وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الأساسية

أثر التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء والاحتفاظ بها

رسالة قدمتها

ضفاف تركي حسين

إلى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف

أ. م. د أ. م.

د

عمران جاسم الجبوري سعد حسن عليوي

١٤٢٧ هـ

٢٠٠٦ م

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرفين

نشهد إن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ " **أثر التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء والاحتفاظ بها** " ، التي تقدمت بها الطالبة (**ضفاف تركي حسين**) ، قد جرى تحت إشرافنا في كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) .

المشرف الأول	**المشرف الآخر**
عمران جاسم حمد الجبوري	**سعد حسن عليوي**

بناءا على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

أ. م. د

حمزة عبد الواحد حمادي

رئيس قسم الدراسات العليا

/ / ٢٠٠٦

p

﴿ وَلَوْ أَنَّمَا فِي الأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِن بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَّا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾

صدق الله العلي العظيم

(لقمان : ٢٧)

الإهداء

إلـى نبـي الهـدى محمـد (صـلى الله عليـه وآله وسلم) وأئمة التقوى ...

إيماناً

إلى منبع الصبر والعطاء وفاءً

والدي

إلى القلب الذي يفيض حباً وحناناً

والدتي

إلى الزهور التي تفوح عطراً وأملاً

أخـــــــوتي

وأخواتي

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحثة

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

(فَلِلَّهِ الْحَمْدُ رَبِّ السَّمَوَاتِ وَرَبِّ الأَرْضِ رَبِّ الْعَالَمِينَ) [1]

الحمد لله الذي جعل الحمدَ مفتاحاً لذكره ، وخلق الأشياء ناطقة بحمده وشكره ، لا يخيب من دعاه ولا يقطع رجاء من رجاه ، والصلاة والسلام على نبي الرحمة محمد (صلى الله عليه وسلم) وعلى آله الأوصياء المرضيين الطاهرين . أما بعد ...

يسر الباحثة وقد أنهت إعداد رسالتها – بفضل الله وعونه – أن تقدم شكرها وامتنانها إلى الأستاذ المساعد الدكتور عمران جاسم حمد الجبوري ، والأستاذ المساعد الدكتور سعد حسن عليوي ، جزاهما الله عني خير جزاء المحسنين ، لما أبدياه من آراء سديدة ولجهودهما القيمة وتوجيهاتهما البناءة في إنجاز هذه الرسالة، إذ لم يبخلا عليَّ بجهد ووقت .

وتقدم الباحثة شكرها وإمتنانها إلى السادة الخبراء لما أبدوه من نصائح علمية رصينة كان لها أثر في إعداد الرسالة .

ويسر الباحثة أن تقدم شكرها وامتنانها إلى الأساتذة الأفاضل الدكتور حمزة عبد الواحد حمادي ، والدكتور مثنى الجشعمي ، والدكتور عبد السلام جودة والدكتور فاضل ناهي عبد عون .

وتسجل الباحثة شكرها وامتنانها إلى عمادة كلية التربية الأساسية وقسم الدراسات العليا في جامعة بابل والى ملاك مكتبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل ، والى إدارة متوسطة فضة للبنات لما قدمته من مساعدة لتسهيل مهمة الباحثة .

وختما تقدم الباحثة وامتنانها إلى كل أفراد أسرتي والى كل من مدَّ يد العون والمساعدة من أستاذ وزميل وقريب ، والحمد لله رب العالمين .

الباحثة

ثبت المحتويات

---

[1] . الجاثية : ٣٦ .

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ت
شكر وامتنان	ث
ثبت المحتويات	ج
ثبت الجداول	د
ثبت الملاحق	ر
ملخص الرسالة	ز
الفصل الأول	١ – ٢٢
مشكلة البحث	١
أهمية البحث	٣
هدف البحث	١٤
فرضيات البحث	١٤
حدود البحث	١٥
تحديد المصطلحات	١٦
الفصل الثاني	٢٣ – ٤٥
أولاً :الخلفية النظرية	٢٣
ثانياً : دراسات سابقة	٣٢
أ. دراسات عربية .	٣٢
ب. دراسات أجنبية .	٣٨
ثالثاً : موازنة الدراسات السابقة	٤١
الفصل الثالث : منهج البحث وإجراءاته	٤٦ – ٧٣
أولاً : منهج البحث	٤٦
الموضوع	**الصفحة**
ثانياً : التصميم التجريبي	٤٦

ثالثاً : مجتمع البحث وعينته	٤٧
١. مجتمع البحث	٤٧
٢. عينة البحث	٤٩
أ. عينة المدارس	٤٩
ب. عينة الطالبات	٤٩
رابعاً : تكافؤ مجموعات البحث	٥٠
خامساً : ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)	٥٥
سادساً : صياغة الأهداف السلوكية	٥٨
سابعاً :إعداد الخطط التدريسية	٥٩
ثامناً : تحديد القطع الإملائية	٥٩
تاسعاً : أداة البحث	٦٠
– إعداد الاختبار التحصيلي	٦١
– العينة الاستطلاعية	٦٣
– صدق الاختبار	٦٣
– تحليل فقرات الاختبار	٦٤
أ. مستوى الصعوبة	٦٤
ب. قوة تمييز الفقرة	٦٥
ج. فاعلية البدائل	٦٥
– ثبات الاختبار	٦٧
عاشراً : الصيغة النهائية للاختبار	٦٧
تطبيق الاختبار	٦٨
تصحيح الاختبار	٦٨
الموضوع	**الصفحة**
أحد عشر : الوسائل الإحصائية	٦٩

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	٧٤ – ٨٥
أولاً : عرض نتائج التحصيل الدراسي	٧٤
ثانياً : تفسير نتائج التحصيل الدراسي	٧٧
ثالثاً : عرض نتائج الاحتفاظ بالتحصيل	٧٩
رابعاً : تفسير نتائج الاحتفاظ بالتحصيل	٨٤
الفصل الخامس	٨٦ – ٨٧
أولاً : الاستنتاجات	٨٦
ثانياً : التوصيات	٨٧
ثالثاً : المقترحات	٨٧
المصادر	٨٨ – ١٠٢
الملاحق	١٠٣ – ١٤٦
ملخص الرسالة باللغة الانجليزية	A - B

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
١.	أسماء المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل .	٤٨
٢.	عدد طالبات مجموعات البحث الثلاث قبل الاستبعاد وبعده .	٥٠
٣.	نتائج تحليل التباين لأعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث .	٥١
٤.	نتائج تحليل التباين لدرجات العام السابق لطالبات البحث	٥٢
٥.	نتائج تحليل التباين لدرجات الاختبار القبلي لطالبات مجموعات البحث الثلاث .	٥٣
٦.	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث الثلاث.	٥٣
٧.	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمتا (كا)^{٢} المحسوبة والجدولية .	٥٤
٨.	توزيع الحصص لمادة الإملاء بين مجموعات البحث الثلاث .	٥٧
٩.	أسماء القطع الإملائية التي اختارتها لجنة المحكمين والخبراء .	٦٠
١٠	الخريطة الاختبارية (جدول المواصفات) .	٦٤
١١	فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الأول من اختبار التحصيل .	٦٦
١٢	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي النهائي .	٧٤
١٣	نتائج تحليل التباين الآحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي النهائي .	٧٥
١٤	قيم شيفيه المحسوبة والحرجة في الاختبار التحصيلي .	٧٦

ت	عنوان الجدول	الصفحة

١٥	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعات البحث الثلاث	٧٩
١٦	نتائج تحليل التباين الآحادي لطالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل .	٨٠
١٧	قيم شيفيه المحسوبة والحرجة في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل .	٨٠
١٨	معامل ارتباط بيرسون بين درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات الاختبار التحصيلي ودرجاتهن في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل .	٨٢
١٩	المتوسطات الحسابية لطالبات مجموعات البحث الثلاث والتباين والقيمة التائية والمحسوبة والجدولية في الاختبار التحصيلي واختبار الاحتفاظ بالتحصيل .	٨٣

ثبت الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة .	١٠٣
٢	أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) محسوبة بالشهور .	١٠٤
٣	درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) في مادة اللغة العربية للصف الأول المتوسط للعام الدراسي (٢٠٠٤ – ٢٠٠٥م) .	١٠٥
٤	درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار القبلي .	١٠٦
٥	استبانة صلاحية الأهداف السلوكية .	١٠٧
٦	استبانة صلاحية الخطط التدريسية الأنموذجية .	١١٠
٧	استبانة صلاحية اختبار التحصيل .	١٣٠
٨	استبانة لتحديد القطع الإملائية .	١٣٦
٩	أسماء السادة الخبراء والمتخصصين الذين استعانت بهم الباحثة وقد رتبت أسماؤهم بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية .	١٣٧
١٠	درجات الطالبات في الاختبار البعدي للعينة الاستطلاعية لاستخراج الثبات .	١٣٨
١١	معامل صعوبات فقرات اختبار التحصيل وقوى تمييزها .	١٤١
١٢	استبانة صلاحية الاختبار القبلي .	١٤٢
١٣	درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل .	١٤٥
١٤	درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل .	١٤٦

ملخص البحث

اللغة نعمة عظيمة ، أنعم الله عزَّ وجلّ بها على البشرية ، فتفوق الإنسان بها على الكائنات الأخرى ، بإحرازه المنزلة العليا ، وتواصله مع أبناء قومه وأقوام أخرى ، وأصبحت سمة خاصة به . (يونس ، ١٩٨٧ ، ص ١٠)

واللغة العربية هي كلام الله تعالى في قرآنه إلى النفس البشرية والعقل الإنساني ، وهي وحدة مترابطة غير منفصلة ولا مفككة ولاسيما في الموقف التعليمي ، والإملاء فرع من فروع اللغة العربية المهمة ، وهو وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغوي ، وللتدريب على كثير من المهارات والعادات الحسنة والتنظيم، فلكتابة الكلمة الصحيحة أثر في فهم المعنى وإفهام الآخرين . (شحاتة ، ١٩٩٣ ، ص ١٠٥) ، لذلك من الضروري إعطاء درس الإملاء قدراً كبيراً من الاهتمام ووضع طرائق جيدة لتعليمه وأساليب جديدة تثير عناية الطلبة لدرس الإملاء .

وتعد التغذية الراجعة إحدى الأساليب التدريسية التي حظيت باهتمام التربويين ، إذ تشير الأدبيات التربوية إلى أن التغذية الراجعة تساعد على تحقيق نتائج تربوية مرغوب فيها ، لأنها تزود المتعلم بمعلومات حول استجابته بشكل منظم ومستمر من اجل مساعدته في تعديل الاستجابات الخطأ والتعلم منها ، وتثبيت المعلومات الصحيحة لدى الطلبة واستبقائها مدة أطول .

لذا ارتأت الباحثة استخدام هذا الأسلوب ليُسهم في التغلب على بعض المشكلات التي يعاني منها الطلبة في مادة الإملاء وإزالة كل ما يقف حائلاً بين الطلبة والكتابة الصحيحة .

من هنا تتجلى أهمية البحث الحالي للكشف عن أثر استخدام التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء والاحتفاظ بها ، وتحقيقاً لهدف البحث تم اختيار تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي ، واختيرت متوسطة فضة للبنات الواقعة في مركز محافظة بابل بصورة عشوائية لتطبيق التجربة فيها ، واختيرت ثلاث شعب من الصف الثاني المتوسط بصورة عشوائية أيضاً .

بلغت عينة البحث (٩٠) طالبة ، موزعة بين ثلاث مجموعات بواقع (٣٠) طالبة لكل مجموعة ، وقد مثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية الأولى ، وشعبة (ج) المجموعة التجريبية الثانية ، وشعبة (ب) المجموعة الضابطة .

وقد أجرت الباحثة تكافؤاً بين طالبات مجموعات البحث الثلاث في المتغيرات الآتية : (العمر الزمني ، درجات اللغة العربية في العام الماضي ، المعلومات السابقة ، التحصيل الدراسي للآباء والأمهات) .

وبعد تحديد المادة العلمية المتضمنة بعض موضوعات كتاب الإملاء المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط ، أعدت الباحثة الأهداف السلوكية والخطط التدريسية والاختبار التحصيلي النهائي ، ولتطبيق التجربة درّست الباحثة مجموعات البحث الثلاث لمدة عشرة أسابيع ، وبعد انتهاء مدة التجربة ، طبقت الباحثة اختباراً تحصيلياً موضوعياً على طالبات مجموعات البحث الثلاث مكوناً من (٣٠) فقرة في صيغها النهائية ، وقد اتسم بالصدق والثبات بعد عرضه على نخبة من الخبراء والمتخصصين ، وحساب (معامل الصعوبة ، وقوة التمييز ، وفاعلية البدائل) .

وأعادت الباحثة اختبار التحصيل بعد مرور أسبوعين من تطبيق الاختبار للمرة الأولى لقياس احتفاظ الطالبات بالمادة ، واستخدمت الباحثة لمعالجة البيانات إحصائياً ، تحليل التباين الآحادي والاختبار التائي ، وقد أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على كل من طالبات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في التحصيل والاحتفاظ ، مع تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة ، وكانت الفروق ذوات دلائل إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) . وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بالاعتماد على أسلوب التغذية الراجعة بنوعيها (التصحيحية والتفسيرية) في تدريس مادة الإملاء ، وخاصة (النوع التفسيري) واقترحت إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية أُخر وفي موضوعات اللغة العربية الأُخر .

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أنَّنا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (**اثر التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء والاحتفاظ بها**) وقد ناقشنا الطالبة (**ضفاف تركي حسين**) في محتوياتها وفي ما له علاقة بها ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) بدرجة ( )

رئيساً
أ. م. د. فاضل ناهي عبد عون

عضواً
عضواً
أ.م. د. حمزة عبد الواحد حمادي أ.م.د. حسام عبد علي الجمل

عضواً ومشرفاً
عضواً ومشرفاً
أ.م.د عمران جاسم الجبوري
أ.م.د سعد حسن عليوي

مصادقة مجلس الكلية

صدقها مجلس كلية التربية الأساسية – جامعة بابل بتاريخ / / ٢٠٠٦

العميد

أ.م.د عباس عبيد حمادي

التاريخ / / ٢٠٠٦

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث .

ثانياً : أهمية البحث .

ثالثاً : هدف البحث .

رابعاً : فرضيات البحث .

خامساً : حدود البحث .

سادساً : تحديد المصطلحات .

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث

يعد الخطأ الكتابي مشكلة واضحة أمام المتعلمين والمشتغلين في العملية التربوية في الأقطار العربية المختلفة ، الذين عبروا بقلق عن انتشار الخطأ الكتابي بين الطلبة في المراحل التعليمية كافة حتى الجامعية منها .

إذ يعاني الطلبة من ظاهرة ضعف امتلاك مهارة الكتابة الصحيحة ، وعدم قدرتهم على كتابة ما يريدون كتابته في المواقف الطبيعية التي تكون داخل المدرسة وخارجها كتابة صحيحة خاضعة لقوانين الكتابة المعروفة في اللغة العربية . (عبده ، ١٩٧٩ ، ص ٣٥) (مرعي ، ٢٠٠٢ ، ٢٥١)

فالكتابة الصحيحة من الجوانب المهمة في تعليم اللغة العربية ، لأن أهمية سلامة الكتابة في الرسم لا تقل عن أهمية النحو ، والصرف ، والتعبير ، ففهم المكتوب يتأثر بعامل الصحة أو الخاطئة في الرسم الكتابي ، وقد تتغير الحقيقة العلمية أو التاريخية أو الأدبية نتيجة الخطأ في الرسم الكتابي ، (مجاور ، ١٩٨٣ ، ص ٦١٠) ، لذلك فالكتابة الخطأ أشد خطراً على اللغة من الخطأ في النطق ، لأنها ترسخ الخطأ وتبقيه ، (الأسمر ، ١٩٨٨ ، ص ١١) ، وتسبب أيضاً صعوبة في قراءة المكتوب وعدم فهمه ، وتحريف المعنى وعدم وضوح الفكرة ، وهذا يحول دون فهم المادة فهماً صائباً ، فالكتابة المشتملة على الأخطاء تشين صاحبها في نظر القارئ مهما كانت قيمته الأدبية ومستواه . (السيد ، ١٩٨٠ ، ص ١٠٥)

وقد لا يسهل على المتعلم نتيجة ضعفه في الإملاء أن يتابع الدراسة في مراحل التعليم التي تلي المرحلة الابتدائية ، وهذا يؤدي إلى ضرر في حياته العلمية . (شحاته ، ١٩٨٤ ، ص ١٠)

والكتابة الصحيحة لا يقف مردودها عند درس الإملاء فقط ، وإنما يمتد هذا المردود إلى دروس اللغة العربية جميعها (النحو ، والأدب ، والتعبير ، والخط) والى الثقافة ، وتعتمد عليها مهنة المدرّس في المستقبل . (الدهان ، ١٩٦٣ ، ص ١٩٦)

والخطأ الكتابي الذي يقع فيه الطلبة لا يرجع إلى عامل واحد ، وإنما إلى عوامل متشابكة متداخلة ساعدت على انتشاره بين الطلبة ، فمن هذه العوامل ما يتصل بالمدرس ، ومنها ما يتصل بالطالب ، ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة ومنها ما يتصل بطريقة التدريس . (نبوي ، ٢٠٠٤ ، ص ٤٩)

وترى الباحثة أن من مشكلات تدريس الإملاء المهمة طريقة التدريس ، إذ إن طرائق التدريس المتبعة حالياً لا تشجع الطلبة في الإقبال على تعلم لغتهم ، فكل درس لا يشيع الرضا في نفوس الطلبة يفقد قيمته التربوية ، وذلك لأن هذه الطرائق تقوم على اختبار الطلبة في كلمات صعبة ومطولة غير معينة بالقواعد الإملائية ، وهي أيضاً لا تكشف على وجه دقيق سبب ضعف الطلبة في الإملاء ، إذ قد تكون أخطاؤهم ناجمة عن عوامل أخرى . (العزاوي ، ١٩٨٨ ، ١٧٤)

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت مادة الإملاء للحد من ظاهرة الأخطاء الإملائية أو تحجيمها ، إلا أن هذه المشكلة ما زالت قائمة ولاسيما التي تتعلق بصور الهمزة وقواعدها ، لتعدد هذه القواعد وقلة شرحها والتدريب عليها ، إذ أعطى وجود هذه المشكلة أهمية لدراستها في هذا البحث الذي يهدف الى معرفة (أثر التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء والاحتفاظ بها) محاولة من الباحثة لتسهيل صعوبة هذه القواعد وتقليل أخطاء الطلبة .

ثانياً : أهمية البحث

قطعت المحاولات الأولية للتفاهم من عمر البشرية دهراً طويلاً ، كان البيان عن حاجات الكائن الناطق خلالها إيماءً أو إشارة أو رمزاً بالصور والرسوم والعلامات . (الطباع ، ١٩٩٣ ، ص ٥)

وتم تتويج هذه المحاولات باللغة ، وهي أكمل ما توصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم ، إذ انتقل خلالها من الظلام إلى النور ومن الجهل إلى العلم ومن الانحطاط إلى الرقي . (العزاوي ، ٢٠٠٤ ، ص ٣٠)

تمثل اللغة – مسموعة أم مكتوبة – أداة يستطيع الإنسان بوساطتها التفاهم مع غيره من أفراد المجتمع في المواقف الحياتية المختلفة ، وبها يستطيع نقل أفكاره وأحاسيسه إلى غيره ممن يتعامل معهم فهي وسيلة الفهم والإفهام بين أفراد المجتمع . (السعدي وآخرون ، ١٩٩٢ ، ص ٧) ، وأداة الاتصال بوساطة التحدث والاستماع والقراءة والكتابة .

واللغة القومية أعز ما يملك الفرد ومن يمتلك ناصية لغته القومية فإنه يمتلك وجوداً لا يمكن لأحد أن يستحوذ عليه ، فهي رمز الاستقلال الفكري والثقافي والحضاري ، وهي عنوان الاعتزاز ومنار الكرامة وهوية الفرد التي تصرح عن نوعية تفكيره ومدى ثقافته . (الجسماني ، ١٩٧٢ ، ص ٥)

وتعد اللغة سجلاً لتراث الأمة ، تسجل بها علومها وتدوّن آدابها وتكتب تاريخها ، وتستوعب نتاج عقول أبنائها في المجالات المختلفة ، وهي أداة لإظهار المواهب والإبداع لدى العباقرة ، ليكونوا قادة الأمة ومفكريها وعلماءها . (معروف ، ١٩٨٥ ، ص ٣٢)

واللغة نعمة عظيمة ، أنعم الله عزَّ وجلّ بها على البشرية ، فتفوق الإنسان بها على الكائنات الأخرى ، بإحرازه المنزلة العليا ، وتواصله مع أبناء قومه وأقوام أخرى ، وأصبحت سمة خاصة به . (يونس ، ١٩٨٧ ، ص ١٠)

واللغة العربية لغة تستحق كل إجلال وتعظيم ، إذ إن الله عزّ وجلّ فضلها على سائر اللغات واختارها لتكون لغة خاتم الأديان ، ولغة التنزيل الخالد الذي

وصف الله أبعاده ومداه بقوله : " قُل لَّوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَاداً لِّكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَداً " [*] (الحمداني ، ٢٠٠٥ ، ص١٢٠)

فاللغة العربية هي كلام الله تعالى في قرآنه إلى النفس البشرية والعقل الإنساني ، وأنها لغة أهل الجنة ، وهي تتجدد بتجدد الأحداث ، وبرهنت على أنها قادرة على أن تكون لغة الثقافة العالمية والفكر الرفيع، فقد وصلت إلى حد الكمال. (عمر ، ١٩٩٨ ، ص ١١ – ١٢)

يقول ابن خلدون عن اللغة العربية : " وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات وأوضحها إبانة عن المقاصد " . (ابن خلدون ، د. ت ، ص ٥٤٦)

وفي اللغة العربية من الميزات ما يجعلها أهلاً للعناية ، وأهلاً للحياة والبقاء لأن فيها حياةً وجمالاً وأدباً وفكراً وتراث أمة ، فالعربية لغة عظيمة قويمة لأمة كريمة . (الطاهر ، ١٩٦٩ ، ص ١٢)

وقد أثبتت اللغة العربية مدى كفايتها في التدريس والبحث العلمي والتأليف، وقدرتها على التعبير في شتى الفنون والعلوم ، إذ استوعبت كل ما نقل إليها من علوم الأمم الأخرى ، فهي لغة واسعة دقيقة غنية بمفرداتها ، حية متطورة تواكب التغيرات الحضارية ومطالب العصر ، فيها طاقة لأن نكتب بها العلوم كأدق ما تكون الكتابة العلمية . (الحمداني ، ٢٠٠٥ ، ص ١٢٠)

واللغة العربية وحدة مترابطة غير منفصلة ولا مفككة ولاسيما في الموقف التعليمي ، وما اعتاد عليه المتخصصون من تقسيم هذه اللغة على فروع متعددة بقصد إتقان المهارات المختلفة لا يعني الانفصال بين فروعها ، فاللغة العربية بفروعها كافة (القواعد ، والأدب ، والتعبير ،والإملاء ، والخط) تعمل على تحقيق الأهداف التي وضعت لها ، وهذه الفروع مرتبطة ببعضها البعض ارتباطاً محكماً، لذا يجب أن يتوازن الاهتمام بفروع اللغة العربية جميعها ، لأن الاهتمام بفرع دون آخر يؤدي إلى ضعف المتعلم في بعض فروع اللغة ، وهذا الضعف ينعكس على اللغة كلها.(الحصري ، ١٩٤٨ ، ص١٠) (إبراهيم ،١٩٦٢، ص٥٢)

---

[*] . الكهف : ١٠٩ .

والإملاء فرع من فروع اللغة العربية المهمة ، وهو وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغوي ، وللتدريب على كثير من المهارات والعادات الحسنة والتنظيم، فلكتابة الكلمة الصحيحة أثر في فهم المعنى وإفهام الآخرين . (شحاتة ، ١٩٩٣ ، ص ١٠٥)

لذلك يجب أن نعنى بالكلمة العربية نطقاً وكتابةً ورسماً وضبطاً فهي كلمة الله في خلقه ، وهي فرقان ما بين الحق والباطل ، والرابطة الوحيدة الحقيقية بين عالم الأجسام وعالم الأذهان ، فالكلمة العربية حينما نتقن نطقها وضبطها وكتباتها، نلحظ رقة الشكل ، وصفاء المعنى ، وخفة النطق ، وسهولة التلقي . (عبد الغفار، ٢٠٠٥ ، ص ٧)

وتظهر أهمية الإملاء في أنه يؤدي وظيفته اللغوية في التوفيق بين القراءة والكتابة عن طريق رسم الحروف وترتيبها بشكل يؤدي إلى فهم المعاني ، وإنه من الأسس المهمة للتعبير الكتابي أيضاً . (شبلي ، ١٩٦٧ ، ص ٢٣)

ونجد في القرآن الكريم ما يدل على أهمية الكتابة قال تعالى : " ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ " (*) ، وقوله عزَّ وجلّ : " وَإِنَّ عَلَيْكُمْ لَحَافِظِينَ كِرَاماً كَاتِبِينَ " (**)، فهذا أعظم شاهد على رفعة شأنها وجليل قدرها ومكانتها عند الله .

وقول الإمام علي عليه السلام : " يا عبد الله ألق دواتك ، وأطل بين قلمك ، وفرج بين سطورك ، وقرمط بين حروفك ، ولا تمدّن الكلمة على ثلاثة أحرف ، أو على أربعة أحرف ، وأمدد ما فوق ذلك ، فإنك إذا فرقت القليل كان سمجاً ، وإذا جمعت الكثير كان قبيحاً ... ، وليس يقدر على ذلك إلا العاقل البصير الذي قد بلغ بجودة الخط الغايات وابعد النهايات " . (الورد ، ١٩٨٨ ، ص ٨٥)

ومن هذه النصوص تتضح أهمية الكتابة ، وضرورة العناية بالخط ، والابتعاد عن الخطأ في الكتابة والتدوين ، والمكانة المهمة التي يحتلها الإملاء بين فروع اللغة العربية . إن الإملاء عامل مهم يجب الأخذ به عند القيام بأي تمرين لغوي ، فهو مهم من جانب المعلم والمتعلم ، لأنه يعطي قصوراً واضحاً عن قدرة الطلبة على فهم

(*) . القلم : ١ .

(**) . الانفطار : ١٠ – ١١ .

الأشياء التي تملى عليهم ، وعن نقاط الضعف التي يعانون منها . (Deyes, 1972, P. 151)

إن قيمة الإملاء التربوية تظهر في الكشف عن مستويات الطلبة في الرسم الإملائي ، واستعمال قواعده استعمالاً صحيحاً وقياس مهاراتهم الإملائية والإفادة مما يكشف عنه في علاج الضعاف وتحفيز المتفوقين ، وإثارة المنافسة بينهم لاكتساب عادات الكتابة الإملائية السليمة . (سمك ، ١٩٧٥ ، ص ٤٣٤)

ويكسب الإملاء الطلبة صفات تربوية نافعة ، كالتمعن والصبر ودقة الملاحظة والنظام والسيطرة على حركات اليد والسرعة في الكتابة والفهم والحصول على الأفكار والثراء في المفردات وتحسين الخط (الهاشمي ، ١٩٦٧ ، ص ٤٢)

وللإملاء أهمية خاصة في إطار العمل المدرسي ، فهو يسعى إلى تزويد الطلبة بمجموعة من القواعد الإملائية تضبط كتاباتهم ، وبذلك يتجنبون الوقوع في الخطأ ، ويصلون إلى القراءة الصحيحة . وزيادة على ذلك فإن الإملاء تمرين اختباري يساعد الطلبة على استعمال الحروف في مواضعها المناسبة بشكل صحيح من دون أن يكون هناك التباس بين حرف وآخر مع وضع علامات الترقيم ، وتقسيم الكلام إلى فقرات ، والتنسيق بين الكلمات والجمل . (مصطفى ، ٢٠٠٢ ، ص ١٥)

لذا فإنه من الضروري إعطاء درس الإملاء قدراً كبيراً من الاهتمام ووضع طرائق جيدة لتعليمه وأساليب جديدة تثير عناية الطلبة لدرس الإملاء ، كي يتم تحسين كتابة الطلبة ، وأن ينظر إلى درس الإملاء نظرة جدية ، وليس وسيلة لسد الفراغ أو راحة المعلم (Sallw, 1976, P. 219) .

وبما أن العالم يشهد تطوراً مستمراً ونهضة علمية شاملة في مجالات الحياة المختلفة ، فهو عصر التغيرات والتطورات السريعة ، لذا تقع مسؤولية كبيرة على عاتق المؤسسات التربوية والتعليمية لمواكبة خصائص هذا العصر ومتطلباته ومساعدة الأفراد على استيعاب الكم الهائل من المعرفة والمعلومات وتسخيرها في حياتهم (Rajput, 1996, P. 4) .

لذلك وجهت وزارة التربية الهيئات التدريسية بالعمل على متابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد في طرائق التدريس وأساليبه (جمهورية العراق ، ١٩٧٧ ، ص ٨١) ، لأن استعمال أساليب فاعلة في توصيل محتوى المنهج يعد على قدر كبير من الأهمية ، فالأساليب التدريسية التي يتبعها المدرس من أهم جوانب العملية التعليمية ، وهي المحور الرئيس في مضمون عملية التدريس ، ومن هنا يعد التدريس علماً وفناً ، بمعنى أنه يتطلب معرفة منظمة بأصوله وأساليبه ليحقق أهدافاً محددة وبدرجة عالية من الإتقان (Goetz, et al, 1992, P. 109) .

ولعل ثلاثي العملية التعليمية (المدرس ، والمنهج ، والطالب) بحاجة شديدة إلى وسيلة ينساب عبرها المنهج وخبراته تسمى (طريقة التدريس) التي يستعملها المدرس لنقل المعارف والمهارات إلى المتعلم ولا يمكن تفضيل أحدهما على الآخر أي (المنهج والطريقة) .

إن الطرائق والأساليب التدريسية الاعتيادية ما هي إلاّ تكدس للمعارف وزيادة في الحفظ ، وعدم تفاعل الطلبة مع ما يتعلمه وقلة تسخير تلك المعارف في الحياة اليومية وقلة استيفاء المعلومات في ذهن الطلبة . (العاني ، ١٩٨٨ ، ص ٣٨) . والمدرس الجيد هو الذي يهيئ طلبته للتعليم ويوجه نشاطهم بغية تحقيق فاعل للمادة الدراسية وإدراكها (بشارة ، ١٩٨٣ ، ص ٦٧) . فمن واجبه أن يختار طرائق وأساليب تدريسية تتفق مع الموقف التعليمي ، وهذا الاختيار لا يتم إلاّ من خلال إلمام ودراية بطبيعة التعلم وسيكولوجيته . (أرنوف ، ١٩٨٤ ، ص ١٣) .

فالأسلوب التدريسي في مقدمة العوامل المساعدة في نجاح العملية التعليمية (التل وآخرون ، ١٩٩٩ ، ص ٣٠٤) وله أثر في تحصيل الطلبة واحتفاظهم بالمعلومات (الموسوي ، ١٩٩٤ ، ص ١١٢) ، وبهذا نصل إلى حقيقة أن المدرس بمقدوره أن يحيي منهجاً ميتاً باستعمال طريقة أو أسلوب جيد في التدريس (الكلزة ، ١٩٨٧ ، ص ٧٠) .

