أثر تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها

في

تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط

رسالة تقدمت بها

نسرين جبار سلمان

الى مجلس كلية التربية / جامعة ديالى

وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية

(طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور
مثنى علوان الجشعمي

الأستاذ المساعد الدكتور
علي عبد الله العنبكي

١٤٢٥هـ

٢٠٠٤م

الإهداء

إلى ...

منبع الحب والحنـــان ... والـــدّي

براً وإحساناً

إلى ...

من أتكىء عليهم في أمري، وأشد بهم أزري ... إخوتي وأخـــواتي

وفاءاً وإخلاصاً

إلى ...

الورود المتفتحة في حياتي... أولاد أختي (فاطمـة الزهـــراء – جابر)

حباً وحناناً

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

نسرين

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرفين

نشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (أثر تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط)، قد جرى تحت إشرافنا في كلية التربية . جامعة ديالى، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية).

المشرف
الاستاذ المساعد الدكتور
مثنى علوان الجشعمي
/ / ٢٠٠٤

المشرف
الاستاذ المساعد الدكتور
علي عبد الله العنبكي
/ / ٢٠٠٤

بناءاً على التوصيات المتوافرة، نرشح هذه الرسالة للمناقشة

الدكتور
مشحن حردان الدليمي
رئيس قسم اللغة العربية
/ / ٢٠٠٤

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين، مجيب السائلين والصلاة والسلام على سيدّ المرسلين، وخاتم النبيين، سيدّنا محمّد وآله الطيبين الطاهرين، وأصحابه الغر الميامين، ومن اقتفى اثرهم واهتدى بهديهم اجمعين الى يوم الدين.

وبعد ...

فهذا مقام العرفان بالفضل والإحسان ... والتعبير بالشكر والامتنان .. لكل من كانت له بصمة واضحة ... في مسيرة الباحثة هذهِ ... وأول من أتوجه اليه بهذا الشكر هو الأستاذ المساعد الدكتور مثنى علوان الجشعمي المشرف العلمي على الرسالة، الذي غمرني بمكارمه، ولما أبداه من جهد ومتابعة وآراء سديدة ... والى الأستاذ المساعد الدكتور علي عبدالله العنبكي، المشرف اللغوي على الرسالة الذي شرفني بالإشراف عليها، ولرحابهِ صدرهِ، ولما قدمه من رعاية علمية ... والى الدكتور مشحن حردان الدليمي، رئيس قسم اللغة العربية لما أبداه من دعم وتعاون طوال مدة الدراسة، وكذلك الى الاستاذ المساعد كريم سلمان الحمد، معاون العميد للشؤون العلمية لما بذله من جهدٍ ومتابعة، والى الاستاذ المساعد الدكتورة أسماء كاظم فندي المسعودي لما قدمته لي من عون، فجزاهم الله عني أحسن الجزاء.

والشكر ممتد الى السادة أعضاء حلقة المناقشة (السمنار) وهم: الأستاذ المساعد الدكتور ماجد عبد الستار، والاستاذ المساعد الدكتور علاء الدين كاظم، والاستاذ المساعد الدكتور مكي نومان الدليمي، الذين لم يبخلوا عليّ بعلمهم وأدبهم مما ساعد في بلورة البحث، والى أساتذتي الأفاضل في كلية التربية، والى السادة الخبراء

المحترمين ... والى الدكتور خليل الحديدي رئيس قسم اللغة الإنكليزية لما بذله من تعاون في ترجمة ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية ... والى كل من التدريسيات الست (تنزيه - سلمى - زهرة) لما قدمن من مساعدة علمية في أثناء الدراسة وحين اعداد الرسالة ... وإلى إدارة متوسطتي طارق بن زياد والحسن بن علي للبنين لتعاونهما مع الباحثة.

وأخيراً أشكر كل مَن مدَّ يد المساعدة في إنجاز هذه الرسالة، سائلة المولى تعالى التوفيق لما فيه الخير والصلاح.

الباحثة

ملخص الرسالة

اللغـة العربيـة لغـة إنسـانية حيـة، جـديرة بالرعايـة والاهتمـام، لانّ الله سـبحانه وتعالى شرّفها وخصها لتكون لغة خاتم الأنبياء والرسل، لغة القران الكريم التي أصبحت مفخرة عظيمة لها بين اللغات العالمية الأخرى.

فينبغـي علـى نـاطقي هـذه اللغـة ومـن يتقنهـا بـذل قصـارى الجهـود فـي سـبيل المحافظة عليها، ورفع شأنها منطوقة كانت أم مكتوبة، لأنها أداة التثقيف في تحصيل المعارف، والأساس الذي يستند إليه تدريس المواد جميعها.

فالكتابة الصحيحة من أهم ركائز تعليم اللغة، ومن الأمور المهمة في العملية التعليمية، وانّ الإملاء وسيلة لقياس المهارة في الكتابة وفي قياس تحصيل الطلبة.

وعلى الرغم من أهمية الإملاء فان الشكوى منه تملأ الآذان، إذ أظهرت بعض الدراسات في نتائجها كثرة الأخطاء الإملائية التي يرتكبها المتعلمون في كتاباتهم، وقد عُزي هذا الضعف في بعض الأحيان الى طرائق التدريس المتبعة في تدريسه التي غالبا ما تعتمد على الحفظ والتلقين، لذا رمت الباحثة الى تعرف (أثر تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط) تجريبيا.

ولتحقيق ذلك اختارت الباحثة تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة)، واختبار بعدي، واختارت عشوائيا متوسطة طارق بن زياد للبنين في مدينة بعقوبة/ مركز محافظة ديالى لإجراء التجربة، وبطريقة عشوائية أيضا

اختارت شعبتين من شعب الصف الثاني المتوسط لتمثل عينة البحث، اذ بلغ عدد أفرادها (٦٠) طالبا، بواقع (٣٠) طالبا في المجموعة التجريبية التي تدرس الإملاء باستخدام (أسلوب تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها)، و(٣٠) طالبا في المجموعة الضابطة التي تدرس الإملاء باستخدام الطريقة القياسية.

وقد كافأت الباحثة بين أفراد مجموعتي البحث إحصائيا باستعمال الاختبار التائي (T- test) ومربع كاي في المتغيرات الاتية:

درجة مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط للعام الدراسي السابق للتجربة (٢٠٠١– ٢٠٠٢)، والعمر الزمني محسوبا بالشهور، والتحصيل الدراسي للأبوين، ودرجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الاملاء، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في هذه المتغيرات.

درست الباحثة نفسها طلاب مجموعتي البحث معتمدة على محتوى المادة الدراسية التي تضمنت خمسة موضوعات من كتاب الإملاء المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠٢– ٢٠٠٣، والأهداف السلوكية التي صاغتها بنفسها، ثم أعدت اختباراً تحصيلياً تكون من (٣٠) فقرة موضوعية موزعة على سؤالين: الأول من نوع الاختيار من متعدد، والآخر من نوع التكميل، وقد تم التحقق من صدقه وثباته، وحسبت ثباته بطريقة التجزئة النصفية فبلغ (٠,٨٥)، فضلا عن حساب معاملات الصعوبة والقوة التمييزية وفعالية البدائل الخاطئة.

وفي نهاية التجربة التي استمرت (١٠) أسابيع، طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي البعدي، وحللت البيانات، توصلت الدراسة الى ما ياتي:

هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لمصلحة المجموعة التجريبية.

وفي ضوء النتيجة تم استخلاص بعض الاستنتاجات منها، أن استخدام أسلوب تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها على وفق الطريقة القياسية، أسلوب فعال في زيادة

تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط، وأوصت على تدريب مدرسي اللغة العربية وإعدادهم إعداداً يؤهلهم من التمكن من أسلوب تجزئة المادة، واقترحت اجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في فرع أخر من فروع اللغة العربية ومراحل دراسية أخرى، وفي هذا الميدان الذي ما زال بحاجة إلى العديد من الدراسات والبحوث اللاحقة خدمة للغة العربية. لغة القران الكريم.

