨- ابو حطب ، فؤاد ، وصادق امال : **علم النفس التربوي** ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية (١٩٨٠م) .

٩- ابوعلام ، رجاء محمود : **علم النفس التربوي** ، ط٤ ، دار القلم ، الكويت ، (١٩٨٦)

١٠- ــــــــــــــــ: **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** ، ط٤ ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، مصر (٢٠٠٤م) .

١١- ابو مغلي ، سميح : **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية** ، ط٢ ، دار مجدلاوي ، للنشر والتوزيع ، عمان الأردن (١٩٨٦م) .

١٢- ابو الهيجاء ، فؤاد : **اساليب وطرائق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية** ، ط١ ، دار المناهج للنشر ، بغداد . العراق (٢٠٠١م) .

١٣- احمد ، عبد القادر محمد: **طرق تعليم اللغة العربية** ، ط٤ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية (١٩٨٥م) .

١٤- أحمد ، محمد عبدالسلام : **القياس النفسي والتربوي** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، (١٩٦٠م) .

١٥- الازيرجاوي ، فاضل محسن : **اسس علم النفس التربوي** ، جامعة الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر (١٩٩١م) .

١٦- استيته ، سمير شريف : **علم اللغة التعليمي** ، جامعة اليرموك ، دار الامل للنشر والتوزيع ، اربد ، الاردن (١٩٩٥م) .

١٧- الاسدي ، عادل حسن : **المنجد في الاملاء** ، ط١ ، مطبعة معراج (٢٠٠٣م) .

١٨- الأسمر ، راجي : **المرجع في الاملاء** ، طرابلس ، لبنان ، دار جروس بريس للنشر والتوزيع (١٩٨٨م).

١٩- الأشول ، عادل عز الدين : **علم النفس الاجتماعي** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية(١٩٧٩م) .

٢٠- الاعسر ، صفاء واخرون : **برنامج لتنمية دافعية الانجاز لدى التلاميذ والطلاب القطريين في مختلف مراحل التعليم** ، التقرير الاول ، مركز البحوث التربوية ، دراسات في تنمية دافعية الانجاز ، مجلد ٢ ، قطر (١٩٨٣م) .

٢١- الامام ، مصطفى محمود ، وآخرون : **التقويم والقياس** ، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد (١٩٩٠م) .

٢٢- أنطونيوس ، ميخائيل : **القياس والتقويم في التربية الحديثة** ، منشورات جامعة دمشق،(١٩٩٧م) .

٢٣- باهي ، مصطفى حسين ، وامينة ابراهيم شلبي : **الدافعية نظريات وتطبيقات** ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر (١٩٩٩م) .

٢٤- البجة ، عبد الفتاح حسن : **اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الاساسية العليا** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان (١٩٩٩م) .

٢٥- ـــــــــــــ : **اساليب تدريس مهارات اللغة العربية وادابها** ، ط٢ ، عالم الكتاب الجامعي ، العين ، الامارات العربية المتحدة (٢٠٠٥م) .

٢٦- البستاني ، كرم : **المنجد في اللغة العربية** ، ط[٣٨] ، منقحة ، دار النشر، بيروت (٢٠٠٠م) .

٢٧- البطش ، محمد وليد ، وفريد كامل ابو زينة : **مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الاحصائي** ، ط[١] ، دار المسيرة ، عمان . الاردن (٢٠٠٧م) .

٢٨- البياتي ، عبدالجبار ، زكريا زكي اثناسيوس : **الأحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، جامعة البصرة ، دار الكتب للطباعة (١٩٧٧) .

٢٩- ترتوري ، محمد عوض : **دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي (شبكة المعلومات الدولية)** (www . google .com) (٢٠٠٦م) .

٣٠- التكريتي ، صابر عون جمعة : الاخطاء الاملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ، ومقترحات علاجها . **(رسالة ماجستير غير منشورة)** جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد (٢٠٠٢م) .

٣١- جابر ، عبد الحميد : **استراتيجيات التدريس والتعلم** ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي (١٩٩٩) .

٣٢- جامل ، عبدالرحمن : **اساسيات التدريس** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان . الاردن (٢٠٠٥م) .

٣٣- جمهورية العراق : **نظام المدارس الثانوية** رقم (٢) لسنة ١٩٧٧م . المعدل برقم ٢٣ لسنة ١٩٨١م ، بغداد ، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم (٣) (١٩٨٤م) .

٣٤- الجميلي ، خالد احمد جاسم : إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى الطلبة ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** جامعة تكريت / كلية التربية (٢٠٠٨م) .

٣٥- الحسون ، جاسم محمود ، وحسن جعفر الخليفة : **طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام** ، ط[١] ، منشورات جامعة عمر المختار ، ليبيا (١٩٩٦م) .

٣٦- حمدان ، محمد زياد : **التدريس المعاصر تطوراته واصوله وعناصره وطرقه** ، الاردن ، عمان ، دار التربية الحديثة (١٩٨٨م) .

٣٧- حميد ، سلمى مجيد : أثر أستراتيجية تعلمية بالرسم الاني والشرح في التحصيل والدافعية وتنمية مهارة رسم الخرائط التأريخية لدى طالبات المرحلة المتوسطة **(أطروحة دكتوراه غير منشورة)** الجامعة المستنصرية / كلية التربية ، (٢٠٠٦م) .

٣٨- الحمداني ، أنتصار كاظم : **سيكولوجية التدريس ووظائفه** ، دار الاخوة للنشر والتوزيع ، عمان . الاردن (٢٠٠٥م) .

٣٩- خاطر ، محمود رشدي ، ومصطفى رسلان : **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية** ، دار الثقافة والنشر والتوزيع ، القاهرة (٢٠٠٠م) .

٤٠- الخطيب ، جمال ، منى الحديدي : **أستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع (٢٠٠٥م) .

٤١- الخفاجي ، عبد المنعم : **الدرس النحوي في مدارسنا** ، مجلة التربية ، تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد (٧٢) ، مارس ، (١٩٨٥م) .

٤٢- خلف ، ياسين احمد : **تكنولوجيا التعلم والاتجاهات الحديثة في التدريس** ، ط١ ، جامعة عدن ، اليمن (١٩٩٧م) .

٤٣- دافيوف ، ليندال : **مدخل علم النفس** ، ترجمة سيد الطواب واخرون ، ط٤ ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، القاهرة (١٩٨٣م) .

٤٤- داود ، عزيز حنا وانور حسين عبدالرحمن : **مناهج البحث التربوي** ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد (١٩٩٠م) .

٤٥- دروزة ، افنان نضير : **النظرية في التدريس** ، ط١ ، دار الشؤون للنشر والتوزيع ، عمان . الاردن (٢٠٠٠م) .

٤٦- الدليمي ، طه علي حسين ، سعاد عبد الكريم الوائلي : **الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الاردن (٢٠٠٣م) .

٤٧- دمعة ، مجيد ابراهيم : **طرائق تدريس اللغة العربية وتعليم القراءة للمبتدئين** ، الصف الثالث دور المعلمين ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد . العراق (١٩٧٨م) .

٤٨- الربيعي ، جمعة رشيد كضاض : **الاخطاء الاملائية لدى طلبة كلية المعلمين** ، مجلة المجمع العلمي ، المجلد ٤٦ ، ج٢ ، ص١٠٠- ١١٥ ، الجامعة المستنصرية . بغداد . العراق ، (١٩٩٩م) .

٤٩- الرحيم ، احمد حسن ، واخرون : **طرائق تعليم اللغة العربية للصف الخامس معاهد اعداد المعلمين والمعلمات** ، ط١٠ ، مطبعة النديم ، جمهورية العراق (٢٠٠٣م) .

٥٠- الرحيم ، احمد حسن : **اصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية** ، ط٢ ، النجف الاشرف مطبعة الاداب (١٩٧١م) .

٥١- الرشيدي ، بشير صالح : **مناهج البحث التربوي . رؤية تطبيقية مبسطة** ، ط١ ، دار الكتاب الحديث ، بيروت (٢٠٠٠م) .

٥٢- الركابي ، قصي قاسم جايد : فاعلية الانموذج التوليفي في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط ودافعيتهم لتعلم مادة علم الاحياء ،(**رسالة ماجستير غير منشورة**)، جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم (٢٠١٠م) .

٥٣- الرواف ، الاء سعد لطيف : اساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد (٢٠٠٣م) .

٥٤- رؤوف ، ابراهيم عبدالخالق : **التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية** ، دار عمار للنشر والتوزيع ، عمان (٢٠٠١م) .

٥٥- الزبيدي ، سلمان عاشور : **اتجاهات حديثة في تربية الطفل** ، ط١ ، دار مالك بن انس للطباعة ، عمان (١٩٩٧م) .

٥٦- الزبيدي ، شلير عبدالله : التوجهات الدافعية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية (**رسالة ماجستير غير منشورة**) جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد (٢٠٠٥م) .

٥٧- الزبيدي ، فردوس خضير عباس : دافعية المدرسين نحو التعليم والطلبة نحو الانجاز الدراسي والعلاقة بينهما لطلبة الصف السادس الاعدادي . (**رسالة ماجستير غير منشورة**) جامعة القادسية / كلية التربية (٢٠٠١م) .