وبما إن دروس اللغة العربية تتطلب طرائق وأساليب متعددة أكثر من غيرها ، لأن مدرسها يتعامل مع جوانب متعددة ، فلم يعد الأمر مجرد معلومات تلقى وحقائق تحفظ بل طرائق وأساليب ناقلة للمعرفة وميسرة لاكتساب المهارات وحدوث التعلم (

المبروك ، ١٩٩٠ ، ص ١٧٨) . بذلك فان مسؤولية مدرسي اللغة العربية كبيرة جداً ، فبوساطتهم يتم تدريس هذه اللغة ، وبطرائقهم التدريسية يتمكنون من تحبيب اللغة إلى الناشئة ، إذا كانت هذه الطرائق وتلك الأساليب منسجمة وأهداف التربية الحديثة (السيد ، ١٩٨٠ ، ص ٢٥) . وهذا يتطلب البحث عن احدث الأساليب التي تثير عناية الطلبة وتجذب انتباههم وتحفزهم على العمل والمشاركة الفاعلة في الدرس وتكون متنوعة بتنوع قدرات الطلبة وبحسب مراحلهم الدراسية . (الآلوسي ، ١٩٨٤ ، ص ٢٣٩)

والمدرس الناجح هو الذي يستطيع أن يعدل من تفكير الطلبة ويساعدهم على تصحيح أخطائهم بحيث يصلون في النهاية إلى نتيجة سليمة وإيجابية (نادر وسليم ، ١٩٦٨ ، ص ١٢٤) . ومن الأساليب المؤدية إلى تحقيق الغاية المذكورة آنفاً وفي مقدمة تلك الإجراءات التي من شأنها تحسين الأداء التدريسي استعمال التغذية الراجعة التي لها القابلية على تحديد كفاية المتعلم وتطويرها ، وتمكنه من تحديد أخطائه وتصحيحها بنفسه (Gibson, 1980, p. 144) ، إذ تعد التغذية الراجعة أسلوباً آخر من الأساليب التدريسية ومن العناصر الأساسية لأية عملية تعلم ، وان عملية التعلم لا تكتمل إلاّ بها . (دروزة ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٠)

إن ما تقدمه التغذية الراجعة من مؤشرات إيجابية أو سلبية عن كل مكونات النظام وعمليات التفاعل التي تحدث بينها ، يمكن إجراء التعديلات على النظام أو عناصره ، والتأكيد على أن المتعلم ينفذ المهام المكلف بها . (الأزرق ، ٢٠٠٠ ، ص ٢١٣)

إن تزويد المدرس طلبته بالتغذية الراجعة يمكن أن يسهم إسهاماً كبيراً في زيادة فاعلية التعلم ، واندماجه في المواقف والخبرات التعليمية ، لهذا فالمعلم الذي يعنى بتقديم التغذية الراجعة يسهم في تهيئة جو تعلمي يسوده الأمن والثقة والاحترام بين الطلبة أنفسهم ، وبينهم وبين المعلم ، ويساعد على احترام الذات لديهم ويطور المشاعر الإيجابية نحو قدراتهم التعلميّة والخبراتية (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص ٢٥٧) .

إن تقديم التغذية الراجعة مهمة بالنسبة للطلبة لكنها ربما تكون أكثر أهمية بالنسبة للمدرسين لتقييم مستوى أداء طلبتهم ، فهي إحدى طرق التنبؤ المتبعة في مجال تحصيل الطلبة ، ومعرفة المحتوى الدراسي الذي تمت تغطيته ومدى استيعاب الطلبة المادة وفهمهم إياها . (قطامي ، ١٩٨٩ ، ص ١٩٨)

وتعد التغذية الراجعة أهم ثمار عمليات التقويم وخصوصاً التقويم التكويني (البنائي) الذي يزود من خلالها الطالب بمعلومات تفصيلية عن طبيعة تعلمه ، إذ تصمم اختبارات قصيرة لقياس مدى ما يتقنه الطالب من نواتج التعلم في جزء محدود من المادة الدراسية تغطي وحدة أو فصلاً دراسياً ، فالتغذية الراجعة تأتي بعد تطبيق الاختبارات اليومية أو الشهرية أو النهائية ، وغالباً ما ترافق الممارسة والتدريب . (السعدي وآخرون ، ١٩٩٢ ، ١٢٠ – ١٢٢)

وترى (دروزة) أن التغذية الراجعة توجه سير عملية التعليم إلى الأهداف المرسومة بطريقة صحيحة ، إذ إن المتعلم يعرف كل خطوة من خطوات تعلمه ونتائجها الصحيحة أو الخطأ (دروزة ، ١٩٩٥ ، ص ٢٣) . فالتغذية الراجعة توفر معلومات جوهرية على نحو حقيقي ، وتتخذ شكل الأداء الحركي أو الكلام المكتوب واللفظي أو الإيماءة أو الإشارة . (Anderson, 1971, 148 – 156)

إن بعض أصحاب النظريات عدّوا التغذية الراجعة شكلاً من أشكال التعزيز بينما البعض الآخر يقول إن التغذية الراجعة ليست معززاً وإنما تزود بمعلومات تصحيحية (مرزوق ، ١٩٨٩ ، ص ٣٢) ، فإن التغذية الراجعة تؤكد على جانب المعلومات في عملية التعلم في حين أن التعزيز يؤكد تأثير المكافأة في عملية التعلم ويعد التقويم في نهاية المقرر وتوجيهات المدرس أمثلة للتغذية الراجعة . (داود ومجيد ، ١٩٩١ ، ص ١٧٩)

وقد شاع استعمال مصطلح التغذية الراجعة في مجال التربية ، إذ جاء بديلاً للاصطلاح الذي كان شائعاً وهو (معرفة النتائج) (Knowledge of Results) ونظراً لكون مفهوم معرفة النتائج محدوداً في معناه ومضمونه بعض الشيء ، إذ إنها لا تعني بالضرورة إفادة الفرد منها في تعديل سلوكه وتوجيهه الوجهة الصحيحة ، أما مفهوم التغذية الراجعة فيعد أكثر شمولاً منه ، فهو يعني زيادة على معرفة النتائج

أموراً أساسية أخرى أهمها استعمال هذه المعرفة في إجراء التحسينات المطلوبة في العملية التربوية . (القواسمة ، ١٩٨٠ ، ص ١٠٣)

إن التغذية الراجعة كونها تشمل معرفة النتائج فهي تضم المعلومات التي يستلمها المتعلم التي تبين له تقدمه في إنجاز الأهداف ، لذا فهي تقوم على بعدين أساسين هما :

١. شكل المعلومات المعطاة التي قد تكون بصورة معلومات مكتوبة أو شفوية أو بصورة تقرير توضح فيه نقاط القوة والضعف .
٢. عدد مرات تقديم التغذية الراجعة . (شريف ، ١٩٨٤ ، ص ٥٨)

إن معرفة النتيجة تؤثر في التعلم ومن خلالها يتحسن التعلم أو الأداء وبدونها يتجه التعلم إلى التدهور ، فان ممارسة العمل دون علم نتائجه لا يؤدي إلى تعلم البته ، وعلم المتعلم بنتائج تعلمه يعززه ويدعمه ويشعره بالتحصيل والإنجاز . (راجح ، ١٩٧٠ ، ص ٢٦٦)

ويرى (Tukman) أنه لكي تكون التغذية الراجعة ذات قيمة قصوى يجب على المدرس أن يقوم بمجموعة من الإجراءات وكما يأتي :

١- إعطاء اختبار في نهاية تدريس الوحدة .
٢- إرجاع الاختبارات المصححة إلى الطلبة وبالسرعة الممكنة .
٣- الإشارة إلى الأخطاء وأسس تصحيحها على نحو واضح . (صوالحة ، ١٩٨٨ ، ص ٩٨)

ويمكن أن تتلخص أهمية التغذية الراجعة في المواقف الصفية بالآتي :

١. إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه سواء أكانت صحيحة أم خطأ ، مما يقلل القلق والتوتر الذي قد يعتري المتعلم في حالة عدم معرفته نتائج تعلمه .
٢. تعزيز التعلم وتشجيع المتعلم على الاستمرار في عملية التعلم خاصة عندما يعرف أن إجابته عن السؤال كانت صحيحة ، وهنا تعمل التغذية الراجعة على تدعيم العملية التعليمية التعلميّة .
٣. تعريف المتعلم بأن إجابته كانت خطأ ، وما سبب الخطأ ، مما تجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة كان هو المسؤول عنها، ومن ثم عليه مضاعفة جهده.

٤. جعل كل من المعلمين والمتعلمين في حركة دائبة ومستمرة لتحقيق الأهداف التربوية .
٥. أن محو الإجابة الخطأ وإحلال الإجابة الصحيحة محلها وبذلك تضعف الارتباطات الخطأ التي حدثت في الذاكرة .
٦. تحديد اتجاه سير المتعلم في العملية التعليمية ومستوى تقدمه .
٧. تقوية عملية التعلم وتدعيمها وإثرائها بما تزود المتعلم من معلومات إضافية فهي تزيد التعلم وتعدل الخبرة .

(الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص ٢٦١ – ٢٦١) (Ken, Nyitchin, 1993, P.171)

مما تقدم تتضح أهمية التغذية الراجعة وعوامل دخولها في مجال البحث التجريبي ، إذ أجريت عدد من الدراسات والبحوث التي أشارت نتائج الكثير منها إلى فاعلية استخدام التغذية الراجعة في العملية التعليمية ، وأنها عامل مهم يساعد في ازدياد مستوى التحصيل الدراسي (كدراسة الدليمي ، ١٩٩١) و(دراسة المولى ، ١٩٩٩) و(دراسة الطائية ، ٢٠٠٥)

لذلك وجدت الباحثة في نفسها رغبة صادقة في قيامها بعمل تجريبي لمعرفة أثر التغذية الراجعة في مادة الإملاء والاحتفاظ بها .

وتأخذ التغذية الراجعة في هذا البحث النوع التصحيحي والنوع التفسيري (التوضيحي) ، ومن مسوغات استعمال الباحثة لهذين النوعين هو تباين هذين النوعين فيما بينهما ، فالنوع الأول يؤكد على تصحيح الإجابة فقط ، والنوع الثاني يؤكد على تصحيح الإجابة وتفسيرها للطلبة .

إن التغذية الراجعة التصحيحية تعمل على تزويد الطلبة بمعلومات تبين ما إذا كانت إجاباتهم صحيحة أم خاطئة ، وتصحيح الإجابات الخاطئة بإعطاء الجواب الصحيح فقط ، فمن المعروف أن الرفض الدائم للاستجابة الخطأ لطالب ما تجعله يكوّن سلوكاً انسحابياً في العملية التعليمية ، لذلك فان المدرّس الذي يساعد طلابه على اكتشاف أخطائهم وتصحيحها يقوم في الوقت نفسه بتشجيعهم على الاشتراك الفعلي في العملية التعليمية . (ريتشي ، ٢٠٠٠ ، ص ١٤٨)

وترجع أهمية التغذية الراجعة في نظر الكثير من علماء النفس إلى اعتبارات عديدة تأتي في مقدمتها إثارة دافعية المتعلم نحو التعلّم باستبقاء الاستجابات الصحيحة التي أتقنها وتثبيتها وتعزيزها . وتصحيح الاستجابات الخاطئة وتجنبها في المرات القادمة ، وبذلك تزيد من تركيزه وانتباهه إلى مواطن ضعفه بتلافي القصور لديه ، ولهذا فان التغذية الراجعة التصحيحية تسهم في مساعدة الطالب على تكرار السلوك الذي أدى إلى نتائج مرغوبة . (الهاشمي ، ١٩٦٧ ، ص ١٤٧)

أما التغذية الراجعة التفسيرية (التوضيحية) فتهدف إلى مساعدة المتعلم في تصحيح إجابته الخطأ ، وتوضيح سبب الخطأ من خلال تقديم الإجابة الصحيحة مع تفسير الإجابة ، فالتغذية الراجعة التفسيرية تحتوي على المعلومات المفيدة ذات القيم العالية والمغزى الجيد ، وبذلك تقوى عملية التعلّم وتصبح دافعاً لتعلّم مادة جديدة . (دروزة ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٥)

ويؤكد (Richard) أنه ليس المهم أن يعرف المتعلم ما إذا كانت إجابته صحيحة أم خطأ عن الأسئلة التي تطرح عليه ، ولكن الأهم أن يبين المدرّس للمتعلم لماذا كانت إجابته صحيحة فيدعمها ولماذا كانت خطأ فيصححها ، لأن معرفة السبب تؤدي إلى الفهم ويصبح التعلم ذا معنى ، إذا تم ربط المادة التعليمية الجديدة بالخلفية التعليمية السابقة للمتعلم ، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة الاحتفاظ بالمادة . (Richard, 1991, P. 202)

وإذا كان التكرار يؤدي إلى حدوث التعلم ، فان التكرار في غياب التغذية الراجعة التفسيرية التي تؤدي إلى الفهم ، ينتج عنه زيادة الجهد والوقت اللازمين لحدوث التعلم ، لأن الطالب إذا لم يكن قد أتقن ما تعلمه جيداً يصعب عليه الرجوع إليه عند الحاجة ، وهذا نتيجة لعدم معرفة المتعلم سبب أخطائه ليتجنبها في المحاولات القادمة ، وكلما كانت المادة التي تقدم للطلبة ذات معنى كانت قدرة الطلبة على تعلمها أفضل وأسرع ويتم الاحتفاظ بها لمدة أطول . (القاسم ، ٢٠٠٠ ، ص ١٥٨)

وهكذا تظهر أهمية التغذية الراجعة التفسيرية في فهم الطلبة وتعلمهم من أخطائهم وهذا يؤدي إلى زيادة في التحصيل الدراسي والاحتفاظ .

وقد تم اختيار الصف الثاني المتوسط لأنه جزء من مرحلة دراسية مهمة يتعرض فيها الطلبة لنمو جسمي وعقلي واجتماعي وانفعالي وتكوين مفاهيم مما يجعلهم ينفتحون على العالم المحيط بهم بعين شغوفة إلى المعرفة ، زيادة على أنهم في هذا السن يتميزون بنمو تفكيرهم وقوة ذاكرتهم واستقرار المعلومات في أذهانهم لمدة طويلة . (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ٢٢٠)

لهذا كله يجب استعمال أساليب فعالة ومشوقة ، وتمثل التغذية الراجعة إحداها ، وتأمل الباحثة أن تستفيد الجهات التربوية من هذا البحث لأجل تعليم أفضل .

وفي ضوء ما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي بما يأتي :

١. أهمية اللغة كونها أداة اتصال يستطيع الإنسان بوساطتها التفاهم مع غيره من أفراد المجتمع .
٢. أهمية اللغة العربية لكونها اللغة التي اختارها الله سبحانه وتعالى لتكون لغة القرآن الكريم ولغة أهل الجنة .
٣. أهمية مادة الإملاء في تحسين الكتابة والخط لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة بوصفها مهارة من مهارات اللغة العربية .
٤. إنه أول دراسة على – حد علم الباحثة – تناولت تقصي فاعلية التغذية الراجعة في التحصيل الدراسي والاحتفاظ للطالبات في مادة الإملاء في المرحلة المتوسطة .
٥. أهمية المرحلة المتوسطة فيما يخص إلى المراحل التعليمية لأنها مرحلة اكتساب العادات الصحيحة والمهارات الأساسية .
٦. محاولة التوصل تجريبياً إلى معرفة الأسلوب الأفضل الذي قد يساعد على تذليل صعوبة القواعد الإملائية لدى كل من المدرسين والمتعلمين ، وإفادة الجهات المختصة وزارة التربية خاصة من نتائج البحث في تحسين العملية التعليمية وتطويرها .

ثالثاً : هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تعرف أثر التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء والاحتفاظ بها .

رابعاً : فرضيات البحث

وضعت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية :

١. (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التحصيل) .
٢. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي يدرسن بأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن بالطريقة التقليدية .
٣. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن بأسلوب التغذية الراجعة التفسيرية ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن بالطريقة التقليدية .
٤. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي يدرسن بأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن بأسلوب التغذية الراجعة التفسيرية .
٥. (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في متوسط درجات الاحتفاظ بالتحصيل) .
٦. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي يدرسن بأسلوب التغذية

الراجعة التصحيحية ومتوسط احتفاظ طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن بالطريقة التقليدية .

٧. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن بأسلوب التغذية الراجعة التفسيرية ومتوسط احتفاظ طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن بالطريقة التقليدية .

٨. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي يدرسن بأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية ومتوسط احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن بأسلوب التغذية الراجعة التفسيرية .

٩. ليس هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات الثلاث في التحصيل ومتوسطات درجاتهن في الاحتفاظ بالتحصيل .

خامساً : حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بـ :

١. مدرسة واحدة من المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦م .

٢. عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط في تلك المدرسة للعام الدراسي ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦م .

٣. عدد من موضوعات كتاب الإملاء المقرر تدريسه في الصف الثاني المتوسط والموضوعات هي :

(رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء ، رسم الهمزة المتوسطة منفردة على السطر ، رسم الهمزة المتطرفة بعد حرف متحرك ، رسم الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن) .

سادساً : تحديد المصطلحات

أولاً . التغذية الراجعة (Feed Back)

لغةً :

" غَذَا : الغِذاء : ما يَتَغَذى بِه ، وما يكون بِه نَمَاءُ الجِسمِ ، ويقال غَذَّاهُ غَذْواً وغذاه فاغْتَذى وتَغَذَّى ، والتغذية أيضاً : التربية : يقال غَذَيْتُ الصَبِيُّ لغةً في غذوته إذا غَذَيَّتهُ " . (لسان العرب ، ١٩٥٦ (غذا) ، ص ٩٦٥)

اصطلاحاً عرفها كل من :

١. بيلودو (Bilodeau: 1966) : " مجموعة من المثيرات التي يتحكم بها المدرّس المرتبطة باستجابات الطلبة في أثناء المقرر الدراسي ، أو عقب انتهاء استجابات الطلبة " . (Bilodeau, 1966, P. 257)

٢. نشواتي (١٩٨٤م) : " المعلومات التي يتلقاها الطالب بعد الأداء بحيث تمكنه من معرفة مدى صحة إجابته للمهمة التعليمية " . (نشواني ، ١٩٨٤، ص ٤٤٤)

٣. الحيلة (١٩٩٩م) : " تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء ، إذا كان بحاجة إلى تعديل ، أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح فعملية تزويد الفرد بالبيانات الضرورية في سير أدائه تعد خطوة إرشادية تزيد من فاعلية الأداء في المستقبل " . (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص ٢٥٧)

٤. سلامة (٢٠٠١م) : " إنها الوسيلة التي يتعرف بها المرسل على التأثير المقصود وغير المقصود للرسالة التي قام ببثها للمستقبل " . (سلامة ، ٢٠٠١ ، ص ١٨)

٥. خيون (٢٠٠٢م) : " تعني المعلومات التي يحصل عليها الفرد نتيجة أداء معين ، ويمكن أن تكون هذه المعلومات أما داخلية أو خارجية " . (خيون، ٢٠٠٢ ، ص ٩١)

أما التعريف الإجرائي للتغذية الراجعة فهو :

إعلام الطالبات بنتائج إجاباتهن عن الاختبارات القصيرة التي تجرى لهن في نهاية كل درس من دروس الإملاء التي قد تأخذ شكلاً (تصحيحياً أو تفسيرياً)، لكي تساعدهن على تعديل مسارهن وتصحيح أخطائهن وتجاوزها ، وتثبيت الإجابة الصحيحة .

ثانياً . التغذية الراجعة التصحيحية عرفها كل من :

١. شتات (١٩٨٦م) بأنها : " تزويد الطالب بمعلومات من أجل إعادة النظر في استجاباته وتصحيحها عندما تكون خاطئة " (شتات ، ١٩٨٦، ص ١٦٨)
٢. الشديقات (١٩٩٢م) بأنها : " تزويد الطلبة بمعلومات تبين فيما إذا كانت إجابتهم صحيحة أم خاطئة ، وتصحيح الإجابة الخطأ " . (الشريفات ، ١٩٩٢ ، ص ٤٠)
٣. دروزة (١٩٩٧م) : " يقصد بها تزويد الطلبة بمعلومات تبين ما إذا كانت إجاباتهم صحيحة أم خاطئة ، وتصحيح الإجابات الخاطئة بإعطاء الجواب الصحيح " (دروزة ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٢)
٤. زياد (٢٠٠٥م) : " تزويد الطالب بمستوى أدائه بهدف مساعدته على تصحيح إجابته الخاطئة وتثبيت الإجابة الصحيحة " . (زياد ، ٢٠٠٥ ، ص ٥)

أما التعريف الإجرائي للتغذية الراجعة التصحيحية فهو :

إخبار الطالبة تحريرياً على ورقة الاختبار القصير في مادة الإملاء ، بنتيجة إجابتها وذلك بوضع إشارة (✓ أو ×) ، مع تصحيح الإجابات الخطأ من دون تزويدها بأية معلومات أخرى .

ثالثاً . التغذية الراجعة التفسيرية عرفها كل من :

١. صوالحة (١٩٨٨م) : " تزويد الطلبة بمعلومات تبين ما إذا كانت إجابتهم صحيحة أم خاطئة ، كما يشار إلى تصحيح الإجابات الخاطئة بإعطاء الجواب الصحيح وأيضاً أسباب الخطأ " . (صوالحة ، ١٩٨٨، ص١٠٠)

٢. هانك (Huanq: 1995) : " إعلام المتعلم بنتيجة إجابته مع تفسير موجز للإجابة الخاطئة " . (Huanq, 1995, P. 8)

٣. المولى (١٩٩٩م) : " تزويد الطلبة بمعلومات تساعدهم في تصحيح إجاباتهم الخاطئة وتوضيح سبب الخطأ " . (المولى ، ١٩٩٩ ، ص ٤٨)

٤. زياد (٢٠٠٥م) : " يعلم المتعلم بأن إجابته عن السؤال صحيحة أم خطأ ثم يزود بمعلومات توضح له لماذا كانت إجابته خاطئة ، والمعلم يعطي المتعلم بعض التفسير للإجابة " . (زياد ، ٢٠٠٥ ، ص٥)

أما التعريف الإجرائي للتغذية الراجعة التفسيرية فهو :

إخبار الطالبة تحريرياً على ورقة الاختبار القصير في مادة الإملاء ، في نهاية الدرس بنتيجة إجابتها وذلك بوضع إشارة (✓ أو ×) ، مع تصحيح الإجابة الخاطئة ، وبيان أسباب الخطأ .

رابعاً . التحصيل

لغةً :

" من حَصَلَ ، والحَاصِل من كلِ شيءٍ : ما بَقِيَ وثَبَتَ وذَهَبَ سِواه ، والتَحصيل تغيير ما يَحْصُل والاسم منه حَصِيلَة ، وتَحَصّلَ الشيء تَجَمَعَ وثَبَتْ " . (ابن منظور ، ١٩٥٦ ، ج ١ ، (حصل) ، ص ٦٥٤)

اصطلاحاً عرفه كل من :

١. نوفاك (Novak: 1963) : " تحديد التقدم الذي يحرزه الطالب في المعلومات والمهارات ومدى تمكنه منها " . (Novak, 1963, P. 292)

٢. جابلن (Chaplin: 1971) : " مستوى محدد من الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي يقدم من المدرسين أو بواسطة الاختبارات أو كليهما " (Chaplin, 1971, P. 5) .

٣. فاخر (١٩٨٨م) : " المستوى الذي يتوصل إليه المتعلم في التعلم المدرسي أو غيره مقرراً من قبل المدرس أو الاختبارات المقننة " .(فاخر، ١٩٨٨ ، ص ١٢)

٤. القاعود (١٩٩٢م) : " ناتج ما يتعلمه الطلبة بعد التعلم مباشرة ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبارات التحصيل " . (القاعود ، ١٩٩٢ ، ص ١٠٠)

٥. القمش (٢٠٠٠م) : " المعرفة والمهارات المكتسبة من الطلبة كنتيجة لدراسة موضوع ، أو وحدة تعليمية محددة " . (القمش ، ٢٠٠٠م ، ص ٧٢)

أما التعريف الإجرائي للتحصيل فهو :

الدرجات التي تحصل عليها طالبات (عينة البحث) في الاختبار التحصيلي ، الذي تعدّه الباحثة في نهاية التجربة في الموضوعات الإملائية التي درست في أثناء التجربة .

خامساً . الإملاء

لغةً :

" ملا : المِلاوةُ والمَلا والمَلِيءُ ، كله مدة العيش ، وأمْلاه الله إياه ومَلاهُ ، والأملاء والاملال على الكاتب واحد . وأمْلَيتُ الكتاب أُمْلي وأمْلَلْتهُ لغتان جاء بهما القرآن واستمليتهُ الكتاب : سألته أن يُمليه عليَّ " . (ابن منظور ، ١٩٥٦،(ملا) ، ص ٥٣٢)

اصطلاحاً عرفه كل من :

١. كود (Good, 1973) : " هي كلمات أو أفكار أو مقاطع تقرأ على التلميذ وتكتب منه ، أو تملى من شخص وتكتب من شخص آخر ، والغرض من ذلك هو تعويده على التمرن واختبار قابليته على التهجي ونواحي أخر مختلفة في اللغة " . (Good, 1973, P. 180)
٢. جابر (١٩٨٥م) : " هو عملية التدريب على الكتابة الصحيحة لتصحيح مهارة يؤديها المتعلم بطريقة صحيحة ، ويتمكن بواسطتها من نقل أدائه ومشاعره وحاجاته ، وما يطلب إليه نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة " . (جابر ، ١٩٨٥ ، ص ٧٦)
٣. السامرائي (١٩٩٤م) : " بأنه كتابة الكلام برموز خطية مقروءة ومفهومة وبسرعة ملائمة ، بشكل يؤدي الغرض من اللغة " . (السامرائي ، ١٩٩٤ ، ص ١٥١)
٤. أبو الهيجاء (٢٠٠١م) : " الكتابة السليمة من حيث هجاء الكلمة مع وضع علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة مع الاهتمام بالخط الواضح المرتب " . (أبو الهيجاء ، ٢٠٠١ ، ص ٨٩)
٥. نبوي (٢٠٠٤م) : " أصول تأدية الكتابة على الصحة ، بناء على القول بأن عدم إعطاء الكتابة حقها جهل ، فتكون تأديتها على الوجه الصحيح علماً ، وهو قانون تعصم مراعاته من الخطأ في الخط ، كما تعصم القوانين النحوية من الخطأ في اللفظ " . (نبوي ، ٢٠٠٤ ، ص ٨)

أما التعريف الإجرائي للإملاء ، فهو :

كتابة الطالبات – عينة البحث – القطع الإملائية التي ستمليها الباحثة عليهن كتابة صحيحة خاضعة لقواعد الرسم المتعارف عليها .

سادساً . الاحتفاظ

لغةً :

" من الحفظ ، يقال : احتفظت بالشيء لنفسي ، ويقال استحفظتُ فلاناً مالاً إذا سألته أن يحفظه لك واستحفظ سراً واستحفظه إياه استرعاه " . (ابن منظور ، ١٩٥٦ ، ج١ ، (حفظ) ، ص ٦٧٣)

اصطلاحاً عرفه كل من :

١. موركن وكين (Morgan & Kin, 1966) : " كمية المعلومات الصحيحة المتذكرة والمقيسة بإعادة التعلم أو الاسترجاع " . (Morgan & Kin, 1966, P. 787)
٢. فاخر (١٩٧١م) : " الأثر المتبقي عن الخبرة الماضية وهو الأساس في عمليتي التعلم والتذكر والتعود وإتقان المهارات " . (فاخر ، ١٩٧١ ، ص ٤٤)
٣. الخولي (١٩٨١م) : " الأثر المتبقي من الخبرة الماضية " . (الخولي ، ١٩٨١ ، ص ٤١١)
٤. قطامي (١٩٨٩م) : " عملية الاحتفاظ التي تتخلل ما بين عملية الاكتساب والاسترجاع ، كما يطلق عليها التخزين التي تتضمن ما تم اكتسابه من معلومات " . (قطامي ، ١٩٨٩ ، ص ١٠٧)
٥. اللقاني (١٩٩٦م) : " تعني ناتج ما يتبقى في الذاكرة من التعليم ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في المادة عند تطبيق الاختبار عليه مرة ثانية على أن تكون المدة بين الاختبارين لا تقل عن أسبوعين " (اللقاني ، ١٩٩٦ ، ص)

التعريف الإجرائي للاحتفاظ فهو :

مقدار المعلومات الباقية من التعلّم في أذهان طالبات الصف الثاني المتوسط (عينة البحث) في مادة الإملاء مقيساً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في

الاختبار التحصيلي بعد إعادة تطبيقه مرة ثانية بعد أسبوعين من تطبيقه في المرة الأولى من دون تعريض الطالبات لأية خبرات ماضية بين الاختبارين .

سابعاً . الصف الثاني المتوسط :

" هو أحد صفوف المرحلة المتوسطة الثلاثة ، وهي مرحلة عامة تقبل طلبتها من خريجي المرحلة الابتدائية ، والتعليم في هذه المرحلة لا يتنوع بل يعطى الطلبة جميعهم من ذكور وإناث برنامجاً موحداً ، ووظيفة هذه المرحلة إعداد الطلبة إلى مرحلة دراسية أعلى هي المرحلة الإعدادية " . (مزعل ، ١٩٩٠ ، ص ٤٧)

الفصل الثانـي

أولاً : خلفية نظرية

ثانياً : دراسات سابقة

أ : دراسات عربية :

١. دراسة صوالحة (١٩٨٨) .
٢. دراسة الدليمي (١٩٩١) .
٣. دراسة المولى (١٩٩٩) .
٤. دراسة العميرية (٢٠٠٢م) .
٥. دراسة العانية (٢٠٠٣م) .
٦. دراسة الطائية (٢٠٠٥) .