ثبت المحتويات

المحتوى	الصفحة من	الى
الإهداء		أ
إقرار المشرفين		ب
شكر وامتنان	ج	د
ملخص الرسالة	هـ	و
ثبت المحتويات	ز	ح
ثبت الجداول		ط
ثبت الملاحق		ي
الفصل الاول: مشكلة البحث واهميته ومرماه وفرضيته وحدود وتحديد مصطلحاته	١	٢٥
أولاً – مشكلة البحث	٢	٤
ثانياً – أهمية البحث والحاجة اليه	٥	١٨
ثالثاً – مرمى البحث		١٩
رابعاً – فرضية البحث		١٩
خامساً – حدود البحث		١٩
سادساً – تحديد المصطلحات	٢٠	٢٥
الفصل الثاني: دراسات سابقة	٢٦	٤١

– دراسات عربية	٣١	٣٤
– دراسات أجنبية	٣٥	٣٦
الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	٣٧	٤٠
جوانب الإفادة من الدراسات السابقة	٤١	

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته	٤٢	٧٠
أولاً – التصميم التجريبي	٤٣	
ثانياً – مجتمع البحث	٤٤	٤٥
ثالثاً – عينة البحث	٤٦	
رابعاً – التكافؤ بين مجموعتي البحث	٤٦	٥٢
خامساً – ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)	٥٢	٥٥
سادساً – متطلبات البحث	٥٦	٦٦
سابعاً – إجراءات تطبيق التجربة	٦٦	
ثامناً – الوسائل الإحصائية	٦٧	٧٠
الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	٧١	٧٧
اولاً – عرض النتيجة	٧٢	٧٣
ثانياً – تفسير النتيجة	٧٣	٧٥
ثالثاً – الاستنتاجات	٧٦	
رابعاً – التوصيات	٧٦	
خامساً – المقترحات	٧٧	
المصادر	٧٨	٩٠
– المصادر العربية	٧٩	٨٩
– المصادر الأجنبية	٩٠	

الملاحق	٩١	١٢٣
ملخص الرسالة باللغة الانكليزية	c	A

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	المدارس المتوسطة والثانوية للبنين ومواقعها في مدينة بعقوبة/ المركز للعام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣)	٤٥
٢	عدد طلاب مجموعتي البحث (عينة البحث) قبل الاستبعاد وبعده.	٤٦
٣	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢م	٤٨
٤	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لأعمار طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) محسوبة بالشهور.	٤٩
٥	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث، وقيمة كاي (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة.	٥٠
٦	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث، وقيمة كاي (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة.	٥١
٧	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لطلاب مجموعتي البحث في درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء.	٥٢
٨	توزيع حصص مادة الإملاء على طلاب مجموعتي البحث.	٥٥

٩	موضوعات مادة الإملاء للصف الثاني المتوسط المحددة للتجربة.	٥٦
١٠	الخريطة الاختبارية	٦٠
١١	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية)، والدلالة الإحصائية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي.	٧٣

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة	٩٢
٢	درجات طلاب مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط/ للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢م	٩٣
٣	أعمار طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) محسوبة بالشهور	٩٤
٤	درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء	٩٥
٥	الأهداف العامة لمادة الإملاء في المرحلة المتوسطة	٩٦
٦	أسماء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات البحث ومتطلباته	٩٧
٧	الأهداف السلوكية للمادة العلمية المشمولة بالبحث على وفق تصنيف بلوم	٩٨-٩٩
٨	خطة تدريسية أنموذجية بأسلوب (تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها) على وفق الطريقة التقليدية (القياسية).	١٠٠-١٠٨
٩	خطة تدريسية أنموذجية بالطريقة التقليدية (القياسية) في مادة الإملاء	١٠٩-١١٤
١٠	الاختبار التحصيلي البعدي	١١٥-١١٨
١١	معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي	١١٩
١٢	معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي	١٢٠
١٣	فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول في الاختبار التحصيلي البعدي	١٢١

١٤	ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية	١٢٢
١٥	درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي	١٢٣

في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء

رسالة تقدمت بها

نسرين جبار سلمان

الى مجلس كلية التربية / جامعة ديالى

وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية

(طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور مثنى علوان الجشعمي

الأستاذ المساعد الدكتور علي عبد الله العنبكي

١٤٢٥هـ ٢٠٠٤م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝ خَلَقَ الإِنسانَ مِنْ عَلَقٍ ۝ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ ۝ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۝ عَلَّمَ الإِنسانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾

صدق الله العظيم

(سورة العلق: الايات ١-٥)

الفصل الأول

أولاً . مشكلة البحث:

تعد مشكلة الخطأ الإملائي إحدى المشكلات اللغوية التي يعاني منها الطلبة في مدارسنا، كالنحو، والصرف، والتعبير وغيرها، إذ أخذت هذه المشكلة تتعاظم في الآونة الأخيرة، وأخذت الشكوى تظهر على ألسنة أولياء الامور، والمدرسين، والمرشدين التربويين، الذين عبروا بقلق عن انتشار الخطأ في الإملاء بين الطلبة، في المراحل التعليمية كافة، حتى الجامعية منها.

ما تزال الكتابة الصحيحة من الجوانب المهمة في تعليم اللغة العربية، لأنَّ أهمية سلامة الكتابة في الرسم لا تقل عن أهمية التعبير، فالفهم المكتوب يتأثر بعامل الصِّحة أو الخطأ في الرسم الكتابي، فكلمة عَمْرو إذا كتبت من غير واو، قد تشكل على القارئ المعنى حين يقرؤها عمر، وقد تتغير الحقيقة العلمية أو التاريخية أو الأدبية نتيجة الخطأ في الرسم الكتابي. (مجاور، ١٩٨٣، ص٦١٠)

ومن المشكلات المهمة والبارزة التي يقع الطلبة فيها وتعدُ من الأخطاء الشائعة هي ضعف تمييز الهمزة أول الكلمة اتكون همزة قطع أم همزة وصل لتقاربهما في الصورة والنطق (الرحيم وآخرون، ١٩٩٧، ص٨٤)، فضلا عن ضعفهم في رسم الهمزة في وسط الكلمة أو في طرفها، إذ يرى العزاوي ان قواعد الهمزة معقدة، لان الحرف يرد في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها، ولكل حالة قواعدها فكلمة (يقرؤون) نجدها ترسم على ثلاث صورٍ، فمنهم من يرسمها على النحو السابق ومنهم من يرسمها (يقرأون) ومنهم من يرسمها (يقرءون). (العزاوي، ١٩٨٨، ص١٦٤)

ونتلمسُ جميعا المعاناة الكثيرة للطلبة في كيفية رسم الهمزة التي في آخر الكلمة إذ يخلطون بين الهمزة المسبوقة بحركة الفتحة أو الضمة أو الكسرة وبين المسبوقة بحرف مدٍ مثل (الألف والواو والياء). (محجوب، ١٩٨٦، ص١٥٥)، فضلاً عن موقف الحيرة التي يقف عندها الكثير من الدارسين والمثقفين إزاء بعض الكلمات التي تعترض كتابتهم، وهي تحتوي على حرف الهمزة التي تحدث لهم إشكالا (المحجري،٢٠٠٢، ص٢٥٥)، وذلك لاعتماد كثير من قواعد الإملاء على قواعد النحو والصرف ومثل ذلك في كتابة الهمزة، نحو (أبناؤهم، أبنائهم – أبناءهم)، وهذه الملامح الثلاثة للكلمة الواحدة إنما تغيرت على وفق موقعها الأعرابي في الجملة، وفي كتابة الألف الملساء والألف اللينة في (دعا، ورمى)، أنّ هذه المشكلات تشكل عقبة تعوق الكلمة ويعزى ذلك الى الضعف في قواعد النحو والصرف. (البجة، ١٩٩٩، ص١٨٦).

فالخطأ الإملائي الذي يقع فيه الطلبة يتوزع بين أطراف العملية التدريسية، فتتعاون هذه الأطراف على خلق المشكلة كلاًّ بحسب نصيبِه، فمنها ما يتصل بالمدرس، ومنها ما يتصل بالطالب، ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة، ومنها ما يتصل بطريقة التدريس. (الدليمي،١٩٩٩، ص١٨٠– ١٨١)

فمن الأسباب التي تتصل بالمدرس، انه قد يكون ضعيفا في إعداده اللغوي، فضلاً عن قلة اهتمام مُدرسي المواد الدراسية الأخرى بأخطاء الطلبة. (خاطر، ١٩٨٦، ص٢٩٤)

وما يتصل بالطالب منها تردده وخوفه وقلة الانتباه وإهماله خلال سير الدرس (بدوي، د ت، ص٢٥٧)، فضلا عن قلة التدريب الكافي على رسم الحروف (أحمد، ١٩٨٦، ص٢٧٠)، زيادة على ضآلة حظه من الذكاء وقلة مواظبته على الحضور الى المدرسة. (إبراهيم، د ت، ص٢٢)

والأسباب التي تتعلق بخصائص اللغة المكتوبة، تتمثل في القواعد الإملائية والحركات، واختلاف صور الحروف باختلاف مواقعها من الكلمة، والنقط، ووصل الحرف

وفصله، ووجود الرسم القرآني المخالف في بعض جوانبه للهجاء العادي. (البجة، ١٩٩٩، ١٩١)

وما يتصل بطريقة التدريس تتمثل في الاستعمال التقليدي للطرائق والأساليب التدريسية، إذ تقوم على اختبار الطلبة في كلمات صعبة ومطولة غير مهتمة بالقواعد الإملائية. (خاطر، ١٩٨٦، ص٢٩٥)

وأكدت دراسات عدة ظاهرة الضعف في الإملاء لدى طلبة مرحلتي الدراسة الابتدائية والمتوسطة، التي أصبحت مشكلة بحد ذاتها، ومن الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة، دراسة هجرس (١٩٧٧)، ودراسة عطية (١٩٨٧)، ودراسة التكريتي (٢٠٠٠)، ويعزى هذا الضعف في بعض الأحيان الى طريقة التدريس.