٥٨- الزغول ، عماد : **نظريات التعلم** ، جامعة مؤته / كلية العلوم التربوية ، دار الشروق للنشر والتوزيع (٢٠٠٣م) .

٥٩- الزهوري ، بهاء الدين : **أساليب تعليم الاملاء في الأبتدائية** ، مجلة الأشرف التربوي ، المملكة العربية السعودية (٢٠٠٢م) .

٦٠- الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم و محمد احمد الغنام : **مناهج البحث في التربية** ، ط١ ، مطبعة جامعة بغداد ، بغداد . العراق (١٩٨١م) .

٦١- زيتون ، حسن حسين : **أستراتيجيات التدريس (رؤيا معاصرة لطرق التعليم والتعلم)** ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، (٢٠٠٣م) .

٦٢- سالم ، رفقه خليف سليم : اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كليات المجتمع في الاردن ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** الجامعة المستنصرية / كلية التربية (٢٠٠٠م) .

٦٣- السامرائي ، هاشم جاسم : **المدخل في علم النفس** ، ط٢ ، بغداد ، مكتبة الشروق الجديدة (١٩٨٨م) .

٦٤- السراي ، عقيل هاشم جمعة : اثر الخط العربي في تحصيل مادة الاملاء لطلبة الصف الثاني المتوسط ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية (٢٠١٠م) .

٦٥- السعدي ، عماد توفيق ، واخرون ، **اساليب تدريس اللغة العربية** ، ط١ ، دار الامل للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن (١٩٩٢م) .

٦٦- سلمان ، فاطمة احمد : اساليب التفكير وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة **(أطروحة دكتوراه غير منشورة)** كلية التربية للبنات . جامعة بغداد (٢٠٠٧م).

٦٧- سمارة ، عزيز ، واخرون : **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط٢ ، دار الفكر ، عمان(١٩٨٩م) .

٦٨- سمك ، محمد صالح : **فن التدريس للغة القومية والتربية الدينية** ، مطبعة النهضة المصرية ، القاهرة (١٩٦١م) .

٦٩- ــــــــــ : **فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها السلوكية وانماطها العملية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر (١٩٧٥م) .

٧٠- السيد ، عبد الحليم محمود ، واخرون : **علم النفس العام** ، مكتبة غريب القاهرة (١٩٩٠م) .

٧١- شحاته ، حسن : **أساسيات في تعليم الأملاء** ، مؤسسة الخليج العربي (١٩٨٤م) .

٧٢- ـــــــــــــ : **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، الدار المصرية اللبنانية (١٩٩٣م) .

٧٣- ـــــــــــــ : **اساليب التدريس الفعال في العالم العربي** ، ط٣ ، الدار العربية للطباعة والنشر والتوزيع (١٩٩٧م) .

٧٤- ـــــــــــــ : **تعليم الاملاء في الوطن العربي (اسسه وتقويمه وتطويره)** ، ط٤ ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة (١٩٩٩م) .

٧٥- شحاته ، زين محمد : بناء برنامج في الثقافة الاسلامية وقياس مدى فاعليته في كسب المعلومات وتحصيل الاتجاهات الدينية لدى طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية ، جامعة المنيا(**اطروحة دكتوراه غير منشورة**) (١٩٨٧م) .

٧٦- شعيب ، حسيب : **طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية** ، دار المحجة البيضاء ، بيروت ، لبنان (٢٠٠٨م) .

٧٧- صالح ، افراح ابراهيم : استراتيجيات ماوراء المعرفة وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الاعدادية (**رسالة ماجستير غير منشورة**) جامعة تكريت / كلية التربية (٢٠٠٧م) .

٧٨- صفار ، عبد الحميد محمد سلمان : **اصول تدريس الرياضيات المدرسة** ، ط١ ، مطبعة جامعة بغداد (١٩٨٧م) .

٧٩- الصميلي ، يوسف : **اللغة العربية وطرق تدريسها نظرياً وتطبيقياً** ، المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان (٢٠٠٢م) .

٨٠- صوالحة ، عونية عطا : أثر أستخدام أستراتيجية التدريس المباشر في تحصيل تلاميذ غرف المصادر في الرياضيات وتنمية الاتجاهات ومفهوم الذات الاكاديمي لديهم، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، كلية الدراسات التربوية العليا ، (٢٠٠٤م) .

٨١- ظافر ، محمد اسماعيل : **التدريس في اللغة العربية** ،دار المريخ ، الرياض(١٩٨٤م)

٨٢- الظاهر ، زكريا محمد ، وأخرون : **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط١ ، مكتبة الناشر ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، (١٩٩٩م) .

٨٣- ـــــــــــــــ ، واخرون : **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، ودار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان (٢٠٠٢م) .

٨٤- عاشور ، راتب قاسم ، محمد فؤاد الحوامدة : **اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط١ ، عمان (٢٠٠٧م) .

٨٥- عبد الحميد ، هبة محمد : **انشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والاعدادية** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن (٢٠٠٦م) .

٨٦- عبد الرحمن ، سعد : **القياس النفسي** ، مكتبة الفلاح ، الكويت (١٩٨٣م) .

٨٧- العبود ، عبود جواد راضي : دور المثيرات المعرفية للبيئة الاسرية في الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى الاطفال والمراهقين **(أطروحة دكتوراة غير منشورة)** كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد (٢٠٠٢م) .

٨٨- ألعبيدي ، مظهر عبد الكريم : اثر تعلم بعض المهارات الاجتماعية في حفظ السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة ،**(اطروحة دكتوراة غير منشورة)** ، جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم (١٩٩٩م) .

٨٩- عدس ، عبد الرحمن : **تعلم القراءة بين المدرسة والبيت** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان (١٩٩٦م) .

٩٠- العزاوي ، نضال مزاحم رشيد : بناء برنامج لتدريس مادة الاملاء لطلبة الصف الاول المتوسط في ضوء اهداف المادة وتطبيقه . **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد (٢٠٠٨م) .

٩١- عزيز ، صبحي خليل **: اصول وتقنيات التدريس والتدريب** ، الجامعة التكنولوجية ، بغداد (١٩٨٥م) .

٩٢- عطوات ، محمد عبدالله **: اللغة الفصحى والعامية** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان.(٢٠٠٣م) .

٩٣- عطية ، السيد عبدالحميد : **التحليل الاحصائي وتطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية** ، مكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية ، (٢٠٠١م) .

٩٤- العكيدي ، سعدي علي حميد : اثر المنضمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الاملاء ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) . الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية (٢٠٠٦م) .

٩٥- علي ، نبيل : **الابعاد اللغوية لتحديات عصر المعلومات** ، منشورات مجمع اللغة العربي الأردني ، الموسم الثقافي التاسع عشر لمجمع اللغة العربي الأردني (٢٠٠١م).

٩٦- العمر ، بدر عمر : **علاقة الدافعية نحو العمل ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية في دولة الكويت** ، جامعة قطر ، مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد ١٧ ، قطر (٢٠٠٠م) .

٩٧- ــــــــــــ : **المتعلم في علم النفس التربوي** ، ط١ ، جامعة الكويت ، مكتبة التربية (١٩٩٠م) .

٩٨- العناني ، حنان عبد الحميد : **علم النفس التربوي** ، ط٢ ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع (٢٠٠٢م) .

٩٩- عودة ، احمد سليمان : **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، دار الامل ، اربد (١٩٩٣م) .

١٠٠- عون ، فاضل ناهي عبد : **طرائق تدريس اللغة العربية واساليب تدريسها** ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان (٢٠١٣م) .

١٠١- عويضة ، جمال : أثر كل من التقويم التكويني والحصص العلاجية على التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الاساسية الاولى (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، جامعة أل البيت ، المفرق ، الاردن ، (١٩٩٨م) .

١٠٢- العيساوي ، رهيف ناصر علي : بناء برنامج علاجي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أخطائهم الكتابية الشائعة ، (**أطروحة دكتوراة غير منشورة**) جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد (١٩٩٤م) .

١٠٣- الغريب ، رمزيه : **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة (١٩٩٦م) .

١٠٤- فاروق عبد الفتاح موسى : **كراسة تعليمات اختبار الدافع للأنجاز للاطفال والراشدين** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية (١٩٨١م) .

١٠٥- فان دالين ، ديوبولدب : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط٣ ، ترجمة محمد نذير واخرون ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة . مصر (١٩٧٧م) .

١٠٦- الفحل ، نبيل محمد : **علم النفس التربوي** ، العدد ٤٩ ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب (١٩٩٩م) .

١٠٧- ـ فرج ، صفوت : **القياس النفسي** ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي (١٩٨٠م) .

١٠٨- الفريجي ، سلمان عبد الواحد : القلق الوجودي وعلاقته بالدافعية نحو مهنة التعليم لدى المعلمين **(رسالة ماجستير غير منشورة)** جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم (٢٠٠٦م) .

١٠٩- فضل الله ، محمد رجب : تنمية مهارات الاملاء لدى تلاميذ الصفوف الاخيرة من الحلقة الاولى لمرحلة التعليم الاساسي ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** ، جامعة اسيوط / كلية التربية ، اسوان ، مصر (١٩٨٧م) .