ب : دراسات أجنبية :

١. ريجارد : (Richards, 1991)
٢. هانك : (Huang, 1995)
٣. بينيت وكافاناوج : (Bennet and Cavenaugh, 1998)

ثالثاً : الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

الفصل الثاني

أولاً : خلفية نظرية

١. مفهوم التغذية الراجعة

يعد مفهوم التغذية الراجعة من المفاهيم التربوية الحديثة التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين ، فقد اقتبس من العلوم التطبيقية والعلوم الهندسية كعلم هندسة (الالكترونيات) التي تعنى بما يسمى بآلية الضبط (Control Mechanism) ثم انتقل استعمال هذا المفهوم إلى ميادين التربية وعلم النفس (السفاسفة ، ٢٠٠٠ ، ص٩٠) وقد أصبح مرتبطاً بعلم جديد يعني بتطوير السيطرة الذاتية ونظم الاتصالات يدعى علم الضبط أو علم التحكم ، وهو اتجاه علمي جديد يستخدم وسيلة للتحكم في الأنظمة على اختلاف أنواعها ، ويعد العالم الأمريكي نوبرت واينر (Wiener) صاحب الفضل في بلورة هذا الاتجاه عام ١٩٤٨م . (الغريب ، ١٩٦٧ ، ص٤٤٦)

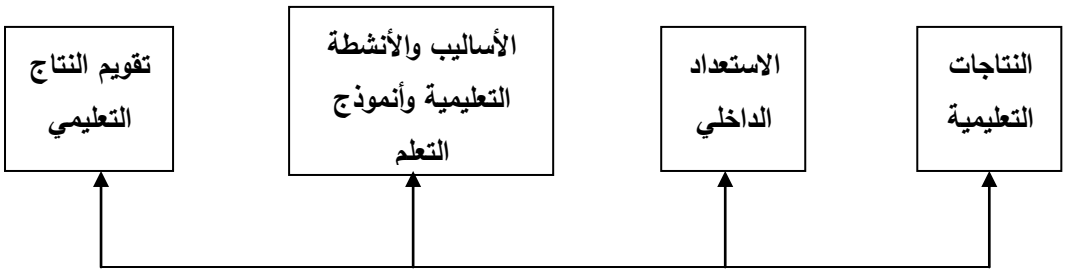
وقد استعملت التغذية الراجعة في نظرية النظم ، فهي معلومات تقوم بالمراقبة وترد من المخرجات إلى المدخلات والعمليات ، فيتولى القائمون على أمر النظام أو متخذو القرارات مهمة عملية تصحيح المسار فهي تشمل تقويم المدخلات والعمليات والمخرجات . (داود ، وعبد الرحمن ، ١٩٩٠ ، ص٣٣٠)

وللشعور بالارتياح والرضا عن أي عمل نقوم به ، نحن بحاجة إلى تغذية راجعة سواء أكانت حسنة أم سيئة حتى نستدرك ما ينقصنا أو نحسن من عملنا ، لذا تعد التغذية الراجعة عنصرا أساسيا في عملية تعلم الطلبة . (براون ، ١٩٩٧، ص٨٢)

وأعطى أمونس عام ١٩٥٤ لمفهوم التغذية الراجعة مكانة علمية ووصفها بأنها أعظم ما يعتمد عليها في وضع أساس المقاييس والاختبارات النفسية والعقلية، وعدّ مفهوم التغذية الراجعة أفضل متغير أو عامل ينفرد دون غيره في السيطرة على اكتساب المهارات (الازيرجاوي ، ١٩٩١ ، ص١٧٦- ١٧٧)

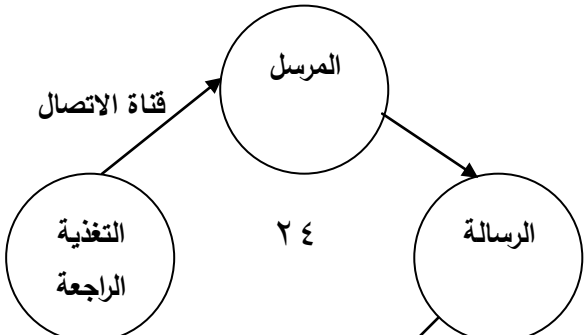
فالتغذيـة الراجعـة إذن هـي عمليـة تقـويم متعـددة الأشـكال تبـين مـدى تـأثير المتعلم بإحدى وسائل المعرفة وهل استطاع المعلم خلق جو من التفاعل والمشاركة مـع المـتعلم لدفعـه لاسـتيعاب المـادة الدراسـية والتـأثر بهـا ؟ (سـلامة ، ٢٠٠١ ، ص٢٢)

وقد قسم (جلازر) عملية التدريس في أنموذجه التدريسي على أربعة أقسام مترابطة بعلاقة منطقية وتتسلسل فيها العملية التدريسية بحسب نظام خاص ، وأكد فيه على أهمية التغذية الراجعة وضرورة استخدامها في عملية التدريس بمختلف مراحلها من اجل رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة بوقت اقصر وجهد اقل ويمكن توضيح ذلك في الشكل الآتي :



(قطامي ، ١٩٨٩ ، ص ٢٥٩ – ٢٦٠)

أما الموقف الاتصالي حسب نظرية كولن فإنه يتكون من خمسة عناصر ، إذ ينظر لعملية الاتصال على أنها دورة مستمرة متكاملة تبدأ من المرسل وتنتهي إليه وأعدّت التغذية الراجعة عنصراً مهماً في عملية الاتصال ، فهي الرد والاستجابة للرسالة التي تعود للمرسل ، كما موضح في الشكل الآتي :



دورة الاتصال حسب نظرية كولن

(الفرا ، عبد الله عمر ، ١٩٩١ ، ص ٦٨)

ويتضح مما تقدم أن للتغذية الراجعة أثرا فاعلاً في تغيير أسلوب المعلم ، خاصة إذا كانت لديه الرغبة في إحداث التغيير وتحسين سلوكه الصفي، فضلاً عن قيمتها الكبيرة بالنسبة للمتعلم لأنها تعمل على تغيير سلوكه نحو الأداء الأفضل ، وأن التغذية الراجعة تعبر عن نوع من التفاعل المتبادل بين نوعين أو أكثر من المواقف أو الأحداث ، الأمر الذي يساعد على ولادة موقف ثانوي جديد ، يقوم بدور تصحيحي بإعادة توجيه الموقف الأصلي والفعلي . (الجمل ، ١٩٧٨ ، ص١٦٩) .

٢. أسس التغذية الراجعة

من خلال المفهوم المذكور آنفاً للتغذية الراجعة يمكن حصر الأسس والعناصر الأساسية التي ترتكز عليها على النحو الآتي :

١. النتائج : تعني أن يكون الطالب قد حقق عملا ما .
٢. البيئة : هو أن يحدث النتاج في بيئة تعكس معلومات في حجرة الدراسة بمعنى أن يوجه المعلم الانتباه على المعلومات المنعكسة .

٣. التغذية الراجعة : تعني المعلومات المرتبطة بهذه النتائج التي يتم إرجاعها للطالب ، إذ تعمل بوصفها معلومات يمكن استقبالها وفهمها لأن التغذية الراجعة يجب أن تكون متعلقة بعمل ما .

٤. التأثير : يقصد به أن يتم تفسير المعطى (المعلومات) واستعماله في أثناء قيام الطالب بالاشتغال على الناتج الآتي . (زياد ، ٢٠٠٦م ، ص١) .

٣. حجم التغذية الراجعة

إن حجم المعلومات المعطاة إلى المتعلم يجب ان تتناسب مع مستوى المتعلم من الناحية العمرية وكذلك مع مرحلة التعلم ، فان الأطفال عادة لا يستوعبون معلومات كثيرة في وقت واحد ، لذلك يستحسن إعطاء تغذية راجعة بسيطة ، وإن كثرة المعلومات في التغذية الراجعة سوف تربك المتعلم ولا يتمكن في تحديد أوليات عملية التصحيح فكلما تكون التغذية الراجعة قصيرة ومركزة تكون ذات فائدة كبيرة للمتعلم . (ريان ، ١٩٨٤ ، ص٢٢٣-٢٢٦) (خيون ، ٢٠٠٢ ، ص١٠١) .

٤. شروط التغذية الراجعة

لكي تحقق التغذية الراجعة وظائفها التعليمية لابد لمن يقوم باستعمالها في العملية التعليمية من مراعاة عدد من الشروط التوظيفية الفاعلة للتغذية الراجعة التي يتم بوساطتها ترك آثار جيدة على المتعلم في المواقف الصفية وهذه الشروط هي :

١. يجب أن تتصف التغذية الراجعة بالدوام والاستمرارية .
٢. يجب أن تتم التغذية الراجعة في ضوء أهداف محددة .
٣. يتطلب تفسير نتائج التغذية الراجعة فهماً عميقاً وتحليلاً علمياً دقيقاً .
٤. ينبغي للتغذية الراجعة أن تقدم على وفق الحاجة الفعلية وبناءً عليها .
٥. يجب أن يستخدم في عملية تقديم التغذية الراجعة الأدوات اللازمة بصورة دقيقة .
٦. مسايرة التغذية الراجعة الداخلية للتغذية الراجعة الخارجية والعكس صحيح.

٧. يجب أن تتصف عملية التغذية الراجعة بالشمولية ، إذ تشمل عناصر العملية التعليمية جميعها ، بحيث تكون فهما مشتركا للمعلومات التي توفرها التغذية الراجعة ، الأمر الذي يجعلهم قادرين على اعتماد التدابير العلاجية والإرشادية الملائمة .

٨. لا تحل التغذية الراجعة محل إتقان التعلم القبلي اللازم ولا تفيد في حالة نقص المتطلبات السابقة للتعلم .

٩. يجب أن تقدم التغذية الراجعة للمتعلم في الوقت المناسب لان تقديمها له قبل وصوله للإجابة أو قبل إكماله الحل ، لا تؤدي وظيفتها في التعلم . (لورين ، ١٩٩٤ ، ص٥٦) .

٥. وظائف التغذية الراجعة

يفترض التربويون وعلماء النفس أن للتغذية الراجعة أربع وظائف هي :

١. الوظيفة الدافعية : تكوّن هذه الوظيفة محورا مهما ، إذ تعني استثارة دافعية المتعلم لبذل جهد متواصل من اجل تعلم أفضل ، بدفعه لاكتشاف الاستجابة الصحيحة وتجنب غير الصحيحة ، مما يعني جعل المتعلم يستمتع بعملية التعلم ويسهم في النقاش الصفي مما يؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم .

٢. الوظيفة التوجيهية : تعمل هذه الوظيفة على توجيه الفرد نحو أدائه فتبين له الأداء المتقن فتثبته ، والأداء غير المتقن فيحذفه ، وهي ترفع من مستوى انتباه المتعلم على الجوانب المهمة للمهارة المراد تعلمها : فهي تعمل على تثبيت المعاني والارتباطات المطلوبة وتزيد في ثقة المتعلم بنفسه ونتائجه التعليمية .

٣. الوظيفة التعزيزية أو التشجيعية : تكوّن هذه الوظيفة مرتكزاً رئيساً في الجانب الوظيفي للتغذية الراجعة الأمر الذي يساعد على التعلم ، إذ يرى أن إشعار الطلبة بصحة استجاباتهم يعززهم ويزيد احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة فيما بعد .

٤. الوظيفة المعلوماتية : هذه الوظيفة تأخذ الصدارة لان المعلومات المستمدة في الأداء تكون المصدر الدقيق الذي يعتمد عليه المتعلم في المقارنة بين الاستجابة والنتيجة أو بين ما لم يتم وماذا يجب أن يتم ، إن هذه المعلومات تحدد كيفية تحسن الاستجابة التالية ، وفي هذا المنطق فان التغذية الراجعة هنا المصدر الأساسي للمعلومات التي تصحح الاستجابة. (قطامي ، والشيخ ، ١٩٩٢ ، ص١٨٩) (الازيرجاوي ، ١٩٩١ ، ص١٧٥-١٧٦).

٦. كيفية تقديم التغذية الراجعة

إن أسلوب أو طريقة تقديم التغذية الراجعة مهمة للمتعلم إذ إن استعمال أكثر من طريقة أو تغيير الوقت الذي تقدم فيه هذه المعلومات يؤثر في الأداء والتعلم ، وفي هذه الأساليب :

١. تقديم التغذية الراجعة بعد كل محاولة لكن من سلبياتها أنها ينتج عنها الاتكالية .
٢. تقديم التغذية الراجعة بالملخص لكنها لا تقود المتعلم للهدف .
٣. تقديم التغذية الراجعة بالمدى حيث تعلم كيفية الاختبار .
٤. تقديم التغذية الراجعة بالمعدل .
٥. تقديم التغذية الراجعة متقطعة ، وقد توصل هذه الطريقة إلى التغذية الذاتية.

إن إلمام المعلم بأنواع التغذية الراجعة وأساليبها يساعده على تنفيذ واجبه بصوره جيدة .

ومن الضروري للمعلم الجيد ألاّ يفترض أن الطلبة يستوعبون التغذية الراجعة لمجرد أنها قريبة منهم ، بل أن يقدم معلومات التغذية الراجعة من خلال تركيز انتباه الطلبة عليها وتوجيههم في أثناء تقديمها ، وعليه ينبغي التأكد من أن الطلبة يفهمون العلاقة الرابطة بين أعمالهم وما يقدمه المعلم من تغذية راجعة ، فيجب أن يستعمل كلمات تحدد العمل بشكل واضح يمكن الطلبة من ربط المعلومات وان يترك المجال

لهم للتفكير بالمهارات عند إعطاء التغذية الراجعة . (محجوب وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص٣١) (محجوب ، ٢٠٠٠ ، ص٨٧-٨٨)

٧. أنواع التغذية الراجعة

للتغذية الراجعة أنواع وصور متعددة ، يمكن أن تكون في غاية السهولة من نوع (نعم) أو (لا) أو أكثر تعقيدا كتقديم معلومات تصحيحية للاستجابة ، وقد تكون من النوع الذي يضاف من خلاله معلومات جديدة ، ويمكن أن تزداد العملية توسعا أكثر من ذلك . ويمكن تقسيم التغذية الراجعة على :

١. التغذية الراجعة بحسب اتجاهها:

أ. التغذية الراجعة الايجابية : هي إخبار الطالب إن إجابته صحيحة .

ب. التغذية الراجعة السلبية : هي إخبار الطالب إن إجابته غير صحيحة.

٢. التغذية الراجعة حسب مصدرها :

أ. التغذية الراجعة الداخلية : تشير إلى المعلومات التي يستقيها الطالب من خبراته وأفعاله على نحو مباشر يكون مصدرها الشخص ذاته .

ب. التغذية الراجعة الخارجية : تشير إلى المعلومات التي يقوم المعلم والمدرس أو أي وسيلة أخرى خارجية بتزويد الطالب بها .

٣. التغذية الراجعة حسب طريقة تلقيها :

أ. التغذية الراجعة الظاهرية : هي معلومات يستقبلها الطالب عن طريق حاسة أو أكثر من حواسه الخمس .

ب. التغذية الراجعة الباطنية : هي معلومات يستقبلها الطالب عن طريق الحس الداخلي بوساطة أجهزة الاستقبال الداخلية وهي التي تكون أكثر فاعلية في المراحل التعليمية العليا .

٤. التغذية الراجعة بحسب طريقة تقديمها :

أ. التغذية الراجعة اللفظية : هي معلومات يتلقاها الطالب عن طريق السمع ولا يمكنه الرجوع إليها في أي وقت مما يجعلها عرضة للنسيان .

ب. التغذية الراجعة المكتوبة : هي معلومات يتلقاها الطالب عن طريق ما يكتبه في أثناء الاستجابة و بإمكان الطالب الرجوع إليها في أي وقت .

ج. التغذية الراجعة المرئية : هي معلومات يتلقاها الطالب من مشاهدته الأجهزة المرئية كالحاسوب أو التلفاز .

٥. التغذية الراجعة بحسب كمية المعلومات :

أ. التغذية الراجعة الكيفية : هي معلومات يزود بها الطالب تشعره بان استجابته صحيحة أو غير صحيحة .

ب. التغذية الراجعة الكمية : هي معلومات أكثر تفصيلاً ودقة يزود بها الطالب وتوصي الدلائل بأنها أكثر فاعلية في مجال تحسين الأداء في التغذية الراجعة الكيفية .

٦. التغذية الراجعة بحسب زمن تقديمها :

أ. التغذية الراجعة الفورية : وهي التي تتصل بالسلوك الملاحظ وتعقبه مباشرة وتزود الطرف الآخر بالمعلومات اللازمة لتعزيز السلوك .

ب. التغذية الراجعة المؤجلة : وهي التي تعطى للمتعلم بعد مرور مدة من الزمن على استكمال العمل أو الأداء .

٧. التغذية الراجعة بحسب عدد المحاولات :

أ. التغذية الراجعة الصريحة .

ب. التغذية الراجعة غير الصريحة .

٨. التغذية الراجعة حسب دورها الوظيفي :

أ. التغذية الراجعة الإعلامية : إعلام الطالب بان إجابته صحيحة أو خاطئة .

ب. التغذية الراجعة التصحيحية : يزود الطالب بمعلومات عن إجابته مع تصيح الإجابات الخطأ .

ج. التغذية الراجعة التفسيرية : تتضمن تزويد الطالب بمعلومات حول صحة إجابته ، وتصحيح الإجابات الخاطئة إلى جانب شرح أسباب الخطأ .

د. التغذية الراجعة التعزيزية : إعطاء الطالب معلومات عن إجابته ، وتصحيح الإجابات الخاطئة إلى جانب تزويده بعبارات تعزيزية . (الازيرجاوي ، ١٩٩١ ، ص١٧٩-١٨٠) (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص٢٥٦-٢٦٠)

ونظرا لأهمية الدور الوظيفي للتغذية الراجعة في العملية التعليمية فقد اعتمدت عليه الباحثة في بحثها الحالي وذلك باستخدامها نوعين من التغذية الراجعة (التصحيحية والتفسيرية) ، وتؤكد الأدبيات بعضها أن أهمية التغذية الراجعة تأتي من أهمية أثرها الوظيفي الذي يرجع إلى خواصها الثلاث (الموجهة ، والدافعية ، والتعزيزية) .

فالتغذية الراجعة ليست هدفا في حد ذاتها ، بل وراءها غرض ابعد منها ، وهو استعمال المعلومات الناتجة عنها في إجراء التحسينات على العملية التعليمية بقصد مساعدة الطلبة على المدى البعيد في الحصول على أقصى منفعة .

ثانيا : دراسات سابقة

أ. دراسات عربية

١. دراسة صوالحة (١٩٨٨)

(أثر بعض استراتيجيات التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي)

أجريت هذه الدراسة في الأردن في مدارس مخيم اربد الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية ، وهدفت إلى تعرّف (أثر بعض أشكال التغذية الراجعة (الإعلامية ، التصحيحية ، التفسيرية ، التعزيزية) في تعلم مفاهيم علمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي) ، بلغت عينة الدراسة (١٥٠) تلميذاً ، وزعوا عشوائياً بين خمس مجموعات وكما يأتي :

١. المجموعة التجريبية الأولى : تلقت تغذية راجعة إعلامية .
٢. المجموعة التجريبية الثانية : تلقت تغذية راجعة تصحيحية .
٣. المجموعة التجريبية الثالثة : تلقت تغذية راجعة تفسيرية .
٤. المجموعة التجريبية الرابعة : تلقت تغذية راجعة تعزيزية .
٥. المجموعة الضابطة : لم تتلقَ أي تغذية راجعة .

وتم تدريس مجموعات الدراسة من الباحث للفصل الدراسي الأول ، واعد الباحث اختبارا تحصيلياً موضوعياً طبقه بعد انتهاء التجربة ، وباستعمال الاختبار التائي (T-Test) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي التغذية الراجعة والمجموعة الضابطة ، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذوات دلائل إحصائية تعزى لأثر التغذية الراجعة ، وباستعمال تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين المجموعات الأربع على اختبار الاكتساب الكلي ، أظهرت النتائج عدم ظهور فروق ذوات دلائل بين المجموعات الأربع ، وأوصى الباحث باستعمال التغذية الراجعة في الموضوعات التعليمية .

(صوالحة ، ١٩٨٨ ، ٨٩-١٢٣)

٢. دراسة الدليمي (١٩٩١م)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة :

(أثر التغذية الراجعة اللفظية والمكتوبة في تحصيل طالبات الرابع العام في مادة الأحياء) .

أجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق ، كلية التربية (ابن رشد) ، بلغت عينة الدراسة (١٨٠) طالبة ، وزعت عشوائيا بين ثلاث مجموعات على النحو الآتي :

١. المجموعة التجريبية الأولى : حصل أفرادها على تغذية راجعة مكتوبة .
٢. المجموعة التجريبية الثانية : حصل أفرادها على تغذية راجعة لفظية .
٣. المجموعة الضابطة : لم يحصل أفرادها على تغذية راجعة .

كانت مدة التجربة فصلاً دراسياً كاملاً ، طبق الباحث اختبارا تحصيلياً موضوعيا بعد انتهاء مدة التجربة ، وتم تحصيل بيانات الدراسة باستخدام تحليل التباين والاختبار التائي وأظهرت النتائج ما يأتي :

١. تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي زودت بتغذية راجعة مكتوبة على المجموعة التجريبية الثانية التي زودت بتغذية راجعة لفظية في التحصيل الدراسي .
٢. تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي وأوصى الباحث بضرورة استعمال التغذية الراجعة بنوعيها المكتوب واللفظي في تدريس الأحياء .

(الدليمي ، ١٩٩١ / ١-١١٠)

٣. دراسة المولى (١٩٩٩م)

(أثر استخدام إسلوبين للتغذية الراجعة في تحصيل طلبة الصف الأول – كلية المعلمين في مادة المنطق الرياضي)

أجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق – كلية المعلمين – الجامعة المستنصرية ، تكونت عينة الدراسة من (١٠٩) طلاب من طلبة الصف الأول في كلية المعلمين ، قسموا على ثلاث مجموعات :

١. المجموعة التجريبية الأولى : حصلت على تغذية راجعة متمثلة بأسلوب تصحيح الخطأ مع التفسير أي (تغذية راجعة تفسيرية) .
٢. المجموعة التجريبية الثانية : حصلت على تغذية راجعة بأسلوب تصحيح الخطأ فقط أي (تغذية راجعة تصحيحية).
٣. المجموعة الثالثة ضابطة : لم تقدم لها تغذية راجعة .

وكانت الاختبارات المصحوبة بالتغذية الراجعة تطبق أسبوعياً ، وفي نهاية التجربة طبق الباحث اختبارا تحصيلياً استخرج له الصدق والثبات . وقد عولجت البيانات إحصائياً باستخدام بعض الوسائل الإحصائية المناسبة منها الاختبار التائي لمعرفة الفروق حيث أظهرت النتائج ما يأتي :

١. تفوق الطلبة الذين تقدم لهم تغذية راجعة تفسيرية على الطلبة الذين تقدم لهم تغذية راجعة تصحيحية فقط في التحصيل .
٢. تفوق الطلبة الذين تقدم لهم تغذية راجعة تصحيحية على الطلبة في المجموعة الضابطة الذين لم تقدم لهم تغذية راجعة في التحصيل . وأوصى الباحث باستعمال التغذية الراجعة في المواقف الصفية وتدريب المعلمين على أسلوب تقديمها.

(المولى ، ١٩٩٩/ ص٤٧-٦١)

٤. دراسة العميرية (٢٠٠٢م)

(أثر استعمال نمطين من التغذية الراجعة في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية)

أجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق – جامعة ديالى – كلية التربية الأساسية ، على طلبة المرحلة الابتدائية . شملت عينة الدراسة (٧٠) تلميذة وزعت عشوائيا بواقع (٣٥) تلميذة في المجموعة التجريبية الأولى التي حصلت على تغذية راجعة مكتوبة ، والعدد نفسه في المجموعة التجريبية الثانية التي تحصل تلميذاتها على تغذية راجعة لفظية . وكافات الباحثة بين مجموعتي البحث إحصائياً باستعمال الاختبار التائي (T-Test) ومربع كاي وأظهرت نتائج الدراسة بعدما طبق الاختبار الموضوعي المكون من (٣٠) فقرة ما يأتي :

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة تلميذات المجموعة التجريبية الأولى التي حصلت على تغذية راجعة مكتوبة .

وقد أوصت الباحثة باستعمال أسلوب التغذية الراجعة المكتوبة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية .

(العميرية : ٢٠٠٢م / ص٦٣-٧١)

٥. دراسة العانية (٢٠٠٣م)

(أثر نوع التغذية الراجعة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة) .

أجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق – جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) ، تكونت عينة البحث من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي ، وزعت الباحثة الطالبات عشوائيا على مجموعتين تجريبيتين إحداهما تضبط الأخرى على النحو الآتي :

١. المجموعة التجريبية الأولى : حصلت على تغذية راجعة فورية .
٢. المجموعة التجريبية الثانية : حصلت على تغذية راجعة مؤجلة . وكافات الباحثة بين مجموعتي بحثها في درجات اللغة العربية للعام الدراسي الماضي (٢٠٠٢) ، الذكاء ، العمر الزمني .

وفي نهاية مدة التجربة طبقت الباحثة اختبارا تحصيلياً استخرجت له الصدق والثبات يتكون من (٤٠) فقرة ، وعولجت البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة وتوصلت إلى النتائج الآتية :

وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

وقد أوصت الباحثة باستخدام أسلوب التغذية الراجعة بنوعيها (الفورية والمؤجلة) في تدريس مادة البلاغة في الصف الخامس الأدبي .

(العانية ، ٢٠٠٣ ، ص ٥٨)

٦. دراسة الطائية (٢٠٠٥م)

(أثر استخدام ثلاثة أنواع من التغذية الراجعة (الإعلامية – التصحيحية – التعزيزية) في تحصيل مادة الرياضيات واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط) .

أجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق – الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية . تكونت عينة البحث من (١٠٠) طالبة وزعت عشوائياً على أربع مجموعات لكل مجموعة (٢٥) طالبة وعلى النحو الآتي :

١. المجموعة التجريبية الأولى : حصلت على تغذية راجعة إعلامية .
٢. المجموعة التجريبية الثانية : حصلت على تغذية راجعة تصحيحية .
٣. المجموعة التجريبية الثالثة : حصلت على تغذية راجعة تعزيزية .
٤. المجموعة الرابعة ضابطة : لم تحصل على تغذية راجعة .

في نهاية مدة التجربة طبقت الباحثة اختباراً تحصيلياً موضوعياً مكوناً من (٤١) فقرة استخرجت له الصدق والثبات ، وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام بعض الوسائل الإحصائية منها تحليل التباين الأحادي وطريقة توكي لتحديد مصادر الفرق بين المجموعات حيث أظهرت النتائج ما يأتي :

١. تفوق المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة في التحصيل والاستبقاء .
٢. ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعات الثلاث في التحصيل والاستبقاء .

(الطائية ، ٢٠٠٥م / ص أ – ز)

ب. الدراسات الأجنبية

١. دراسة ريجارد : (*Richards, 1991*)

(مقارنة فاعلية ثلاثة أنواع من التغذية الراجعة (البسيط ، والظاهر ، والباطن) في التحصيل الدراسي)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية في مدينة فلوريدا (Florida) وبلغت عينة الدراسة (١٢٦) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى في جامعة (Florida) في مقرر جسم الإنسان ، قسمت العينة عشوائيا على ثلاث مجموعات تجريبية وكما يأتي :

١. المجموعة التجريبية الأولى زودت بتغذية راجعة بسيطة من نوع الصح أو الخطأ فقط .
٢. المجموعة التجريبية الثانية زودت بتغذية راجعة من النوع الظاهر " وفيه يطلب من الطالب أن يقرا الجواب الصحيح المعطى له كتغذية راجعة ويدونه على الورق دون أن يتاح له مجال التفكير فيه ، وهذا يجعل الطالب لا يستخدم قدراته الذهنية " .
٣. المجموعة التجريبية الثالثة : زودت بتغذية راجعة من النوع الباطن " وفيه يطلب من الطالب أن يفكر في الجواب الصحيح قبل أن يعطى له ، وأن يكون في ذهنه صورة عنه وهذا من شأنه أن يجعله متيقظاً للمعوقات التي تقف أمام فهمه السؤال والتفكير فيه محاولة حله قبل أن يرى الجواب الصحيح " .

وأعدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد تم تطبيقه في نهاية التجربة ، واستعمل تحليل التباين والاختبار التائي (T-Test) لتحليل النتائج ، وأظهرت ما يأتي :

١. أن أفضل نوع للتغذية الراجعة هو النوع الباطن ، يليه النوع الظاهر ، وأخيراً النوع البسيط .
٢. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين النوع الظاهر والنوع البسيط . (Richards, 1991, P. 202 - 215)

٢. دراسة هانك : (*Huang, 1995*)

(أثر التغذية الراجعة بأنماط متعددة في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو التعلم المعتمد على الحاسوب)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية على طلبة جامعة بنيوتا شملت العينة (١١٢) طالباً وطالبة المسجلين في برنامج تدريبي يعتمد على الحاسوب ، وزعت العينة عشوائياً بين (٣) مجموعات على النحو الآتي :

١. المجموعة التجريبية الأولى : زودت بتغذية راجعة إعلامية (إعلام الطالب بأن إجابته صحيحة أو خطأ) .
٢. المجموعة التجريبية الثانية : زودت بتغذية راجعة تفسيرية (إعلام الطالب بنتيجة إجابته مع التفسير للإجابة الخطأ) .
٣. المجموعة الثالثة ضابطة : لم تزود بأي تغذية راجعة .

وفي نهاية التجربة طبق الباحث اختباراً تحصيلياً ومقياساً للاتجاه نحو التعلّم من إعداده لقياس التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعلم .

وقد عولجت البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين لتحليل النتائج ، وأسفرت الدراسة عن تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في التحصيل .

ولم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعتين التجريبيتين وكانت اتجاهات الطلبة الذين تلقوا تغذية راجعة تفسيرية نحو التعلم أكثر إيجابة من اتجاهات الطلبة الذين تلقوا تغذية راجعة إعلامية .

(Huang, 1995, P.8-12)

٣. دراسة بينيت وكافاناوج : (*Bennet and Gavanaugh, 1998*)

(آثار التصحيح الذاتي الفوري والمؤجل وعدم التصحيح في التحصيل والاستبقاء في تعليم طالبات الصف الرابع الابتدائي المتأخرات دراسياً مادة جدول الضرب)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية – جامعة نيويورك . طبق الباحثان هذه الدراسة في صف دراسي خاص في مدرسة ابتدائية على طالبات في الصف الرابع الابتدائي بعمر (٩) سنوات ، تم تصنيفهن كطالبات ضعيفات دراسياً .

وزع الباحثان عينّة بحثهما بين ثلاث مجموعات ، وكما يأتي :

١. المجموعة الأولى : تتلقى تغذية راجعة فورية .
٢. المجموعة الثانية : تتلقى تغذية راجعة مؤجلة .
٣. المجموعة الثالثة : لم تتلقَ تغذية راجعة .

بلغت مدة الدراسة (٣) أسابيع ، وتوصل الباحثان في نهاية تجربتهما إلى جملة نتائج منها :

١. عدد الإجابات الصحيحة في الدقيقة لدى المجموعة الأولى أكثر منها في المجموعتين الأخيرتين .
٢. تباين دقة الإجابات في المجموعات الثلاث : فكانت نسبتها (٩٣%) في المجموعة التجريبية الأولى ، و(٨٨%) في المجموعة التجريبية الثانية ، و(٧٦%) في المجموعة الضابطة .
٣. تباين نسب الخطأ في المجموعات الثلاث ، فكانت نسبتها (٢٩%) في المجموعة التجريبية الأولى ، و(٣٨%) في المجموعة التجريبية الثانية ، و(٥٠%) في المجموعة الضابطة .

أوصى الباحثان بتعميم تأثيرات استخدام التغذية الراجعة الفورية من خلال المحاضرات .

(Bennet and Gavanaugh, 1998, P. 303-306)

ثالثاً : موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

١. الأهداف :

أكدت الدراسات السابقة معظمها في أهدافها على تعرّف أثر التغذية الراجعة ، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية ، فبعضها استهدفت التعرف إلى أثر نمطي التغذية الراجعة في التحصيل الدراسي أو في الأداء اللاحق للمتعلم والمقارنة بين أثريهما في التحصيل كما في دراسة (العميرية ، ٢٠٠٢م) و(العانية ، ٢٠٠٣م) ، فضلاً عن مقارنة كل منها مع طريقة التدريس الاعتيادية كدراسة (الدليمي ، ١٩٩١) ودراسة (Huang, 1995) ودراسة (Bennet and Gavanaugh, 1998) ودراسة (المولى ، ١٩٩٩) ، في حين استهدفت دراسات أخر التعرّف إلى أثر أنماط متعددة في التغذية الراجعة في التحصيل أو في الأداء اللاحق للمتعلّم مثل دراسة (صوالحة ، ١٩٨٨) ودراسة (Richards, 1991) ودراسة (الطائية ، ٢٠٠٥) .

٢. المنهج :

اتبعت الدراسات السابقة المنهج التجريبي وكذلك فعلت الباحثة في دراستها الحالية ، بوصفه المنهج الذي يتلاءم وطبيعة هذه الدراسة ، أما التصميم التجريبي فقد تباينت الدراسات السابقة في اختيار التصميم التجريبي ، فمنها ما استخدم التصميم التجريبي لمجموعتين تجريبيتين إحداهما تضبط الأخرى كدراسة (العميرية ، ٢٠٠٢م) و(العانية ، ٢٠٠٣م) ، ومنها ما استخدم التصميم التجريبي لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة كدراسة (الدليمي ، ١٩٩١) ودراسة (Huang, 1995) ، ودراسة (المولى ، ١٩٩٩) ، ودراسة (Bennet and Gavanaugh, 1998) .

وبعضها الآخر استعمل التصميم التجريبي لثلاث مجموعات تضبط الواحدة الأخرى كدراسة (Richards, 1991) ، وبعضها الآخر استعمل التصميم التجريبي لثلاث مجموعات ومجموعة ضابطة كدراسة (الطائية ، ٢٠٠٥) ، وبعضها استعمل التصميم التجريبي لأربع مجموعات ومجموعة ضابطة كدراسة (صوالحة ، ١٩٨٨) ، أما الدراسة الحالية فقد اختارت تصميماً تجريبياً لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ، وهي بذلك اتفقت مع القسم الثاني من الدراسات السابقة .