وتجد الباحثة نفسها مؤيدة للأسباب التي تؤكد ضعف الطلبة في الإملاء من خلال تجربتها في التدريس، اذ لمست الباحثة الصعوبات التي تواجه الطلبة في إتقانهم للقواعد الاملائية، ولا سيما التي تتعلق بالهمزة وأنواعها لتعدد هذه القواعد وقلة شرحها والتدريب عليها، إذ أعطى وجود هذه المشكلة أهمية لدراستها في هذا البحث الذي يرمي الى معرفة (أثر تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط)، محاولة من الباحثة لتسهيل صعوبة استيعاب هذه القواعد.

ثانياً . أهمية البحث والحاجة إليه:

اللغة نعمة عظيمة، أنعم الله سبحانه وتعالى بها على البشرية، في قوله تعالى: ﴿**الرَّحْمَنُ ۞ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ۞ خَلَقَ الْإِنْسَانَ ۞ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ**﴾ (سورة الرحمن/١-٤)

فتفوق الإنسان بها على الكائنات الأخرى بإحرازه المنزلة العليا، وجعلته يتواصل مع أبناء قومه وأقوام أخرى، وأصبحت سمة خاصة به. (يونس، ١٩٨٧، ص٩-١١)

تعدُ اللغة أرقى ما توصل إليه الانسان، إذ لها الأثر الكبير في قيام الحضارات والرُقي والمدنية والعمران (عبد القادر واخرون، ١٩٨٨، ص٧)، فضلاً عن أهميتها في قياس مدى قابلية الأمم على التطور أو عكس ذلك (عبد المعطي وآخرون، ١٩٦٧، ص٢٠) لأنها مرآة تنعكس عليها صور الحياة المدنية والثقافية للمجتمع. (عبد المجيد، ١٩٦١، ص١٤)

وعرف ابن جني اللغة بأنها: (أصوات يعبِّرُ بها كل قومٍ عن أغراضهم). (ابن جني، ١٩٩٠، ج١، ص٣٣)

فاللغة وسيلة اجتماعية لكونها أقوى الروابط بين أبناء الأمة الواحدة، إذ تجعلهم مترابطين في الأهداف والمشاعر والأفكار، فهي أداة التفاهم ووسيلة التعامل الاجتماعي في المجتمع الإنساني، فعن طريقها يقضي الفرد حاجاته ويحصل على مآربه فضلاً عن أنّها أداة الإقناع والمناقشة والمناظرة وتبادل الرأي بين الافراد. (إبراهيم، ١٩٧٠، ص٤٤)

وتعدُ اللغة بمثابة سجل لتراث الامة، تسجل بها علومها وتدون آدابها وتكتب تاريخها، وتستوعب نتاج عقول ابنائها في مختلف المجالات، فانْ كانت الأمة جسماً فاللغة الروح أو شمساً فاللغة الشعاع. (الإبرشي، ١٩٥٨، ص١٠)، فضلا عن أنها أداة لإبراز المواهب والإبداع لدى الموهوبين والعباقرة، ليكونوا قادة الأمة ومفكريها وعلماءها. (معروف، ١٩٨٥، ص٣٢)، لهذا نجدُ الأمم في كلِّ عصرٍ تهتم بلغاتها، وتسعى الى نشرها وتطويرها والحفاظ عليها بمختلف السبل والوسائل، لأنها الخيط الذي ينقل تراث الآباء والأجداد الى الأبناء والأحفاد. (السيد، د ت، ص٣)

فِمن الحقِّ ان تعد اللغة وعاءَ التراث والثقافة، ولولا هذا الوعاء لانقطع المرء في حاضره عن ماضيه وفي مستقبله عن حاضره. (ظافر، د ت، ص٢٧)

واللغة أداة الفكر وجوهره وهما عنصران متداخلان يتأثر أحدهما بالآخر، لذا يقال: التفكير كلام نفسي والكلام تفكير جهري (يحيى، ١٩٦٨، ص١٠) وهذا ما أكدهُ الحصري من أنّها تسُاعد في تثبيت الأفكار والمعاني التي تجول في الخواطر وتلازم خطوات التفكير خطوة خطوة (الحصري، ١٩٥٧،ص٥)، وقد أدرك العرب قديماً ذلك وقال شاعرهم:

أنّ الكلام لفي الفؤاد وإنما جعل اللسان على الفؤاد دليلا

وعند الحديث عن اللغة وأهميتها لا بدّ من الوقوف عند أهم لغة حية في العالم سماوي لغة القران الكريم والوحي للبشر جميعاً، إذ جاء في قوله تعالى:﴿**إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**﴾ (يوسف/٢)، مما أدى الى انتشار اللغة وبقائها (الجنيدي، د ت، ص٩)، فالقران الكريم من أعظم الأسباب التي صانت العربية من الزوال في الماضي والحاضر ويمدُّها بعوامل البقاء في المستقبل. (تيمور، ١٩٥٦، ص٦)

وأصبحت اللغة العربية بفضل القرآن الكريم لغة أمم مختلفة لا لغة أمة واحدة وليس لها حدود، إذ إن المسلمين خدموا العربية خدمة للدين القويم وقياماً بالواجب نحو اللغة والأمة (أبو صالح، ١٩٦٣، ص١٤٠)، لأنهم مؤمنون بأَن العربية وحدها اللسان الذي أُحلَّ لهم ان يستعملوه في صلاتهم (أمين، ١٩٦٥، ص١٠٤-١٠٥)،

فظلت اللغة العربية الفصيحة على مرِّ العصور لغة الدرس والأدب، والفكر والسياسة، والبحث، وما زالت شجرتها باسقة الظلال، دانية الجني، أصلها ثابت وفرعها في السماء، تؤتي أكلها الطيب كل حين بإذنه تعالى. (محسن، ١٩٩٠، ص٩٢)

ولكل لغة من اللغات الإنسانية خصائص تختص بها عن غيرها، وهذه العربية التي قال عنها ابن خلدون في مقدمته: ((وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات، وأوضحها إبانةً عن المقاصد)) (ابن خلدون، د ت، ص٥٤٦)، وقد رآها ابن فارس أفضل اللغات وأوسعها (ابن فارس، ١٩٦٣، ص١٣)، إذ يكفي ذلك دليلاً بأنها اللغة التي تمثل وعاء القرآن وتحمل مضامين الرسالة، في قوله تعالى: ﴿**وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ۞ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ۞ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ ۞ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ**﴾ (الشعراء/ الايات ١٩٢-١٩٥). (محجوب، ١٩٨٦، ص٢٠)

وكذلك أكد مكانتها كثير من غير العرب، فهذا القاص الفرنسي (جول فيرن) يقول عنها: (إنها لغةُ المستقبل، ولا شك انه سيموت غيرها في حين تبقى هي حية) (السيد، ١٩٨٠، ص١٣)، حقاً إنها لغةُ الحاضرِ والمستقبل وإنها باقية وخالدة بخلود القرآن الكريم وبقائه مهما تقادم الزمن.

وتقول عنها المستشرقة الألمانية الدكتورة (آنا ماري شميل): (واللغة العربية لغة موسيقية للغاية، ولا استطيع أن أقول إلا إنها لا بدّ أن تكون لغة الجنة).

(معروف، ١٩٨٥، ص٤١)

فللعربية حقٌ على من يتكلم بها ويتقنها هو أن يعمل على رفع شانها ومكانتها في المجتمع العربي، فهذا الثعالبي يحثنا على حب العربية والعناية بها بقوله: ((فإنِّ مَنْ احبَّ الله أحبَّ رسولهُ المصطفى (ﷺ) ومَنْ احب النبي العربي، أحبَّ العرب، ومنْ أحبَّ العرب، احب اللغة العربية التي بها نَزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب. ومن احب العربية عُنيَ بها وثابر عليها، وصرف همته إليها). (الثعالبي، ٢٠٠٢، ص١٥)

وفي اللغة العربية من المميزات ما يجعلها أهلا للاهتمام، وأهلا للحياة والبقاء، لأن فيها حياة وجمالاً وأن فيها أدباً وفكراً وتراث أمة ودين أجناس، وهذا ما يؤكده

عمرها المديد وثباتها أمام كلِّ أنواع الغزو الذي تعرضت له عبر العصور. (الطاهر، ١٩٦٩، ص١٢)

فلا بُدَّ للعربِ أن يعتزوا بلغتهم الجميلة اعتزازاً شديداً ويحرصوا كُلَّ الحرص على تقديرها ووضعها في أكرم منزلةِ وأحسن صورة، إذ يتجلى هذا الحرص والاعتزاز في العناية بجودة الإلقاء وحسن الحديث وفي النفور من كلِّ عيب يشوب النطق أو يشوِّه التعبير (شوشه، د ت، ص١٣)، فضلاً عن أنها توصف باللغة الشاعرة التي تختص في تعبيراتها إن الكلمة الواحدة تحتفظ بدلالتها الشعرية المجازية ودلالتها العلمية الواقعية في وقت واحد بغير لبس بين التعبيرين (العقاد، ١٩٦٠، ص١٤)، وهذا مما يؤكد الوظيفة الجمالية للغة العربية، إذ تتجلى في الآثار الأدبية شعراً ونثراً، وهذه واضحة في مقدرة الأدباء على توصيل معنى من المعاني بصورِ بلاغية. (حمدي، ١٩٨٤، ص١٤٢)