١١٠- الفيروز ابادي ، محمد بن يعقوب : **القاموس المحيط** ، تصنيف واعداد الطاهر احمد الراوي ، م١ ، م٤ ، ح٢ ، ح٣ ، دار الفكر (١٩٧٠م) .

١١١- قورة ، حسين **: تعليم اللغة العربية** ، ط٣ ، دار المعارف ، مصر (١٩٧٢م) .

١١٢- الكداوي ، جلاء عبد الرحمن عزيز : اثر استخدام انشطة تعليمية . تعلمية في معالجة الاخطاء الاملائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي **(رسالة ماجستير غير منشورة)** . جامعة الموصل / كلية التربية الاساسية (٢٠١١م) .

١١٣- الكلزة ، احمد رجب ، حسين علي مختار : **المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق** ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة (١٩٨٧م) .

١١٤- الكناني ، ابراهيم عبدالحسن : بناء مقياس لدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس الاعدادية ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** جامعة بغداد . كلية التربية (١٩٧٩م) .

١١٥- مارون ، يوسف : **طرائق التعليم بين النظرية والتطبيق والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الاساسي** ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس ، لبنان (٢٠٠٨م) .

١١٦- محمد ، عبد الحق احمد : في الاملاء العربي (نقد وبناء) . ***مجلة كلية المعلمين*** ، الجامعة المستنصرية ، العدد(٢٢) ، ص (٢٩٩ . ٣٣٩) بغداد العراق (٢٠٠٠م) .

١١٧- مدكور ، علي أحمد : **تدريس فنون اللغة العربية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة (٢٠٠٠م) .

١١٨- ـــــــــــ : **طرق تدريس اللغة العربية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن (٢٠٠٧م) .

١١٩- مرسي ، محمد عبدالعليم : **المعلم ومناهج وطرق التدريس** ، ط١ ، الرياض (١٩٨٥م) .

١٢٠- مصطفى ، عبد الله علي : **مهارات اللغة العربية** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن ، (٢٠٠٢م) .

١٢١- معروف ، نايف محمود : **خصائص العربية وطرائق تدريسها** ، ط١ ، دار النفائس بيروت . لبنان (١٩٨٥م) .

١٢٢- المكاحلة ، احمد عبدالحميد عوفان : فاعلية أستراتيجيتي التدريس المباشر والتعليم الدقيق على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف الثاني والثالث الأساسي وأتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** الجامعة الاردنية . كلية الدراسات العليا ، (٢٠٠٩م) .

١٢٣- ملحم ، سامي : **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، الاردن (٢٠٠٠م) .

١٢٤- منسي ، محمد حسن : برنامج لتطوير العادات الدراسية والطالبات المتفوقات بالكلية ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** جامعة الامارات العربية المتحدة / كلية التربية (١٩٩٦م) .

١٢٥- منصور ، طلعت ، واخرون : **اسس علم النفس العام** ، مكتبة الانجلو المصرية (١٩٧٧م) .

١٢٦- نشواتي ، عبد المجيد : **علم النفس التربوي** ، دار الفرقان ، ط٢ ، أربد ، الاردن (١٩٩٨م) .

١٢٧- النعيمي ، عبد المجيد ، ودحام الكيال : **الاملاء الواضح** ، مكتبة دار المتنبي ، بغداد(١٩٩٠م) .

١٢٨- النعيمي ، علي : **الشامل في تدريس اللغة العربية** ، دار اسامة للنشر والتوزيع ، عمان (٢٠٠٤م) .

١٢٩- الهاشمي ، عابد توفيق : **الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية** . مؤسسة الرسالة ، بيروت ، شارع سوريا (١٩٨٢م) .

١٣٠- الهاشمي ، عبد الرحمن علي : **مدخل الإتقان من الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الاسلامية** ، مجلة الاستاذ ، العدد ٢٦ ، جامعة بغداد / كلية التربية / أبن رشد (٢٠٠١م) .

١٣١- هرمز ، صباح حنا ، صبحي حبيب اسمرو : **دوافع الانجاز الدراسي لطلبة السادس الاعدادي في الموصل** ، مجلة التربية والعلم ، جامعة الموصل العدد ٩ (١٩٩٠م) .

١٣٢- الوائلي ، عباس لفته حسن : أثر ثلاثة اساليب لتصحيح الاملاء في تجنب الاملائية والنحوية في اللغة الكردية عند طلبة الصف الرابع الاعدادي من غير الناطقين بها ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** ، جامعة بغداد / كلية التربية / أبن رشد (٢٠٠٠م) .

١٣٣- وفا ، لينا محمد :**اساليب تدريس العلوم للصفوف الاربعة الاولى(النظرية والتطبيق)** ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان . الاردن (٢٠٠٩م) .

١٣٤- ياسين ، بسام بني ، واخرون : **طرق دراسة الطفل** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان . الاردن.(٢٠٠٢م).

١٣٥- يعقوب ، اميل : **الخط العربي (نشأته وتطوره ومشكلاته ودعوات علاجه)** ، لبنان (١٩٨٦م) .

المصادر الأجنبية

137- Allen M . J . & Yen , W , M : **Introduction Measurement Theory . Californaia** Brook Cole . 1979 .

138- Bloom , B . S, Hastings , J . T . and Madaus G . F : **Hand Book On Formative and Summative Evaluation of Student Lerning** , New York : Mcgraw – Hill , 1971 .

139- Cartledge , II , A **: Adupence of dictation English language teaching** , v – 11 , NO 5 , 1968 .

140- Chaplin . J P **: Dictionary of Psychology** . 4th printing . new York , Dell , 1971 .

141- Deyes , A . F **: Learning from dictation in English Languge teaching** , Vo 1 . xx VI . NO . 1979 .

142- Din , Fengs **: Use Direst Instruction to Quickly Improve Reading Skills** , 1998 .

143- Ebel , R . L **: Essential of educational Measure ment** . New Jersey : Prentice – Hall (1972) .

144- Good , C . u **: Dictionary of educatin** , 3rd . new York . megraw Hill , 1973 .

145- Kerlinger , F . N : **Foundations of Behavioral Research in Education and Psychology in University** , New York . Holt , Reinehart & Winston , 1973 .

146- Kinder . D , Kubina : **Marchand – martella . N, Special Education and Direct Instruction An Effective combination . Journal of Direct Instruction** , 5 (1) , 1 – 36 , R , (2005) .

147- Living ston . A : **Astudy of spelling Errors . studies in spelling** , O P . eit . NO . D .

148- Marchanl . M , Sloucum . T , Martella : **Instruction to Direct Instruction Boston** , Allys and Bacon , R (2004) .

149- Morgan , C . T . and King . R **: Introduction to Psychology** , 3rd . Ed ., new York MC Graw – Hill , 1966 . P . 762 .

150- Oller , John . W: **Dictation as advice for testing language in English language** , Vo 1 . xx v , NO . 3 , 1871 .

151- Peek , G : **The Effect of coo perative learning on the spelling Achievement of in Terminate elementary student** , Dal , A . 52 (5) , 1991 .

152 - **Rajput . J . S ., : Science Teaching for the 21st century A Big Leapor pedestrian Graw** , New York university New ,No . 23 , 1996.

153- Rassell , Y , A : **Case form the search for Learning seience the ache in the use of inducti 1e teaching strate gies , science Equation** , voi , 1973 .

154- Rosenshine , B , & Stevens **: Teaching function . In M . Wittock (Ed) , Handbook of Research on Teaching**(3 rd ed ., PP. 376 – 391) , new York : Macmillan , R (1986)

155- Scannell , D : **Testing and Measurement in the classroom** , Boosting Houghton , 1975 .

156- Scarlato , M And Purr **: Teaching Fractions and Decimals to Middle school Students with Learning Disabilities** , Implications for Attaining Grade level standards , 2002 .

157- Soeharto , S (1999) : **The Effects of constuctivist Learning Envirom on Grade Six student Achievement and Motivation Towards Mathem – in Indonesian primary school** , D A I , Vo 1 (59) , NO (10) , 3741 – A .

158- Thorndike , R . L . and Elizabeth : **P . H . Measurement and Evaluation in Psychology and Education** , John Wiley , New York , 1969 .

159- Webesters : **Third new International Dictionary of English Lan guage un abridged with seven Language Dictionary Chicago** , william Benton , 1971.

160- Wesdrop , Hild : **united from la for goals of subjects . In Generar Education stajes , In the arab Gulf states** , Vo Inm , 1985 .

الملاحق

ملحق (١)

جمهورية العراق
وزارة التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

المديرية العامة لتربية صلاح الدين
قسم الموارد البشرية
شعبة الإجازات الدراسية
العدد : ٣٨٦٩ ب
التاريخ : ٢٠١٢ / ١٠ / ٢٤

إلى// إدارات المدارس الثانوي ...

شعبة الصادرة قسم الادارة

م/ تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يـــــرجى تسهيل مهمة طالب الدراسات العليا (**ماجستير**) قسم العلوم التربوية والنفسية (**رعد علي حاذور**) وتقديم المساعدة له فيما يتعلق في موضوع بحثه . انطلاقا" من مبدأ التعاون بين مؤسسات الدولة المختلفة للتفضل بالتسلم مع التقدير.