٣. المرحلة الدراسية :

تباينت الدراسات في المرحلة الدراسية التي طبقت فيها ، فقد طبق بعضها على المرحلة الجامعية كدراسات كل من (Huang, 1995) و(Richards, 1991) و(المولى ، ١٩٩٩) ، أما الدراسة الإعدادية فقد تمثلت في دراستي (الدليمي ، ١٩٩١) و(العانية ، ٢٠٠٣م) ، والمرحلة المتوسطة في دراسة (الطائية ، ٢٠٠٥) ، أما المرحلة الابتدائية فتمثلت في دراسات (صوالحة ، ١٩٨٨) ، (Bennet and Gavanaugh, 1998) و(العميرية ، ٢٠٠٢م) .

أما الدراسة الحالية فقد اختارت المرحلة المتوسطة لتطبيق تجربتها فيها ، وبهذا اتفقت مع دراسة (الطائية ، ٢٠٠٥) .

٤. حجم العينة :

تباين عدد أفراد العينات في الدراسات السابقة من دراسة إلى أخرى تبعاً لمجتمع البحث ، إذ بلغ الحد الأدنى (٥٠) فرداً في دراسة (العانية ، ٢٠٠٣م)، وبلغ الحد الأعلى (١٨٠) فرداً في دراسة (الدليمي ، ١٩٩١) ، أما الدراسة الحالية فقد بلغت عينة دراستها (٩٠) فرداً من طالبات الصف الثاني المتوسط ، وهذا التباين في عدد الأفراد يرجع إلى اختلاف متغيرات الدراسة والظروف المحيطة بها .

٥. الجنس :

تباينت الدراسات السابقة في الاعتماد على متغير الجنس فقد طبق بعضها على البنين كدراسة (صوالحة ، ١٩٨٨) ، في حين طبق بعضها الآخر على البنات منها دراسة (الدليمي ، ١٩٩١) ودراسة (Bennet and Gavanaugh, 1998) ودراسة (العميرية ، ٢٠٠٢م) و(الطائية ، ٢٠٠٥) ، أما بقية الدراسات فقد اشترك فيها الجنسان البنين والبنات كما في دراسة (Richards, 1991) ودراسة (المولى ، ١٩٩٩) ودراسة (Huang, 1995) .

أما الدراسة الحالية فقد طبقت على البنات .

٦. أداة البحث :

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أداة البحث ، إذ استعملت الدراسات السابقة معظمها اختبارات تحصيلية بناها الباحثون بأنفسهم ، فقد انحصر عدد فقرات الاختبار بين (١٠) فقرات في دراسة (Bennet and Gavanaugh, 1998) إلى (٤١) فقرة في دراسة (الطائية ، ٢٠٠٥) ، أما عدد فقرات اختبار التحصيل للدراسة الحالية فقد بلغ (٣٠) فقرة في مادة الإملاء

٧. تكافؤ المجموعات :

حرص الباحثون جميعهم على إجراء عمليات التكافؤ بين المجموعات في عدد من المتغيرات مثل : (العمر الزمني محسوباً بالشهور ، والتحصيل الدراسي للوالدين ، وتحصيل أفراد عينة البحث في المادة للعام الماضي) وبعضها أضاف إلى هذه المتغيرات متغير الذكاء ، أما الدراسة الحالية فقد حرصت الباحثة على

إجراء التكافؤ بين المجموعات الثلاث للبحث في المتغيرات الآتية : (العمر الزمني محسوباً بالشهور ، والتحصيل الدراسي للوالدين ، درجات اللغة العربية للعام الدراسي الماضي ، المعلومات السابقة (الاختبار القبلي)) .

٨. المتغيرات التابعة :

تباينت الدراسات السابقة في عدد المتغيرات التابعة ، فكانت بين متغير تابع وهو التحصيل كدراسة (صوالحة ، ١٩٨٨) ودراسة (Richards, 1991) ودراسة (الدليمي ، ١٩٩١) ودراسة (المولى ، ١٩٩٩) ودراسة (العميرية ، ٢٠٠٢م) ودراسة (العانية ، ٢٠٠٣م) ، أو متغيرين تابعين كدراسة (الطائية ، ٢٠٠٥) ودراسة (Huang, 1995) ودراسة (Bennet and Gavanaugh, 1998) ، في حين إن الدراسة الحالية قد عالجت متغيري التحصيل والاحتفاظ .

٩. الوسائل الإحصائية :

اعتمدت الدراسات السابقة في تحليل بياناتها على وسائل إحصائية مختلفة منها : معامل ارتباط بيرسون ، ومربع كاي ، والانحراف المعياري ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، وتحليل التباين الآحادي .

أما الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات التي استخدمت تحليل التباين ، والاختبار التائي ، ومربع كاي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، والانحراف المعياري.

١٠. نتائج الدراسات السابقة :

تباينت الدراسات السابقة في نتائجها فمنها ما كشف عن تفوق نوع معين من أنواع التغذية الراجعة على استعمال أنواع أخرى ، كدراسة (Richards, 1991) ودراسة (الدليمي ، ١٩٩١) ودراسة (المولى ، ١٩٩٩) ودراسة

(العميرية ، ٢٠٠٢م) ودراسة (العانية ، ٢٠٠٣م) ودراسة (Huang, 1995) ودراسة (Bennet and Gavanaugh, 1998) .

ومنها ما كشف عن عدم ظهور فرق في التحصيل والاستبقاء عند استخدام أي نوع من أنواع التغذية الراجعة كدراسة (صوالحة ، ١٩٨٨) ودراسة (الطائية ، ٢٠٠٥) ، وجاءت نتائج البحث الحالي متفقة مع بقية الدراسات التي أظهرت نتائج جيدة في استعمال أسلوب التغذية الراجعة على زيادة التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمعلومات في مادة الإملاء .

كما أظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي حصلت على تغذية راجعة تفسيرية على المجموعة التي حصلت على تغذية راجعة تصحيحية ، وبذلك اتفقت مع دراسة (المولى ، ١٩٩٩) ودراسة (Huang, 1995) .

إن الدراسات السابقة التي مرَّ ذكرها كانت مفيدة للباحثة ومكنّتها من الاطلاع على ما جرى من بحوث ودراسات في مجال بحثها ، وعلى الجوانب التي تناولتها تلك الدراسات وأهدافها وأساليب جمعها البيانات المطلوبة وكيفية صياغة الأداة (الاختبار) ، ووسائلها الإحصائية ومجال استخدامها وعرضها للنتائج وتفسيرها .

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً. منهج البحث .

ثانياً. التصميم التجريبي .

ثالثاً. مجتمع البحث وعينته .

رابعاً. تكافؤ مجموعات البحث .

خامساً. ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) .

سادساً. صياغة الأهداف السلوكية .

سابعاً. إعداد الخطط التدريسية .

ثامناً. اختيار القطع الإملائية .

تاسعاً. أداة البحث :

- إعداد الاختبار التحصيلي .
- العينة الاستطلاعية .
- صدق الاختبار .
- تحليل فقرات الاختبار .
- ثبات الاختبار .

عاشراً. الصيغة النهائية للاختبار .

- تطبيق الاختبار .
- تصحيح الاختبار .

إحدى عشر . الوسائل الإحصائية .

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً. منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لأنه المنهج المناسب لتحقيق هدف بحثها ، وهو أحدث أنواع البحوث في التربية وأكثرها دقة وربما كان أشدها صعوبة وتعقيداً (الزوبعي ، ١٩٧٤ ، ص ٨٧) .

ويعرف بأنه " تغير متعمد مضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة التي تكون موضوعاً للدراسة – وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع أو الظاهرة " . (عبيدات وآخرون ، ١٩٩٢ ، ص ٢٤٤) .

فالبحث التجريبي يتخذ سلسلة من الإجراءات اللازمة لضبط تأثير العوامل الأخرى في العامل التجريبي .

ثانياً : التصميم التجريبي

هو عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة ، (عزيز وأنور، ١٩٩٠ ، ص ٢٥٦) ويعد التصميم التجريبي الهيكل أو البناء العام للتجربة (مايرز ، ١٩٩٠ ، ص ١٦٤) ، وينبغي للباحث قبل إجراء بحثه القيام باختبار التصميم التجريبي المناسب ليكفل له الحصول على نتائج إيجابية يتمكن خلالها من الإجابة عما يطرح من أسئلة والتحقق من فروض بحثه ، إن دقة نتائج البحوث التجريبية تتوقف على التصميم التجريبي المستعمل لأنه يعطي ضماناً لتذليل الصعوبات والعقبات التي تواجه الباحث عند إجراء عمليات التحصيل الإحصائي للبيانات (فان دالين ، ١٩٨٤ ، ص ٣٩١) ، لذلك اعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي الذي يقوم على أساس التوزيع العشوائي ، ذي الاختبار النهائي لثلاث مجموعات . وكان التصميم على الشكل الآتي :

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية الأولى	التغذية الراجعة التصحيحية	التحصيل	اختبار نهائي

التجريبية الثانية	التغذية الراجعة التفسيرية	+ الاحتفاظ	اختبار نهائي
الضابطة	--------		اختبار نهائي

ويقصد بالمجموعة التجريبية الأولى في هذا التصميم ، المجموعة التي تتعرض طالباتها للمتغير المستقل (التغذية الراجعة التصحيحية) ، والمجموعة التجريبية الثانية هي التي تتعرض طالباتها للمتغير المستقل الثاني (التغذية الراجعة التفسيرية) ، أما المجموعة الضابطة فهي المجموعة التي لا تتعرض طالباتها لتأثير المتغير المستقل وتدرس بالطريقة التقليدية ، أما الاختبار فيقيس المتغير التابع (التحصيل + الاحتفاظ) لتعرف أثر التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية فيهما.

ثالثاً : مجتمع البحث وعينته

١. مجتمع البحث :

يمثل مجتمع البحث المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل ، لذا زارت الباحثة المديرية العامة لتربية محافظة بابل / شعبة الإحصاء ، وحصلت على أسماء المدارس المذكورة آنفاً البالغ عددها (٢٢) مدرسة ، كما مبينة في الجدول (١) .

جدول (١)

أسماء المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل

ت	اسم المدرسة	الموقع
١	متوسطة ابن حيان للبنات	شارع ٤٠
٢	متوسطة الرصافي للبنات	مصطفى راغب
٣	متوسطة النصر للبنات	الاسكان
٤	متوسطة السيدة زينب للبنات	الاسكان
٥	متوسطة البصرة للبنات	نادر الثالثة
٦	متوسطة الحوراء للبنات	شارع ٦٠
٧	متوسطة الجنائن للبنات	الطهمازية
٨	متوسطة السيادة للبنات	الجمعية
٩	متوسطة الرسالة للبنات	الجمعية
١٠	متوسطة أهل البيت للبنات	الأكرمين
١١	متوسطة الفرات للبنات	حي الشهداء
١٢	متوسطة جنين للبنات	الثورة
١٣	متوسطة فضة للبنات	حي الزهراء
١٤	متوسطة المروج للبنات	الثورة
١٥	ثانوية الحلة للبنات	حي الشاوي
١٦	ثانوية الاعتماد للبنات	الجمعية
١٧	ثانوية الوائلي للبنات	حي بابل
١٨	ثانوية الزرقاء للبنات	حي شبر
١٩	ثانوية شط العرب للبنات	حي الجزائر
٢٠	ثانوية خديجة الكبرى للبنات	حي المهندسين
٢١	ثانوية بنت الهدى للبنات	حي البكرلي
٢٢	ثانوية التحرير للبنات	الخسروية

٢. عينة البحث

أ. عينة المدارس :

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل ، التي لا يقل فيها عدد شعب الصف الثاني المتوسط عن ثلاث شعب ، لذا استعملت الباحثة الأسلوب العشوائي البسيط في اختيار مدرسة فضة للبنات لتطبيق تجربتها فيها [*] .

ب. عينة الطالبات :

بعد أن حددت الباحثة المدرسة التي ستطبق فيها التجربة ، زارت المدرسة فوجدت لدى إدارتها الرغبة للتعاون معها ، وتسهيل مهمتها ، زيادة على كتاب (تسهيل المهمة) الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة بابل إلى المدارس المتوسطة والثانوية ، (ملحق ١) .

وجدت الباحثة أن المتوسطة المذكورة تضم خمس شعب للصف الثاني المتوسط هي (أ ، ب ، ج ، د ، هـ) وقد استعملت الأسلوب العشوائي البسيط في اختيار ثلاث شعب تمثل العينة .

ووزعت عشوائياً طرائق التدريس على الشعب الثلاث ، فكانت شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية الأولى التي سوف تدرّس بأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية وشعبة (ج) المجموعة التجريبية الثانية التي سوف تدرس بأسلوب التغذية الراجعة التفسيرية ، وشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية .

وبلغ عدد طالبات مجموعات البحث الثلاث (٩٠) طالبة بواقع (٣٠) طالبة لكل مجموعة ، بعد استبعاد الطالبات الراسبات في العام الدراسي الماضي (٢٠٠٤ – ٢٠٠٥م) من مجموعات البحث الثلاث وكان عددهن (٩) طالبات ، طالبة في المجموعة التجريبية الأولى ، و(٦) طالبات في المجموعة التجريبية

---

[*] . إذ كتبت أسماء المدارس المشار إليها في الجدول (١) على أوراق صغيرة ووضعتها في كيس ، ثم سحبت ورقة فكانت متوسطة فضة للبنات .

الثانية ، و(طالبتان) في المجموعة الضابطة ، وكان استبعادهن من النتائج النهائية فقط مع إبقائهن في الصف حفاظاً على النظام المدرسي ، والجدول (٢) يبين ذلك .

جدول (٢)

عدد طالبات مجموعات البحث الثلاث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية الأولى	أ	٣١	١	٣٠
التجريبية الثانية	ج	٣٦	٦	٣٠
الضابطة	ب	٣٢	٢	٣٠
المجموع		٩٩	٩	٩٠

رابعاً . تكافؤ مجموعات البحث

حرصت الباحثة قبل بدء التجربة على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في المتغيرات بعضها التي قد تؤثر في نتائج التجربة ، لذا ارتأت الباحثة ضبط هذه المتغيرات لإتاحة الفرصة لأثر المتغير المستقل للظهور في المتغير التابع ، على الرغم من أن أفراد العينة من بيئة واحدة ومن الجنس نفسه ، ومن هذه المتغيرات:

١. العمر الزمني :

حسبت الباحثة العمر الزمني للطالبات بالشهور ولغاية ٣٠ / ٢ / ٢٠٠٦م بداية التجربة (ملحق ٢) بعد الحصول على المعلومات من البطاقة المدرسية ، وباستخراج متوسط أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث ، والانحرافات المعيارية ، وباستعمال تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق ، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٧,٢) . إذ إن القيمة (ف) المحسوبة بلغت (٠,٢٠٨) وهي اصغر من قيمة (ف) الجدولية البالغة (

٣,١٨) وهذا يعني أن مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في العمر الزمني .

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين لأعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٠,٧٩	٢	٥,٣٩٥	المحسوبة	الجدولية	٠,٠٥
داخل المجموعات	٢٢٦٠,٧	٨٧	٢٥,٩٨	٠,٢٠٨	٣,٠٧	غير دالة إحصائياً
المجموع	٢٢٧١,٤٩	٨٩				

٢. درجات اللغة العربية النهائية للصف الأول المتوسط

من أجل التحقق من تكافؤ المجموعات الثلاث في متغير التحصيل لمادة اللغة العربية لطالبات الصف الأول المتوسط للعام الدراسي (٢٠٠٤ – ٢٠٠٥م) (ملحق ٣) ، تم الحصول على الدرجات من سجل الدرجات العام للمدرسة ، وباستخراج متوسط درجات تحصيل الطالبات للمجموعات الثلاث ، وباستعمال تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق ، ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٠٩٥) وهي أصغر من قيمة (ف) الجدولية البالغة (٣,١٨) وبدرجتي حرية (٨٧,٢) وبذلك تعد المجموعات الثلاث متكافئة إحصائياً في درجات اللغة العربية النهائية للعام الماضي ، وجدول (٤ و ٥) يبينان ذلك .

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين لدرجات العام الماضي لطالبات البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٥,٣٥	٢	١٢,٦٧٥	المحسوبة	الجدولية	٠,٠٥
داخل المجموعات	١١٦١٩,٤٤	٨٧	١٣٣,٥٦	٠,٠٩٥	٣,١٨	غير دالة إحصائياً
المجموع	١١٦٤٤,٧٩	٨٩				

٣. الاختبار القبلي (المعلومات السابقة) :

لمعرفة ما تملكه طالبات مجموعات البحث الثلاث من معلومات سابقة في مادة الإملاء ، أعدّت الباحثة اختباراً في الموضوعات المراد تدريسها خلال مدة التجربة ، لتطبيقه على طالبات مجموعات البحث الثلاث قبل بدء التجربة ، وقد تألف الاختبار من ثلاثة أسئلة ، ضم كل سؤال منها خمس فقرات اختبارية (ملحق ١٣) .

وقد عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين (ملحق ٩) للتأكد من صدق فقراته وصلاحيتها ، وعند حساب متوسط درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث والانحرافات المعيارية جدول (٧) واستعمال تحليل التباين الآحادي لمعرفة الفروق ، ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٨٧,٢) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٢٤) هي أصغر من (ف) الجدولية (٣,٠٧) ، وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في المعلومات السابقة في مادة الإملاء ، وجدول (٨) يبين ذلك .

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين لدرجات الاختبار القبلي لطالبات مجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٠,١٦٦	٢	٠,٠٨٣	٠,٠٢٤	٣,١٨	غير دالة إحصائياً عند مستوى٠,٠٥
داخل المجموعات	٣٠٤,٨٣٤	٨٧	٣,٥٠			
المجموع	٣٠٥	٨٩				

٤. التحصيل الدراسي للآباء

حصلت الباحثة على المعلومات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي للآباء من مصدرين هما : البطاقة المدرسية ، ومن الطالبات أنفسهن بوساطة استمارة معلومات وزعت عليهن ، وباستعمال مربع كاي (كا^{٢}) أظهرت نتائج البيانات أن قيمة مربع كاي المحسوبة بلغت (٤,٤٤) وهي أصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (١٢,٥٩) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦) وهذا يعني أن مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء ، جدول (٦) يبين ذلك .

جدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث

المجموعة	العينة	مستوى التحصيل الدراسي						قيمتا مربع كاي		درجة الحرية	مستوى الدلالة
		أمي	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	جامعة فما فوق	المحسوبة	الجدولية		
التجريبية الأولى	٣٠	١	١	٤	٧	١١	٦	٤,٤٤	١٢,٥٩	٦	غير دالة إحصائيا
التجريبية الثانية	٣٠	٢	٢	٢	٥	١١	٨				
الضابطة	٣٠	٠	٠	٦	١١	٦	٧				

٥. التحصيل الدراسي للأمهات

حصلت الباحثة على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للأمهات بالطريقة نفسها المتبعة في المتغير السابق (التحصيل الدراسي للآباء) ، وباستعمال مربع كاي (كا^{٢}) أظهرت نتائج البيانات ان قيمة مربع كاي المحسوبة بلغت (٢,١١) وهي أصغر من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (١٢,٥٩) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦) ، هذا يعني أن طالبات مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في هذا المتغير . جدول (٧) يبين ذلك .

جدول (٧)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وقيمتا مربع كاي (المحسوبة والجدولية) (*)

المجموعة	العينة	مستوى التحصيل الدراسي						قيمتا مربع كاي		درجة الحرية	مستوى الدلالة
		أمي	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	جامعة فما فوق	المحسوبة	الجدولية		
التجريبية الأولى	٣٠	١	١	٤	١٠	٨	٦	٢,١١	١٢,٥٩	٦	غير دالة إحصائيا
التجريبية الثانية	٣٠	٠	٢	٥	٧	٩	٧				
ضابطة	٣٠	١	٠	٤	١١	٦	٨				

(*) . ودمجت الخلايا (أمي ، يقرأ ويكتب ، ابتدائية) في خلية واحدة ، لكون التكرار المتوقع أقل من (٥) وبذلك أصبحت الخلايا (٤) ودرجة حرية (٦) .

خامساً . ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)

تهدف إلى ضبط بعض المتغيرات في الدراسات التجريبية ولاسيما البحوث التربوية والنفسية إلى إزالة أي تأثير لأي متغير غير المتغير المستقل ، لأن دقة النتائج تتأثر بمقدار دقة ضبط الباحث للعوامل المؤثرة مع العلم بأن عملية الضبط عملية صعبة ، إذ يتأثر المتغير التابع بعوامل متعددة غير العامل التجريبي ، لهذا ينبغي للباحث أن يعزل العوامل أو المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر في سلامة التجربة (أبو سل ، ١٩٩٨ ، ص ٥٤) . ومن المعروف أن هناك نوعين من العوامل التي قد تؤثر في سلامة التجربة وهي :

١. العوامل التي قد تؤثر في السلامة الداخلية للتجربة وهي :

أ. عامل النضج :

ونعني به عمليات النمو الجسمي والفكري والاجتماعي والعقلي للطالبات الخاضعات للتجربة (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص ٩٥) ولم يكن لهذه العمليات أثر في البحث الحالي ، لأن مدة التجربة كانت موحدة للمجموعات الثلاث ، وما سيحدث من نمو سيعود على طالبات المجموعات الثلاث .

ب. الاندثار التجريبي :

ويقصد به الأثر المتولد عن ترك عدد من الطالبات الخاضعات للتجربة (أفراد عينة البحث) أو انقطاعهن عن الدوام مما يترتب على هذا تأثير في نتائج متوسط التحصيل (الزوبعي ، ١٩٧٤ ، ص ٩٨) ولم تتعرض التجربة إلى مثل هذه الحالات سواء كان تسرباً أم انقطاعاً ، عدا بعض حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها مجموعات البحث الثلاث ، وبحالة متساوية تقريباً .

ج. الحوادث المصاحبة :

ويقصد بها الحوادث الطبيعية أو غير الطبيعية ، ولم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها ويؤثر في

المتغير التابع بجانب المتغير المستقل لذا يمكن القول ان أثر هذا العامل أمكن تفاديه .

د. اختيار أفراد العينة :

يظهر هذا العامل نتيجة التحيز الذي يقوم به بعض الباحثين عند اختيار عينة بحثهم ، أو نتيجة الفروق الفردية بين أفراد العينة ، لذلك حاولت الباحثة السيطرة على هذا العامل عن طريق الاختيار العشوائي لعينة بحثها وإجراء عمليات التكافؤ إحصائياً بين مجموعات بحثها الثلاث في خمسة متغيرات .

هـ. أداة القياس :

استخدمت الباحثة أداة موحدة وهي اختبار تحصيلي موحد ، وقد أتصف بالموضوعية والصدق والثبات .

٢. العوامل التي قد تؤثر في السلامة الخارجية للتجربة وهي :

أ. سرية البحث :

حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرساتها على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه ، لكي لا يتغير نشاطهن أو سلوكهن العادي ويدفعهن إلى بذل جهد إضافي مما قد يؤثر في سلامة التجربة .

ب. المدرس :

درّست الباحثة نفسها طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من الدقة والموضوعية ، لأن إفراد مدرّسة لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل فقد تعزى إلى تمكن إحدى المدرّسات من المادة أكثر من الأخرى أو إلى صفاتها الشخصية ، أو غير ذلك من العوامل .

ج. بناية المدرسة :

طبقت الباحثة تجربتها في مدرسة واحدة ، وفي صفوف متجاورة ومتشابهة من جهة المساحة وعدد المقاعد والنوافذ .

د. توزيع الحصص :

حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعات البحث الثلاث ، إذ كانت الباحثة تدرّس ثلاثة دروس اسبوعياً بواقع درس واحد لكل مجموعة ، إذ اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة ومدرّسة اللغة العربية في المدرسة على تنظيم جدول توزيع الحصص بحيث تكون مادة الإملاء يوم الاثنين كما مبين في الجدول الآتي :

جدول (٨)

توزيع الحصص لمادة الإملاء بين مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	اليوم	الدرس
التجريبية الأولى	الاثنين	الثاني
التجريبية الثانية	الاثنين	الثالث
الضابطة	الاثنين	الأول

هـ. المادة الدراسية :

كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعات البحث الثلاث ، إذ كان عدد الموضوعات أربعة وهي :

(الهمزة المتوسطة : رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء ، ورسم الهمزة المتوسطة منفردة على السطر ، ورسم الهمزة المتطرفة بعد حرف متحرك ، ورسم الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن) ، وبذلك تكون الباحثة قد حاولت التقليل من تأثير هذا العامل في سلامة التجربة .

و. مدة التجربة :

كانت مدة التجربة واحدة لطالبات مجموعات البحث الثلاث ، إذ بدأت التجربة بتاريخ ٢٠ / ٢ / ٢٠٠٦ وانتهت بتاريخ ٨ / ٥ / ٢٠٠٦م .

سادساً . صياغة الأهداف السلوكية

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساسية في بنائه ، لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة والعمل على تنظيمها واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والوسائل المناسبة (الإمام وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ٤٢) ، وأن تحديد الهدف يسهل اختيار وسائل التعليم الملائمة ، ونوع الخبرة المناسبة ، ويحدد مستويات الأداء المطلوب ، وهذا يعني أن وضوح الهدف في ذهن المتعلم يجعله على علم بما هو مطلوب منه ، وهذا يؤدي إلى تحقيق التعلم بالمستوى المطلوب . (كرونلا ، ١٩٨٣ ، ص ٦٠)

فالهدف السلوكي هو " نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً ، يمكن ملاحظته وقياسه ، ويتوقع أن يكون المتعلم قادراً على أدائه في نهاية نشاط تعلمي تعليمي محدد " . (قطامي ، ١٩٨٩ ، ص ٧٠)

وعند اطلاع الباحثة على الأهداف العامة التي أعدها المتخصصون في وزارة التربية لمادة الإملاء ، والتي وردت في منهج الدراسة المتوسطة ، وجدتها أهدافاً تتصف بسهولة القياس وتشير إلى الأنماط السلوكية التي يراد تنميتها لدى الطلبة ، لذا قامت الباحثة بتحويل كل هدف تعليمي إلى مجموعة من الأهداف السلوكية ، واعتمدت الباحثة تصنيف بلوم / المعرفي للأهداف السلوكية التربوية للمستويات الثلاثة الأولى وهي (التذكر ، الفهم ، التطبيق) ، (ملحق ٥) .

وقد استخدمت الباحثة هذه المستويات الثلاثة لأنها أكثر ملائمة للطلبة في هذه المرحلة الدراسية ، ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة زيادة على أنها أكثر شيوعاً واستعمالاً من المستويات الأخر . (همام ، ١٩٨٤ ، ص ١٧٧)

وتضمنت قائمة الأهداف السلوكية (٣٨) هدفاً سلوكياً ، وفي ضوء آراء المحكمين والخبراء (ملحق ٩) تم حذف بعض الفقرات ، وتعديل بعضها الآخر ، فأصبح العدد الكلي (٣٦) هدفاً سلوكياً بواقع (١٠) أهداف سلوكية لمستوى التذكّر ، و(١٣) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم ، و(١٣) هدفاً لمستوى التطبيق .

سابعاً . إعداد الخطط التدريسية

يعد التخطيط الدراسي الجيد شرطاً ضرورياً للتدريس الناجح ، ولاسيما بعد أن أصبح من غير الممكن اعتماد المدرّس على الخبرة السابقة فقط في ظل التقدم العلمي والتقني . (كراجة ، ١٩٩٧ ، ص ١٨٣) ، وقد عُرف بأنه " وضع تخطيط مفصل بكيفية تدريس وحدة دراسية أو موضوع معين أو أي جزء منه تبعاً لأهميته وطوله " . (الصفار ، ١٩٨٧ ، ص ٤٧)

لذا أعدت الباحثة الخطط التدريسية للموضوعات الأربعة المقرر تدريسها في التجربة في ضوء محتوى الكتاب المقرر والأهداف السلوكية للمادة التي أقرها الخبراء ، وعرضت إنموذجاً لهذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية (ملحق ٩) .

اطلعت الباحثة على آرائهم ومقترحاتهم ، وأجرت التعديلات اللازمة عليها لجعلها سليمة لضمان نجاح التجربة ، وجاهزة للتنفيذ (ملحق ٦) .

ثامناً . اختيار القطع الإملائية الملائمة لمستوى طالبات الصف الثاني المتوسط

بما أن البحث الحالي يتطلب تحديد قطع إملائية للموضوعات التي ستدرّس في التجربة ، تكون ملائمة لمستوى طالبات الصف الثاني المتوسط ، وذلك لاختبار طالبات مجموعات البحث الثلاث بعد نهاية شرح كل موضوع ، وفي ضوء هذا الاختبار سوف تقدم التغذية الراجعة (التصحيحية والتفسيرية) للمجموعتين التجريبيتين .

لهذا الغرض أعدت الباحثة إستبانة لاختيار أربع قطع إملائية من مجموع القطع التي عرضتها الباحثة البالغ عددها (٨) قطع (ملحق ٨) ، على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، وعدد من مدرسات اللغة العربية (ملحق ٩) ، تم اختيار أربع قطع ، والجدول (١٢) يبين أسماء القطع التي تم اختيارها .

جدول (٩)

أسماء القطع التي اختارتها لجنة المحكمين الخبراء

ت	اسم القطعة الإملائية
١	الآخاء [١] .
٢	نبذة من شمائل أمير المؤمنين علي (عليه السلام) [٢] .
٣	وخير جليس في الزمان كتاب [٣] .
٤	رسالة المدرّس [٤] .

تاسعاً. أداة البحث (الاختبار التحصيلي)

يتطلب البحث الحالي اختباراً تحصيلياً ، لقياس أثر التغذية الراجعة (التصحيحية والتفسيرية) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء والاحتفاظ بها ، لذا أعدّت الباحثة اختباراً تحصيلياً في ضوء الأهداف السلوكية من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي ، إذ تعد الاختبارات التحصيلية إحدى الوسائل المهمة في تقويم الطلبة ، فهي مصممة للكشف عن درجة نجاح المتعلم في مادة كان قد تعلمها مسبقاً . (جابر وأحمد ، ١٩٨١ ، ص ٧٧)

فالاختبار الجيد هو الذي يوفق بين الأهداف السلوكية من ناحية ومحتوى المادة العلمية من ناحية أخرى (Carson & Ruth, 1991, P. 73) مراعية شروط إعداد الاختيار من تحقيق الصدق والثبات والموضوعية ، لذا أعدّت الباحثة الاختبار التحصيلي على وفق الخطوات الآتية :

---

[١] . النعيمي ، عبد المجيد ودحام الكيال ، الإملاء الواضح ، ط٦ ، مطبعة الرصافي ، ١٩٨٧ .

[٢] . المعتزلي ، ابن أبي حديد ، شرح نهج البلاغة ، المجلد الأول ، دار مكتبة الحياة بيروت، لبنان.

[٣] . الآلوسي ، عبد الجبار وآخرون ، كتاب الإملاء المرحلة المتوسطة ، ط٩ ، بغداد ، ٢٠٠١ ، ص ٥٧ .

[٤] . ينظر : المصدر السابق نفسه ، ص ١٠٤ .

١. إعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية) :

من الإجراءات المهمة في إعداد اختبارات تحصيلية تمتاز بالموضوعية والشمول هو إعداد جدول مواصفات ، إذ يؤخذ بالحسبان كل من الزمن المستغرق لتدريس المحتوى ، وعدد الأهداف السلوكية المحددة ، وبذلك يتم تحديد فقرات الاختبار بموضوعية ودرجة عالية من الشمول (Dembo, 1977, P. 240) وتم إعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية) في ضوء متطلبات البحث الحالي.