وفي العصر الحديث تهيأت للغة عوامل جديدة للتطور فأصبحت لغة الصحافة والنشر واللغة الرسمية في جميع المدارس والجامعات والمعاهد جميعاً وكذلك لغة القضاء والتأليف في البلاد العربية. (إبراهيم، ١٩٧٠، ص٤٨)

واللغة العربية وحدة مترابطة غير منفصلة ولا مفككة ولا سيما في الموقف التعليمي وما اعتاد عليه المختصون من تقسيم هذه اللغة الى فروع متعددة بقصد اتقان المهارات المختلفة لا يعني الانفصال بين فروعها (الحصري، ١٩٤٨، ص١٠)، لان فروع اللغة العربية تتعاون جميعا على تحقيق الغرض الأصلي من تعلم اللغة، فضلاً عن تقويم اللسان فصاحة، وضبط الحركات والسكنات وأسلوب التعبير، لكون كل فرع خادما للغة العربية ووسيلة لتحسين النطق بها. (الهاشمي، ١٩٧٢، ص١٤-١٥)

ففي درس المطالعة تؤكد سلامة الأداء الصوتي مع الضبط النحوي، وفي التعبير تؤكد الإفصاح عما في النفس ازاء الكون بلغة سليمة مع السعي لان يكون كلامنا مؤثرا جميلاً، والقواعد النحوية التي تؤكد تبسيط النحو العربي والتمكن من

تطبيقه لكونه أمرا لا يمكن التهاون فيه لدى الكلام أو الكتابة (الطاهر، ١٩٦٩، ص ١٦)، فضلاً عن الدراسات الأدبية التي تشمل الأناشيد والمحفوظات والنصوص الأدبية والبلاغية فيها تدريب على القراءة والتعبير والاستعمال اللغوي بجانب الفهم والتذوق وتنمية الثروة اللغوية (إبراهيم، ١٩٧٠، ص٥٣). ويبقى الإملاء معنياً برسم الكلمات وبقواعدها التي تساعد في ضبط رسم الحروف رسما صحيحاً. (قورة، ١٩٧٢، ص٦١)

وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الاعرابية والاشتقاقية، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية (إبراهيم، ١٩٧٠، ص١٩٣)، فضلاً عن أنه يتبوأ موقعاً كبيراً على خريطة الكتابة باللغة العربية إذ يمثل في الواقع حجر الزاوية في فهم المكتوب وعرضه بصورة واضحة (شحاته، ١٩٩٨، ص٧)، لأن الكتابة الصحيحة تعد عنصراً مهماً من عناصر الثقافة، فهي وسيلة الإنسان لتسجيل الحوادث والوقائع، فضلاً عن التعبير عن أفكاره والوقوف على أفكار الآخرين. (سمك، ١٩٦٩، ص٢٦)

وتظهر أهمية الإملاء في اللغة من كونه يؤدي وظيفته اللغوية بالتوفيق بين القراءة والكتابة عن طريق رسم الحروف وترتيبها، بشكل يؤدي الى فهم المعاني (الآلوسي وآخرون، ١٩٩٩، ص٧) ، لذا أكد المربون أهمية الإملاء مثلما أكدوا

أهمية القراءة، لان الإملاء والقراءة عمليتان متصلتان اشدَّ الاتصال ولا يمكن الفصل بينهما في العملية التربوية، إذْ يعدان مفتاح الوصول الى المعارف الأخرى. (يحيى، ١٩٦٨، ص١٧١)

وللإملاء أهمية خاصة في إطار العمل المدرسي، فهو يسعى الى تزويد الطلبة بمجموعة من القواعد الإملائية تضبط كتابتهم، وبذلك يصلون الى القراءة الصحيحة،

ويتجنبون الوقوع في الاخطاء، فتعينهم على مواجهة الصعوبات الإملائية (الألوسي وآخرون، ١٩٩٩، ص٧)، زيادة على تنمية الثروة اللفظية، وتغذية الفكر والإحساس بما يملي عليهم من مختارات بليغة مناسبة لمداركهم وأذواقهم (الهاشمي، ١٩٦٧، ص١٤١)، وكذلك تتضح أهمية الإملاء في تدريب الحواس الإملائية على إتقان الكتابة، والعمل في تآلف وانسجام، وتعاون على تكوين انطباعات صحيحة، تصور الكلمات. (بدوي، د ت، ص٢٥٠)

وتتجلى أهمية الإملاء في تدريب الطلبة على القراءة الصامتة والجهرية واعتزازهم بتراث أمتهم الحضاري وزيادة الوعي الوطني والقومي والإنساني، وتكوين شخصياتهم المرغوبة في المجتمع (الرحيم وآخرون، ١٩٩٧، ٤٢)، ويتعود الطلبة الكثير من العادات الصحيحة في الكتابة كتحسين الخط والسرعة الملائمة، والتنسيق بين الكلمات والجمل، فضلاً عن اكتسابهم الكثير من المهارات، كتنظيم الكتابة وتقسيم الكلام على فقرات، زيادة على ذلك مقدرتهم على استعمال علامات الترقيم. (الآلوسي وآخرون، ١٩٩٩، ص٩)

وتتضح أهمية الإملاء بوصفه وسيلة مهمة لاختبار قابلية التعلم عند الطلبة، إذ وجد أن هناك علاقة قوية بين كتابة المفردات، وقواعد اللغة والتعبير، والصوت. ويعد الإملاء وسيلة لقياس مهارة الكتابة، ووسيلة يمكن بها قياس تحصيل الطلبة بدقة وسهولة، زيادة على أنه يعطي المتعلم تمريناً في الإدراك الشفهي لانه ينمي قُدرة الإصغاء لديه، وفهم ما يكتبه. وتظهر أهمية درس الإملاء بوصفه وسيلة تمكن المدرس من معرفة الصعوبات التي تواجه طلبته في التهجي، وفي فهم الأصوات والتمييز بينها. (الدليمي، ١٩٩٩، ص١٧٦)

والإملاء بصورة عامة يُقسم الى أنواع عدة ويراعي في التقسيم التدرج الطبيعي في الانتقال من السهل الى الصعب ومنها:

١. **<u>الإملاء المنقول</u>:**

ومعناه ان ينقل التلاميذ القطعة الإملائية من كتاب أو سبورة بعد قراءتها وفهمها، وتهجي بعض كلماتها شفهيا، وقد يملي المعلم القطعة على التلاميذ فقرة فقرة، وهم يتابعونه فينظرون الى ما يملي عليهم ويكتبونه في الدفاتر (سمك، ١٩٧٥، ص٤٣٧)، إن هذا النوع يلائم الأطفال الصغار في تعليمهم الكتابة في الصفين الأول والثاني الابتدائيين لانهم يعتمدون المحاكاة.

٢. **الإملاء المنظور:**

وفيه يقوم المعلم بكتابة كلمات عدة أو عبارات أو قطعة إملائية على السبورة، ومن ثم تقرا القطعة وبعد التنبيه على صعوبتها كي يتدبرها التلاميذ، ثم تحجب عن أنظارهم، وتملى عليهم، أمّا بشكل فرادى على السبورة أو بشكل جماعي في الدفاتر، وهذا النوع يلائم الصفوف الثالثة والرابعة. (الرحيم وآخرون، ١٩٩٧، ص٧٨)

٣. **الإملاء الاستماعي:**

وهذا النوع الذي يستخدم في الصفين الخامس والسادس الابتدائين، وفيه يستمع التلاميذ الى القطعة وبعد مناقشتها في معناها، وتهجي كلمات مشابهة لها، تملى عليهم بوضوح تام وصوت جهوري يكفل إسماع التلاميذ. (أبو مغلي، ١٩٨٦، ص٤٠)

٤. **الإملاء الاختباري:**

وهو النوع الذي يستخدم لتدريس الطلبة في المرحلة المتوسطة، وهو ليس وسيلة لعد أخطاء الطلبة، وإنما هو وسيلة لتربية الطالب وتعليمه، أي تعويده دقة الملاحظة وقوة الانتباه وأدب الاستماع لما يقرأ، وتمرينه على حب النظافة والنظام والترتيب، فضلاً عن تعليمه الرسم الصحيح للكلمات وصواب الكتابة. (الآلوسي، ١٩٩٠، ص٥١)

والغرض من هذا النوع هو تقدير مستوى الطالب، وقياس قدرته ومدى تقدمه ولهذا تملى عليه القطعة بعد استماعه اليها، وفهمها، دون مساعدة له في الهجاء.(إبراهيم، د ت، ص٢٠)

٥. **الإملاء الذاتي:**

وهو نوع ضروري ومهم للمتعلم لانه الإملاء الذي يحتاج إليه المتعلم في حياته المدرسية وما بعدها، وفيه يملي المتعلم النص الإملائي على نفسه من ذاكرته، وهذا الأمر يتطلب ان يكون قد حفظ النص عن ظهر قلبٍ من قبل، أي يطلب المدرس من طلبته ان يحفظوا نصا معينا هادفا لا يتجاوز البضعة اسطر سواء أكان شعرا أم نثرا، ليصار الى كتابته في غرفة الصف بإشراف المدرس. (أبو مغلي، ١٩٨٦، ص٤١)