ابراهيم عبدالله عبدالمجيد
المدير العام / وكالة

نسخة منه إلى //
الموارد البشرية مع الأوليات
الأرشيف

ملحق (٢)

أعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالشهور

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
	العمر	العمر		العمر	العمر
١	١٥٠	١٥٣	١٧	١٤٥	١٤٧
٢	١٥٤	١٥٤	١٨	١٤٧	١٥٢
٣	١٤٩	١٥٦	١٩	١٥٤	١٤٨
٤	١٥٥	١٤٨	٢٠	١٤٣	١٥٣
٥	١٥٠	١٥٣	٢١	١٥٠	١٤٧
٦	١٤٨	١٥٠	٢٢	١٥٣	١٥١
٧	١٥٧	١٤٣	٢٣	١٥١	١٥٥
٨	١٥٣	١٤٩	٢٤	١٤٦	١٥٠
٩	١٤٧	١٥١	٢٥	١٤٣	١٤٨
١٠	١٥٥	١٤٥	٢٦	١٤٧	١٤٨
١١	١٥٠	١٤٤	٢٧	١٥٥	١٤٩
١٢	١٤٩	١٤٣	٢٨	١٤٣	١٥٠
١٣	١٥٢	١٥١	٢٩	١٥٤	١٥٤
١٤	١٤٨	١٤٩	٣٠	١٤٩	١٤٣
١٥	١٤٣	١٥٢	٣١	١٥٠	١٥٥
١٦	١٤٧	١٤٣			

ملحق (٣)

درجات الطلاب في الأختبار النهائي في مادة اللغة العربية / السادس الابتدائي

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
	الدرجة	الدرجة		الدرجة	الدرجة
١	٨٨	٧١	١٧	٨٢	٥٢
٢	٥٩	٧٦	١٨	٨٦	٨١
٣	٧٦	٥٣	١٩	٦١	٦٥
٤	٨٢	٩٧	٢٠	٧٠	٨٢
٥	٩٤	٩٣	٢١	٧٨	٩١
٦	٨٤	٥٧	٢٢	٥٨	٧٣
٧	٦٧	٩٢	٢٣	٧٩	٧٥
٨	٥٨	٧٦	٢٤	٨١	٥٦
٩	٥٩	٥٠	٢٥	٧٢	٦١
١٠	٨٧	٧٢	٢٦	٥٩	٧٢
١١	٥٠	٦٢	٢٧	٧٦	٧٥
١٢	٧٧	٧٨	٢٨	٨٢	٥٤
١٣	٨٣	٦٨	٢٩	٩٤	٩٦
١٤	٧٣	٨٥	٣٠	٨٤	٩٢
١٥	٧٢	٧٥	٣١	٦٧	٥٦
١٦	٥٧	٧٧	٣١	٦٧	٥٦

ملحق (٤)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الأختبار القبلي والبعدي لمقياس دافع الانجاز الدراسي

المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
ت	درجات الأختبار القبلي	درجات الأختبار البعدي	ت	درجات الأختبار القبلي	درجات الأختبار البعدي
١	٨٢	٨١	١	٨٤	٦٧
٢	٧٠	٧٨	٢	٧٢	٦٨
٣	٦٨	٧٦	٣	٦٥	٧٠
٤	٧٣	٨١	٤	٦٦	٦٦
٥	٧١	٨٨	٥	٧٠	٦٩
٦	٨٢	٧٣	٦	٨٠	٦٠
٧	٧٧	٨٣	٧	٨٦	٧٨
٨	٨٢	٨١	٨	٦٥	٧٥
٩	٧٣	٨٣	٩	٧٦	٧٢
١٠	٨١	٨٥	١٠	٦٣	٦٤
١١	٨٣	٧٩	١١	٧٦	٦٢
١٢	٨٥	٨١	١٢	٨٢	٦٩
١٣	٦٥	٧٧	١٣	٧٦	٦٨
١٤	٧٥	٧١	١٤	٧٨	٦٣
١٥	٨٧	٨٧	١٥	٧٩	٧٦
١٦	٨٦	٨٨	١٦	٦٩	٧٣
١٧	٨٧	٧٠	١٧	٦٥	٧٨
١٨	٦٤	٩٢	١٨	٦٧	٧٢
١٩	٧٢	٧٨	١٩	٦٤	٧٤
٢٠	٦٧	٨٧	٢٠	٧٤	٨٦
٢١	٦٠	٨٤	٢١	٧٥	٧٨
٢٢	٦٩	٧٩	٢٢	٧٦	٦٦
٢٣	٧١	٨٦	٢٣	٧٧	٦٥
٢٤	٨١	٧٩	٢٤	٦٨	٦٩
٢٥	٨٠	٨٦	٢٥	٧٩	٦٥
٢٦	٦٠	٧٥	٢٦	٧٧	٦٤
٢٧	٧٤	٨٤	٢٧	٦٢	٦٣
٢٨	٧٧	٨٣	٢٨	٦٤	٦٧
٢٩	٦٠	٧٥	٢٩	٦٣	٧٤
٣٠	٤٥	٦٥	٣٠	٦٧	٦٢
٣١	٦٠	٧١	٣١	٦٢	٧٧

ملحق (٥)

أسماء الخبراء والمختصين الذين أستعان بهم الباحث في إجراءات البحث مرتبة بحسب اللقب العلمي

ت	اللقب العلمي	أسم الخبير	الاختصاص	الاهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار التحصيلي	مقياس دافع الانجاز الدراسي
١	أ – د	حسام طه محمد	علم النفس التربوي	–			–
٢	أ – د	رائد أدريس محمود	طرائق تدريس / كيمياء	–	–	–	–
٣	أ – د	رقية عبد الأئمة	طرائق تدريس / لغة عربية	–	–	–	–
٤	أ – د	رمضان صالح عباد	لغة عربية	–	–	–	
٥	أ – د	سعد علي زاير	طرائق تدريس لغة عربية	–	–	–	–
٦	أ – د	طارق هاشم خميس	فلسفة – تربية	–	–	–	–
٧	أ – د	علاء الدين سلوم يحيى	طرائق تدريس / الفيزياء	–	–	–	–
٨	أ – د	قصي محمد لطيف	طرائق تدريس / تاريخ	–	–	–	–
٩	أ – م – د	سعد علوان	طرائق تدريس / لغة عربية	–	–	–	
١٠	أ – م – د	صباح مرشود منوخ	علم النفس التربوي	–			–
١١	أ – م – د	عبد الرزاق ياسين	طرائق تدريس / الفيزياء	–	–	–	–
١٢	أ – م – د	كريم مهدي	طرائق التدريس / الجغرافية	–	–	–	–
١٣	أ – م – د	نضال مزاحم رشيد	طرائق تدريس / لغة عربية	–	–	–	–
١٤	م – د	حبيب علي أحمد	لغة عربية	–	–	–	
١٥	م – د	صدام محمد حميد	طرائق تدريس عامة	–	–	–	–
١٦	م – د	فلاح صالح حسين	طرائق تدريس / لغة عربية	–	–	–	
١٧	م – د	محسن مولود	طرائق تدريس / لغة عربية	–	–	–	
١٨	م – د	محمد صبحي خلف	لغة عربية	–	–	–	
١٩	م – د	منصور جاسم	طرائق تدريس / لغة عربية	–	–	–	
٢٠	م	عبدالرحمن عبدالله عباد	لغة عربية	–	–	–	
٢١	م	منى حساني	طرائق تدريس / تاريخ	–	–	–	
٢٢	مشرف	أمين محمد تقي	لغة عربية	–	–	–	
٢٣	مشرف	مطر موسى علي	لغة عربية	–	–	–	
٢٤	مدرس	عادل محمد حسن	لغة عربية	–	–	–	

ملحق (٦)

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م / استبانة أراء الخبراء والمحكمين حول صلاحية الاهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة....

يروم الباحث إجراء دراسته التجريبية الموسومة (اثر استراتيجية التدريس المباشر في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الاملاء وتنمية دافع الانجاز لديهم) ويتطلب هذا الأمر بناء الاهداف السلوكية لمفردات التجربة، ونظرا لما نعهده فيكم من خبرة ودراية في هذا المجال، يرجى التفضل بإبداء آرائكم في صلاحية الاهداف السلوكية التي وضعها الباحث ومدى ملائمتها لموضوع التجربة والاستئناس بآرائكم السديدة والإفادة من خبرتكم في هذا المجال. شاكرا تعاونكم البناء خدمة لأهداف البحث العلمي.