فقد قامت الباحثة بحساب أوزان المحتوى وأهميته للموضوعات التي ستدرّس في التجربة ، وأوزان مستويات الأهداف السلوكية الثلاثة (التذكر ، الفهم، التطبيق) ، وحساب عدد الأسئلة لكل خلية ، ووزعت على جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية) جدول (٧) الذي يعد من متطلبات صدق المحتوى وكما يأتي :

$$\text{نسبة أهمية المحتوى للموضوع} = \frac{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع}}{\text{العدد الكلي للحصص}} \times ١٠٠$$

$$\text{نسبة أهمية الهدف السلوكي} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية لكل مجال}}{\text{مجموع الأهداف السلوكية}} \times ١٠٠$$

$$\text{عدد الأسئلة لكل مستوى} = \frac{\text{النسبة المئوية للهدف السلوكي} \times \text{عدد الفقرات الكلي}}{١٠٠}$$

(أحمد ، ١٩٨٥ ، ص ٨٦) (الزيود وعليان ، ٢٠٠٥ ، ص ٨٣)

جدول (١٠)
الخريطة الاختبارية

ت	الموضوعات	عدد الحصص	وزن المحتوى %	الأهداف السلوكية			عدد الفقرات			المجموع الكلي
				تذكر ٢٨%	فهم ٣٦%	تطبيق ٣٦%	تذكر	فهم	تطبيق	
١	الهمـــــــــزة المتوسطة على كرسي الياء .	٢	٢٥	٣	٣	٣	٢	٣	٣	٨
٢	الهمـــــــــزة المتوســـــطة منفـــردة علـــى السطر .	٢	٢٥	٣	٣	٣	٢	٣	٢	٧
٣	الهمزة المتطرفة بعـــد حـــرف متحرك .	٢	٢٥	٣	٤	٣	٢	٣	٣	٨
٤	الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن .	٢	٢٥	١	٣	٤	٢	٢	٣	٧
المجموع		٨	%١٠٠	١٠	١٣	١٣	٨	١١	١١	٣٠

٢. صياغة فقرات الاختبار التحصيلي

لقد تمت صياغة فقرات الاختبار لكل الأهداف السلوكية ، بحيث تتناسب مع المستوى المعرفي للأهداف السلوكية ، وفضلت الباحثة الاختبارات الموضوعية لأنها تقيس الأهداف معظمها ، وأنها يمكن أن تشمل على بنود أكثر ، زيادة على أنها تمتاز بموضوعية التصحيح ، إذ لا يختلف في تصحيحها اثنان إذا وضعت بشكل جيد ، فهي تتصف بالثبات وصدق وشمولية عالية ، وتعلم الطالبات الدقة في الإجابة . (السيد ، ١٩٧١ ، ص ٥٠٧)

وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (٣٥) فقرة اختبارية ، تحققت الباحثة من صدقها وثباتها ومستوى صعوبتها وقوة تمييزها .

العينة الاستطلاعية

لغرض معرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة عن الاختبار التحصيلي ، والتحقق من وضوح فقراته ، وللكشف عن الغامض منها ، طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على عينة مكونة من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة فضة للبنات بتاريخ (٣ / ٤ / ٢٠٠٦م) ، وفي ضوء تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية اتضح للباحثة أن (٤٥) دقيقة كانت كافية للإجابة عن الاختبار ، فقد تم تحديد متوسط الزمن اللازم للاختبار بتسجيل الزمن الذي استغرقته أسرع طالبة ، والزمن الذي استغرقته أبطأ طالبة في الإجابة عن فقرات الاختبار ، ثم حساب متوسط زمن الاختبار باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالبة + زمن أبطأ طالبة}}{٢}$$

$$= \frac{٤٠ + ٥٠}{٢} = ٤٥ \text{ دقيقة}$$

(الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص ٧٤)

صدق الاختبار

يعد صدق الاختبار من الأمور التي يجب أن يتأكد منها مصمم الاختبار عندما يريد بناء اختباره ونقصد بالاختبار الصادق هو " الاختبار الذي يقيس السمة التي وضع الاختبار لقياسها " . (فيصل ، ١٩٩٦ ، ص ٢٣) أو " مدى قياس فقرات الاختبار للشيء الذي وضع الاختبار من أجل قياسه " . (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩ ، ص ١٦٣)

وللتحقق من صدق الاختبار الظاهري فان أفضل وسيلة هو أن يقوم عدد من الخبراء والمحكمين بتقرير مدى تحقيق الفقرات للصفة المقيسة . (Ebel, 1972, P. 566) لذلك أعدّت الباحثة فقرات الاختبار التحصيلي في صيغة استبانة وتم عرضها

على مجموعة من الخبراء والمتخصصين (ملحق ٩) ، إذ طلبت الباحثة منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم عن مدى صلاحية الفقرات ، وتغطيتها محتوى الموضوعات الأربعة ، لغرض التحقق من صدق الاختبار ، وفي ضوء آرائهم تم حذف بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ، فأصبح العدد الكلي (٣٠) فقرة ، وبهذا الإجراء تحقق الصدق الظاهري لأن نسبة الموافقة على فقراته أكثر من (٨٠%) من الخبراء والمحكمين (ملحق ٧) .

تحليل فقرات الاختبار

إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة ، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جداً أو الصعبة جداً واستبعاد غير الصالح منها ، ويتم ذلك من خلال فحص استجابات الطالبات على الفقرة . (Scannell, 1975, P. 214, 215)

ولغرض معرفة صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وقوة تمييزها ، صححت إجابات طالبات العينة الاستطلاعية ، ثم رتبت تنازلياً بعد ذلك قسمت الباحثة العينة على نصفين الأول المتكون من (٢٥) طالبة ونطلق عليه الفئة العليا، والآخر (٢٥) طالبة نطلق عليه الفئة الدنيا ، وبلغت أعلى درجة في المجموعة العليا (٢٦) درجة ، وأوطأ درجة في المجموعة الدنيا (٦) درجات ، ثم حسبت الباحثة مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار كما يأتي :

أ. مستوى الصعوبة :

تعني صعوبة الفقرة " نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة ". (دوران ، ١٩٨٥ ، ص ١٢٣) ، استخرجت الباحثة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار (ملحق ١١) فوجدتها منحصرة بين (٠,٣٦) و(٠,٦٤) ، وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها مقبولة ، إذ يرى بلوم (Bloom) أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠) . (Bloom, 1971, P. 66)

ب. قوة تمييز الفقرة :

وتعني " القدرة على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا فيما يخص الصفة التي تقيسها الفقرة . (Hedge, 1966, P. 45)

وقد استخرجت الباحثة قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار (ملحق ١١) فوجدتها منحصرة بين (٠,٣٢) و(٠,٦٤) ، ويشير (Ebel) إلى أن فقرات الاختبار تعد صالحة إذا كانت قوة تمييزها (٠,٣٠) فأكثر.(Ebel, 1971, P.4-6)

ج. فاعلية البدائل غير الصحيحة :

في الاختبارات الموضوعية التي تتكون من نوع الاختيار من متعدد يكون للبديل مهمة أساسية تتمثل بالتمويه على المفحوصين في محاولة لإبعاد الطلبة الضعفاء الذين لا يتمكنون من الإجابة على الفقرة الإجابة الصحيحة . (عاهد وآخرون ، ١٩٨٩ ، ص ٧٨)

وتعتمد صعوبة فقرات الاختيار من متعدد على درجة التشابه والتقارب بين البدائل ، مما يشتت الطلبة غير المتمكنين من المادة الدراسية عن الإجابة الصحيحة ، (سمارة وآخرون ، ١٩٨٩ ، ص ١٠٨) ويؤكد (البغدادي) أن البديل يكون أكثر فاعلية كلما زادت قيمته في السالب . (البغدادي ، ١٩٨٠ ، ص ١٢٥)

وبعد أن أجرت الباحثة العمليات الإحصائية اللازمة ، ظهر أن البدائل الخطأ لفقرات السؤال الأول من الاختبار التحصيلي البعدي قد جذبت إليها عدداً من طالبات المجموعة العليا أكبر من طالبات المجموعة الدنيا ، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعاً وجدول (١٤) يبين ذلك .

جدول (١١)

فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الأول في اختبار التحصيل

تسلسل الفقرات	فعالية البديل الخطأ الأول	فعالية البديل الخطأ الثاني	فعالية البديل الخطأ الثالث
١	-٠,٢٠	-٠,١٦	-٠,١٢
٢	-٠,١٦	-٠,٢٠	-٠,١٢
٣	-٠,١٢	-٠,١٦	-٠,٢٠
٤	-٠,٢٠	-٠,١٢	-٠,٢٤
٥	-٠,١٦	-٠,١٦	-٠,١٢
٦	-٠,١٢	-٠,٢٤	-٠,٢٨
٧	-٠,١٢	-٠,١٦	-٠,١٦
٨	-٠,١٦	-٠,٢٤	-٠,١٦
٩	-٠,٢٤	-٠,١٦	-٠١٢.
١٠	-٠,١٢	-٠,٢٤	-٠,١٢
١١	-٠,٢٠	-٠,١٢	-٠,١٦
١٢	-٠,١٢	-٠,١٦	-٠,١٢
١٣	-٠,١٦	-٠,٢٠	-٠,١٢
١٤	-٠,١٦	-٠,١٦	-٠,١٦
١٥	-٠,١٢	-٠,٢٤	-٠,٢٠

ثبات الاختبار

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها . (الغريب ، ١٩٨٥ ، ص ١٢٤) أو (هو التوصل إلى النتائج نفسها عند تطبيق الأداة في مدتين مختلفتين وفي حدود زمن ينحصر في أسبوع أو أسبوعين) (داوود وأنور ، ١٩٩٠ ، ص١٢٢) ، والثبات من الخصائص المهمة التي يجب توافرها في الاختبار أو أداة القياس . (أبو حطب ، ١٩٨٧ ، ص ١٠١) وهناك طرق عدة لحساب معامل ثبات الاختبار ، اختارت الباحثة منها طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات الاختبار التحصيلي البعدي ، وتعتمد هذه الطريقة على إجراء الاختبار على مجموعة من الأفراد ثم إعادة إجراء الاختبار نفسه على الأفراد أنفسهم مرة أخرى خلال مدة زمنية تقع بين حدود أسبوعين أو أقل (الغريب ، ١٩٧٧ ، ص ٦٧١) وطبقت الباحثة الاختبار على العينة الاستطلاعية أول مرة بتاريخ (٣ / ٤ / ٢٠٠٦ م) ، ثم طبق في المرة الثانية بتاريخ (١٧ / ٤ / ٢٠٠٦ م) وبعد تصحيح الإجابات ، ووضع الدرجات واستخدام معادلة ارتباط بيرسون (Pearson) بلغ معامل الثبات (٠,٨٨) وهو ثبات مقبول فيما يخص الاختبارات غير المقننة ، التي إذا بلغ معامل ثباتها (٠,٦٧) تعد جيدة (Hedges, 1966, p. 22) وبذلك تم التحقق من ثبات الاختبار وعد صالحاً وجاهزاً للتطبيق . ملحق (١٠) .

عاشراً : الصيغة النهائية للاختبار :

وبعد الإجراءات التي أجرتها الباحثة الخاصة بالاختبار ، أصبح الاختبار بصيغته النهائية مؤلفاً من (٣٠) فقرة موزعة بين أربعة أسئلة ، ضم السؤال الأول (٥) فقرات من نوع الاختيار من متعدد ، وضم السؤال الثاني (٥) فقرات من نوع التكميل ، وضم السؤال الثالث (٥) فقرات من نوع حدد الكلمات ، والسؤال الرابع (٥) فقرات من نوع الصواب والخطأ .

تطبيق الاختبار

قبل انتهاء التجربة بأسبوع ، أخبرت الباحثة الطالبات بأن هناك اختباراً سيجرى لهن في الموضوعات التي درّستها لهن ، وطبقت الاختبار على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم الاثنين المصادف (٢٤ / ٤ / ٢٠٠٦) في وقت واحد ، وساعدت مدرّسة اللغة العربية الباحثة على تطبيق الاختبار ، وقد شرحت الباحثة للطالبات كيفية الإجابة عن الاختبار ، وقرأت فقرات الاختبار خشية عدم وضوح بعض الفقرات .

وبعد مرور أسبوعين على تطبيق الاختبار في المرة الأولى ، أعادت الباحثة تطبيق الاختبار على طالبات مجموعات البحث الثلاث مرة أخرى يوم الاثنين المصادف (٨ / ٥ / ٢٠٠٦) لقياس احتفاظ الطالبات بتحصيلهن واتبعت الإجراءات نفسها التي اتبعتها عند تطبيق الاختبار التحصيلي في المرة الأولى .

تصحيح الاختبار :

صححت الباحثة إجابات الطالبات ، وأعطت درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، لكل فقرة من فقرات الاختبار ، وصفراً للإجابة غير الصحيحة وقد عاملت الباحثة الفقرات المتروكة من دون إجابة والتي وضعت لها أكثر من أشارة معاملة الإجابات غير الصحيحة ، وعلى هذا الأساس كانت أعلى درجة (٣٠) وأقل درجة (صفراً) .

إحدى عشر : الوسائل الإحصائية

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثها وتحليل نتائجه :

١. تحليل التباين الأحادي

استعملت الباحثة هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي لعدد من المتغيرات في تحليل النتائج النهائي .

$$\text{ف} = \frac{\text{متوسط المربعات بين المجموعات}}{\text{متوسط المربعات داخل المجموعات}}$$

(الادرديير ، ٢٠٠٦ ، ص ٩٣)

٢. مربع كاي (كا^{٢})

استعمل في تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في مستوى التحصيل الدراسي للأبوين ، ومعادلته هي :

$$\text{كا}^{٢} = \text{مج} \frac{(\text{ل} - \text{ق})^{٢}}{\text{ق}}$$

إذ تمثل :

ل : التكرار الملاحظ .

ق = التكرار المتوقع .

(البياتي وزكريا ، ١٩٧٧ ، ص ٢٩٣)

٣. معامل الصعوبة

استعمل لمعرفة مستوى الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي ، المعادلة :

$$\text{ص} = \frac{\text{م}}{\text{ك}}$$

إذ إن :

ص : معامل الصعوبة للفقرة .

م : مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعتين العليا والدنيا عن كل فقرة .

ك : عدد الأفراد في المجموعتين (العليا والدنيا)

(Gronlnnd, 1974, p. 75)

٤. معادلة قوة التمييز

استعملت لمعرفة قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي، المعادلة :

$$\text{ت} = \frac{\text{م}_{\text{ع}} - \text{م}_{\text{د}}}{\frac{١}{٢}\ \text{ك}}$$

إذ إن :

ت : قوة تمييز الفقرة .

$\text{م}_{\text{ع}}$: مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا .

$\text{م}_{\text{د}}$: مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا .

$\frac{١}{٢}$ ك : نصف عدد الأفراد في المجموعتين (العليا والدنيا) .

(الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص ٧٩)

٥. فعالية البدائل الخطأ

استعملت هذه الوسيلة لإيجاد فعالية البدائل الخطأ لفقرات السؤال الأول في الاختبار التحصيلي البعدي ، المعادلة :

$$\text{فعالية البدائل} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

إذ تمثل :

ن ع م : عدد الطالبات اللائي اخترن البديل الخطأ من المجموعة العليا .

ن د م : عدد الطالبات اللائي اخترن البديل الخطأ من المجموعة الدنيا .

ن : عدد أفراد إحدى المجموعتين .

(أحمد ، ١٩٨٥ ، ص ٢٩١)

٦. معامل ارتباط بيرسون (Pearson)

استعمل لحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار ، المعادلة :

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

إذ إن :

ر : معامل الارتباط .

س : درجات المتغير الأول .

ص : درجات المتغير الثاني .

ن : عدد أفراد العينة .

(البياتي وزكريا ، ١٩٧٧ ، ص ١٨٣)

٧. معادلة استخراج القيمة التائية :

استعملت لحساب القيمة الإحصائية لدلالة معاملات ارتباط بيرسون .

$$ت = \frac{ر\ س\ ص}{\sqrt{\frac{(١ - ر^{٢})}{ن - ٢}}}$$

إذ تمثل : (ر س ص) معامل ارتباط بيرسون .

(ن) عدد أفراد العينة .

(البياتي وزكريا : ١٩٧٧ ، ص ٢٧٤)

٨. الاختبار التائي (T- Test) ذو النهايتين لعينتين مستقلتين :

استعملته الباحثة في حساب دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل والاحتفاظ .

$$ت = \frac{\overline{س}_{١} + \overline{س}_{٢}}{\sqrt{\frac{(ن_{١} - ١)\ ع_{١}^{٢} + (ن_{٢} - ١)ع_{٢}^{٢}}{ن_{١} + ن_{٢} - ١} \left(\frac{١}{ن_{١}} + \frac{١}{ن_{٢}} \right)}}$$

إذ تمثل :

$س_{١}$: الوسط الحسابي للمجموعة الأولى .

$س_{٢}$: الوسط الحسابي للمجموعة الثانية .

$ن_{١}$: عدد أفراد المجموعة الأولى .

$ن_{٢}$: عدد أفراد المجموعة الثانية .

$ع_{١}^{٢}$: التباين للمجموعة الأولى .

$ع_{٢}^{٢}$: التباين للمجموعة الثانية .

(البياتي وزكريا ، ١٩٧٧ ، ص ٢٦٠)

٩. طريقة شيفيه (Sheffe)

استعملت لمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الثلاث :

$$\text{ف (المحسوبة)} = \frac{\text{س}_{١} + \text{س}_{٢}}{\text{م ع} \times \left(\frac{١}{\text{ن}_{١}} + \frac{١}{\text{ن}_{٢}} \right)}$$

إذ تمثل :

س = المتوسط الحسابي .

م ع = متوسط المربعات داخل المجموعات .

ن = عدد أفراد العينة .

$$\text{ف (الحرجة)} = \sqrt{\text{مج س} - ١ \times \text{د}}$$

س = عدد المجموعات .

د = القيمة الجدولية .

(البياتي ، ١٩٧٧ ، ص ٢٦٠)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً . عرض نتائج التحصيل الدراسي .

ثانياً : تفسير نتائج التحصيل الدراسي .

ثالثاً : عرض نتائج الاحتفاظ .

رابعاً : تفسير نتائج الاحتفاظ .

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأهم ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج في ضوء مشكلة البحث وهدفه وإجراءاته ، وتفسير تلك النتائج ومناقشتها .

أولاً : عرض نتائج التحصيل الدراسي :

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي النهائي على طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وتصحيح الإجابات ، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث الثلاث جدول (١٢) يبين ذلك .

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي النهائي

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٠	١٧,٥	٣,٠٩٩
التجريبية الثانية	٣٠	١٩,٦٦	٣,٦٧٤
الضابطة	٣٠	١٥	٤,٤٤

يتضح من الجدول (١٢) أن هناك فروقاً بين المجموعات الثلاث في التحصيل ، عليه استعملت الباحثة تحليل التباين الآحادي لمعرفة معنوية الفروق الإحصائية بين المتوسطات ، وجدول (١٣) يبين ذلك .

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي النهائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣٢٨,٩٦	٢	١٦٤,٤٨	١١,٥٨	٣,١٨	دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	١٢٤٢	٨٧	١٤,٢			
المجموع الكلي	١٥٧٠,٩٦	٨٩				

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة (ت) المحسوبة (١١,٥٨) أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (٣,١٨) عند درجتي حرية (٨٧,٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ، هذا يعني وجود فروق ذوات دلائل إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل الطالبات في مجموعات البحث الثلاث ، وتؤدي هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية البديلة التي تذهب إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في اختبار التحصيل .

إن تحليل التباين الآحادي يكشف عن وجود فروق معنوية بين مجموعات البحث أو عدمها ، فهو يحدد لنا اتجاه الفروق ولا يحدد لنا المجموعات التي تكون الفروق في صالحها ، ولهذا الغرض وللتحقق من صحة فرضيات البحث استعملت الباحثة طريقة شيفيه (Sheffe) للمقارنة بين تحصيل كل مجموعتين من مجموعات البحث الثلاث ، وجدول (١٤) يبين ذلك .

جدول (١٤)

قيم شيفيه المحسوبة والحرجة في الاختبار التحصيلي

المقارنة بين المجموعات	قيمة شيفيه المحسوبة	وقيمة شيفيه الحرجة
التجريبية الأولى مع الضابطة	٢,٩٤	٢,٥٢
التجريبية الثانية مع الضابطة	٥,٤٨	
التجريبية الأولى مع التجريبية الثانية	٢,٥٤	

يتضح من الجدول المذكور آنفاً نتائج الفروق بين مجموعات البحث الثلاث بحسب فرضيات البحث وكما يأتي :

٢. الفرضية الصفرية الثانية : ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي يدرسن بأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن بالطريقة التقليدية ، وعند اختبار معنوية الفروق باستعمال طريقة شيفيه ظهر أن الفرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ بلغت القيمة المحسوبة (٢,٩٤) وهي أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٢,٥٢) ، وبذلك ترفض الفرضية الثانية وتقبل الفرضية البديلة التي تذهب إلى وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

٣. الفرضية الصفرية الثالثة : ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن بأسلوب التغذية الراجعة التفسيرية ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن بالطريقة التقليدية ، وعند اختبار معنوية الفروق باستعمال طريقة شيفيه ظهر أن الفرق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ بلغت القيمة المحسوبة (٥,٤٨) وهي أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٢,٥٢) ، وبذلك ترفض الفرضية الثالثة وتقبل الفرضية البديلة التي تذهب إلى وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

٤. الفرضية الصفرية الرابعة : ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي يدرسن بأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن بأسلوب التغذية الراجعة التفسيرية ، وعند اختبار معنوية الفروق باستعمال طريقة شيفيه ظهر أن الفرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ بلغت القيمة المحسوبة (٢,٥٤) وهي أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٢,٥٢) ، وبذلك ترفض الفرضية الرابعة وتقبل الفرضية البديلة التي تذهب إلى وجود فرق دال إحصائياً لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .

ثانياً : تفسير نتائج التحصيل الدراسي

يتضح من العرض السابق لنتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن مادة الإملاء بأسلوب التغذية الراجعة التفسيرية على طالبات كل من المجموعة التجريبية الأولى اللائي درسن بأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية ، والمجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة التقليدية ، هذا من ناحية ، ومن ناحية ثانية ، ظهر تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي درسن بأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة التقليدية .

ويمكن أن يعزى هذا التفوق إلى الأسباب الآتية :

١. إن التغذية الراجعة تسهل التعلم وتثبته ، إذ إن الضبط السريع لنتائج التعلم التي يقوم بها الفرد تجعل من الممكن أن يتعرف على مواطن نجاحه أو فشله أولاً بأول ، فإذا عرف ما هو صحيح وما هو خطأ ، وأي الأمور تقود إلى الهدف فإنه من المتوقع أن يقوم بتوجيه محاولاته القادمة نحو الأفضل ،

وتجعل الطلبة يشعرون أن عملاً مقصوداً ربما يكتمل ، فالتغذية الراجعة تكون مرشداً للطلبة . (توق وعدس ، ١٩٨٤ ، ص ٢٠٦)

٢. إن نتائج إتباع أسلوب التغذية الراجعة بنوعيها (التصحيحية والتفسيرية) تجعل الطالبات في تواصل مع المادة لكثرة الاختبارات التي تجري لهن مما يجعلهن متشوقات لمعرفة نتيجة أدائهن في الاختبار وتعريفهن بأخطائهن ليتسنى لهن تصحيحها ، وبذلك يسرع التعلم وتكون النتائج خيراً من أخبار المتعلم بأنه أخفق . (عاقل ، ١٩٧٨ ، ص ١٨٢)

٣. ملاءمة أسلوب التغذية الراجعة بنوعيها (التصحيحية والتفسيرية) لمستوى الطالبات في هذه المرحلة ، فقد تكون قابلية الطالبات وقدراتهن في هذه المرحلة أعلى من مجرد إعطاء العلامة ، وإنما تصحيح الخطأ وتفسيره وتوضيحه يساعد على إكمال الصورة في أذهان الطالبات ، لأنه تعلم على أساس الفهم .

٤. إن أسلوب التغذية الراجعة التفسيرية يهدف إلى مساعدة الطالبات على تصحيح إجابتهن الخطأ ، وتوضيح سبب هذا الخطأ وتفسيره وهذا يقوي عملية التعلم ، لأن ذلك يساعد على فهم المادة وتثبيتها ، إذ إن صعوبة المفاهيم والقواعد الإملائية وبخاصة فيما يتعلق بالهمزة تحتاج إلى التفسير والتوضيح وليس فقط إعلام الطالبات بإجاباتهن .

٥. إن التغذية الراجعة التصحيحية تؤدي إلى تحسين أداء الطالبات وزيادة تحصيلهن في مادة الإملاء ، لأن تصحيح الإجابة المخطوءة للطالبات وتزويدهن بالإجابة الصحيحة تضعف الارتباطات المخطوءة التي حدثت في ذاكرتهن وتحل محلها ارتباطات صحيحة ، وهذا يؤدي إلى تثبيت الإجابة الصحيحة في المحاولات القادمة .

٦. قد يرجع تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين على طالبات المجموعة الضابطة إلى أن موضوعات الإملاء من الموضوعات التي يصلح تدريسها بأسلوب التغذية الراجعة ، لكونها توقف الطالبات على سبب الخطأ ووجه الصواب معاً ، وتشجعهن على العناية بكتابة صواب أخطائهن لأن التكرار

يساعد على تثبيت المادة فيكتسبن مهارة الكتابة الصحيحة ، كما أنها تجعلهن يعتمدن تدريجياً على المصدر الداخلي للتغذية الراجعة فتصبح ذاتية ، فتتمكّن من تثبيت إجاباتهن الصحيحة وتحديد أخطائهن وتصحيحها بأنفسهن . (الجمبلاطي ، ١٩٧١ ، ص ٢١٤)

ثالثاً : عرض نتائج الاحتفاظ :

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات مجموعات البحث الثلاث ، مرة ثانية بعد مرور أسبوعين لقياس الاحتفاظ بالتحصيل وتصحيح الإجابات ، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث الثلاث جدول (١٥) يبين ذلك .

جدول (١٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٠	١٥,٣٣	٢,٦٥٤
التجريبية الثانية	٣٠	١٧,٦٦	٣,١٤٣
الضابطة	٣٠	١٣,٢	٢,١٣٩

يتضح من الجدول (١٥) أن هناك فروقاً بين المجموعات الثلاث في التحصيل ، عليه استعملت الباحثة تحليل التباين الآحادي لمعرفة معنوية الفروق الإحصائية بين المتوسطات ، وجدول (١٦) يبين ذلك .

جدول (١٦)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢٩٩,٤٦	٢	١٤٩,٧٣	٢٢,٤٨	٣,١٨	دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٥٨٠,١٤	٨٧	٦,٦٦			
المجموع الكلي	٨٧٩,٦	٨٩				

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة (ف) المحسوبة (٢٢,٤٨) أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (٣,١٨) عند درجتي حرية (٨٧,٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ، هذا يعني وجود فروق ذوات دلائل إحصائية بين متوسطات درجات احتفاظ الطالبات في مجموعات البحث الثلاث ، وبذلك ترفض الفرضية الخامسة .

ولتعرف اتجاه الفروق بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وتحديد أي المجموعات يختلف متوسط احتفاظ طالباتها اختلافاً ذا دلالة إحصائية ، استعملت الباحثة طريقة شيفيه للمقارنة بين تحصيل كل مجموعتين من مجموعات البحث وجدول (١٧) يبين ذلك .

جدول (١٧)
قيم شيفيه المحسوبة والحرجة في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

المقارنة بين المجموعات	قيمة شيفيه المحسوبة	وقيمة شيفيه الحرجة
التجريبية الأولى مع الضابطة	٥,٠٧	٢,٥٢
التجريبية الثانية مع الضابطة	١٠,٦١	
التجريبية الأولى مع التجريبية الثانية	٥,٥٤	

يتضح من جدول (١٤) نتائج الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل وحسب فرضيات البحث يتبين ما يأتي :

٥. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي يدرسن بأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية ومتوسط احتفاظ طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن بالطريقة التقليدية وعند اختبار معنوية الفروق باستعمال طريقة شيفيه ظهر أن الفرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ بلغت القيمة المحسوبة (٥,٠٧) وهي أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٢,٥٢) ، وبذلك ترفض الفرضية السادسة وتقبل الفرضية البديلة التي تذهب إلى وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

٦. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن بأسلوب التغذية الراجعة التفسيرية ومتوسط احتفاظ طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن بالطريقة التقليدية وعند اختبار معنوية الفروق باستعمال طريقة شيفيه ظهر أن الفرق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ بلغت القيمة المحسوبة (١٠,٦١) وهي أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٢,٥٢) ، وبذلك ترفض الفرضية السادسة وتقبل الفرضية البديلة التي تذهب إلى وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

٧. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي يدرسن بأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية ومتوسط احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن بأسلوب التغذية الراجعة التفسيرية وعند اختبار معنوية الفروق باستعمال طريقة شيفيه ظهر أن الفرق بين المجموعة التجريبية الأولى

والمجموعة التجريبية الثانية ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ بلغت القيمة المحسوبة (٥,٥٤) وهي أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٢,٥٢) ، وبذلك ترفض الفرضية الثامنة وتقبل الفرضية البديلة التي تذهب إلى وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

أما الفرضية التاسعة التي تنص على إنه : " ليس هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء للمجموعات الثلاث في التحصيل وبين متوسطات درجات الاحتفاظ بالتحصيل ، وللتحقق من هذه الفرضية حسبت متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في كل من الاختبار التحصيلي واختبار الاحتفاظ بالتحصيل ومعاملات الارتباط في المجموعات الثلاث باستعمال معامل ارتباط بيرسون وجدول (١٨) يبين ذلك .

جدول (١٨)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات الاختبار التحصيلي ودرجاتهن في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

المجموعة	عدد أفراد العينة	متوسط درجات الاختبار التحصيلي	متوسط درجات اختبار الاحتفاظ بالتحصيل	معامل ارتباط بيرسون	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٣٠	١٧,٦	١٥,٦	٠,٧٩	٢٨	٦,٨٢	٣,٣٢	دالة إحصائياً
التجريبية الثانية	٣٠	١٩,٦	١٧,٥	٠,٩٠	٢٨	١٠,٥٨		
الضابطة	٣٠	١٥	١٣	٠,٦٥	٢٨	٤,٩٠٦		

يبدو من جدول (١٨) وجود علاقة إيجابية بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي ، وبين متوسط درجات احتفاظهن بالتحصيل ، إذ بلغ معامل الارتباط في المجموعة الأولى (٠,٧٩) والمجموعة التجريبية الثانية (٠,٩٠) وفي المجموعة الضابطة (٠,٦٥) ، وعند اختبار دلالة معنوية معاملات الارتباط الثلاثة باستعمال الاختبار التائي ، ظهر أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية لمعامل الارتباط الأول (٦,٨٢) ولمعامل الارتباط الثاني (١٠,٥٨) ولمعامل الارتباط الثالث (٤,٩٠٦) ، وهذه القيم جميعها أكبر من القيمة التائية الجدولية (٣,٣٢) وقد أدت هذه النتيجة إلى رفض الفرضية التاسعة .

وللتحقق من هذه النتيجة استعملت الباحثة الاختبار التائي (T-Test) وجدول (١٦) يبين ذلك .

جدول (١٩)

المتوسطات الحسابية لطالبات مجموعات البحث الثلاث والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية في الاختبار التحصيلي واختبار الاحتفاظ بالتحصيل

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي في التحصيل	التباين للمجموعات الثلاث في التحصيل	المتوسط الحسابي للاحتفاظ بالتحصيل	التباين للمجموعات الثلاث في الاحتفاظ بالتحصيل	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٣٠	١٧,٥	٩,٦٠٤	١٥,٣٣	٥,٦٧٨	٢,٨	٣,٣٢	غير دالة إحصائياً
التجريبية الثانية	٣٠	١٩,٦	١٣,٥٠	١٧,٦٦	٩,٨٨	٢,٢		
الضابطة	٣٠	١٥	١٩,٧٢	١٣,٢	٤,٥٧٩	٢,٠٢		

يتضح من الجدول (١٩) أن الفرق بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي وبين متوسط درجاتهن في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل في مجموعات البحث الثلاث لم يكن ذا دلالة إحصائية .