٦. **الإملاء الآستباري:**

وهذا أرقى أنواع الإملاء وأعلاها تجريداً، وحقيقته تتمثل في سير فهم الطلبة للقاعدة الإملائية، وطريقة كتابة الكلمات. إذ هذا النوع يهدف الى الكشف عن معرفة الطلبة لحقيقة القاعدة الإملائية التي تقتضي أن تكتب الكلمة على نحو معين لا على نحو آخر، وعلى ذلك فهو يشبه الإملاء الإختباري من حيث انهما يكشفان عن المستوى التحصيلي الذي تحقق للطلبة، ولكنه يزيد عنه في انه يهدف الى الكشف عن معرفة الطلبة للقواعد المختلفة، والتمايز والتباين الذي يكون بين القواعد المختلفة. (استيته، د ت، ص١٣٣)

وعلى الرغم من هذه الأهمية الكبيرة للإملاء إلا أننا نجد ضعفاً يكادُ يكون عاما لدى تلاميذتنا وطلبتنا على اختلاف مراحلهم، ويعزى هذا الضعف في أغلب الأحيان – كما لمسته الباحثة من آراء بعض المربين والمختصين ومن خلال تجربتها في مجال التدريس – الى طريقة التدريس التي يتبعها المدرسون ولا سيما في تدريس القواعد

الإملائية وما لها من أثر في تحصيل الطلبة في أية مادة يدرسونها، إذ إنّ الطرائق المتبعة في تدريس الإملاء ما زالت بسيطة وتقليدية على اختلاف مراحل الدراسة.

وقد أكد الكثير من المربين أهمية طريقة التدريس خلال عرض المادة لما لها من أثر كبير في تحصيل الطلبة، إذ تعدُ من المستلزمات الضرورية للتدريس الناجح ووسيلة لنقل المعلومات والمعارف الى المتعلم والتفاعل معه لتحقيق أهداف التعليم (محمد ومجيد، ١٩٩١، ص٤١)، ولطريقة التدريس التي يختارها المدرس دور مهم في معالجة المواقف التعليمية، إذ إنّ كل طريقة تدريسية تصبح مجدية وذات قيمة إذا سندتها بعض الأسس التربوية، ومنها رغبة الطالب العميقة في التعلم ومتابعته المستمرة لمواد التعليم. (الرحيم، ١٩٩٧، ص٥)

وتعرف طريقة التدريس بأنها (الوسيلة التي يصل بها المعلم الى استغلال المادة الدراسية الاستغلال المناسب للتأثير في المتعلم، ليصل الى نتيجة معينة) (بدوي، د ت، ص٢٣)، كما تمثل (الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستخدمها المعلم لتوصيل محتوى المنهج للمتعلمين في أثناء قيامه بالعملية التعليمية). (جامل، ٢٠٠٠، ص١٨)

وكذلك يشير (جابر) الى أهمية طريقة التدريس، فيقول إذا وجدت الطريقة وانعدمت المادة تعذَّر على المدرس أن يصل غايته، وإذا كانت المادة دسمة والطريقة ضعيفة لم يتحقق الهدف المنشود، فحسن الطريقة لا يعوض فقر المادة وغزارة المادة تصبح عديمة الجدوى إذا لم تصادف طريقة جيدة. (جابر، ١٩٦٧، ص٤٣)

فالطريقة ركن مهم من أركان التدريس ولها اثر في تحصيل الطلبة وعنصر أساسي من عناصر العملية التربوية، حتى عبر (كلبا ترك) عنها بأنها ساق من سيقان التربية، فلا تستطيع عملية التعليم السير على ساق واحدة. (الموسوي، ١٩٩٤، ص١١٢)، وأشار هارد (Hard) الى أن الأسلوب له أهمية لا تقل عن أهمية محتوى المادة الدراسية (Hard, 1985, P. 524). وبهذا نصل الى حقيقة ان المدرس بمقدوره ان يُحيي منهجاً ميتاً باستعمال طريقة جيدة في التدريس. (الكلزة، ١٩٨٧، ص٧٥)

وتتفق الباحثة مع ما جاء في آراء المربين المهتمين بطرائق التدريس وما لها من أثر كبير في تحصيل الطلبة في أية مادة يدرسونها، ولذا أرتآت الباحثة اسلوباً جديداً تتبعها في الدراسة الحالية لتدريس القواعد الإملائية لطلاب الصف الثاني المتوسط، وهذا الاسلوب لم يحظَ بالاهتمام إلا قليلاً، ولكن الباحثة تعتقد ان هذا الأسلوب الجديد في التدريس قد يسهم في زيادة التحصيل وتحقيق أهداف الإملاء، فهذا الأسلوب (تجزئة القواعد وتطبيقاتها) يقوم على تقديم الجزء الأول من القاعدة الإملائية على أن هذا الجزء قائم بحد ذاته على وفق خطوات الطريقة (القياسية) وعند الانتهاء من هذا الجزء تعطى بعض الأسئلة الشفوية والتطبيقات الشفوية مع التدريب على هذه القاعدة الى أن يتم التأكد من أن المتعلمين استوعبوا الجزء الأول من القاعدة الإملائية ثم تكتب في الدفاتر، ومن ثم الانتقال الى الجزء الثاني والثالث وهكذا الى أن تتوضح القاعدة الإملائية، ويتم شرح الموضوع الإملائي كاملاً بأجزائه كافة مع التمرينات، وبعد الانتهاء من عرض الموضوع يُحدد تمرين او تمرينات واجباً بيتياً يشمل جميع أجزاء القاعدة جميعاً.(السامرائي، ١٩٩٥، ص٨٥)

وقد أجريت دراستان على حد علم الباحثة في هذا الأسلوب في مجال التجزئة ولكن في (تجزئة القاعدة النحوية)، وهما دراسة (السامرائي ١٩٩٠) و(الغريري ٢٠٠١)، وتعتقد الباحثة ان هاتين الدراستين قريبتان من دراستها، لأنّ القواعد الإملائية تدرس على وفق الطرائق المتبعة في تدريس القواعد النحوية للمرحلة المتوسطة، لهذا ترى الباحثة أن تدريس القواعد الإملائية تعد مشكلة رئيسة لتعدد وتعقد هذه القواعد وتشابكها، ولا سيما تلك القواعد التي تتعلق بالهمزة وأنواعها، فإن عرضها دفعة واحدة في درس واحد قد يؤدي الى صعوبة الفهم، لكن توزيع العمل مع التدريب على كل جزء في وقت تدريسه أفضل من ترك تدريبه الى درس اخر، لذا تتفق الباحثة مع رأي العلامة ابن خلدون (ت ٨٠٨هـ) في مقدمته إذ أشار بقوله: ((اعلمْ أن تلقين العلوم

للمتعلمين، إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئا فشيئاً وقليلاً قليلاً.... فان قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجياً)). (ابن خلدون، د ت، ص٥٣٣)

وتتفق مع ما جاء به الآلوسي من ان التعلم عن طريق التجزئة يؤدي الى ارتفاع الدافعية للتعلم ويزيد من ثقة الطالب بنفسه، كما ان تقسيم العمل الى عدة أجزاء عدة يقلل من صعوبته عندما يعرض مرة واحدة وعندما يزيد حجم الموضوع وكذلك يستطيع المتعلم استيعابه بوقت محدد، فضلاً عن ان طبيعة العمر الزمني تتفق مع خطوات هذا الأسلوب (الآلوسي، ١٩٨٨، ص٣٢٨).

وهناك وجهة نظر للسلوكيين الذين يؤيدون ويعطون الأهمية الكبرى للأجزاء التي يتكون منها الكل عن طريق عناصره، فنظريتهم تدعو الى تفتيت السلوك والإدراك الى أجزاء صغيرة، أي انهم يبدؤون بالجزئيات (عرقسوسي، ١٩٨٣، ص٢٣٦) وهذا ما يدعون إليه أيضا في توزيع التطبيقات على مراحل، لأنّ ذلك اكثر فائدةً واتقاناً من ان يكون التدريب وحل التطبيقات في آن واحد. (راجح، ١٩٦٨، ص٢٣٨)

وهذا ما يؤكده (عبد القادر) بقوله: "من الواجب علينا قبل ان نخبر المتعلم – بالكليات – ان نعرض عليه الجزئيات ونعطيه الفرص الكافية لاختبارها.(عبد القادر، د ت، ٧١)

وقد أكدّ العالم سكنر (Skinner) إمكانية تطبيق مبادئ الاشتراط الإجرائي في تعليم المواد الدراسية المختلفة بتقسيم المادة الدراسية أو التعليمية الى أجزاء صغيرة نسبيا وترتب على نحو معين لتحقيق الأهداف المطلوبة وبذلك يتم التعلم بصورة تدريجية فيتقدم المتعلم من خطوة الى أخرى حتى يتمكن من المادة جميعها