الاسم الثلاثي:-

الدرجة العلمية :-

مكان العمل:-

التاريخ:-

طالب الماجستير

رعد علي حاذور

طرائق تدريس اللغة العربية

الموضوع الاول : اللام الشمسية واللام القمرية

بعد انتهاء الدرس يتوقع أَنْ يكون الطالب قادراً على :

ت	العبارة	المستوى	الملاحظات
١	يُعَرَّف اللام الشمسية	تذكر	
٢	يُحدد بعض الكلمات المعرفة باللام الشمسية واللام القمرية على السبورة	تذكر	
٣	يُرتب الحروف الشمسية في قائمة خاصة والحروف القمرية في قائمة	تذكر	
٤	يتذكر قواعد كتابة الكلمة التي تبدأ بلام اذا ادخلت عليها (ال) الشمسية	تذكر	
٥	يَضع خط تحت الكلمة التي تحتوي على اللام الشمسية أو اللام القمرية	فهم	
٦	يُبين قواعد اللام القمرية	فهم	
٧	يصوغ جملة تمثل دخول الاف واللام على الحرف المشدد أو الغير مشدد	تطبيق	
٨	يُعطي أمثلة عن اللام الشمسية واللام القمرية	تطبيق	
٩	يطبق دخول الالف واللام على اسم مبدوء بلام	تطبيق	
١٠	يُفسر نطق اللام مع الحرف غير مشدد وعدم نطقها مع الحرف المشدد	تطبيق	
١١	يعطي جملة توضح حركة الاحرف بعد اللام الشمسية وحركة الحرف بعد اللام القمرية	فهم	

الموضوع الثاني : علامة الترقيم / (الفاصلة)

ت	العبارة	المستوى	الملاحظات
١	يستخرج الفاصلة بين علامات الترقيم	تذكر	
٢	يُميز شكل الفاصلة بين علامة الترقيم	فهم	
٣	يُعطي أمثلة للفاصلة بعد المنادى	تطبيق	
٤	يعطي جملة تستعمل فيها الفاصلة	تطبيق	

علامة الترقيم / (الفارزة والمنقوطة)

ت	العبارة	المستوى	الملاحظات
١	يُعَرَّف الفارزة المنقوطة	تذكر	
٢	يَصف شكل الفارزة المنقوطة بين علامات الترقيم	فهم	
٣	يَستعمل الفارزة المنقوطة بين الجمل الطويلة	تطبيق	
٤	يُعطي امثلة عن الفارزة المنقوطة	تطبيق	

علامة الترقيم / (النقطة)

ت	العبارة	المستوى	الملاحظات
١	يُطبق أمثلة على النقطة في نهاية الجمل	تذكر	
٢	يُميز بين النقطة والنقطتان الرأسيتان	فهم	
٣	يَصف شكل النقطة بين علامات الترقيم	تطبيق	
٤	يُبين القواعد الخاصة بالنقطة	تطبيق	

علامات الترقيم / (النقطتان الرأسيتان)

ت	العبارة	المستوى	الملاحظات
١	يُحدد القواعد الخاصة بالنقطتان الرأسيتان	تذكر	
٢	يُميز بين النقطتين الرأسيتين والنقطة	فهم	
٣	يَستعمل النقطتين الرأسيتين بين الشيء وأقسامه	تطبيق	
٤	يُطبق أمثله على النقطتين الرأسيتين بعد القول	تطبيق	

علامة الترقيم / (علامة الاستفهام)

ت	العبارة	المستوى	الملاحظات
١	يُوضح القواعد الخاصة بعلامة الاستفهام	تذكر	
٢	يُميز علامة الاستفهام من بين علامة الترقيم	فهم	
٣	يَستخدم علامة الاستفهام بعد الجمل الاستفهامية	تطبيق	
٤	يُجري مقارنة بين علامة الاستفهام والفاصلة	تطبيق	

علامات الترقيم / (علامة التعجب أو التأثر)

ت	العبارة	المستوى	الملاحظات
١	يُحدد شكل علامة التعجب أو التأثر	تذكر	
٢	يُوضح مواضع استخدام علامة التعجب أو التأثر	فهم	
٣	يُعطي أمثله عن علامة التعجب أو التأثر	تطبيق	
٤	يُجري مقارنة بين علامة التعجب وعلامة الاستفهام	تطبيق	

علامة الترقيم / (علامة التنصيص المزدوجة)

ت	العبارة	المستوى	الملاحظات
١	يَحفظ القواعد لعلامة التنصيص المزدوجة	تذكر	
٢	يُحدد علامة التنصيص المزدوجة	تذكر	
٣	يَصوغ أمثلة عن علامة التنصيص المزدوجة	فهم	
٤	يُعين مواضيع استعمال علامة التنصيص المزدوجة	فهم	
٥	يُطبق علامة التنصيص المزدوجة مع كل كلام ينقل بنصه دونما تغير	تطبيق	

علامات الترقيم / (القوسان أو الهلالان)

ت	العبارة	المستوى	الملاحظات
١	يَحفظ القواعد الخاصة بالقوسين أو الهلالين	تذكر	
٢	يُحدد مواضع القوسين او الهلالين	تذكر	
٣	يُعطي أمثلة عن القوسين أو الهلالين	فهم	
٤	يَصف شكل القوسين أو الهلالين	فهم	
٥	يَستعمل القوسين أو الهلالين للإحاطة بكلمة من اجل التفسير	تطبيق	

علامات الترقيم / (الخط أو الشرطة).

ت	العبارة	المستوى	الملاحظات
١	يُميز علامة الخط أو الشرطة من بين علامات الترقيم	تذكر	
٢	يَذكر القواعد الخاصة بالخط أو الشرطة	تذكر	
٣	يَصوغ أمثلة عن الخط أو الشرطة	فهم	
٤	يُفسر وضع الخط أو الشرطة في اثناء المحاورة بين اثنين	فهم	
٥	يَستعمل الخط أو الشرطة بين العدد والمعدود	فهم	
٦	يُوضح الخط أو الشرطة قبل الجمل المعترضة وبعدها	تطبيق	

علامة الترقيم علامات اخرى / (الحذف)

ت	العبارة	المستوى	الملاحظات
١	يَذكر القواعد الخاصة بعلامة الحذف	تذكر	
٢	يُحدد مواضع استخدام علامة الحذف	تذكر	
٣	يُميز بين علامة الحذف وعلامة الخط الشرطة	فهم	
٣	يَصف شكل علامة الحذف بين علامات الترقيم الاخرى	تطبيق	
٥	يَستعمل علامة الحذف مع الحديث الذي له تتمه	تطبيق	

الموضوع الثالث / توجيهات (الف التفريق)

ت	العبارة	المستوى	الملاحظات
١	يُعرف الف التفريق	تذكر	
٢	يَذكر أَنَّ الواو في بعض الاسماء لا تلحق بألف تفريق	تذكر	
٣	يُوضح أَنَّ الالف في الافعال المنتهية بواو الجماعة قد زيدت تفريقاً لها عن الواوات الاخرى	فهم	
٤	يَشرح القواعد الخاصة بألف التفريق	فهم	
٥	يُعطي أمثلة عن الف التفريق	تطبيق	
٦	يَستعمل الف التفريق بعد الافعال الماضية المنتهية بواو وافعال الامر منها	تطبيق	
٧	يُبين الحالات التي تنتهي بواو ولم تلحق بها ألف التفريق	تطبيق	

الموضوع الرابع :-توجيهات / (علامات الاعراب واحرف المد)

ت	العبارة	المستوى	الملاحظات
١	يَذكر احرف المد (الالف- الواو-الياء)	تذكر	
٢	يُعرف حرف المد صوته أطول من صوت الحركة المثيلة له .	تذكر	
٣	يُميز النطق بين علامات الاعراب وحروف المد	فهم	
٤	يَصوغ امثلة لأحرف المد في وسط الكلمة	فهم	
٥	يُميز نطق الحرف مفتوحا ونطقه ممدودا	فهم	
٦	يُعطي امثلة لأحرف المد في اخر الكلمة	تطبيق	
٧	يحل بعض التمرينات والأمثلة عن احرف المد وعلامات الاعراب	تطبيق	

ملحق (٧)

جامعة تكريت/ كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

م / استبانة أراء الخبراء والمحكمين حول صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم
تحية طيبة....

يروم الباحث إجراء دراسته التجريبية الموسومة (اثر استراتيجية التدريس المباشر في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الاملاء وتنمية دافع الانجاز لديهم) ويتطلب هذا الأمر بناء خطة تدريسية لمفردات التجربة، ونظرا لما نعهده فيكم من خبرة ودراية في هذا المجال، يرجى التفضل بإبداء آرائكم في صلاحية الخطط التدريسية التي وضعها الباحث لمجموعتي البحث التجريبية في الاملاء وفق استراتيجية التدريس المباشر، والضابطة التي تعالج وفق الطريقة الاعتيادية والاستئناس بآرائكم السديدة والإفادة من خبرتكم في هذا المجال.
شاكرا تعاونكم البناء خدمة لأهداف البحث العلمي.

الاسم الثلاثي:-
الدرجة العلمية :-
مكان العمل:-
التاريخ:-

طالب الماجستير
رعد علي حاذور
طرائق تدريس اللغة العربية

خطة انموذجية لتدريس موضوع (اللام الشمسية واللام القمرية)

لطلاب الصف الاول المتوسط على وفق استراتيجية التدريس المباشر

اليوم والتاريخ / المادة / الاملاء

الصف الاول / الشعبة / أ

الموضوع /اللام الشمسية واللام القمرية

الاهداف العامة

الأهداف الخاصة :

١- تزويد طلاب الصف الاول متوسط بمجموعة من القواعد التي تضبط صحة كتابتهم وتَمييزهم بين اللام الشمسية واللام القمرية .

٢- تنمية مهاراتهم الكتابية الصحيحة ورسم الاحرف والكلمات .