رابعاً : تفسير نتائج الاحتفاظ

يتضح من نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن بأسلوب التغذية الراجعة التفسيرية على كل من طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي درسن بأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية ، والمجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة التقليدية هذا من ناحية ، ومن ناحية ثانية ، ظهر تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الضابطة في الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول ، وعلى الرغم من أن نسب الاحتفاظ عند مجموعات البحث الثلاث كانت مختلفة ، إلاّ أن المجموعات الثلاث احتفظت بالمادة .

ويمكن أن يعزى ذلك إلى الأسباب الآتية :

١. إن معرفة المتعلم بنتائج أدائه السابق ، تؤدي به إلى تصحيح استجابته وتوجيه سلوكه في الاتجاه المطلوب والعمل على تلاشي أخطائه ، وهذا يؤدي إلى تحسين مستوى التعلم وتثبيت المعلومات الصحيحة لمدة طويلة في أذهان الطالبات من خلال الأثر التراكمي للتغذية الراجعة ، وهذا يؤدي إلى تحسن الاحتفاظ بالمعلومات لدى الطالبات .
٢. إن التغذية الراجعة التفسيرية تنشط سلوك المتعلم كونها تساعده على مقاومة النسيان لأنها تؤدي إلى تعلم ذي معنى أساسه الفهم ، فهي تساعد المتعلم على فهم أسباب الخطأ وتجنبه في المرات القادمة ، وتعد بمثابة الضوء الأخضر الذي يتيح له السير في طريقه إذا كان أداؤه ممتازاً ، ويتوقف ويراجع نفسه إذا كانت نتائجه غير طيبة ، وهذا من شأنه ان يحقق زيادة في التعلم من ثم زيادة في الاحتفاظ بالمعلومات (مرزوق ، ١٩٩٠ ، ص ١١٠) .

٣. إن التعلم والاحتفاظ وجهان لعملية واحدة ، فان الأمور معظمها التي تساعد في سرعة التعلم هي أيضاً نفسها التي تسهل عملية الاحتفاظ فالتغذية الراجعة تهدف إلى تسهيل العملية التعلمية وتثبيت المعلومات وزيادة تحصيل الطالبات في المهمة اللاحقة ، فهي إحدى أسس التعليم الجيد .

وجاءت نتيجة البحث الحالي – على الرغم من الاختلاف في البيئة وطبيعة المادة والمرحلة الدراسية والجنس – متفقة مع نتائج الدراسات السابقة معظمها التي أظهرت ان التغذية الراجعة إحدى أساليب التعلم والتعليم الجيدة ، وأنها احد أشكال الضبط والمراقبة في العملية التعليمية ، فهي تهدف إلى تطوير النظام التربوي ، وتكون مناسبة لجعل موقف المتعلم إيجابياً نشيطاً وفاعلاً في عملية التدريس ، كدراسة (المولى ، ١٩٩٩) ودراسة (Huamg, 1995) ، ودراسة (الطائية ، ٢٠٠٥) .

كما أن الدراسة الحالية أكدت على صحة ما ذهبت إليه الأدبيات معظمها في تأكيدها استعمال أسلوب التغذية الراجعة في التدريس .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات

ثانياً : التوصيات

ثالثاً : المقترحات

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات

بعد أن أنهت الباحثة إجراءات دراستها ، وتحليلها نتائج البحث التي توصلت إليها في ضوء هذه الدراسة ، خلصت إلى الاستنتاجات الآتية :

١. التغذية الراجعة هي عملية تقويم متعددة الأشكال تبين مدى فاعلية العناصر التعليمية وما يقدمه كل عنصر لإنجاح العملية التعليمية ، ويتخذها المدرس ركيزة علمية في إخبار المتعلم بمستواه ومدى تقدمه على وفق معايير محددة للمادة الدراسية .

٢. حققت التغذية الراجعة مبدأ التعاون بين المدرس والطالبات وبين الطالبات أنفسهن .

٣. تراعي التغذية الراجعة ما بين المتعلمين من فروق فردية بشكل جيد ، وتجنب الطلبة ضعيفي المستوى العلمي الشعور بالنقص .

٤. إن التغذية الراجعة تعد من أهم الأساليب التي تتبع في طرائق التعلم الذاتي والفردي لأنها تعود الطالبات على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس .

٥. تعمل التغذية الراجعة على تقوية عملية التعلم وتدعيمها وتعززها بما تزود المتعلمين من معلومات إضافية ، فهي تلبي حاجات الطلبة وتزيد من ثقتهم بنتاجاتهم التعليمية ، وتحقق الأهداف التعليمية المرغوب فيها .

ثانياً : التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة توصي بما يأتي :

١. ضرورة استعمال التغذية الراجعة بنوعيها (التصحيحية والتفسيرية) من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والتركيز على النوع التفسيري في تدريس مادة الإملاء .
٢. تأكيد أهمية التغذية الراجعة في عملية تقويم أساليب التدريس والتعليم في المدارس ، ومتابعة عملية تصحيح المعلومات التي تكتسبها الطالبة .
٣. ينبغي لمدرسة اللغة العربية متابعة ما تكتبه الطالبات في فروع اللغة العربية الأخر ، وتنبههن على الأخطاء الإملائية أينما وجدت لإشعارهن بترابط فروع اللغة العربية من جهة ولملاحقة تلك الأخطاء وتصحيحها من جهة أخرى .
٤. زيادة الدرجة المخصصة للإملاء في الاختبار النهائي .
٥. أن تشمل دورات تأهيل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة موضوعات تتناول استعمال التغذية الراجعة في التدريس ، وذلك لأن التدريس الناجح يعتمد على شخص المدرس وذكائه ، ومهارته ، ونوعية إعداده .

ثالثاً : المقترحات

استكمالاً لجوانب البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي :

١. إجراء دراسة مماثلة لتعرف أثر استعمال التغذية الراجعة في تحصيل الطلاب في مادة الإملاء .
٢. إجراء دراسة مماثلة لتعرف أثر استعمال التغذية الراجعة في مراحل وصفوف دراسية آخر .
٣. إجراء دراسة مقارنة بين أنواع أخر للتغذية الراجعة في مادة الإملاء .
٤. إجراء دراسة مماثلة لتعرف أثر التغذية الراجعة في التحصيل والاستبقاء في مواد اللغة العربية الأخر .

المصادر

أولاً: المصادر العربية .

ثانياً : المصادر الأجنبية .

القرآن الكريم

أولاً: المصادر العربية

١. الآلوسي ، جمال حسين ، الأسس النفسية لمعاملة التلميذ وأثرها في ثقته بنفسه ، جمهورية العراق ، وزارة التربية ، المديرية العامة للتخطيط التربوي ، ج١ ، العدد ١٧٤ ، مطبعة وزارة التربية، ١٩٨٤م .

٢. الآلوسي ، عبد الجبار عبد الله وآخرون ، كتاب الإملاء للمرحلة المتوسطة ، ط٩ ، بغداد ، ٢٠٠١م .

٣. إبراهيم ، عبد العليم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط٦ ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٢م .

٤. ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد ، المقدمة ، ج١ ، ط٤ ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان ، د. ت .

٥. ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين (٧١١هـ) ، لسان العرب ، المجلد ٣ – ٤ ، دار صادر ، بيروت ، ١٩٥٦ .

٦. أبو حطب ، فؤاد وآخرون ، التقويم النفسي ، ط٣ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٧م .

٧. أبوسل ، محمد عبد الكريم ، أساسيات البحث العلمي والثقافي ، مكتبة دار الفكر ، عمان ، ١٩٩٨م .

٨. أبو الهيجاء ، فؤاد ، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية ، ط١ ، دار المناهج للنشر ، ٢٠٠١م .

٩. أحمد ، سليمان عودة ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، المطبعة الوطنية ، عمان ، ١٩٨٥م .

١٠. أرنوف ، ويتج ، نظريات ومشكلات في سيكولوجية التعلم ، ترجمة عادل عز الدين وآخرون ، دار ماكبروهيل ، القاهرة ، ١٩٨٤م .

١١. الأزرق ، عبد الرحمن صالح ، علم النفس التربوي للمعلمين ، ط١ ، مكتبة طرابلس العلمية العالمية ، ليبيا ، ٢٠٠٠م .

١٢. الأزيرجاوي ، فاضل محسن ، أسس علم النفس التربوي ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل ، ١٩٩١ .

١٣. الأسمر ، راجي ، المرجع في الإملاء ، مراجعة د. أميل بديع يعقوب ، ط١ ، جروس برس ، لبنان ، ١٩٨٨م .

١٤. الإمام ، مصطفى محمود وآخرون ، التقويم والقياس ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠م .

١٥. براون ، سالي فل ريس ، معايير لتقويم جودة التعلم لدى المدرسين في الجامعات والمعاهد العليا ، ترجمة : أحمد مصطفى ، ط١ ، دار البيارق للنشر ، عمان ، ١٩٩٧م .

١٦. بشارة ، جبرائيل ، المنهج العلمي ، دار الرائد العربي ، بيروت ، ١٩٨٣م .

١٧. البغدادي ، محمد رضا ، الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٨٠م .

١٨. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا أثناسيوس ، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧م .

١٩. التل ، سعيد وآخرون ، العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة الناجحين الحاصلين على أعلى المعدلات وأدناها في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية ، مجلة دراسات (العلوم التربوية) ، المجلد (٢٦) ، العدد (١٢) ، أيلول ، عمان ، ١٩٦٩م .

٢٠. توق ، محي الدين ، وعبد الرحمن عدس ، أساسيات علم النفس التربوي، دار جون وايلي وأبنائه ، نيويورك ، ١٩٨٤م .

٢١. جابر ، جابر عبد الحميد ، وأحمد خيري كاظم ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨١م .

٢٢. جابر ، جابر عبد الحميد ، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، دار النهضة العربية ، مصر ، ١٩٩٥م .

٢٣. جابر ، وليد ، محاضرات في أساليب تدريس اللغة العربية ، ط٢ ، دار الفكر ، عمان ، ١٩٨٥م .

٢٤. جسماني ، عبد علي ، مقترحات حول الحفاظ على سلامة اللغة العربية ، صحيفة الثورة ، العدد (٢٧٣٢) ، ١٩٧٢م .

٢٥. الجمبلاطي ، علي ، أبو الفتوح التوانسي ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة ، ١٩٧١م .

٢٦. الجمل ، نجاح يعقوب ، فاعلية التغذية الراجعة في تغيير أسلوب المعلم أثناء الخدمة باستخدام نظام فلاندرز العشري ، مجلة دراسات العلوم الإنسانية ، المجلد (٥) ، العدد (٢) ،الأردن ، ١٩٨٧م.

٢٧. جمهورية العراق ، نظام المدارس الثانوية ، وزارة التربية ، المديرية العامة للتخطيط التربوي ، رقم (٢) ، مجلة التوثيق التربوي ، العدد (١٨)، السنة (٥) ، ١٩٧٧م .

٢٨. الحصري ، ساطع ، دروس في أصول التدريس ، ج٢ ، دار الكشاف للنشر والتوزيع ، بيروت ، ١٩٤٨م .

٢٩. الحمداني ، انتصار كاظم ، سيكولوجية التدريس ووظائفه ، دار الأخوة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٥م .

٣٠. الحيلة ، محمد محمود ، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٩م .

٣١. الخولي ، محمد علي ، قاموس التربية (انكليزي – عربي) ، ط١ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٨١م .

٣٢. خيون ، يعرب ، التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق ، مكتب الصخرة للطباعة ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٢م .

٣٣. داود ، عزيز حنا ، وأنور حسين عبد الرحمن ، مناهج البحث التربوي ، دار الحكمة ، الموصل ، ١٩٩٠م .

٣٤. داود ، ماهر محمد ، ومجيد مهدي محمد ، أساسيات في طرائق التدريس العامة ، ط١ ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، ١٩٩١م .

٣٥. الدردير ، عبد المنعم أحمد ، الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠٠٦م .

٣٦. دروزة ، أفنان نظير ، إجراءات في تصميم المناهج ، ط٢ ، جامعة النجاح الوطنية ، مركز التوثيق ، نابلس ، ١٩٩٥م .

٣٧. ـــ ، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي ، ط٢ ، جامعة النجاح الوطنية ، مكتبة الفارابي ، نابلس ، ١٩٩٧م .

٣٨. الدليمي ، محمود عبد الحميد ، اثر نمطين من أنماط التغذية الراجعة في تحصيل طلبة الصف الرابع العام في مادة الأحياء ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٩١م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٣٩. الدهان ، سامي ، المرجع في تدريس اللغة العربية للمدارس الإعدادية والثانوية ، مكتبة أطلس ، دمشق ، ١٩٦٣م .

٤٠. دوران ، رودني ، أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم ، ترجمة : محمد سعيد وآخرون ، دار الأمل ، الأردن ، ١٩٨٥م .

٤١. راجح ، أحمد عزت ، أصول علم النفس ، ط٨ ، المكتب المصري الحديث ، الاسكندرية ، ١٩٧٠م .

٤٢. ريان ، فكري حسن ، التدريس أهدافه ، أسسه ، أساليبه ، تقويم نتائجه وتطبيقاته ، ط٣ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٤م .

٤٣. ريتشي ، روبرت ، التخطيط للتدريس ، ترجمة : محمد أمين المغنى وزينب علي ، مراجعة حلمي أحمد الوكيل ، دار ماكجروهيل للنشر ، مصر ، ٢٠٠٠م .

٤٤. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، ومحمد أحمد الغنام ، مناهج البحث في التربية ، ج٢ ، مطبعة العاني ، بغداد ، ١٩٧٤م .

٤٥. ــ ، وآخرون ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل ، ١٩٨١م .

٤٦. الزياد ، مسعد محمد، التغذية الراجعة ، المديرية العامة للإعداد التدريب، السعودية ، ٢٠٠٥ .

٤٧. الزيود ، نادر فهمي ، وهشام عامر عليان ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط٣ ، دار الفكر ، عمان ، ٢٠٠٥م .

٤٨. السامرائي ، هاشم ، وآخرون ، طرائق التدريس العامة وتنمية الفكر ، ط١ ، دار الأمل للنشر ، ١٩٩٤م .

٤٩. السعدي ، عماد توفيق ، وآخرون ، أساليب تدريس اللغة العربية ، ط١ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الأردن ، ١٩٩٢م .

٥٠. السفاسفة ، محمد إبراهيم ، التغذية الراجعة والإدارة الصفية ، مجلة رسالة المعلم ، عمان ، العدد (١ ، ٢) ، مجلد (٢٤٠) ، ٢٠٠٠م .

٥١. سلامة ، عبد الحافظ محمد ، الاتصال وتكنولوجيا التعليم ، ط١ ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ،٢٠٠١م.

٥٢. سمارة ، عزيز وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط٢ ، دار الفكر ، عمان ، ١٩٨٩ .

٥٣. سمك ، محمد صالح ، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وعناصرها العملية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر ، ١٩٧٥م .

٥٤. السيد ، عبد الغفار ، الكلمة العربية كتابتها ونطقها ، دار المعرفة الجامعية ، ٢٠٠٥ م .

٥٥. السيد ، فؤاد البهمي ، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٧١م .

٥٦. السيد ، محمود أحمد ، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية ، ط١ ، دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٠م .

٥٧. شبلي ، أحمد ، تعليم اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرق ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٧م .

٥٨. شتات ، عبد المجيد محمد ، (التغذية الراجعة) ، مجلة رسالة التربية ، دائرة البحوث التربوية ، وزارة التربية ، مسقط ، ١٩٨٦م .

٥٩. شحاتة ، حسن ، أساسيات في تعليم الإملاء ، إشراف د. أحمد حسين اللقاني ، مطبعة نهضة مصر، مؤسسة الخليج العربي ، القاهرة ، ١٩٨٤م.

٦٠. ـــ ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٣م .

٦١. الشديقات ، عدنان عودة ، أثر أنواع التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي ، الجامعة الأردنية ، ١٩٩٢ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٦٢. شريف ، نادية محمود ، الأسس النفسية للمتعلم في الجامعات الصغيرة ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، المجلد (٤) ، العدد (٣) ، الكويت ، ١٩٨٤م .

٦٣. صفار ، عبد الحميد محمد سلمان ، أصول تدريس الرياضيات المدرسية، ط١ ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٧م .

٦٤. صوالحة ، محمد أحمد ، أثر بعض استراتيجيات التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الأردن،

المجلة التربوية ، المجلد (٥) ، العدد (١٨) ، مركز البحث والتطوير التربوي ، جامعة اليرموك ، ١٩٨٨م .

٦٥. الطائي ، ابتسام عبد الكاظم ، أثر استخدام ثلاثة أنواع من التغذية الراجعة في تحصيل مادة الرياضيات واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، بغداد ، ٢٠٠٥م ، رسالة ماجستير غير منشورة .

٦٦. الطاهر ، علي جواد ، تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية ، مطبعة النعمان ، العراق ، ١٩٦٩م .

٦٧. الطباع ، عمر فاروق ، المحيط في قواعد الإملاء ، دار القلم للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٣م .

٦٨. الظاهر ، زكريا محمد وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط١ ، مطابع الأرز ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٩م .

٦٩. العارف ، شعلة اسماعيل ، نظام التعليم في العراق ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، العراق ، ١٩٩٣ .

٧٠. عاقل ، فاخر، معجم علم النفس ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧١م.

٧١. ــ ، علم النفس التربوي ، ط٤، دار العلم للملايين ، بيروت، ١٩٨٧م.

٧٢. ــ ، معجم العلوم النفسية ، ط٢ ، دار الرائد العربي ، بيروت ، ١٩٨٨م .

٧٣. العاني ، إيناس فصيح علي ، أثر نوع التغذية الراجعة في تحصيل طالبات الخامس الأدبي في مادة البلاغة ، جامعة بغداد ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٣م ، رسالة ماجستير غير منشورة.

٧٤. العاني ، رؤوف عبد الرزاق ، طرائق تدريس في تحقيق التربية الشاملة في التعليم العالي ، بحث مقدم إلى ندوة طرائق التدريس في الجامعات العربية ، بغداد ، الجامعة المستنصرية ، ١٩٨٨م .

٧٥. عاهد ، إبراهيم وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار عمان ، عمان ، ١٩٨٩ م .

٧٦. عبده ، داود ، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً ، ط١ ، مؤسسة دار العلوم، الكويت ، ١٩٧٩ .

٧٧. عبيدات ، ذوقان وآخرون ، البحث العلمي مفهومة ، أدواته وأساليبه ، ط٤ ، دار الفكر للنشر ، الأردن ، ١٩٩٢ م .

٧٨. العزاوي ، نعمة رحيم ، من قضايا تعليم اللغة العربية (رؤية جديدة) ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٨٨ م .

٧٩. ـــ ، فصول من اللغة والنقد ، ط١ ، المكتبة العصرية ، بغداد ، ٢٠٠٤ م .

٨٠. عمر ، احمد مختار ، العربية الصحيحة ، ط٢ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٨ م .

٨١. العميري ، عناية يوسف ، أثر إستعمال نمطين من التغذية الراجعة في تحصيل تلميذات الصف الخامس الإبتدائي في مادة قواعد اللغة العربية ، جامعة ديالى ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٢ .

٨٢. الغريب ، رمزية ، التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهيه ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٧ م .

٨٣. ـــ ، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧ م .

٨٤. ـــ ، التعلم ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ، ١٩٧٧م.

٨٥. فان دالين ، ديوبولد ، ب ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٤ م .

٨٦. الفرا ، عبد الله عمر ، المدخل إلى تكنولوجيا التعليم ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٩ م .

٨٧. فيصل ، عباس ، الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها ، ط١ ، دار الفكر العربي ، بيروت ، ١٩٩٦ م .

٨٨. القاسم ، جمال مثقال ، علم النفس التربوي ، ط١ ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٠ م .

٨٩. القاعود ، إبراهيم ، أثر تزويد طلاب الصف الثاني بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافية ، المجلة العربية للتربية ، المجلد (١٢) العدد (٢) ، ١٩٩٠ م .

٩٠. قطامي ، يوسف ، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٨٩ م .

٩١. ـــ ، ومصطفى الشيخ ، إدارة الصف والتعلم ، مجلة رسالة المعلم ، المجلد (٣٣) ، العدد (٢ ، ٣) ، عمان ، ١٩٩٢ م .

٩٢. القمش ، مصطفى ، وآخرون ، القياس والتقويم في التربية الخاصة ، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر ، الأردن ، ٢٠٠٠ م .

٩٣. قواسمه ، عبد الرحيم عمر ، أثر التغذية الراجعة في الواجبات البيتية على التحصيل في مادة الرياضيات ، مجلة رسالة المعلم ، العدد (٤) ، السنة (٢٣) ، عمان ، ١٩٨٠ م .

٩٤. الكبيسي ، وهيب مجيد ، وصالح حسن الداهري ، المدخل في علم النفس التربوي ، ط١ ، مؤسسة حمادة ، الأردن ، ٢٠٠٠ م .

٩٥. كراجة ، عبد القادر ، القياس والتقويم في علم النفس (رؤية جديدة) ، ط٢ ، دار البازوري العلمية للنشر ، جامعة آل البيت ، عمان ، ١٩٩٧ م .

٩٦. كرونلا ، نورماني ، صياغة الأهداف السلوكية لأغراض التدريب الصفي ، ترجمة د. عادل محمود وحسن أكرم ، دار الطباعة، بغداد ، ١٩٨٣ م .

٩٧. الكلزة ، رجب احمد ، المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة ، ١٩٨٧ م .

٩٨. اللقاني ، احمد حسين و د. علي الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٦ م .

٩٩. لورين ، أندرسون ، إنماء فعالية المدرسين ، تعريب احمد شبشوب ، المنظمة العربية للتربية والثقافة ، تونس ١٩٩٤ م .

١٠٠. مايرز ، آت ، علم النفس التجريبي ، ترجمة خليل إبراهيم البياتي ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠ م .

١٠١. المبروك ، عثمان وآخرون ، طرائق التدريس وفق المناهج الحديثة ، ط١ ، منشورات كلية الدعوة الإسلامية ، طرابلس ، ١٩٩٠ م.

١٠٢. مجاور ، محمد صلاح الدين علي ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته ، ط٣ ، مطبعة دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٣ م .

١٠٣. محجوب ، وجيه ، التعلم وجدولة التدريب ، موسوعة علم الحركة ، مكتب العادل للطباعة الفنية ، بغداد ، ٢٠٠٠ م .

١٠٤. ـــ ، وآخرون ، نظريات التعلم والتطور الحركي ، ط٢ ، دار الكتب والوثائق ، بغداد ، ٢٠٠٠ م .

١٠٥. مرزوق ، مرزوق عبد المجيد احمد ، مستوى أداء المتعلم في ضوء استخدام التغذية الراجعة ووضوح الأهداف ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد (٣١) ، السنة (١٠) ، المملكة العربية السعودية ، ١٩٨٩ م .

١٠٦. ـــــ ، مستوى أداء المتعلم في ضوء استخدام التغذية الراجعة ووضوح الأهداف ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد (٢٥) ، الرياض ، ١٩٩٠ م .

١٠٧. مرعي ، توفيق احمد ، ومحمد محمود الحيلة ، طرائق التدريس العامة، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٢ م .

١٠٨. مزعل ، جمال أسد ، نظام التعليم في العراق ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، ١٩٩٠ م .

١٠٩. مصطفى ، عبد الله علي ، مهارات اللغة العربية ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن ، ٢٠٠٢ م .

١١٠. معروف ، نايف محمود ، خصائص العربية وطرائق تدريسها ، ط١ ، دار النفائس ، بيروت ، ١٩٨٥ م .

١١١. الموسوي ، عبد الله حسن ، أسس التدريس الناجح ، مطبعة وزارة التربية ، رقم (٣) ، بغداد ، ١٩٩٤ م .

١١٢. المولى ، حميد مجيد ، أثر استعمال أسلوبين للتغذية الراجعة في تحصيل طلبة الصف الأول كلية المعلمين في مادة المنطق الرياضي ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، بغداد ، ١٩٩٩ م .

١١٣. نادر ، سعد عبد الوهاب ، ومحمد صابر سليم ، الجديد في تدريس العلوم ، جامعة بغداد ، ١٩٦٨ م .

١١٤. نبوي ، عبد العزيز ، في أساسيات اللغة العربية ، الكتابة الإملائية والوظيفية – النحو الوظيفي – فوائد لغوية ، ط٢ ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٤ م .

١١٥. نشواتي ، عبد المجيد ، علم النفس التربوي ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٨٤ م .

١١٦. النعيمي ، هاشم عبد الله درويش ، فاعلية الأهداف السلوكية والتغذية الراجعة في تحصيل الطالبات ودافعيهن لتعلم الفيزياء ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن الهيثم ، ٢٠٠١ م أطروحة دكتوراه غير منشورة.

١١٧. الهاشمي ، عابد توفيق ، الطرق العملية لتدريس اللغة العربية ، ج١ ، ط١ ، بغداد ١٩٦٧ م .

١١٨. همام ، طلعت ، سين وجيم في مناهج البحث العلمي ، ط١ ، مؤسسة الرسالة ، دار عمار ، الأردن ، ١٩٨٤ م .

١١٩. الورد ، جواد أمين ، ألف باء اللغة العربية ، مطبعة العاني ، بغداد ، ١٩٨٨ م .

١٢٠. يونس ، فتحي علي وآخرون ، تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته ، ج١ ، مطابع الطوبجي التجارية ، ١٩٨٧ م .

ثانياً : المصادر الأجنبية .

121. Anderson, R. C. Kulhavy, R. W, and Ander, T, "Feedback Procedure in Programmed

Instruction", Journal of Education Psychology, No. 62, 1971.

122. Bennet, K. and Cavanaugh, R. A, "Effect of Immediate Self-Correction, Delayed Self-Correction and no Correction on the Acquisition and Maintenance of Multiplication Fact by a Fourth-Grade Student with Learning Disabilities", Journal of Applied Behavior Analysis, 1998, 37, 303-306, Jaba, 37, 02-03.
123. Bilodeau, E. A, Acquisition of Skills, Co, Academic Press, N,Y, 1966.
124. Bloom, Benjamin, et. al, "Handbook on Formative and Summative Evaluation of student Learning", London, Mc-Grow-Hill, 1971.
125. Carson, C, and V. Ruth, "Applying Instructional Design Theory to Bibliography Instruction, Micro-Theory", Research Strategies, Vol. (45), No. (4), 1991.
126. Chapline, J. P, " Dictionary of Psychology", New York, Dell Publishing, 1971.
127. Dembo, M. H, "Teaching for Learning", New York, Good Year Publication Company, 1977.
128. Deyes, A.F, "Learning From Dictation", in English Language Teaching, Vol. xxv1, No.2, 1972.

129. Ebel, R-1-Essentail of Educational Measurement, and Ed., Englewood Cliff. N. Y, Prentice-Hall, 1971.

130. Gibson, J. Psychology for the Classroom, 2nd , New Jersey Englewood Cliff, Prentice Hall, Inc, 1980.

131. Goetz, E. et al, Education Psychology, New York, Mac-Millan Publishing, Co, 1992.

132. Good, G. V, Dictionary of Education, 3rd , New York, MoGraw-Hill, 1973.

133. Gronlund, N. E, Measurement and Evaluation in Teaching, 3rd ed., New York, Mac-Millan Co., 1974.

134. Hedge, W. D, Testing and Evaluation for the Science, Clifotia, Words California, Worth, 1966.

135. Huang, L.C, "The Effect of Types of Feedback on Achievement and Attitude during Computer-Based Cooperative Condition". Paper Presented at the Meeting of the Association for Educational Communications and Technology, California, Feb., 1995.

136. Ken, Nyitchin, "Student use of teacher Feedback during Bad mention Instruction", the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical Col, Internet, 1993.

137. Morgan, C.T, & King, GR, Introduction to Psychology, 3rd ed., Mac-Graw Hill, New York, 1966.

138. Novak, B.J. A Dictionary of Testing in Science Education, No. 3, 1963.

139. Rajput, J.S., "Science Teaching for the 21st century A Big Leapor Pedestrian Graw", New York University News, No. 23, 1996.

140. Richards, D.R, " A Comparison of Three Computer Generated Feedback Strategies", Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for Educational Communication and Technology, Florida, Orlando, 1997.

141. Sally, Ovalza, "The Teaching of Spelling", in English Language Teaching, Vol. xxx, No. 3, 1976.

142. Scannell, D., Testing and Measurement in the Classroom Bosting, Houghton, 1975.

الملاحق

ملحق (١)

كتاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق

المديرية العامة لتربية بابل
مديرية التخطيط التربوي
العدد / ٤٩٥٢
التاريخ /١٠/ ٢٠٠٥

إلـــــى / إدارات المدارس المتوسطة للبنات في مركز الحلة فقط

م/ **تسهيل المهمة**

إشارة إلى كتاب جامعة بابل / كلية التربية الأساسية٢١٠٧ في ٢٠٠٥/١٠/٢٥
يرجى تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا (ضفاف تركي حسين) في أنجاز بحثها الموسوم (اثر استخدام نمطين للتغذية الراجعة (التصحيحية والتفسيرية) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء والاحتفاظ بها)

مع التقـــــدير.

ادارة متوسطة مفتة للبنات : بناءاً على طلب الباحثة اعلاه يتعين بحثها في متوسطتكم ... اجل تسهيل مهمتها مع كامل الاحترام لكم ..

عبد العظيم علي الإبراهيمي
مدير التخطيط التربوي
٢٠٠٥/١٠/٢٥

نسخة منه إلـــــى
مديرية التخطيط التربوي / التخطيط والمتابعة / للحفظ لطفاً .