(سعادة، ١٩٩٢، ص٢٠٩)، وان السبب في ذلك يعزى الى أن معدل الاستجابة يزداد إذا حدث التعلم على أوقات قصيرة مدعومة بالتعزيز. (صالح، ١٩٧١، ص٢٩٨)

وقد أشارت بعض الأدبيات الى أهمية تجزئة القاعدة، إذ أكد ان التدريب المستمر على الاستخدام الصحيح في المواقف أو في أثناء الدرس وبعده يُساعد على فهم القاعدة ويزيد من الجدية في ملاحظة الطلاب وحسن توجيهم وإرشادهم في كل موقف يظهر فيه خطأ التطبيق وانحرافه (قورة، ١٩٧٢، ص٢٧٠)، ويرى الابراشي أن هذا الأسلوب يكون استخدامه مشوقا ولا سيّما مع المتعلمين الصغار حتى لا يشعروا بصعوبة إذا كلفوا بحفظ مادة طويلة أو يظنوا إنها فوق طاقتهم (الابراشي، ١٩٥٨، ص٢٢٨- ٢٢٩)، إذْ أنّ هذا الأسلوب يكون منطقيا بتزويد المتعلم بأدوات البناء قبل المباشرة بتشييده. (معروف، ١٩٨٥، ص١٠٥)

وجاءت دعوة الجشطالت على عكس ما أبداه السلوكيون في تعليم القواعد، إذ إنهم يدعون الى وجوب ان يكون تعليم القواعد موحداً غير مُجزأ كي يتمكن المتعلم من إدراك العلاقات بين الأجزاء ككل أو كوحدة (الغريب، ١٩٦٧، ص١٩٧)، لكون العقل يدرك المواقف الحسية كلياً ثم ينتقل الى إدراك الأجزاء تدريجياً. (عبد العزيز، د ت، ص١٨٦)

وهناك من التجارب ما اثبت تفوق الطريقة الكلية حينما تكون المادة المراد تعليمها سهلة وقصيرة (العيسوي، ١٩٩٩، ص١٦٧)، ومن هذا تبين أنّ الطريقة الجزئية مناسبة إذا كانت المادة المراد تعليمها طويلة وصعبة ذات تشابك.

وترى الباحثة أن وجهة نظر السلوكيين قد تكون صحيحة في بعض المعارف وتكون ذات فائدة للمتعلمين، وكذلك الحال لوجهة نظر الجشطالت، إذ إن لكل مدرسة

من هاتين المدرستين أنصاراً وخصوماً وإنّ لكل طريقة أو أسلوب محاسن وعيوبا، وكل يرى حسب وجهة نظره، لكن يبقى دور المدرس في اختيار الأفضل من بين الطرائق وتوظيفها في المواقف التعليمية، ومن ثم تحقيق الأهداف النهائية للمادة، لهذا ترى الباحثة القيام بالتدريس بأسلوب (تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها) بالتجربة الميدانية، لأنه لم تجر أية دراسة سابقة في هذا المجال على حد علم الباحثة، ولأنّ القواعد الإملائية تدرس بالطريقة القياسية كالقواعد النحوية، لذا ارتأت الباحثة أن تدرس المجموعة التجريبية بأسلوب تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها على وفق الطريقة القياسية والمجموعة الضابطة بالطريقة القياسية وبعرض القواعد

كاملة في هذه الدراسة من أجل التوصل الى أيَّ الأسلوبين أفضل في تدريس القواعد الإملائية بالتجربة الميدانية، وتأمل أن تكون نتائج هذه الدراسة عوناً في تيسير تعليم القواعد الإملائية، وجعلها قريبة من الطلبة.

ومما سبق تتجلى أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

١, أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم.

٢, أهمية مادة الإملاء في تحسين الكتابة والخط لدى طلبة المرحلة المتوسطة لكونها مهارة من مهارات اللغة العربية.

٣. محاولة افادة الجهات المختصة وبخاصة وزارة التربية من نتائج البحث في تحسين العملية التعليمية وتطويرها.

٤. أهمية المرحلة المتوسطة في المراحل التعليمية لأنها مرحلة إكساب العادات الصحيحة والمهارات الأساسية.

ثالثاً . مرمى البحث:

يرمي البحث الحالي الى معرفة (أثر تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الاملاء).

رابعاً . فرضية البحث:

لتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

(ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون الإملاء بأسلوب تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها، ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون الإملاء، بعرض القاعدة كاملة.

خامساً . حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

١, مدرسة واحدة من المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في بعقوبة/ المركز للعام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣)م.

٢. طلاب الصف الثاني المتوسط في تلك المدرسة.

٣. خمسة موضوعات من كتاب مادة الإملاء المقرر تدريسه خلال العام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣)م، وهي (همزة القطع، وهمزة الوصل، ورسم الهمزة المتوسطة على الألف، ورسم الهمزة المتوسطة على الواو، وعلى الياء).

سادساً . تحديد المصطلحات:

أ. الأثر- (Effect):

الأثر (لغة): جاء في لسان العرب، الأثر: بقية الشيء، والجمع آثار وأثور وخرجتُ في إثْره وفي أثره أي بعده وأُتَتَرْتُهُ وتأَثَّرْته: تتبعتُ أَثره.

والأَثَر، بالتحريك: ما بقي من رسم الشيء. والتأثير: إبقاءُ الأَثر في الشيء. وأَثَّرَ في الشيء: ترك فيه أَثراً.

وفي الحديث الشريف: (مَنْ سَرَّه أَنْ يبْسُطَ اللهُ في رزقِه ويَنْسَأَ في أَثَرِه فليصلْ رحمه)، الأَثَرُ: الأَجل، وسمي به لأَنه يتبع العمر. (ابن منظور، ١٩٥٥، ج١٦، ص٦)

الأثر: اصطلاحاً:

نتيجة الشيء وله معان عدة:

الأول: يعني النتيجة، وهو الحاصل من الشيء.

الثاني: العلامة: وهو السمة الدالة على الشيء.

الثالث: بمعنى الخبر، ويطلق على كلام السلف، لا على فعلهم.

الرابع: ما يترتب على الشيء وهو المسمى بالحكم عند الفقهاء.

وقد يطلق الأثر على الشيء المتحقق بالفعل لأنه حادث عن غيره وهو بمعنى ما مُرادف المعلول أو المسبب عن الشيء. (صليبا: ١٩٦٠، ص٣٧)

ب . التجزئة (Division):

التجزئة (لغة): الجُزْء والجَزْءُ: البعضُ، والجمع أجْزاء. وجَزَأَ الشيءَ جَزْءاً وجَزَّأَه كلاهما: جَعله أجْزاء، وكذلك التجْزِئةُ. وجَزَّأَ المالَ بينهم قسَّمهُ. وأَجزأَ منه جُزْءاً: أَخذه، والجُزْءُ، في كلام العرب: النَّصيبُ، وجمعه أَجزاء. (ابن منظور، ١٩٩٥، ج١، ص٤٥)

تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها (التعريف الإجرائي).

وهي تقسيم القاعدة الإملائية على أجزاء رئيسية ليمثل كل جزء وحدة قائمة بحد ذاتها ويُدرس كل جُزء بشكل منفرد مع التدريبات على التطبيقات بما يناسب كل جُزء من أجزء القاعدة.

جـ . القواعد (grammar):

القواعد (لغة): مفردها، القاعدة: أصل الأُسسِ، والقواعِدُ: الأساسُ، وقواعد البيت أساسه. في قوله تعالى ﴿**وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ**﴾(سورة البقرة/ الآية١٢٧)، وفيه: ﴿**فَأَتَى اللَّهُ بُنْيَانَهُمْ مِنَ الْقَوَاعِد**﴾ (النحل/ الآية٢٦). وقال الزجاج: القواعِدُ أساطينُ البناء التي تَعْمِدهُ. وقواعِدُ الهَوْدَج: خشبات أربع معترضة في أَسفلِه تركَّبُ عِيدانُ الهَوْدَج فيها.

وقال أبو عبيد: قواعد السحاب أصولها المعترضة في آفاق السماءِ شُبهت بقواعد البناء، وقال ذلك في تفسير حديث النبي (ﷺ)، حين سأَل عن سحابة مرَّت فقال: كيف تَرَوْنَ قواعِدَها وبواسقها؟ وقال ابن الأثير: أَراد بالقواعد ما اعترض منها وسَفَل تشبيهاً بقواعد البناء. (ابن منظور، ١٩٩٥، ج١٤، ص٣٦١)

القواعد: اصطلاحاً:

- عرفها وبستر (WEBSTER) ١٩٧١ بانها: "نظام مفضل لتغيرات نبرات الصوت وتراكيب الجملة في اللغة". (webester,1971:p.986)

- عرفها كود (Good) ١٩٧٣، بأنها "جزء من دراسة اللغة الذي يتعلق بالأصناف المختلفة للكلمات وعلاقتها الواحدة بالاخرى ووظائفها في الجملة".