٣- تنمية دافع انجازهم عند كتابتهم الصحيحة .

الاغراض السلوكية

من المتوقع بعد انهاء الدرس أنْ يكون الطالب قادراً على أَنْ :

١ – يُعَرِّف الحرف الشمسي

٢ – يُعَرِّف الحرف القمري

٣ – يُميز اللام الشمسية واللام القمرية في الآيات القرآنية الكريمة .

٤ – يُعطي أمثلةً لكلمات تحتوي على اللامين الشمسية والقمرية .

٥ – يُطَبِّق قاعدة اللام الشمسية والقمرية في تلفظ عدد من الكلمات .

٦ – يُطَبِّق دخول اللام المكسورة أو المفتوحة على الاسم المعرف لحذف همزته .

٧ – يُطَبِّق دخول اللام على الاسم المبدوء بلام لفضاً وكتابتة .

الوسائل التعليمية :

السبورة والطباشير الملون .

قائمة كلمات وأحرف .

مقدمة الدرس (٥) دقائق:-

من أَجل جذب انتباه الطلاب لموضوع الدرس وربطه بخبراتهم السابقة

يوجه المدرس عدداً من الاسئلة التذكرية حول موضوعات الاملاء العامة وقواعده التي درسوها في المرحلة الابتدائية وذلك بسؤاله

س١ : ماهي حروف العلةِ ؟

س٢ /هل تلفظ جميع الحروف المكتوبة ؟ نعم أو لا .

س٣/ أكتب كلمة الذين ؟

عرض الدرس (٣٠) دقيقة:-

بعد تهيئة طلاب الصف يكتب المدرس عنوان الدرس على السبورة ويتبع معهم خطوات التدريس المباشر .

<table>
<tr><th></th><th>الخطوة</th><th>النشاط</th></tr>
<tr><td>١</td><td>الاولى / التقديم</td><td>مراجعة المدرس متطلبات التعلم المسبقة ، وجذب انتباه الطلاب نحو تعلم الدرس الجديد وإثارة دافعيتهم وقد تمت هذه الخطوة في مقدمة الدرس .</td></tr>
<tr><td>2</td><td>الثانية / العرض</td><td>توضح مفردات محتوي الدرس خطوة – خطوة وهي اللام الشمسية إذ يكتب المدرس مجموعة من الكلمات على السبورة وهي : الرحمن – الشمس– الشجرة .... ثم ينطقها أَمام الطلبة ويطلب منهم التركيز على نُطق حرف اللام وبشكل صحيح .ثم يستمع الى ملاحظاتهم ومن المتوقع أَن تكون على النحو الاتي :
ط١ : جميع الحروف بعد اللام أتت مشددة
ط٢: نطق اللام كان مخففاً
ط٣:لم اسمع لفظ حرف اللام .</td></tr>
<tr><td>3</td><td>الثالثة/ الممارسة الموجهة</td><td>المدرس : الأَجوبة كانت صحيحة وهذه الحروف تسمى الحروف الشمسية والتي تكتب ولاتلفظ بعد ذلك يكرر الحروف مع القمرية.
تدريب الطلاب على كتابة ولفظ الاحرف الشمسية والقمرية في عدة كلمات وعلى النحو الاتي :
المدرس : اكتب خمساً من الكلمات التي تحتوي على اللام الشمسية واخرى مثلها من اللام القمرية ويعطي المدرس فرصة ممارسة للإجابة ثم يدون اجابتهم على السبورة
<table>
<tr><th>ت</th><th>الكلمات التي تحتوي على الاحرف الشمسية</th><th>الكلمات التي تحتوي على الاحرف القمرية</th></tr>
<tr><td>١</td><td>الصّباح</td><td>الغرفة</td></tr>
<tr><td>٢</td><td>التّين</td><td>القلم</td></tr>
<tr><td>٣</td><td>الدّار</td><td>الخط</td></tr>
<tr><td>٤</td><td>السّيارة</td><td>الكتاب</td></tr>
<tr><td>٥</td><td>الصّداقة</td><td>الوزير</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>4</td><td>الرابعة/ الممارسات المستقلة</td><td>ثم يطلب من الطلبة الاخرين تلفظ هذه الكلمات والوقوف عند تلفظ حرف اللام او ادغامه .
تزويد الطلاب ببعض الانشطة الصفية بقصد رفع مستويات تمكن كل منهم من تلفظ الكلمات التي تحتوي على الاحرف الشمسية والقمرية .
وذلك عن طريق اسلوب (المجموعات الزوجية وبتكليف الطالب بتلفظ كلمات معينة ويطلب من الاخر كتابتها وبالعكس .</td></tr>
</table>

التقويم (٥ دقائق):

من اجل التحقق من استيعاب الطلاب للدرس يوجه المدرس الاسئلة الاتية :

س١/ عرف الحرف الشمسي .

س٢/ عرف الحرف القمري .

س٣/ ما الفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية ؟

س٤/ اذكر أَمثلةً لكلمات تحتوي على اللامين الشمسية والقمرية

س٥/ طَبِّق قاعدة اللام الشمسية والقمرية في تلفظ كلمات سورة (الرحمن)

س٦/ طَبِّق قاعدة دخول اللام على الكلمات (اللذان ، اللتان ، الاتي).

الواجب البيتي (٥ دقائق)

يكلف المدرس طلابه بالواجبات الاتية :

١- تأشير الطلبة على كلمات مؤشرة بالنص .

٢- حل التمارين التي توجد في كتبهم .

٣- إعطاء أَمثلةً خارجيةً .

انموذج خطة تدريسية بالطريقة الأعتيادية للمجموعة الضابطة

الموضوع / اللام الشمسية والقمرية

اليوم والتاريخ: المادة:الاملاء

الصف: الاول المتوسط الشعبة :أ

الاهداف العامة :

الاهداف الخاصة:

١- تزويد طلاب الصف الاول المتوسط بمجموعة من القواعد التي تضبط صحة كتابتهم وتميزهم بين اللام الشمسية والقمرية .

٢ - تنمية مهاراتهم الكتابية الصحيحة ورسم الاحرف والكلمات .

٣- تنمية دافع انجازهم عند كتابتهم الصحيحة .

الاغراض السلوكية :

من المتوقع بعد انهاء الدرس يكون طالب الصف الاول متوسط قادراً على أن

١ ـ يعرف الحرف الشمسي

٢ـ يعرف الحرف القمري

٣ـ يُميز بين اللام الشمسية والقمرية في الآيات القرآنية الكريمة

٤ـ يُعطي أَمثلةً لكلمات تحتوي اللامين الشمسية والقمرية

٥ـ يطبق قاعدة اللام الشمسية واللام القمرية

٦ـ يطبق دخول اللام المكسورة أَو المفتوحة على الاسم المعرف بال لحذف همزته .

٧ـ يطبق دخول اللام على الاسم المبدوء بلام لفظاً وكتابتا

الوسائل التعليمية

١-السبورة والطباشير الملون

٢- قائمة بكلمات وأحرف

التمهيد (٥)دقائق

مِن أَجل جذب انتباه الطلاب لموضوع الدرس بخبراتهم السابقة يوجه المدرس عدداً من الاسئلة التذكرية حول موضوعات الاملاء العامة وقواعده التي درسوها في المرحلة الابتدائية

س١ : ماهي حروف العله ؟

س٢: هل تلفظ جميع الحروف المكتوبة ؟ نعم أو لا.

س٣: اكتب كلمة الذين .

عرض الدرس (١٥) دقيقة :

أَوَّلُ خطوة في الدرس يكتب المدرس عنوانَ الموضوع على السبورة ،ثم يكتب تعريفَ اللام الشمسية واللام القمرية بوضوحٍ ، بعدها يكَتبُ القاعدةُ بمراحلها ولاينتقلُ المُدرسُ من مرحلةٍ حتى تُتقن كُلياً من قِبَل الطلبةِ ويوفيها نصيبها من الشرح وهكذا الى افراغ المدرس من المخطط للقاعدة ، وفي النهاية يقتصرُ المدرسُ على كتابةِ الخطوةِ الرئيسيةِ من غيرِ اكثارٍ للأمثلةِ غيرِ المقيَّدةِ وتُرَتَّب حسب المخطط المذكور

٣- التعميم وتفصيل القاعدة (١٥) دقيقة

بعد الفراغ من تبين القاعدة، يبدأ المدرس بإعادة الموضوع عن طريق سؤال الطلاب عن الهيكل العام للموضوع وحينما يعرض الجزئيات ويتناولها بالشرح وعرض

الامثلة ، ثم يطالبهم بامثلة اخرى متنوعةً ، ثم يعود فيسألهم عن الوحدة التي انتهى منها كاملةً ثم ينتقل الى الوحدة الثانية وهكذا حتى يفرغ من الموضوع .ثم يسأل الطلاب هذه الاسئلة .