ملحق (٢)

أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) محسوباً بالشهور

ت	المجموعة التجريبية الأولى	ت	المجموعة التجريبية الأولى	ت	المجموعة التجريبية الثانية	ت	المجموعة التجريبية الثانية	ت	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة الضابطة
١	١٦١	١٦	١٧٤	١	١٥٠	١٦	١٦٥	١	١٦٧	١٦	١٧٠
٢	١٦٥	١٧	١٥٩	٢	١٧٠	١٧	١٧٠	٢	١٧٠	١٧	١٦٣
٣	١٦٤	١٨	١٦٩	٣	١٨١	١٨	١٧٢	٣	١٦٥	١٨	١٧٢
٤	١٦٢	١٩	١٧٠	٤	١٧٨	١٩	١٦١	٤	١٧٠	١٩	١٧٠
٥	١٦٥	٢٠	١٥٨	٥	١٦٤	٢٠	١٧٤	٥	١٧٠	٢٠	١٧٠
٦	١٦٨	٢١	١٧٠	٦	١٦٥	٢١	١٦٤	٦	١٧٠	٢١	١٦٥
٧	١٧٤	٢٢	١٧٥	٧	١٦٤	٢٢	١٦٤	٧	١٧٠	٢٢	١٧٠
٨	١٧٠	٢٣	١٧٤	٨	١٦٧	٢٣	١٧٢	٨	١٦٣	٢٣	١٦٤
٩	١٦٢	٢٤	١٦٨	٩	١٦٣	٢٤	١٦٩	٩	١٧٠	٢٤	١٧٠
١٠	١٧١	٢٥	١٦٤	١٠	١٦٥	٢٥	١٦٢	١٠	١٦٣	٢٥	١٦٨
١١	١٦٥	٢٦	١٧٢	١١	١٧٦	٢٦	١٧٨	١١	١٧١	٢٦	١٧٠
١٢	١٧٠	٢٧	١٦٢	١٢	١٦٥	٢٧	١٦٢	١٢	١٦٨	٢٧	١٦٣
١٣	١٧٠	٢٨	١٧٠	١٣	١٧٠	٢٨	١٧١	١٣	١٦١	٢٨	١٦٩
١٤	١٦٩	٢٩	١٧٢	١٤	١٧٦	٢٩	١٧٣	١٤	١٦٤	٢٩	١٦٤
١٥	١٧١	٣٠	١٦٢	١٥	١٦٤	٣٠	١٦٧	١٥	١٧١	٣٠	١٥٩

المجموع = ٥٠٢٦ المجموع = ٥٠٤٢ المجموع = ٥٠٢٠

المتوسط = ١٦٧,٥٣ المتوسط = ١٦٨,٠٦ المتوسط = ١٦٧,٢٣

الانحراف=٤,٦٩ الانحراف= ٦,٣٣ الانحراف= ٣,٦٦

ملحق (٣)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠٤ ــ ٢٠٠٥م

ت	المجموعة التجريبية الأولى	ت	المجموعة التجريبية الأولى	ت	المجموعة التجريبية الثانية	ت	المجموعة التجريبية الثانية	ت	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة الضابطة
١	٧٠	١٦	٥٤	١	٥٨	١٦	٧٤	١	٥٠	١٦	٨٠
٢	٩٠	١٧	٥٤	٢	٥٤	١٧	٦٢	٢	٥٠	١٧	٧٠
٣	٧٠	١٨	٨٠	٣	٥٤	١٨	٧٩	٣	٥٠	١٨	٥٤
٤	٥١	١٩	٧٠	٤	٥٤	١٩	٦٩	٤	٥٠	١٩	٨٠
٥	٥٦	٢٠	٥٦	٥	٥٤	٢٠	٩٠	٥	٧٠	٢٠	٥٦
٦	٥٢	٢١	٧٠	٦	٥٠	٢١	٨٧	٦	٨٠	٢١	٧٠
٧	٨٦	٢٢	٥٩	٧	٥٠	٢٢	٥٥	٧	٥٠	٢٢	٦٠
٨	٧٠	٢٣	٥٥	٨	٥٠	٢٣	٦٠	٨	٥٠	٢٣	٧٠
٩	٧٢	٢٤	٥٠	٩	٥٠	٢٤	٦٤	٩	٥٥	٢٤	٧٤
١٠	٦٥	٢٥	٥٠	١٠	٥٠	٢٥	٥٧	١٠	٥٤	٢٥	٦٠
١١	٦٥	٢٦	٦٠	١١	٦٠	٢٦	٧٠	١١	٥٣	٢٦	٥٢
١٢	٦٩	٢٧	٦٥	١٢	٨٠	٢٧	٥٦	١٢	٨٢	٢٧	٥٥
١٣	٥٦	٢٨	٥٦	١٣	٥١	٢٨	٥٢	١٣	٨٦	٢٨	٥٥
١٤	٥٠	٢٩	٧٠	١٤	٥٥	٢٩	٥٣	١٤	٨٥	٢٩	٦٢
١٥	٦٠	٣٠	٥٥	١٥	٨١	٣٠	٧٠	١٥	٦٥	٣٠	٥٣

المجموع = ١٨٨٦ المجموع = ١٨٥٠ المجموع = ١٨٨١

المتوسط = ٦٢,٨٦ المتوسط = ٦١,٦٦ المتوسط = ٦٢,٧

الانحراف= ١٠,٤٣ الانحراف= ١١,٩٨ الانحراف= ١١,٩٩٢

ملحق (٤)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة)

في الاختبار القبلي

ت	المجموعة التجريبية الأولى		المجموعة التجريبية الثانية		المجموعة الضابطة	
١	٥	٦	٥	٨	٢	٥
٢	٥	٥	٤	٧	٤	٥
٣	٤	٥	٦	٤	٢	٦
٤	٤	٨	٤	٥	٧	٥
٥	٦	٥	٦	٤	٥	٥
٦	٤	٧	٤	٣	٥	٦
٧	٤	٦	٤	٣	٨	٥
٨	٥	٤	٤	٣	٤	٦
٩	٥	٥	٤	١٠	٢	٣
١٠	٤	٤	٥	٥	٥	٥
١١	٥	٤	٤	٧	١٠	٥
١٢	٤	٦	٦	٤	٩	٣
١٣	٤	١٠	١١	٤	٢	٤
١٤	٥		٦		١١	
١٥	٦		٨		٥	
١٦	٦		٥		٥	
١٧	٥		٥		٦	

المجموع =١٥٦ المجموع = ١٥٨ المجموع = ١٥٥

المتوسط = ٥,٢ المتوسط = ٥,٢٦ المتوسط = ٥,١٦

الانحراف=١,٣٣ الانحراف= ٢,١٦ الانحراف= ١,٩٣

ملحق (٥)

استبانة صلاحية الأهداف السلوكية

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا / ماجستير

الأستاذ الفاضل ..... المحترم / المحترمة

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة (أثر التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء والاحتفاظ بها) ، ولما كان البحث الحالي يتطلب صياغة أهداف سلوكية للموضوعات المقرر تدريسها خلال مدة التجربة ، أعدت الباحثة الأهداف السلوكية الخاصة بالموضوعات المقررة للصف الثاني المتوسط .

ولما عهدناه فيكم من دقة ، وأمانة علمية وسعة إطلاع في هذا المجال ، تضع الباحثة بين أيديكم الأهداف السلوكية راجية التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في ملاءمة هذه الأهداف للمادة المراد تدريسها للصف المذكور .

ولكم الشكر والامتنان

الطالبة

ضفاف تركي حسين

الأهداف السلوكية في صيغتها النهائية

أولاً : الأهداف السلوكية الخاصة بالهمزة المتوسطة ورسمها على الياء .

جعل الطالبة قادرة على أن :

١. تحدد الحركة المناسبة للياء .
٢. تحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على كرسي الياء .
٣. تبين حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء .
٤. تعلل تغير صورة الهمزة المتوسطة تبعاً لمحلها الإعرابي .
٥. تعرف سبب رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء .
٦. تميّز بين حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء .
٧. تقرأ الهمزة المتوسطة على كرسي الياء قراءة صحيحة.
٨. تضبط بالشكل حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء .
٩. تعطي جملاً مفيدة تضم كلمات فيها الهمزة المتوسطة مرسومة على كرسي الياء .

ثانياً : الأهداف السلوكية الخاصة برسم الهمزة المتوسطة منفردة على السطر .

جعل الطالبة قادرة على أن :

١. تعرف سبب رسم الهمزة المتوسطة منفردة على السطر .
٢. تعلل تغير صورة الهمزة المتوسطة تبعاً لمحلها الإعرابي .
٣. تحدد حركة الهمزة المتوسطة منفردة على السطر .
٤. تعين الكلمات التي تضم الهمزة المتوسطة منفردة على السطر .
٥. تقرأ الهمزة المتوسطة منفردة على السطر قراءة صحيحة.
٦. تعطي جملاً مفيدة فيها الهمزة المتوسطة مرسومة منفردة على السطر .
٧. تضبط بالشكل حالات رسم الهمزة المتوسطة منفردة على السطر .
٨. تميّز بين حالات رسم الهمزة المتوسطة منفردة على السطر .
٩. تبين رسم الهمزة المتوسطة بعد حرف المد .

ثالثاً : الأهداف السلوكية الخاصة برسم الهمزة المتطرفة بعد حرف متحرك .

جعل الطالبة قادرة على أن :

١. تعرف الهمزة المتطرفة .
٢. تبين أنواع الهمزة المتطرفة .
٣. تعرف سبب رسم الهمزة المتطرفة بالشكل الذي تراه .
٤. تبين حالات رسم الهمزة المتطرفة بعد حرف متحرك .
٥. تعلل تغير صورة الهمزة المتطرفة تبعاً لمحلها من الإعرابي .
٦. تحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتطرفة .
٧. تميز بين الضمائر المتصلة وحروف المد وتأثيرها في رسم الهمزة .
٨. تضبط بالشكل حالات رسم الهمزة المتطرفة والحرف الذي قبلها .
٩. تقرأ الهمزة المتطرفة بعد حرف متحرك قراءة صحيحة .
١٠. تعطي جملاً مفيدة تضم كلمات فيها همزة متطرفة بعد حرف متحرك .

رابعاً : الأهداف السلوكية الخاصة برسم الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن .

جعل الطالبة قادرة على أن :

١. تضبط رسم الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن .
٢. تبين حالات رسم الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن .
٣. تحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتطرفة .
٤. تضبط بالشكل حالات رسم الهمزة المتطرفة والحرف الذي قبلها .
٥. نقرأ الهمزة المتطرفة والحرف الذي قبلها قراءة صحيحة .
٦. تعطي جملاً مفيدة تضم كلمات فيها همزة متطرفة مرسومة بعد حرف ساكن .
٧. تعين الكلمات التي تضم همزة متطرفة بعد حرف ساكن .
٨. تفرق بين حالات رسم الهمزة المتطرفة بعد حرف متحرك وحالات رسم الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن .

ملحق (٦)

استبانه صلاحية الخطط التدريسية الانموذجية

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا / ماجستير

الأستاذ الفاضل ..... المحترم / المحترمة

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (أثر التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء والاحتفاظ بها) ، ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد خطط انموذجية لتدريس موضوعاته ، فقد أعدت الباحثة ثلاث خطط انموذجية لتدريس موضوع (رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء) .

الأولى : خطة تدريسية انموذجية على وفق تقديم التغذية الراجعة التصحيحية .

الثانية : خطة تدريسية انموذجية على وفق تقديم التغذية الراجعة التفسيرية .

الثالثة : خطة تدريسية انموذجية على وفق الطريقة التقليدية في التدريس .

وبالنظر لما تعهده الباحثة فيكم من سعة الاطلاع في هذا المجال فإنها تضع بين أيديكم الخطط راجية التفضل بإبداء ملحوظاتكم القيمة فيها .

ولكم الشكر والامتنان

الباحثة

ضفاف تركي حسين

خطة إنموذجية لتدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى على وفق أسلوب (التغذية الراجعة التصحيحية)

اليوم والتاريخ / **المادة / الإملاء**

الصف والشعبة / الثاني – أ –

الموضوع / رسم الهمزة المتوسطة على كرسي (الياء)

أولاً. الأهداف العامة :

١. تنمية مهارات الكتابة الصحيحة ورسم الأحرف والكلمات رسماً صحيحاً .
٢. تمكين الطالبات من الكتابة السريعة لضرورتها واستعمال علامات الترقيم .
٣. تنمية قدرة الطالبات على التمييز بين الأحرف المتشابهة في النطق والمتقاربة في الصوت .
٤. تزويد الطالبات بالمفردات اللغوية الجديدة ، وإثراء لغتهم بتعابير لغوية صحيحة لتنمية قدراتهن الكتابية .
٥. تعويد الطالبات على الانتباه والتذكر والإصغاء واعتماد الأساليب الصحيحة ، كمعالجة الأخطاء ، والاعتماد على النفس .
٦. توسيع مدارك الطالبات وتنمية وعيهن القومي والوطني والإنساني والوجداني باختيار القطع الإملائية الهادفة .

ثانياً. الأهداف الخاصة :

تدريس رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء وفهم الموضوع من لدى الطالبات وإدراكه والتطبيق عليه .

ثالثاً. الأهداف السلوكية : جعل الطالبة قادرة على أن :-

١. تحدد الحركة المناسبة للياء .
٢. تحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على كرسي الياء .
٣. تبين حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء .

٤. تعلل تغير صورة الهمزة المتوسطة تبعاً لمحلها الإعرابي .
٥. معرفة سبب رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء .
٦. تفرق بين حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء .
٧. تقرأ الهمزة المتوسطة على كرسي الياء قراءة صحيحة .
٨. تضبط بالشكل حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء .
٩. تعطي جملاً مفيدة تضم كلمات فيها الهمزة المتوسطة مرسومة على كرسي الياء .

ثانياً. الوسائل التعليمية :

١. الطباشير الملونة والعادية .
٢. السبورة .
٣. الكتاب المدرسي المقرر .

ثالثاً. خطوات الدرس :

١. التمهيد (المقدمة) :

درسنا في موضوع سابق حالة من حالات رسم الهمزة المتوسطة وهي (رسم الهمزة المتوسطة على الواو) ، وعرفنا المواضع التي تكتب فيها ، وتوصلنا إلى قاعدة يمكن من خلالها أن نعرف كيف ترسم الهمزة المتوسطة على الواو فما هي ؟

طالبة : ننظر إلى حركة الهمزة ، فإذا كانت مضمومة أو ما قبلها مضموماً شرط (عدم ملاحظة الكسرة) نرسم الهمزة المتوسطة على الواو .

المدرسة : جيد ، ومن تعطينا كلمة فيها همزة متوسطة مرسومة على الواو ؟

طالبة : فؤاد .

المدرسة : ولماذا رسمت الهمزة على الواو في هذه الكلمة ؟

طالبة : لأن الهمزة مفتوحة وما قبلها مضموم ، والضمة أقوى من الفتحة ، لذلك رسمت الهمزة على الواو .

المدرسة : أحسنت ، ومن تعطينا جملة فيها كلمة تحتوي على همزة متوسطة مرسومة على الواو ؟

طالبة : لا تؤخر عمل اليوم إلى غد .

المدرسة : جيد جداً .

أما درسنا اليوم فهو حالة أخرى م حالات رسم الهمزة المتوسطة وهي (رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء) تكتب المدرسة العنوان على السبورة.

٢. العرض :

تطلب المدرّسة من الطالبات فتح كتبهن على الموضوع ، وتقرأ النص الموجود في الكتاب ، قراءة واضحة ومعبرة ، وبصوت جيد ، ثم تشرح بعض المفردات والتراكيب وتوضح بعض المعاني ، ثم توضح مضمون النص ، بعد ذلك تلفت المدرّسة انتباه الطالبات إلى الهمزة المرسومة على كرسي الياء مثل (بادئين ، لئيم ، وئام ، قارئون ، مشيئة) .

كيف رسمت الهمزة في كلمة (بادئين) ؟

طالبة : رسمت على كرسي الياء .

المدرّسة : جيد ، وما حركة الهمزة ؟

طالبة : الكسرة .

المدرّسة : وما حركة الحرف الذي قبلها ؟

طالبة : الكسرة .

المدرّسة : جيد ، وبما أن حركة الهمزة مماثلة لحركة الحرف الذي قبلها (الكسرة) وهي أقوى الحركات والحرف الذي يناسب الكسرة هو الياء لذلك رسمت الهمزة على كرسي الياء .

وما حركة الهمزة في كلمة (لئيم) .

طالبة : الكسرة .

المدرّسة : جيد ، وما حركة الحرف الذي قبلها .

طالبة : الفتحة .

المدرّسة : وأيهما أقوى (الكسرة أم الفتحة) ؟

طالبة : الكسرة أقوى من الفتحة ، وتناسبها الياء .

المدرّسة : أحسنت ، لذلك رسمت الهمزة على كرسي الياء .

وما حركة الهمزة في كلمة (وئام) ؟

طالبة : حركة الهمزة هي الفتحة .

المدرّسة : جيد ، وما حركة الحرف الذي قبلها .

طالبة : الكسرة .

المدرّسة : وأيهما أقوى (الفتحة أم الكسرة) ؟

طالبة : الكسرة أقوى وتناسبها الياء .

المدرّسة : أحسنت ، الكسرة تناسب الياء لذلك رسمت الهمزة على كرسي الياء .

وما حركة الهمزة في كلمة (قارئون) ؟

طالبة : حركة الهمزة هي (الضمة) .

المدرّسة : وما حركة الحرف الذي قبلها ؟

طالبة : الكسرة .

المدرّسة : جيد ، والكسرة أقوى من الضمة ، والياء تناسب الكسرة ، لذلك رسمت الهمزة على كرسي الياء .

المدرّسة : وما حركة الهمزة في كلمة (مشيئة) ؟

طالبة : الفتحة .

المدرّسة : جيد ، وما علامة الحرف الذي قبلها ؟

طالبة : السكون .

المدرّسة : جيد ولكن إذا قلنا أن علامة الحرف الذي قبلها هي (السكون) فلا يجوز أن تكتب الهمزة على كرسي الياء ، لأن الكسرة غير موجودة . والأصل أن الياء هنا تعد بمثابة الكسرة ، لأن ما قبل الياء مكسور ، لذلك تكتب الهمزة على كرسي الياء .

من هذا نستنتج أنه إذا كانت الهمزة مكسورة أو ما قبلها مكسور تكتب على كرسي الياء .

والآن لنلاحظ هذه الجمل الثلاث :

- هذا ملجؤُكَ .
- شاهدتُ ملجأَكَ .
- مررت بملجئِكَ .

أو نظرنا للجمل الثلاث ، نلاحظ أن كلمة (ملجئِكَ) تغيرت في الجمل الثلاث ، وذلك بسبب تغير الموقع الإعرابي للكلمة ، فكلمة (ملجؤُكَ) في الجملة الأولى موقعها الإعرابي هو (الرفع) لأنها خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على الهمزة، وحركة الحرف الذي قبلها هي الفتحة، والضمة أقوى من الفتحة لذلك رسمت الهمزة على الواو .

أما كلمة (ملجأَكَ) في الجملة الثانية فالموقع الإعرابي لها هو (النصب)لأنها مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على الهمزة ، وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة لذلك رسمت الهمزة على الألف ، أما كلمة (ملجئِكَ) في الجملة الثالثة فموقعها الإعرابي هو (الجر) فهي اسم مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة تحت الهمزة، وبما أن الكسرة أقوى الحركات لذلك رسمت الهمزة على كرسي الياء .

إذن عزيزاتي الطالبات ، إن للموقع الإعرابي أثراً في رسم الهمزة من خلال تغيّر الحركات لتغير الموقع الإعرابي ، سواء أكانت الهمزة متوسطة مرسومة على كرسي الياء ، أم الألف ، أم الواو .

القاعدة

ترسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء في المواضع الآتية :

١. إذا كانت مكسورة بعد كسر مثل (بادئين ، منشئين) .
٢. إذا كانت مكسورة بعد ضم مثل (سُئِل ، وُئِدت) .
٣. إذا كانت مكسورة بعد فتح مثل (لئيم ، أئمة) .
٤. إذا كانت مكسورة بعد ساكن مثل (مسائل ، أسئلة) .
٥. إذا كانت مفتوحة بعد كسر مثل (سيئة ، ينبئهم) .

٦. إذا كانت مضمومة بعد كسر مثل (قارئون ، سيئون) .
٧. إذا كانت ساكنة بعد كسر مثل (فئران ، استئذان) .
٨. إذا كانت مفتوحة بعد ياء مثل (بريئة ، مشيئة) .

الاختبار والتطبيق

في الدرس الثاني تجري الباحثة اختباراً تحريرياً للطالبات في موضوع الدرس ، عبارة عن قطعة إملائية ، أعدتها الباحثة ، وذلك لتقديم التغذية الراجعة على ضوئها ، حيث تطلب من الطالبات الاستعداد للتملية ويكتبن التاريخين الهجري والميلادي ، بينما تمحو المدرسة ما مكتوب على السبورة ، بعد ذلك تقرأ المدرّسة القطعة الإملائية ، قراءة واضحة ، لتتمكن الطالبات من ربط صور الكلمات التي تدربن على هجائها وكتابتها على السبورة ، بصور الكلمات التي يسمعنها فيدركن أوجه الشبه ، ثم تملي المدرّسة عليهن القطعة بشكل وحدات ولمرة واحدة وتشير إلى علامات الترقيم أثناء التملية .

القطعة الإملائية

الآخاء

ينبغي للإنسان إلاّ يتخذ من إخوانه إلاّ من اختبر شؤونه قبل آخائه ، وكشف عن أخلاقه قبل اصطفائه ، ممن وجد محمود الطبائع مرضيَّ الأفعال محباً للخير ، آمراً به ، كارهاً للسوء والشر ، تائباً عنه ، حافظاً لعهده .

اتخذه صديقاً ورفيقاً وليحذر المرء مصاحبة الأشرار اللئام ، فإن مودة الدنيء الشرير ، تكثر الأعداء وتفسد عليه أن يصطفي من الأخوان ذا الدين والحب ، والرأي والأدب ، فإنه يكون مساعداً له على نوائب الدهر ، وعوناً له على حاجته .

تصحيح الدفاتر وتقديم التغذية الراجعة التصحيحية

بعد جمع الدفاتر بهدوء ونظام ، تقوم الباحثة بتصحيح الدفاتر داخل الصف في الدرس نفسه ، إذ تصحح المدرّسة دفتر كل طالبة وتستخرج لها أخطاءها وتكتب لها الإجابة الصحيحة في الدفتر وتطلب منها كتابتها على السبورة لكي تثبت الإجابة الصحيحة في ذاكرتهن ، بعد ذلك تعلمهن بنتيجتهن مع عبارات تعزيزية ، ثم تطلب المدرّسة منهم كتابة صواب ، ما أخطأن فيه مرات عدة في الدفتر ، لأن التكرار يساعد على تثبيت القاعدة مدة أطول ، وكما يأتي :

الكلمة ـ صح أو خطأ ـ الجواب الصحيح في حالة الإجابة الخطأ.

الكلمة ـ صح أو خطأ ـ عبارات تعزيزية في حالة الإجابة الصحيحة .

كلمة (آخائه) ⟵ صح ـ أحسنت .

كلمة (اصطفاءه) ⟵ خطأ ـ الإجابة الصحيحة (اصطفائه) .

(الطبائع) ⟵ صح ـ جيد جداً .

(اللأم) ⟵ خطأ ـ الإجابة الصحيحة (اللئام) .

(الدنيأ) ⟵ خطأ ـ الإجابة الصحيحة (الدنيء) .

(نوائب) ⟵ صح ـ أحسنت .

أرجو منك أن تنتبهي لأخطائك في المرة القادمة ، وأن تنتبهي إلى الحركات لتتمكني من كتابة الهمزة بصورتها الصحيحة .

خطة إنموذجية لتدريس طالبات المجموعة التجريبية الثانية على وفق أسلوب (التغذية الراجعة التفسيرية)

اليوم والتاريخ : **المادة : الإملاء**

الصف والشعبة : الثاني – ج

الموضوع : اسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء

أولاً : الأهداف

- الأهداف العامة .
- الأهداف الخاصة .
- الأهداف السلوكية / سبق ذكرها .

ثانياً : الوسائل التعليمية

- الطباشير .
- السبورة .
- الكتاب المدرسي المقرر .

ثالثاً. خطوات الدرس

١. التمهيد (المقدمة) :

درسنا في موضوع سابق حالة من حالات رسم الهمزة المتوسطة وهي (رسم الهمزة المتوسطة على الواو) ، وعرفنا المواضع التي تكتب فيها ، وتوصلنا إلى قاعدة يمكن من خلالها أن نعرف كيف ترسم الهمزة المتوسطة على الواو فما هي ؟

طالبة : ننظر إلى حركة الهمزة ، فإذا كانت مضمومة أو ما قبلها مضموماً شرط (عدم ملاحظة الكسرة) نرسم الهمزة المتوسطة على الواو .

المدرسة : جيد ، ومن تعطينا كلمة فيها همزة متوسطة مرسومة على الواو ؟

طالبة : فؤاد .

المدرسة : ولماذا رسمت الهمزة على الواو في هذه الكلمة ؟

طالبة : لأن الهمزة مفتوحة وما قبلها مضموم ، والضمة أقوى من الفتحة ، لذلك رسمت الهمزة على الواو .

المدرسة : أحسنت ، ومن تعطينا جملة فيها كلمة تحتوي على همزة متوسطة مرسومة على الواو ؟

طالبة : لا تؤخر عمل اليوم إلى غد .

المدرسة : جيد جداً .

أما درسنا اليوم فهو حالة أخرى من حالات رسم الهمزة المتوسطة وهي (رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء) تكتب المدرسة العنوان على السبورة.

٢. العرض :

تطلب المدرّسة من الطالبات فتح كتبهن على الموضوع ، وتقرأ النص الموجود في الكتاب ، قراءة واضحة ومعبرة ، وبصوت جيد ، ثم تشرح بعض المفردات والتراكيب وتوضح بعض المعاني ، ثم توضح مضمون النص ، بعد ذلك تلفت المدرّسة انتباه الطالبات إلى الهمزة المرسومة على كرسي الياء مثل (بادئين ، لئيم ، وئام ، قارئون ، مشيئة) .

كيف رسمت الهمزة في كلمة (بادئين) ؟

طالبة : رسمت على كرسي الياء .

المدرّسة : جيد ، وما حركة الهمزة ؟

طالبة : الكسرة .

المدرّسة : وما حركة الحرف الذي قبلها ؟

طالبة : الكسرة .

المدرّسة : جيد ، وبما أن حركة الهمزة مماثلة لحركة الحرف الذي قبلها (الكسرة) وهي أقوى الحركات والحرف الذي يناسب الكسرة هو الياء لذلك رسمت الهمزة على كرسي الياء .

وما حركة الهمزة في كلمة (لئيم) .

طالبة : الكسرة .

المدرّسة : جيد ، وما حركة الحرف الذي قبلها .

طالبة : الفتحة .

المدرّسة : وأيهما أقوى (الكسرة أم الفتحة) ؟

طالبة : الكسرة أقوى من الفتحة ، وتناسبها الياء .

المدرّسة : أحسنت ، لذلك رسمت الهمزة على كرسي الياء .

وما حركة الهمزة في كلمة (وئام) ؟

طالبة : حركة الهمزة هي الفتحة .

المدرّسة : جيد ، وما حركة الحرف الذي قبلها .

طالبة : الكسرة .

المدرّسة : وأيهما أقوى (الفتحة أم الكسرة) ؟

طالبة : الكسرة أقوى وتناسبها الياء .

المدرّسة : أحسنت ، الكسرة تناسب الياء لذلك رسمت الهمزة على كرسي الياء .

وما حركة الهمزة في كلمة (قارئون) ؟

طالبة : حركة الهمزة هي (الضمة) .

المدرّسة : وما حركة الحرف الذي قبلها ؟

طالبة : الكسرة .

المدرّسة : جيد ، والكسرة أقوى من الضمة ، والياء تناسب الكسرة ، لذلك رسمت الهمزة على كرسي الياء .

المدرّسة : وما حركة الهمزة في كلمة (مشيئة) ؟

طالبة : الفتحة .

المدرّسة : جيد ، وما علامة الحرف الذي قبلها ؟

طالبة : السكون .

المدرّسة : جيد ولكن إذا قلنا أن علامة الحرف الذي قبلها هي (السكون) فلا يجوز أن تكتب الهمزة على كرسي الياء ، لأن الكسرة غير موجودة . والأصل أن الياء هنا تعد بمثابة الكسرة ، لأن ما قبل الياء مكسور ، لذلك تكتب الهمزة على كرسي الياء .

من هذا نستنتج أنه إذا كانت الهمزة مكسورة أو ما قبلها مكسور تكتب على كرسي الياء .

والآن لنلاحظ هذه الجمل الثلاث :

- هذا ملجؤُكَ .
- شاهدتُ ملجأَكَ .
- مررت بملجئِكَ .

لو نظرنا للجمل الثلاث ، نلاحظ أن كلمة (ملجئِكَ) تغيرت في الجمل الثلاث ، وذلك بسبب تغير الموقع الإعرابي للكلمة ، فكلمة (ملجؤُكَ) في الجملة الأولى موقعها الإعرابي هو (رفع) لأنها خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على الهمزة، وحركة الحرف الذي قبلها هي الفتحة، والضمة أقوى من الفتحة لذلك رسمت الهمزة على الواو .

أما كلمة (ملجأَكَ) في الجملة الثانية فالموقع الإعرابي لها هو (النصب) لأنها مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على الهمزة ، وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة لذلك رسمت الهمزة على الألف ، أما كلمة (ملجئِكَ) في الجملة الثالثة فموقعها الإعرابي هو (الجر) فهي اسم مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة تحت الهمزة، وبما أن الكسرة أقوى الحركات لذلك رسمت الهمزة على كرسي الياء .

إذن عزيزاتي الطالبات ، إن للموقع الإعرابي أثراً في رسم الهمزة من خلال تغيّر الحركات لتغير الموقع الإعرابي ، سواء أكانت الهمزة متوسطة مرسومة على كرسي الياء ، أم الألف ، أم الواو .

القاعدة

ترسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء في المواضع الآتية :

١. إذا كانت مكسورة بعد كسر مثل (بادئين ، منشئين) .
٢. إذا كانت مكسورة بعد ضم مثل (سُئِل ، وُئِدت) .
٣. إذا كانت مكسورة بعد فتح مثل (لئيم ، أئمة) .

٤. إذا كانت مكسورة بعد ساكن مثل (مسائل ، أسئلة) .
٥. إذا كانت مفتوحة بعد كسر مثل (سيئة ، ينبئهم) .
٦. إذا كانت مضمومة بعد كسر مثل (قارئون ، سيئون) .
٧. إذا كانت ساكنة بعد كسر مثل (فئران ، استئذان) .
٨. إذا كانت مفتوحة بعد ياء مثل (بريئة ، مشيئة) .

الاختبار والتطبيق

في الدرس الثاني تجري الباحثة اختباراً تحريرياً للطالبات في موضوع الدرس ، عبارة عن قطعة إملائية ، أعدتها الباحثة ، وذلك لتقديم التغذية الراجعة على ضوئها ، حيث تطلب من الطالبات الاستعداد للتملية ويكتبن التاريخين الهجري والميلادي ، بينما تمحو المدرسة ما مكتوب على السبورة ، بعد ذلك تقرأ المدرّسة القطعة الإملائية ، قراءة واضحة ، لتتمكن الطالبات من ربط صور الكلمات التي تدربن على هجائها وكتابتها على السبورة ، بصور الكلمات التي يسمعنها فيدركن أوجه الشبه ، ثم تملي المدرّسة عليهن القطعة بشكل وحدات ولمرة واحدة وتشير إلى علامات الترقيم أثناء التملية .

تصحيح الدفاتر وتقديم التغذية الراجعة التفسيرية

بعد جمع الدفاتر بهدوء ونظام ، تقوم الباحثة بتصحيح الدفاتر داخل الصف في الدرس نفسه ، إذ تصحح المدرّسة دفتر كل طالبة وتستخرج لها أخطاءها وتكتب لها الإجابة الصحيحة في الدفتر مع تفسير وتوضيح سبب الخطأ وبيان القاعدة لها وتثبيت إجابتها الصحيحة . ويكون ذلك في الدفتر وعلى السبورة لكي تثبت الإجابة الصحيحة في ذاكرتهن ، بعد ذلك تعلمهن بنتيجتهن مع عبارات تعزيزية ، ثم تطلب المدرّسة منهن كتابة صواب ، ما أخطأن فيه مرات عدة في الدفتر ، لأن التكرار يساعد على تثبيت القاعدة مدة أطول ، وكما يأتي :

الكلمة ـ صح أو خطأ ـ عبارات تعزيزية في حالة الإجابة الصحيحة .

الكلمة ← صح أو خطأ ← الجواب الصحيح ← سبب الخطأ (التفسير) حالة الإجابة الخطأ .

كلمة (آخاءه) ← خطأ ← الإجابة الصحيحة (آخائه) ← التفسير : لأن الهمزة مكسورة وما قبلها ساكن ، والكسرة أقوى والياء تناسب الكسرة ، لذلك كتبت الهمزة على كرسي الياء .

(اللأم) ← خطأ ← الإجابة الصحيحة (اللئام) ← التفسير : لأن الهمزة مفتوحة وما قبلها مكسور والياء تناسب الكسرة لذلك كتبت الهمزة على كرسي الياء .

(الدنيأ) ← خطأ ← الإجابة الصحيحة (الدنيء) ← التفسير : الهمزة متطرفة وما قبلها مكسور ، والياء تناسب الكسرة ، لذلك رسمت الهمزة على كرسي الياء .

(نوائب) ← صح ← أحسنت .

(شؤونه) ← صح ← أحسنت .

أرجو منك أن تنتبهي لأخطائك في المرة القادمة ، وأن تنتبهي إلى الحركات لتتمكني من كتابة الهمزة بصورتها الصحيحة .

خطة إنموذجية لتدريس طالبات المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية

اليوم والتاريخ : **المادة : الإملاء**

الصف والشعبة : الثاني – ج –

الموضوع : اسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء

أولاً : الأهداف

- الأهداف العامة .
- الأهداف الخاصة .
- الأهداف السلوكية / سبق ذكرها .

ثانياً : الوسائل التعليمية

- الطباشير .
- السبورة .
- الكتاب المدرسي المقرر .