(Good, 1973, p. 264)

- عرّفها بدوي ١٩٨٠ بأنها: "إحدى طرق التعليم تبنى على إعطاء المتعلم عدداً كافياً من الأسئلة الخاصة تمكنه من التوصيل الى قاعدة عامة أو مبدأ عام".(بدوي، ١٩٨٠، ص١٥٣)
- وعرّفها الطهطاوي ١٩٨٥ بأنها "فن تصحيح الكلام العربي كتابة وقراءةً".(مبروك، ١٩٨٥، ص٦)

أما التعريف الإجرائي للقواعد الاملائية:

فهي القواعد الإملائية التي يتضمنها كتاب الإملاء المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣) م في المدارس المتوسطة والثانوية في العراق.

د . الإملاء: (Dictation)

الإملاء (لغة): جاء في لسان العرب مادة (ملل): (أَمَلَّ الشيءَ: قاله فَكُتِب، وأَمْلاة: كأَمَلَّه. وفي التنزيل: ﴿**فليُمْلِلْ وَلِيُّه بالعدْل**﴾ (سورة البقرة/ الآية ٢٨٢)، وهذا من أَمَلَّ، وفي التنزيل أيضاً:﴿**فهي تُمْلى عليه بُكْرةً وأَصيلاً**﴾ (سورة الفرقان/الآية ٥)، وهذا من أملى، ويقال: أَمْلَلْتُ الكتابَ، وأَمليته، إذا أَلقيته على الكاتب ليكتبه). (ابن منظور، ١٩٩٥، ج٤٨، ص٦٣١)

الإملاء اصطلاحاً:

- عرفه الجومرد ١٩٦١ بأنه: "وسيلة لتعليم الرسم الصحيح للكلمات والعبارات بأشكالها المعروفة". (الجومرد، ١٩٦١، ص١٣٦)
- وعرفه كود (Good) ١٩٧٣ بأنه: "كلمات وأفكار أو مقاطع تقرا على التلميذ وتكتب من قبله أو تملى من قبل شخص وتكتب من قبل شخص آخر، والغرض من ذلك هو تعويد المتعلم على التمرن أو اختبار قابليته عل التهجي ونواحٍ أخرى مختلفة من اللغة". (Good, 1973, P. 180)
- وعرفه دمعة ١٩٧٨ بأنه: "عملية التأكد من مدى حفظ التلاميذ الصور الصحيحة للكلمات واكتشاف ما يخطأون به منها ثم العمل على إعادة حفظها من جديد بصورة صحيحة). (دمعة، ١٩٧٨، ص١٦٣)
- وعرفه العزاوي ١٩٨٨ بأنه: "رسم ما يُملى من الكلمات رسما صحيحاً ومطابقا للقواعد الإملائية المتعارفة". (العزاوي، ١٩٨٨، ص١٧٠)
- وعرفه البجة ١٩٩٩ بأنه: "فن رسم الكلمات في العربية، عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيدَ نطقها طبقا لصورتها الأولى، وذلك على وفق قواعد مراعاة وضعها علماء اللغة".

التعريف الإجرائي للإملاء: تعرف الباحثة الإملاء إجرائياً، بأنه:

إكساب الطلاب المهارات المتعلقة بالإملاء مثل إتقان رسم الحرف وسلامته وجمال الخط وضبط رسم الهمزة على وفق القواعد المتعلقة بها.

هـ . التحصيل (Achievement):

التحصيل (لغة)، الحاصل من كل شيء: ما بقي وثبتَ وذهبَ ما سواه، يكون من الحِساب والأعمال ونحوها، حَصَل الشيءُ يحصُلُ حصولاً. والتحصيل: تمييز ما يحصل، والاسم التحصيلة، قال لبيد:

وكُلُّ أمرئٍ يوماً سيُعلَم سَعيُه إذا حُصِّلت عند الإله الحَصائِل

والحصائل: البقايا، الواحدة حَصيلة. وقد حَصَّلْتُ الشيء تحصيلاً. وحاصِلُ الشيء ومَحُصوله: بَقَّيتُه. وقال الفراء في قوله تعالى: ﴿**وَحُصِّلَ مَا فِي الصُّدُورِ**﴾ (العاديات/١٠)، أي بُيِّن، وقال غيره: مُيِّز، وقال بعضهم: جُمِع، وتحصَّلَ الشيءُ: تَجمَّع وتثبتَ. (ابن منظور، ١٩٥٥، ج٤٤، ص١٥٣)

التحصيل اصطلاحاً:

- عرفه نجار ١٩٦٠ بأنه: إنجاز عمل ما أو إحراز التفوق في مهارة أو مجموعة من المعلومات". (نجار، ١٩٦٠، ص١٥)

- وعرفه وبستر (Webster) ١٩٧١ بأنه: "إنجاز أو أداء الطالب في الصف لمقرر دراسي كما أو نوعا خلال مدة محددة". (Webster, 1971, P. 16)

- وعرفه بج (page) ١٩٧٧ بأنه: "الإنجاز الذي يقاس به سلسلة من الاختبارات التربوية المقننة وقد يستعمل في الأغلب لوصف الإنجاز في المواد الدراسية". (page, 1977, 10)

- وعرفه ولمان (Wolman) ١٩٨٣ بأنه: "درجة مستوى النجاح في قسم من الحالات المتخصصة أو العامة أو مستوى الكفاية العلمية في عمل مدرسي أو أكاديمي". (wolman, 1983, P. 5)

- وعرفه فاخر ١٩٨٨ بأنه: "المستوى الذي يتوصل إليه المتعلم في التعلم المدرسي أو غيره من المدرس أو الاختبارات المقننة". (فاخر، ١٩٨٨، ص١٢)

- وعرفه الخليلي ١٩٩٧ بأنه: "النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدُّمِه في ما يتوقع منه ان يتعلمه". (الخليلي، ١٩٩٧، ص٦)

التعريف الإجرائي للتحصيل:

هو الدرجة التي يحصل عليه الطلاب (عينة البحث) في الاختبار التحصيلي البعدي المعد لهذا الغرض في مادة الإملاء المقررة دراستها خلال مدة التجربة.

و . المدارس المتوسطة (Secondary of school):

عرفها مزعل ١٩٩٠ بأنها: (مرحلة عامة تقبل طلبتها من خريجي المرحلة الابتدائية، والتعليم في هذه المرحلة لا يتنوع بل يعطي جميع الطلبة من ذكورٍ وإناث برنامجا موحداً). (مزعل، ١٩٩٠، ص٤٧)

الفصل الثاني

دراسات سابقة:

يتضمن هذا الفصل عراضاً لبعض من الدراسات السابقة (العربية والأجنبية)، ذات العلاقة بموضوع بحث الباحثة والتي أطلعت عليها بُغية الاستفادة منها، وقد أفادت من منهجيتها وتنظيمها.

ولأنّ هذه الدراسات تتناول جانبين مختلفين، ارتأت الباحثة عرضها على وفق المحورين الآتيين مُراعية الترتيب الزمني:

أولاً: دراسات تتعلق بالتجزئة أو التنظيم الجزئي للمادة الدراسية:

١- دراسة سعادة وخليفة ١٩٩٢م.

٢- دراسة السامرائي ١٩٩٥م.

٣- دراسة الغريري ٢٠٠١م.

ثانياً: دراسات تتعلق بطرائق تدريس الإملاء والأخطاء الإملائية:

- دراسات العربية

١- دراسة السيفي ١٩٨٠م.

٢- دراسة الجشعمي ١٩٨٤م.

٣- دراسة الريس ٢٠٠٢م.

- دراسات الاجنبية

١- دراسة توماس (Thomas, 1961)

٢- دراسة سالي (Sally, 1976)

أولاً: دراسات تتعلق بالتجزئة أو التنظيم الجزئي للمادة الدراسية:

١- دراسة سعادة وخليفة ١٩٩٢:

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

"هل يختلف تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي[١] واحتفاظهم للأقاليم المناخية باختلاف أسلوب تنظيم المادة الدراسية (التنظيم الجزئي والتنظيم الكلي)؟".

تألفت عينة الدراسة من ثماني شعبِ دراسية في أربع مدارس ثانوية حكومية في منطقة أربد التعليمية الأردنية، تم اختيارها عشوائيا، بلغ عددها (٢٢٠) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي، ودرس هذه المجموعات الأربع أربعة مدرسين، ومن ثم طبق الاختبار التحصيلي من نوع الاختيار من متعدد بعد التحقق من صدقه وثباته ومعامل التمييز وصعوبة فقراته.

وقد استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وسيلة إحصائية وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة واحتفاظهم في وحدة الأقاليم المناخية، يعزى سبب التفوق لأسلوبي المادة الدراسية الكلي والجزئي ولمصلحة الأسلوب الكلي.

٢- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة واحتفاظهم في وحدة الأقاليم المناخية، يعزى لجنس الطالب ولمصلحة الطلاب الذكور.

٣- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة واحتفاظهم في وحدة الأقاليم المناخية، يعزى لأسلوب تنظيم المادة الدراسية وجنس الطالب.

(سعادة وخليفة، ١٩٩٢، ص٢٠٥-٢٢٣)

[١] يقابل الصف الأول المتوسط.

٢- دراسة السامرائي ١٩٩٥م:

هدفت الدراسة إلى تعرف: (أثر تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط).