المدرس : من يعرف لنا اللام الشمسية ؟

طالب : هي لام لاينطق بها ، والحرف الذي بعدها يكون مشدداً

المدرس: أَحسنت . ومن يعرف لنا اللام القمرية ؟

طالب : هي لام ينطق بها ،والحرف الذي بعدها يكون غير مشددا

المدرس : أَحسنت من يعطينا مثالاً عن اللام الشمسية ؟

طالب: قال تعالى (والتّين والزيتون)

المدرس : أَحسنت ومن يُعطينا مثالاً عن اللام القمرية ؟

طالب : قال تعالى (الحجُّ أشهرٌ معلومات)

المدرس : أَحسنت.ومتى تُحذف همزة (ال) لفظا وكتابة ؟

طالب:اذا دخلت اللام (ل)المكسورة او المفتوحة على الاسم المعرف ب(ال)

المدرس :احسنت . ومن يعطينا مثالاً ؟

طالب:لِلصقر نظرٌ حاد

المدرس : أَحسنت . ومتى تُحذف الهمزة مع احد اللامين لفظاً وكتابة ؟

طالب: اذا دخلت (ال) على اسم مبدوء بلام ، ثم سبقها للام (ال)

المدرس : أَحسنت . ومن يُعطينا مثالاً ؟

طالب:اللذان . اللتان .

المدرس : أَحسنتم وبارك الله فيكم جميعاً .

التطبيق (٥) دقائق : قبل البدء يتأكد المدرس من فهم الطلاب وإذا تعذَّر على الاكثرية الفهم فلن يبدأ بحل التمارين لأن ذلك يعودهم على الغش وخداع النفس . ثم يخطط لهم كيفية حل التمارين لأَنه يقلل من أخطائهم ثم يؤشر لهم الواجب البيتي .

ملحق (٨)

جامعة تكريت/ كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

م / استبانة أراء الخبراء والمحكمين حول صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي

الأستاذ الفاضل ..... المحترم
تحية طيبة....

يروم الباحث إجراء دراسته التجريبية الموسومة (**اثر استراتيجية التدريس المباشر في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الاملاء وتنمية دافع الانجاز لديهم**) ويتطلب هذا الأمر بناء اختبار تحصيلي لمفردات التجربة، ونظرا لما نعهده فيكم من خبرة ودراية في هذا المجال، يرجى التفضل بإبداء آرائكم في صلاحية فقرات الاختبار التي صاغها الباحث وتعديل ما ترونه بحاجة الى تعديل.

شاكرا تعاونكم البناء خدمة لأهداف البحث العلمي.

الاسم الثلاثي:-
الدرجة العلمية :-
مكان العمل:-
التاريخ:-

طالب الماجستير
رعد علي حاذور
طرائق تدريس اللغة العربية

م/ الاختبار التحصيلي

عزيزي الطالب:

اقرأ التعليمات الاتية قبل الاجابة عن فقرات الاختبار

أ- أكتب اسمك ، وشعبتك ، ومدرستك في المكان المخصص .

ب- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات ، الهدف منها قياس مدى معرفتك، وفهمك، وقدرتك على تطبيق ما تعلمته . المطلوب الاجابة عن الفقرات الاختبارية جميعها من دون ترك أية فقرة منها .

جـ - فكر جيداً قبل أن تثبت الاجابة التي تعتقد أَنَّها صحيحة .

د- الوقت المخصص للاختبار (٥٠) دقيقة ، و درجة الاختبار (٣٠) درجة (لكل فقرة درجة واحدة) .

الاسم :.

الشعبة :.

المدرسة:.

المادة:.

س١:اكمل الفراغات الأتية بما يلائمها :-

مثال:اللام الشمسية هي لام لا ينطق بها والحرف الذي بعدها يكون ------ مشددا -------

١-من الاحرف القمرية حرف----------

٢-اسم مبدوء بلام شمسيه مثل----------

٣-اسم مبدوء بلام قمريه مثل----------

٤-من علامات الترقيم----------

٥-بين جملتين قصيرتين متصلتي المعنى نضع علامة----------

٦-بين الجمل الطويلة نضع علامة----------

٧-بين الشئ واقسامه نضع علامة----------

٨-جملة((ما اجمله))نضع في نهايتها علامة----------

٩-بين العدد والمعدود نستعمل علامة----------

١٠-للاحاطة بكلمة او تركيب ليست من جوهر الكلام نضع علامة----------

١١-ألف التفريق لا تكتب بعد واو العله في الفعل المضارع مثل----------

١٢-حرف الواو في النطق يجانس حركة----------

١٣- نضع للكلام الذي ينقل نصاً دونما تغير علامة ----------

١٤-بين اقسام الشيء نضع علامة ----------

١٥-احرف المد هي الالف والواو و----------

س٢-ضع خط تحت الإجابة الصحيحة :-

مثال-: الحرف الذي بعد (ال) ويكون مشددا يسمى حرفا .

أ – شمسيا ب-قمريا ج-لا شمسي ولأقمري

١-جمعت عبارة (ابغ حجك وخف عقيمه)الاحرف .

ا-الشمسيه ب- قمرية ج- هجائية

٢-من الاحرف الشمسية حرف .

ا-الفاء ب- السين ج- الهاء

٣:-جملة (كم عمرك)نضع في نهايتها .

ا-علامة التعجب ب-علامة الاستفهام ج- الفاصلة

٤-بين الجمل الطويلة التي تكون احداهما سببا للأخرى نضع .

ا-النقطة ب-الفاصلة المنقوطة ج-علامة الحذف

٥-بعد المنادى نضع علامة .

ا-علامة القوسان او الهلالان ب-الفاصله ج-الفاصلة المنقوطة

٦-في نهاية العبارة نضع علامة .

ا-النقطة ب-الخط(الشرطة) ج-علامة التعجب

٧-علامة التنصيص المزدوجة ترسم هكذا .

ا-؟؟ ؟؟ ب-(( )) ج-!! !!

٨-اي من العبارات الأتية فيها علامة الترقيم الصحيحة؟

ا-قال الشاعر: ب-قال الشاعر. ج-قال الشاعر

٩-لحصر الالفاظ الأجنبية نستعمل علامة .

ا-الفاصله ب-النقطه ج-القوسان والهلالان

١٠-علامة التعجب ترسم هكذا .

ا-؟ ب-! ج-:

١١-في اثناء المحاوره بين اثنين نضع علامة .

أ- الحذف ب- النقطة ج- الخط(الشرطة)

١٢-الالف التي تكتب ولاينطق بها تسمى .

أ- الالف المقصورة ب- الالف الممدودة ج- الف التفريق

١٣-لاتلحق الالف الزائدة واو الاسماء الخمسه في حالة الرفع مثل .

ا- ذا ب- ذو ج- ذي

١٤-علامات الاعراب ثلاث هي .

أ- الالف والياء والواو ب- الفتحة والضمة والكسرة ج- السكون والواو والياء

١٥-قبل الجملة المعترضة وبعدها نضع علامة .

أ- علامة الحذف ب- الفاصلة ج- الخط – الشرطة

ملحق (٩)

جامعة تكريت/ كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م / استبانة أراء الخبراء والمحكمين لمقياس دافع الانجاز الدراسي

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة....

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة(**اثر استراتيجية التدريس المباشر في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الاملاء وتنمية دافع الانجاز لديهم**) ويتطلب هذا الأمر بناء مقياس دافع الانجاز وقد قام الباحث وبالإطلاع على العديد من أدبيات ودراسات سابقة وبعض المقاييس ذات العلاقة بدافع الانجاز . وحصل الباحث على مجموعة من الفقرات،وقد تبنى الباحث تعريف عدس ١٩٩٨ (انه مدى استعداد الفرد وميله الى السعي في سبيل تحقيق هدف ما ، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف واتقانه ، إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينه) ، ونظراً لما نعهده فيكم من خبرة ودراية في هذا المجال فان الباحث يتوجه أليكم بهذا الاستبيان راجيا قراءته وبيان مدى صلاحية الفقرات من حيث الصياغة وإجراء ما ترونه مناسبا من تعديل وحذف أو إضافة. والإفادة من خبرتكم في هذا المجال ، علماً أن بدائل المقياس هي ثلاث بدائل،وهي (تنطبق عليَ كثيراً، تنطبق عليَ أحياناً، تنطبق عليَ نادراً)

شاكرا تعاونكم البناء خدمة لأهداف البحث العلمي .