ثالثاً. خطوات الدرس :

١. التمهيد (المقدمة) :

درسنا في موضوع سابق حالة من حالات رسم الهمزة المتوسطة وهي (رسم الهمزة المتوسطة على الواو) ، وعرفنا المواضع التي تكتب فيها ، وتوصلنا إلى قاعدة يمكن من خلالها أن نعرف كيف ترسم الهمزة المتوسطة على الواو فما هي ؟

طالبة : ننظر إلى حركة الهمزة ، فإذا كانت مضمومة أو ما قبلها مضموماً شرط (عدم ملاحظة الكسرة) نرسم الهمزة المتوسطة على الواو .

المدرسة : جيد ، ومن تعطينا كلمة فيها همزة متوسطة مرسومة على الواو ؟

طالبة : فؤاد .

المدرسة : ولماذا رسمت الهمزة على الواو في هذه الكلمة ؟

طالبة : لأن الهمزة مفتوحة وما قبلها مضموم ، والضمة أقوى من الفتحة ، لذلك رسمت الهمزة على الواو .

المدرسة : أحسنت ، ومن تعطينا جملة فيها كلمة تحتوي على همزة متوسطة مرسومة على الواو ؟

طالبة : لا تؤخر عمل اليوم إلى غد .

المدرسة : جيد جداً .

أما درسنا اليوم فهو حالة أخرى م حالات رسم الهمزة المتوسطة وهي (رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء) تكتب المدرسة العنوان على السبورة.

٢. العرض :

تطلب المدرّسة من الطالبات فتح كتبهن على الموضوع ، وتقرأ النص الموجود في الكتاب ، قراءة واضحة ومعبرة ، وبصوت جيد ، ثم تشرح بعض المفردات والتراكيب وتوضح بعض المعاني ، ثم توضح مضمون النص ، بعد ذلك تلفت المدرّسة انتباه الطالبات إلى الهمزة المرسومة على كرسي الياء مثل (بادئين ، لئيم ، وئام ، قارئون ، مشيئة) .

كيف رسمت الهمزة في كلمة (بادئين) ؟

طالبة : رسمت على كرسي الياء .

المدرّسة : جيد ، وما حركة الهمزة ؟

طالبة : الكسرة .

المدرّسة : وما حركة الحرف الذي قبلها ؟

طالبة : الكسرة .

المدرّسة : جيد ، وبما أن حركة الهمزة مماثلة لحركة الحرف الذي قبلها (الكسرة) وهي أقوى الحركات والحرف الذي يناسب الكسرة هو الياء لذلك رسمت الهمزة على كرسي الياء .

وما حركة الهمزة في كلمة (لئيم) .

طالبة : الكسرة .

المدرّسة : جيد ، وما حركة الحرف الذي قبلها .

طالبة : الفتحة .

المدرّسة : وأيهما أقوى (الكسرة أم الفتحة) ؟

طالبة : الكسرة أقوى من الفتحة ، وتناسبها الياء .

المدرّسة : أحسنت ، لذلك رسمت الهمزة على كرسي الياء .

وما حركة الهمزة في كلمة (وئام) ؟

طالبة : حركة الهمزة هي الفتحة .

المدرّسة : جيد ، وما حركة الحرف الذي قبلها .

طالبة : الكسرة .

المدرّسة : وأيهما أقوى (الفتحة أم الكسرة) ؟

طالبة : الكسرة أقوى وتناسبها الياء .

المدرّسة : أحسنت ، الكسرة تناسب الياء لذلك رسمت الهمزة على كرسي الياء .

وما حركة الهمزة في كلمة (قارئون) ؟

طالبة : حركة الهمزة هي (الضمة) .

المدرّسة : وما حركة الحرف الذي قبلها ؟

طالبة : الكسرة .

المدرّسة : جيد ، والكسرة أقوى من الضمة ، والياء تناسب الكسرة ، لذلك رسمت الهمزة على كرسي الياء .

المدرّسة : وما حركة الهمزة في كلمة (مشيئة) ؟

طالبة : الفتحة .

المدرّسة : جيد ، وما علامة الحرف الذي قبلها ؟

طالبة : السكون .

المدرّسة : جيد ولكن إذا قلنا أن علامة الحرف الذي قبلها هي (السكون) فلا يجوز أن تكتب الهمزة على كرسي الياء ، لأن الكسرة غير موجودة . والأصل أن الياء هنا تعد بمثابة الكسرة ، لأن ما قبل الياء مكسور ، لذلك تكتب الهمزة على كرسي الياء .

من هذا نستنتج أنه إذا كانت الهمزة مكسورة أو ما قبلها مكسور تكتب على كرسي الياء .

والآن لنلاحظ هذه الجمل الثلاث :

- هذا ملجؤُكَ .
- شاهدتُ ملجأَكَ .
- مررت بملجئِكَ .

لو نظرنا للجمل الثلاث ، نلاحظ أن كلمة (ملجئِكَ) تغيرت في الجمل الثلاث ، وذلك بسبب تغير الموقع الإعرابي للكلمة ، فكلمة (ملجؤُكَ) في الجملة الأولى موقعها الإعرابي هو (الرفع) لأنها خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على الهمزة، وحركة الحرف الذي قبلها هي الفتحة، والضمة أقوى من الفتحة لذلك رسمت الهمزة على الواو .

أما كلمة (ملجأَكَ) في الجملة الثانية فالموقع الإعرابي لها هو (النصب) لأنها مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على الهمزة ، وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة لذلك رسمت الهمزة على الألف ، أما كلمة (ملجئِكَ) في الجملة الثالثة فموقعها الإعرابي هو (الجر) فهي اسم مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة تحت الهمزة، وبما أن الكسرة أقوى الحركات لذلك رسمت الهمزة على كرسي الياء .

إذن عزيزاتي الطالبات ، إن للموقع الإعرابي أثرا في رسم الهمزة من خلال تغيّر الحركات لتغير الموقع الإعرابي ، سواء أكانت الهمزة متوسطة مرسومة على كرسي الياء ، أم الألف ، أم الواو .

القاعدة

ترسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء في المواضع الآتية :

١. إذا كانت مكسورة بعد كسر مثل (بادئين ، منشئين) .
٢. إذا كانت مكسورة بعد ضم مثل (سُئِل ، وُئِدت) .
٣. إذا كانت مكسورة بعد فتح مثل (لئيم ، أئمة) .

٤. إذا كانت مكسورة بعد ساكن مثل (مسائل ، أسئلة) .
٥. إذا كانت مفتوحة بعد كسر مثل (سيئة ، ينبئهم) .
٦. إذا كانت مضمومة بعد كسر مثل (قارئون ، سيئون) .
٧. إذا كانت ساكنة بعد كسر مثل (فئران ، استئذان) .
٨. إذا كانت مفتوحة بعد ياء مثل (بريئة ، مشيئة) .

التملية :

تملي المدرّسة على الطالبات القطعة الإملائية التي أعدتها الباحثة بنفسها ، إذ تطلب من الطالبات الاستعداد للتملية ويكتبن التاريخين الهجري والميلادي ، بينما تمحو المدرّسة ما مكتوب على السبورة ، بعد ذلك تقرأ المدرسة القطعة قراءة واضحة ، ثم تملي عليهن القطعة على شكل وحدات وبسرعة ملائمة وتشير إلى علامات الترقيم أثناء التملية ، وبعد الانتهاء من التملية تجمع الدفاتر بهدوء ونظام ويجري التصحيح خارج الصف على أن تعاد الدفاتر المصححة في الدرس القادم ، ومطالبة التلميذات بكتابة الكلمات التي أخطأن فيها مرات عدة .

ملحق (٧)

استبانة صلاحية اختبار التحصيل

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذ الفاضل ..... المحترم / المحترمة

تدرّس الباحثة (أثر التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء والاحتفاظ بها) ، ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد اختبار تحصيلي لقياس أثر المتغير المستقل (التغذية الراجعة) في المتغير التابع (تحصيل) أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لهذا الغرض ، يشمل الموضوعات (رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء ، رسم الهمزة المتوسطة منفردة على السطر ، رسم الهمزة المتطرفة بعد حرف متحرك ، رسم الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن) .

وقد أعدت فقرات الاختبار بالشكل المبين أمامكم في الاستبانة في ضوء محتوى الموضوعات التي تم تدريسها والأهداف السلوكية الخاصة بتلك الموضوعات . ولسعة اطلاعكم ودقة ملاحظاتكم تضع الباحثة بين أيديكم هذا الاختبار لإبداء ملاحظاتكم حول صلاحيته وشموله وسلامة صياغة فقراته وقياسه الأهداف التي أعد من أجلها .

ولكم الشكر الجزيل

الباحثة

ضفاف تركي حسين

الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته النهائية

المعلومات الشخصية

اسم الطالبة :

المدرسة :

الشعبة :

اليوم والتاريخ :

عزيزتي الطالبة :

التعليمات

فيما يأتي مجموعة من الأسئلة المتنوعة تضم (٣٠) فقرة تمثل محتوى المادة التي درستيها خلال الأسابيع الماضية ، اقرئي كل سؤال بدقة وانتباه وتأني ، ثم أجيبي على الفقرات جميعها ، دون ترك أية فقرة بلا إجابة .

س١ / في السؤال الذي أمامك (١٥) فقرة لكل فقرة منها أربعة بدائل فيها إجابة واحدة صحيحة ، والمطلوب منكِ قراءة كل فقرة بدقة ثم ضعي دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة فقط ، كما في المثال الآتي :

١. ترسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء إذا كانت :

أ. ساكنة بعد فتح .　　ب. مضمومة بعد فتح

ج. مفتوحة بعد كسر .　　د. مضمومة بعد كسر

٢. إذا اتصلت بكلمة (شيء) ألف التثنية تصبح :

أ. شياءان .　　ب. شيءان .

ج. شيئان .　　د. شيأن .

٣. كتبت الهمزة في كلمة (مروءة) مفردة على السطر لأنها جاءت :

أ. مضمومة بعد ساكن .　　ب. مضمومة بعد فتح .

ج. مفتوحة بعد ضم .د. مفتوحة بعد مد .

٤. الهمزة في كلمة (وئام) مرسومة على كرسي الياء لأنها جاءت :

أ. مفتوحة بعد كسر . ب. مكسورة بعد كسر .

ج. مفتوحة بعد ضم .د. ساكنة بعد كسر .

٥. كتبت الهمزة في كلمة (تهيؤ) على الواو لأن ما قبلها :

أ. ساكن . ب. مضموم .

ج. مفتوح . د. مكسور .

٦. نوع الهمزة في كلمة (سُئلت) هي همزة :

أ. متوسطة حقيقية . ب. شبه متوسطة .

ج. متطرفة . د. أولية .

٧. (سررت بمجيئها) كلمة (مجيئها) رسمت همزتها على الياء لأنها وقعت :

أ. مبتدأ . ب. فاعلاً .

ج. مفعولاً به . د. اسماً مجروراً .

٨. إذا كانت الهمزة المتوسطة مكسورة بعد ضم تكتب على :

أ. كرسي الياء . ب. الألف .

ج. الواو . د. منفردة على السطر .

٩. تضم كلمة (ضوء) همزة متطرفة بعد حرف :

أ. مضموم . ب. ساكن .

ج. مفتوح . د. مكسور .

١٠. إذا اتصلت بكلمة (دفء) ألف تنوين الفتح تصبح :

أ. دفـءاً . ب. دفىءاً .

ج. دفئاً . د. دفأً .

١١. إذا كانت الهمزة متطرفة وما قبلها مفتوح تكتب الهمزة على :

أ. الواو . ب. الياء .

ج. الألف . د. منفردة على السطر .

١٢. ترسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء لأنها مكسورة بعد كسر مثل :

أ. قصائد . ب. منشئين .

ج. سائل . د. بئر .

١٣. إذا كانت الهمزة متطرفة وما قبلها مضموم تكتب على الواو مثل :

أ. هدوء . ب. تفاؤل .

ج. بؤبؤ . د. ضوء .

١٤. حرف الألف في كلمة (يتساءلون) هو حرف :

أ. علة . ب. مد .

ج. زائد . د. لين .

١٥. تأتي الهمزة المتوسطة منفردة على السطر مثل :

أ. تساءل . ب. تفاؤل .

ج. جزءاً . د. مرءان .

س٢ / املئي الفراغات الآتية بما يناسبها :

١. الهمزة المتطرفة هي ..... .

٢. ترسم الهمزة المتوسطة منفردة على السطر إذا كانت ..... .

٣. في كلمة (بريئة) تعد الياء بمثابة ..... .

٤. تكتب الهمزة المتوسطة على كرسي الياء إذا كانت ..... .

٥. إذا كانت الهمزة متطرفة وما قبلها ساكن تكتب على ..... .

س٣ / عينّي الكلمات التي تحتوي على همزات وبيني الصورة التي رسمت عليها وسبب كتابتها بالوضع الذي ترينه فيما يأتي :

١. قال تعالى : (وَلَقَدْ زَيَّنَّا السَّمَاء الدُّنْيَا بِمَصَابِيحَ) (الملك : ٥) .

٢. قال تعالى : (هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ) (الحشر : ٢٤).

٣. قال تعالى : (وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَسْوَأَ الَّذِي كَانُوا يَعْمَلُونَ) (فصلت : ٢٧).

٤. قال تعالى : (يَخْرُجُ مِن بَيْنِ الصُّلْبِ وَالتَّرَائِبِ) (الطارق : ٧) .

٥. قال تعالى : (وَقَدْ كَفَرُوا بِمَا جَاءكُم مِّنَ الْحَقِّ) (الممتحنة : ١).

س٤ / ضعي علامة (✓) أمام الكلمة الصحيحة وعلامة (×) أمام الكلمة الخطأ فيما يخص رسم الهمزة ثم صححي الخطأ إن وجد فيما يأتي :

١. قارؤون .

٢. متلألئ .

٣. تراءى .

٤. تبرءة .

٥. تباطئ .

مفتاح الإجابة عن الاختبار البعدي

س١ / الجواب :

١. (د) مضمومة بعد كسر .
٢. (ج) شيئان .
٣. (د) مفتوحة بعد مد .
٤. أ مفتوحة بعد كسر .
٥. (ب) مضمومة .
٦. (أ) متوسطة حقيقية .
٧. (د) اسماً مجروراً .
٨. (أ) كرسي الياء .
٩. (ب) ساكن .
١٠. (ج) دفئاً .
١١. (ج) الألف .
١٢. (ب) منشئين .
١٣. (ج) بؤبؤ .
١٤. (ب) مد .
١٥. (أ) تساءل .

س٢ / الجواب :

١. الهمزة التي تأتي في آخر الكلمة .
٢. مفتوحة بعد مد .
٣. الكسرة .
٤. مكسورة بعد كسر .
٥. منفردة على السطر .

س٣ / الجواب :

ت	الكلمات	صورة كتابتها	السبب
١	السَّماء	منفردة على السطر	لأن ما قبلها ساكن
٢	البارئ	الياء	لأن ما قبلها مكسور
٣	أسوأ	الألف	لأن ما قبلها مفتوح
٤	الترائب	الياء	لأن الهمزة مكسورة وما قبلها ساكن
٥	جاءكم	منفردة على السطر	لأن الهمزة مفتوحة وما قبلها حرف مد

س٤ / الجواب :

١. (×) قارئون .
٢. (✓) .
٣. (✓) .
٤. (×) تبرئة .
٥. (×) تباطؤ .

ملحق (٨)

استبانة لتحديد القطع الإملائية

الأستاذ الفاضل .....المحترم / المحترمة

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (اثر التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء والاحتفاظ بها) ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد قطع إملائية للموضوعات المقرر تدريسها خلال مدة التجربة فقد أعدت الباحثة قطعاً إملائية لهذه الموضوعات .

ونظراً لما نتوسمه فيكم من دراية وخبرة علمية ترجو أن تنال إسهامكم في تحديد القطع الإملائية الملائمة لمستوى طالبات الصف المذكور ، وذلك باختيار أربع قطع إملائية من القطع المدرجة عناوينها في أدناه بعد الاطلاع على القطع جميعها والبالغ عددها (٨) قطع وذلك بوضع علامة (✓) أمام عنوان القطعة التي ترونها ملائمة.

علماً أن الموضوعات التي سوف تدرس أثناء مدة التجربة هي :

(رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء ، رسم الهمزة المتوسطة منفردة على السطر، رسم الهمزة المتطرفة بعد حرف متحرك ، رسم الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن).

عناوين القطع الإملائية :

١. نبذة من شمائل أمير المؤمنين علي (عليه السلام) .
٢. خير جليس في الزمان كتاب .
٣. آداب الرؤساء .
٤. رسالة المدرس .
٥. المروءة .
٦. الآخاء .
٧. عاقبة الطمع .
٨. مناجاة القمر .

ولكم الشكر الجزيل

الباحثة

ضفاف تركي حسين

ملحق (٩)

أسماء الخبراء والمتخصصين الذين استعانت بهم الباحثة لإعداد بحثها مرتبة أسماؤهم بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية .

الفقرات :

أ. الأهداف السلوكية .

ب.إعداد الخطط التدريسية .

ج. إعداد الاختبارات .

د. اختبار القطع الإملائية .

ت	أسماء الخبراء	أ	ب	ج	د
١	أ. د. حسن علي فرحان العزاوي / طرائق تدريس لغة عربية.	*	*	*	*
٢	أ. م. د. أسعد محمد علي النجار / لغة عربية			*	*
٣	أ. م. د. أسماء كاظم / طرائق تدريس لغة عربية .	*	*	*	*
٤	أ. م. د. جمعة رشيد كضاض / طرائق تدريس لغة عربية .	*	*	*	*
٥	أ. م. د. حاتم طه ياسين السامرائي/ طرائق تدريس لغة عربية.	*	*	*	*
٦	أ. م. د. حسين ربيع حمادي / قياس وتقويم .	*	*	*	
٧	أ. م. د. حمزة عبد الواحد حمادي / طرائق تدريس لغة عربية.	*	*	*	*
٨	أ. م. د. سعد علي زاير / طرائق تدريس لغة عربية.	*	*	*	*
٩	أ. م. د. عبد الستار مهدي / لغة عربية / نحو .		*		*
١٠	أ. م. د. فاضل ناهي عبد عون/ طرائق تدريس لغة عربية.	*	*	*	*
١١	أ. م. د. فاهم حسين الطريحي / قياس وتقويم .	*			
١٢	أ. م. د. قيس حمزة الخفاجي / لغة عربية / بلاغة .		*	*	
١٣	أ. م. د. مثنى علوان الجشعمي / طرائق تدريس لغة عربية.	*	*	*	*
١٤	أ. م. د. عبد السلام جودت / قياس وتقويم .	*		*	
١٥	م. د. عماد المرشدي / علم النفس التربوي .	*			
١٦	م. د. مراد يوسف / طرائق تدريس لغة عربية .	*	*	*	*
١٧	خولة علي محمد / مدرسة لغة عربية .	*			*
١٨	لمياء عباس بيري / مدرسة لغة عربية .	*		*	*

ملحق (١٠)

درجات الطالبات في الاختبار البعدي للعينة الاستطلاعية لإستخراخ الثبات

ت	س	ص	س ص	س٢	ص٢
١	٢٦	٢١	٥٤٦	٦٧٦	٤٤١
٢	٢٦	٢٠	٥٢٠	٦٧٦	٤٠٠
٣	٢٥	١٥	٣٧٥	٦٢٥	٢٢٥
٤	٢٣	٢١	٤٨٣	٥٢٩	٤٤١
٥	٢٣	٢٠	٤٦٠	٥٢٩	٤٠٠
٦	٢٢	١٩	٤١٨	٤٨٤	٣٦١
٧	٢١	٢٢	٤٦٢	٤٤١	٤٨٤
٨	٢٠	٢١	٤٢٠	٤٠٠	٤٤١
٩	٢٠	٢١	٤٢٠	٤٠٠	٤٤١
١٠	٢٠	٢١	٤٢٠	٤٠٠	٤٤١
١١	١٩	١٥	٢٨٥	٣٦١	٢٢٥
١٢	١٩	١٤	٢٦٦	٣٦١	١٩٦
١٣	١٩	١٩	٣٦١	٣٦١	٣٦١
١٤	١٨	١٩	٣٤٢	٣٢٤	٣٦١
١٥	١٨	١٩	٣٤٢	٣٢٤	٣٦١
١٦	١٨	١٨	٣٢٤	٣٢٤	٣٢٤
١٧	١٧	١٨	٣٠٦	٢٨٩	٣٢٤
١٨	١٧	١٧	٢٨٩	٢٨٩	٢٨٩
١٩	١٧	١٧	٢٨٩	٢٨٩	٢٨٩
٢٠	١٦	١٧	٢٧٢	٢٥٦	٢٨٩

٢١	١٦	١٦	٢٥٦	٢٥٦	٢٥٦

ت	س	ص	س ص	س^{٢}	ص^{٢}
٢٢	١٦	١٣	٢٠٨	٢٥٦	١٦٩
٢٣	١٥	١٥	٢٢٥	٢٢٥	٢٢٥
٢٤	١٥	١٥	٢٢٥	٢٢٥	٢٢٥
٢٥	١٥	١٥	٢٢٥	٢٢٥	٢٢٥
٢٦	١٤	١٤	٢٩٦	١٩٦	١٩٦
٢٧	١٤	١٦	٢٢٤	١٩٦	٢٥٦
٢٨	١٤	١٤	١٩٦	١٩٦	١٩٦
٢٩	١٤	١٣	١٨٢	١٩٦	١٦٩
٣٠	١٣	١٣	١٩٦	١٦٩	١٦٩
٣١	١٣	١٣	١٩٦	١٦٩	١٦٩
٣٢	١٢	١٢	١٤٤	١٤٤	١٤٤
٣٣	١٢	١٢	١٤٤	١٤٤	١٤٤
٣٤	١٢	١٢	١٤٤	١٤٤	١٤٤
٣٥	١٢	١١	١٣٢	١٤٤	١٢١
٣٦	١٥	١٢	١٨٠	٢٢٥	١٤٤
٣٧	١١	١١	١٢١	١٢١	١٢١
٣٨	١١	١١	١٢١	١٢١	١٢١
٣٩	١١	٩	٩٩	١٢١	٨١
٤٠	١٠	١٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
٤١	١٠	١٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
٤٢	١٠	٩	٩٠	١٠٠	٨١
٤٣	١٠	٩	٩٠	١٠٠	٨١

ت	س	ص	س ص	س٢	ص٢
٤٤	١٠	١١	١١٠	١٠٠	١٢١
٤٥	٩	١٢	١٠٨	٨١	١٤٤
٤٦	٩	١٠	٩٠	٨١	١٠٠
٤٧	٩	١٠	٩٠	٨١	١٠٠
٤٨	١٢	٩	١٠٨	١٤٤	٨١
٤٩	٧	٨	٥٦	٤٩	٦٤
٥٠	٦	٨	٤٨	٣٦	٦٤
مج	٧٦١	٧٢٧	١١٩٥٠	١٢٧٨٣	١١٤٠٤
مج	$(س)^{٢}$	٥٧٩١٢١			
مج	$(ص)^{٢}$	٥٢٨٥٢٩			

ملحق (١١)

معامل الصعوبات لفقرات اختبار التحصيل وقوى تمييزها

ت	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	صعوبة الفقرة	قوة تمييزها	ت	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	صعوبة الفقرة	قوة تمييزها
١	١٩	٩	٠,٥٦	٠,٤٠	١٦	٢٠	٨	٠,٥٦	٠,٤٨
٢	١٦	٨	٠,٤٨	٠,٣٢	١٧	١٩	٧	٠,٥٢	٠,٤٨
٣	١٨	٩	٠,٥٤	٠,٣٦	١٨	٢٠	٨	٠,٥٦	٠,٤٨
٤	٢٠	٤	٠,٤٨	٠,٦٤	١٩	٢٢	٩	٠,٦٢	٠,٥٢
٥	١٥	٧	٠,٤٤	٠,٣٢	٢٠	١٩	٧	٠,٥٢	٠,٤٨
٦	١٨	٩	٠,٥٤	٠,٣٦	٢١	١٩	١٠	٠,٥٨	٠,٣٦
٧	٢١	١١	٠,٦٤	٠,٤٠	٢٢	١٩	٨	٠,٥٤	٠,٤٤
٨	١٩	٨	٠,٥٤	٠,٤٤	٢٣	١٨	١٠	٠,٥٦	٠,٣٢
٩	١٨	٨	٠,٥٢	٠,٤٠	٢٤	١٩	١٠	٠,٥٨	٠,٣٦
١٠	١٧	٨	٠,٥٠	٠,٣٦	٢٥	١٤	٦	٠,٤٠	٠,٣٢
١١	١٩	٧	٠,٥٢	٠,٤٨	٢٦	١٨	٧	٠,٥٠	٠,٤٤
١٢	١٧	٧	٠,٤٨	٠,٤٠	٢٧	١٩	١٠	٠,٥٨	٠,٣٦
١٣	١٨	٥	٠,٤٦	٠,٥٢	٢٨	١٣	٥	٠,٣٦	٠,٣٢
١٤	٢٠	٨	٠,٥٦	٠,٤٨	٢٩	٢٠	٧	٠,٥٤	٠,٥٢
١٥	١٩	٦	٠,٥٠	٠,٥٢	٣٠	١٦	٦	٠,٤٤	٠,٤٠

ملحق (١٢)

استبانة صلاحية الاختبار القبلي

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذ الفاضل ..... المحترم / المحترمة

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (أثر التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة الإملاء والاحتفاظ بها) ، ويتطلب البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي قبلي لغرض إجراء التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث فيما يمتلك من معلومات في الموضوعات المقرر تدريسها خلال مدة التجربة ، وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لهذا الغرض ، ولما تعهده فيكم من دقة وأمانة علمية تضعه بين أيديكم راجية إبداء ملاحظاتكم في صلاحية هذا الاختبار .

ولكم الشكر الجزيل

الباحثة

ضفاف تركي حسين

الاختبار القبلي

س١ / استخرجي الكلمات التي تحتوي على همزات وبيني سبب كتابتها بالصورة التي رسمت عليها فيما يأتي :

١. قال تعالى : (وَيَذَرُونَ وَرَاءهُمْ يَوْماً ثَقِيلاً) (الإنسان : ٢٧)

٢. قال تعالى : (وَمَن يَشَأْ يَجْعَلْهُ عَلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ) (الأنعام : ٣٩)

٣. قال تعالى : (لَّبَناً خَالِصاً سَآئِغاً لِلشَّارِبِينَ) (النحل : ٦٦)

٤. قال تعالى : (أَنَّ اللّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ) (البقرة : ٢٥٩)

٥. مصائب قوم عند قوم فوائد .

س٢ / ضعي دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة للفقرات الآتية :

١. جاءت الهمزة المتوسطة في كلمة (مخبوءة) ..... .

أ. مفتوحة بعد مد . ب. مضمومة بعد مد .

ج. ساكنة بعد مد . د. مكسورة بعد مد .

٢. تكتب الهمزة المتوسطة على كرسي الياء لأنها مكسورة بعد فتح مثل .....

أ. وئام . ب. لئيم .

ج. قارئون . د. فئران .

٣. في كلمة (السيئات) كتبت الهمزة على كرسي الياء لأنها جاءت .....

أ. مضمومة بعد كسر . ب. ساكنة بعد كسر .

ج. مكسورة بعد كسر . د. مفتوحة بعد كسر .

٤. إذا كانت الهمزة متطرفة وما قبلها مفتوح ترسم الهمزة على ..... .

أ. الألف . ب. الواو .

ج. الياء . د. منفردة على السطر .

٥. إذا كانت الهمزة متطرفة وما قبلها ألف لينة ترسم الهمزة على ..... .

أ. الياء . ب. الألف .

ج. الواو . د. منفردة على السطر .

س٣ / ضعي علامة (✓) صح أمام الكلمة الصحيحة وعلامة (×) أمام الكلمة الخطأ فيما يخص رسم الهمزة ثم صحيحي الخطأ إن وجد فيما يأتي :

١. ملجئاً .

٢. جائوا .

٣. مملوأة .

٤. مشيأة .

٥. حطيئة .

ملحق (١٣)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل

ت	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
١	٢٨	٣٠	٢٥
٢	٢٥	٢٥	٢٣
٣	٢٢	٢٤	٢٣
٤	٢١	٢٤	٢٠
٥	٢٠	٢٤	٢٠
٦	٢٠	٢٣	١٩
٧	٢٠	٢٣	١٩
٨	١٩	٢٢	١٩
٩	١٨	٢٢	١٨
١٠	١٨	٢٢	١٧
١١	١٧	٢١	١٧
١٢	١٧	٢٠	١٧
١٣	١٧	٢٠	١٦
١٤	١٧	٢٠	١٥
١٥	١٦	٢٠	١٥
١٦	١٦	١٩	١٤
١٧	١٦	١٩	١٣
١٨	١٦	١٩	١٣
١٩	١٦	١٨	١٢
٢٠	١٦	١٨	١٢
٢١	١٦	١٧	١١
٢٢	١٥	١٧	١١
٢٣	١٥	١٦	١١
٢٤	١٥	١٦	١١
٢٥	١٥	١٥	١١
٢٦	١٥	١٥	١١
٢٧	١٥	١٥	١٠
٢٨	١٥	١٥	١٠
٢٩	١٤	١٥	٩
٣٠	١٤	١٤	٨
المجموع	٢٥٢	٥٩٠	٤٥٠

ملحق (١٤)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

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

٣٠	٩	١٦	٨
المجموع	٤٦٠	٥٣٠	٣٩٦

Abstract

Our contemporary societies have witnessed fast developments including all aspects of life. The education has got on a part of this development as only way which enrich the knowledge to accompany with what happen in the world from huge development. In order to come with this development, modern attitudes have appeared to call for necessity to search for studying methods to increase from the activity of educational and learning process.

Feed back is considered one of the studying methods which have educational concern, the educational literatures refer to feed back helps to achieve desirable educational results, because it provides the leaner with information about his response regularly and continuously for his help to adjustment wrong answers and to teach from it, fixed correct information for pupils and kept it for along time.

The researcher has used this method to participate in overcome on some problems which the students have suffered from it in dictation material, remove the obstacles between the students and correct writing, the errors dictation are one of the linguistic problems have common in the all educational stages.

Thus; the research's importance aims to show the effect of using two styles of feed back in dictation material and kept it, to achieve the research's aim it has chose an experimental design has part control, it has chose Fudha Intermediate School for Girls lies in Babylon Province randomly to apply the experiment and it has chose three classes of Intermediate Second class randomly also.

The research's sample has (90) students girls, distributed on three groups at (30) students girls for each group, class (A) represents the first experimental group, class (C) represents the second experimental group and class (B) represents the control group.

The researcher has done equivalence among the students girls of research's three groups in the following variables: (time age, degrees of Arabic language for last year, previous information and the educational qualification of parents).

After limited the scientific material including some subjects of academic dictation book for Intermediate Second Class; the researcher has prepared the behavioral aims, studying plans and final achievement test. In order to apply the experiment the researcher has studied the research's three groups for ten weeks, after the experiment has finished, the researcher has applied subjective achievement test on research's students girls three groups. The test has (30) items in its final style. The test has validity and reliability after it has shown by a group of experts and specialists and account of (difficulty coefficient, distinction power and drill of replacements).

The researcher has prepared an achievement test after two weeks from applying the test for the first time to limit the students girls who are kept the material. The researcher has used mono- difference analysis and T-Test to discuss the data statistically. The results have shown success the students girls of second experimental group on the students girls of first experimental group and control group in the achievement and keeping. First experimental group has succeed on the control group and the differences have statistical significances at (0.05).

By the results, the researcher has recommended to base on feedback with two kinds (correction and explanation) in teaching dictation material, especially (explanation kind). The researcher has suggested make a similar study on the other studying stages in the other Arabic language subjects.

Ministry of High Education and Scientific Research
Babylon University / Basic Education College

The Effect of Correction and Explanation Feedback in the Achievement of the Students Girls of Intermediate Second Class of the Dictation Material and Kept it

A Thesis

Submitted to the Council of Basic Education College,
University of Babylon as a Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of Master in Education
(Teaching Methods of Arabic Language)

By

Dhifaf Turky Hussein

Supervised by

Assist Prof. Omran Jasim Al-Jibouri

Assist Prof. Saed Hassan Olaiwi

2006

1427