طالب الماجستير

رعد علي حاذور

طرائق تدريس اللغة العربية

ت	الفقرات	تنطبق عليَ كثيراً	تنطبق عليَ أحياناً	تنطبق عليَ نادراً
١	أَشعر بأنَّ الوقت يمر بطيئاً في قاعة الدرس			
٢	أُشعرُ بأَنَّ النجاح في الدروس يعتمد على الحظ			
٣	أَحاول أَنْ أَجعل من المدرسة مكاناً للتسلية			
٤	احاول بذل كل جهدي لفهم المواضيع الدراسية			
٥	علاقاتي مع زملائي أَهَمُّ عندي من الدراسة			
٦	اركز باهتمام على ما يذكره التدريسيون في قاعة الدرس			
٧	أَشعر بالندم لضياع الكثير من الوقت الدراسي بدون استثماره			
٨	أَشعر بالملل من الدراسة بسبب كثرة الدروس والامتحانات			
٩	الدراسة عندي سلسلة تحديات وعلي أَن اتغلب عليها ولا اعتبر نفسي متفوقا			
١٠	انا في سباق مع الزمن من اجل النجاح والتفوق			
١١	أَنا دائم التفكير في مستقبلي الدراسي			
١٢	يؤلمني الحصول على درجة في الامتحان اقل مما اتوقع			
١٣	اسعى لأكون بمستوى زملائي المتفوقين بالدراسة			
١٤	اشعر ان الدراسة مسؤولية كبيرة لا استطيع تحملها			
١٥	اسعى لأكون في مستوى الطلاب المتميزين في قاعة الدرس			
١٦	جو المدرسة لا يشجعني على الدراسة			

١٧	اشعر ان المدرسين غير راضين عن تحصيلي الدراسي			
١٨	أحب النشاط والمثابرة داخل قاعة الدرس وخارجها			
١٩	اميل الى التنافس مع زملائي للحصول على درجات عالية			
٢٠	اشعر بالراحة عندما تتعطل الدراسة لأمر ما			
٢١	احرص دائما على حضور الدروس الخصوصية			
٢٢	اهتم بدراستي فقط ولا تهمني المشاكل الاخرى			
٢٣	تعودت على تنظيم اوقات مطالعاتي منذ بداية حياتي الدراسية			
٢٤	ابذل جهدي في الدراسة لا أجل التفوق			
٢٥	استفسر من التدريسيين عن الموضوع الذي يصعب علية فهمة			
٢٦	أرى أن التهيؤ للامتحان قبل فترة طويلة يحقق النجاح			
٢٧	اسعى لتعويض الدروس التي تفوتني			
٢٨	ابذل مالدي من جهود في تحضير دروسي			
٢٩	لدي العزم لترك الدراسة			
٣٠	اركز اهتمامي على شرح المدرس داخل الصف			
٣١	اشعر بالقلق عندما يكون لدي امتحان			
٣٢	اجتهد في دروسي لكي اكون شخصا يحترمه الناس وزملائه .			
٣٣	لا أشعر بالراحة حتى انهي واجباتي الدراسية تماما			
٣٤	اقضي ساعات طويلة في المذاكرة دون شعور بالملل			

ملحق (١٠)

درجات التطبيقين الاول والثاني لحساب ثبات مقياس دافع الانجاز

ت	الدرجات التطبيق الاول	الدرجات التطبيق الثاني	ت	الدرجات التطبيق الاول	الدرجات التطبيق الثاني
١	٨٨	٧٠	١٦	٩٥	٨٨
٢	٤٧	٤٨	١٧	٦٩	٧٢
٣	٤٨	٤٦	١٨	٨٤	٨٠
٤	٨٦	٥٢	١٩	٩٢	٩٠
٥	٣٩	٣٧	٢٠	٧٢	٧١
٦	٩٨	٨٩	٢١	٥٥	٦٦
٧	٧٨	٧٦	٢٢	٦٣	٦٥
٨	٧٥	٧٠	٢٣	٨٤	٨٨
٩	٨٣	٨٧	٢٤	٩٥	٩٦
١٠	٩٥	٩١	٢٥	٩٥	٩١
١١	٨٢	٨٤	٢٦	٨٤	٧٩
١٢	٧٣	٧٤	٢٧	٦٣	٦٢
١٣	٧٦	٧٧	٢٨	٦٤	٦٦
١٤	٥٣	٥٦	٢٩	٥٣	٦٠
١٥	٤٩	٤٥	٣٠	٥٤	٥٦

ملحق (١١)

درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار ألتحصيلي

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
١	٢٩	١٥	١٧	١٨	١٨
٢	٢٩	١٠	١٨	٢٦	١٠
٣	٢٥	٨	١٩	٢٠	١٥
٤	٢٣	٢٥	٢٠	١٩	٢٤
٥	١٩	٢٧	٢١	١٤	٢١
٦	٢٢	١٢	٢٢	٢٢	٢٠
٧	١٩	٢٦	٢٣	١٦	١٧
٨	١٦	١٧	٢٤	١٥	٢٦
٩	٢١	١٦	٢٥	٢٩	١٨
١٠	٢٥	١٨	٢٦	٢٨	٢٠
١١	٢٣	١٠	٢٧	٢٧	١٦
١٢	٢٠	١٧	٢٨	٢٤	١٨
١٣	٢١	٢٣	٢٩	٢٢	٢٠
١٤	١٨	٢٥	٣٠	٢٤	٢١
١٥	٢١	٢٢	٣١	٢٥	٢٣
١٦	٢٢	٢٣			

ملحق (١٢)

درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس دافع الانجاز الدراسي

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
١	٨١	٦٧	١٧	٧٠	٧٨
٢	٧٨	٦٨	١٨	٩٢	٧٢
٣	٧٦	٧٠	١٩	٧٨	٧٤
٤	٨١	٦٦	٢٠	٨٧	٨٦
٥	٨٨	٦٩	٢١	٨٤	٧٨
٦	٧٣	٦٠	٢٢	٧٩	٦٦
٧	٨٣	٧٨	٢٣	٨٦	٦٥
٨	٨١	٧٥	٢٤	٧٩	٦٩
٩	٨٣	٧٢	٢٥	٨٦	٦٥
١٠	٨٥	٦٤	٢٦	٧٥	٦٤
١١	٧٩	٦٢	٢٧	٨٤	٦٣
١٢	٨١	٦٩	٢٨	٨٣	٦٧
١٣	٧٧	٦٨	٢٩	٧٥	٧٤
١٤	٧١	٦٣	٣٠	٦٥	٦٢
١٥	٨٧	٧٦	٣١	٧١	٧٧
١٦	٨٨	٧٣			

ملحق (١٣)

درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس دافع الانجاز

ت	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي	ت	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي
١	٨٢	٨١	١٧	٨٧	٧٠
٢	٧٠	٧٨	١٨	٦٤	٩٢
٣	٦٨	٧٦	١٩	٧٢	٧٨
٤	٧٣	٨١	٢٠	٦٧	٨٧
٥	٧١	٨٨	٢١	٦٠	٨٤
٦	٨٢	٧٣	٢٢	٦٩	٧٩
٧	٧٧	٨٣	٢٣	٧١	٨٦
٨	٨٢	٨١	٢٤	٨١	٧٩
٩	٧٣	٨٣	٢٥	٨٠	٨٦
١٠	٨١	٨٥	٢٦	٦٠	٧٥
١١	٨٣	٧٩	٢٧	٧٤	٨٤
١٢	٨٥	٨١	٢٨	٧٧	٨٣
١٣	٦٥	٧٧	٢٩	٦٠	٧٥
١٤	٨٥	٧١	٣٠	٤٥	٦٥
١٥	٨٧	٨٧	٣١	٦٠	٧١
١٦	٨٦	٨٨			

ABSTRACT

The study aims at exploring the effect of Direct instruction strategy in the first intermediate class achievement in dedication subject and developing it for them .

For this aim, the researcher chooses experimental design with two groups: experimental and control . The researcher also chooses the general education directorate in Salah Al-deen and chooses Ibn Al-Atheer secondary school for the test. The researcher chooses group (A) for experimental group and group (B) for control group. The population of the study is (62) students, (31) students for each group . The researcher equivalantes the students in to tow groups, statistically by using the T-test for independent samples and (K^2) in (the old of them, the Arabic marks in the sixth primary class, the parents Achievement, the pilot application). The are not any different points between the two groups with these variables.

The current study consists of the first for subjects in the dedication book the first intermediate class .The researcher puts the behavioral aims which are (70) behavioral aims, (22) for understand and (26) for application. The achievement test consists of two question , the first one consist of (15) items for the multiple choice items and (34) items for calculating the achievement for them . The researcher uses the statistical means for measuring his test and data analysis .

The researcher finds the results of the study wich are :-

1- There is a difference between the average of the experimental group marks which is taught by the traditional teaching strategy in the achievement and performance motivation and it is for experimental group.
2- There is a statistical difference between the average of the experimental group students achievement in the first and second application for the performance motivation and it is for the second application. In addition, There is no difference in comparison with the control group.

The conclusions of the study are:-

1- The activity of the direct instruction strategy in the achievement of the first intermediates students in dictation.
2- The rising of the motivation for the dedication subject for the first intermediate students.

3- The direct instruction strategy reinforces the student's abilities.

According to that , the recommendation of the study are :-

1- We must use the direct instruction strategy in teaching dedication for the first intermediate class students for the positive effect and active for its achievement , and in developing the performance motivation for them .
2- We must pay attention for dedication in all class like the other Arabic subjects.
3- The teacher must be trained on using the direct instruction strategy and pay attention on its steps.

Finally, the suggestion of the study are:-

1- Make a similar study for discovering the effect of the direct instruction strategy on the students' achievement in the other stages (classes).
2- Make a comparative study between the direct instruction strategy and the other strategies in the students achievement and developing their scientific thinking.

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education
and Scientific Research
University of Tikrit
College of Education
Departmen of
*Educational and Psychological Sciences*and

The effect of direct instruction strategy in the achievement of the first intermediate students in Dictation and developing the performance Motivation for them

A thesis submitted to

The council of college of education Tikrit university in partial . fulfillment of the requirement for the degree of arts in education

(methods of Arabic language teaching)

By

Raad Ali Hathoor Ali Al-Fadhl

Supervised by

– Assist . prof .Dr

Hameed Salim khalaf Al.juboori

2013 A.D *1434 A.H*