جرت الدراسة في بغداد، واختار عينة مؤلفة من ثمانين طالباً بواقع أربعين طالباً لكل مجموعة من طلاب الصف الأول المتوسط في مدرسة صلاح الدين للبنين واختار عشوائياً من بين المدارس المتوسطة والثانوية للبنين في تربية بغداد/ الرصافة الأولى، كافأ بين المجموعتين التجريبية والضابطة إحصائياً في المتغيرات الآتية التحصيل الدراسي للعام السابق، المعلومات النحوية السابقة، التحصيل الدراسي للأبوين.

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في ضوءِ الأهداف السلوكية ومحتوى المادة الدراسية، تألف من (٣٠) فقرة موزعة على أربعة أسئلة متنوعة بين (أعرب ما يأتي، وملء الفراغات، واختيار الإجابة الصحيحة، ومثل لما يأتي)، طُبق الاختيار في نهاية التجربة بعد أن تحقق الباحث من صعوبته وقوته التمييزية.

درس الباحث المجموعتين بنفسِه خلال مُدة التجربة، وطبق الاختبار التحصيلي على طلاب المجموعتين بوقتٍ واحدٍ، ثم صححت الإجابات وعولجت إحصائيا باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

توصل الباحث إلى النتيجة الآتية: تفوق المجموعة التجريبية التي درست قواعد اللغة العربية بأسلوب تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها على المجموعة الضابطة التي درست قواعد اللغة العربية بالأسلوب التقليدي. (السامرائي، ١٩٩٥، ص٩-٧٩)

٣- دراسة الغريري ٢٠٠١م:

هدفت الدراسة إلى تعرف: (أثر تجزئة القاعدة النحوية على وفقِ الطريقة الاستقرائية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط)

جرت الدراسة في مدينة بغداد، واختارت عينة مؤلفة من ثلاث وسبعين طالبة بواقع (سبع وثلاثين) طالبة للمجموعة التجريبية و (ست وثلاثين) طالبة للمجموعة الضابطة من طالبات الصف الأول المتوسط في متوسطة الرضوانية للبنات، التي اختيرت عشوائيا من بين المدارس المتوسطة النهارية من محافظة بغداد/ المنصور.

كافأت بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية في الصف السادس الابتدائي بالاعتماد على درجات الامتحان الوزاري لكونه يمكن أن يكون له تأثير في نتائج البحث، ولم تجرِ الباحثة التكافؤ في المتغيرات الأخرى. أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعدياً في ضوء الأهداف السلوكية ومحتوى المادة الدراسية، تألف من ثلاثين فقرة، منها ثلاث وعشرون فقرة من نوع الاختبار من متعدد و (سبع) فقرات تطبيقية تدور ما بين أعرب ما تحته خط ومثل بجمل مفيدة، طبق الاختبار في نهاية التجربة، بعد أن تحققت من صدِقه وحساب ثباته وصعوبة فقراته وقوته التمييزية.

درست الباحثة المجموعتين بنفسها خلال مدة التجربة، وطبقت الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات المجموعتين بوقت واحد، ثم صححت الإجابات وعالجت إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

توصلت الباحثة إلى النتيجة الآتية: تفوق المجموعة التجريبية التي درست قواعد اللغة العربية على وفقِ الطريقة الاستقرائية بطريقة تجزئة القواعد على المجموعة الضابطة التي درست قواعد اللغة العربية بالأسلوب التقليدي (الطريقة النصية). (الغريري، ٢٠٠١، ص٥-٧٠)

ثانياً: دراسات تتعلق بطرائق تدريس الإملاء والاخطاء الإملائية:

- **دراسات العربية**

١- دراسة السيفي ١٩٨٠م:

هدفت الدراسة إلى تعرف أفضل الأسلوبين الموزع أو المستمر في تعليم تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في درس الإملاء.

تألفت عينة الدراسة من (١٦٢) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدرستين ابتدائيتين من مدارس الكرخ، هما مدرسة (عباس بن فرناس) للبنين ومدرسة (المسلمة) للبنات، صنف الباحث بطريقة عشوائية عينة بحثه إلى مجموعتين، اذ كانت المجموعة الأولى تتكون من ثمانين تلميذاً وتلميذة، تم تعليمهم على وفق الأسلوب المستمر خلال درس واحد في الأسبوع مدته (٤٥) دقيقة، وكان الباحث يختار في كل أسبوع قطعة من موضوعات القراءة التي درسوها في الأسبوع السابق، ثم يقوم بكتابتها على السبورة، وبعد الانتهاء من كتابتها يطلب من التلاميذ فتح كتبهم وقراءة القطعة قراءة صامتة، ثم يقرأ الباحث القطعة عليهم، وبعد ذلك يكلف تسعة من التلاميذ بكتابة تسع كلمات من القطعة، وبعد الانتهاء من هذه الإجراءات تُملى القطعة على التلاميذ.

أما المجموعة الثانية فإنها تتكون من اثنين وثمانين تلميذاً وتلميذة، تم تعليمهم الإملاء على وفق الإِسلوب الموزع (أي تقسيم القطعة على ثلاثة أقسام) كل قسم يدرس في حصة مدتها خمس عشرة دقيقة، وبخطوات تعليم المجموعة الأولى نفسها، وكان الباحث يكلف ثلاثة تلاميذ في كل قطعة ليكتبوا ثلاث كلمات، فيصبح عدد الكلمات التي تكتب على السبورة تسع كلمات، وبعد الانتهاء من ذلك يملي الباحث القطعة على التلاميذ، وفي نهاية التجربة اختبر الباحث تلاميذ المجموعتين إذ اختار قطعة مكونة من ست وسبعين كلمة من أحد موضوعات كتاب القراءة المقرر للصف الرابع الابتدائي.

وفي ضوء نتائج البحث تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين تعلموا الإملاء على وفق الأسلوب المستمر، وبين متوسط درجات التلاميذ الذين تعلموا الإملاء على وفق الأسلوب الموزع، وكان الفرق لمصلحة الأسلوب الموزع. (السيفي، ١٩٨٠، ص٣٦)

٢- **دراسة الجشعمي ١٩٨٤م:**

أجريت هذه الدراسة في بغداد سنة ١٩٨٤، وكانت أهدافها:

١- معرفة أفضلية الأسلوبين المنظور والمسموع في تعليم الإملاء لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٢- معرفة أثر متغير الجنس في تحصيل التلاميذ في الإملاء في كل أسلوب من الأسلوبين.

ومن أجل تحقيق هذين الهدفين، طبق الباحث دراسة على عينة مؤلفة من (١٠٨) تلميذٍ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدرستين مختلفتين من قطاع الأعظمية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، على مجموعتين، يعلم تلاميذ المجموعة الأولى البالغ عددهم (٥٦) تلميذاً وتلميذة الاملاء المنظور، وتعليم المجموعة الثانية البالغ عددهم (٥٢) تلميذاً وتلميذة على وفق الأسلوب المسموع وبعد ضبط بعض المتغيرات، مثل العمر الزمني، درجات نصف السنة ودرجات الاختبار القبلي، أجرى الباحث نفسه التجربة في بداية الفصل الثاني من العام الدراسي ١٩٨٣- ١٩٨٤ ولغاية ١٩٨٤/٤/١٠، علماً أن الباحث نفسه علَّم المجموعتين الإملاء طوال مدة التجربة، وفي نهاية التجربة اختبر تلاميذ المجموعتين لتعرف أثر أسلوبي المنظور والمسموع في تحصيل التلاميذ والمقارنة بينهما، وبعد تحليل النتائج باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كانت نتائج البحث ما يأتي:

١- وجود فرق ذي دلالة إحصائية لمصلحة التلاميذ الذين تعلموا الإملاء على وفق الأسلوب المنظور.

٢- لا فرق ذا دلالة إحصائية بين تحصيل البنين والبنات في الإملاء في كل من الأسلوبين. (الجشعمي، ١٩٨٤، ص٢-٤)

٣- **دراسة الريس ٢٠٠٢م:**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف (أثر استخدام الحاسوب بالتعليم المبرمج في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في درس الإملاء).

أجريت هذه الدراسة في مدينة بغداد عام ٢٠٠٢م، حيث اختارت الباحثة قصدياً ثانوية الخنساء للبنات الواقعة في حي المثنى، وهي من المدارس التابعة لمديرية تربية الرصافة/ الثانية، وذلك لتطبيق تجربتها، إذ تضم المدرسة شعبتين للصف الثاني المتوسط، واختارت الباحثة الشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة وعددها (٢٠) طالبة درست المادة التعليمية بالطريقة (التقليدية)، والشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي درست المادة التعليمية بطريقة التعليم المبرمج باستعمال الحاسوب، وحرصَت الباحثة قبل الشروع بالتجربة على التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات مثل العمر الزمني، درجات اللغة العربية للصف الأول المتوسط ودرجات اختبار القدرة اللغوية ودرجات اختبار المعلومات السابقة في مادة الإملاء ودرجات اختبارات الذكاء.

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعدياً بعد انتهاء التجربة في يوم ٢٠٠١/١٢/٣م، طبق الاختبار التحصيلي في يوم ٢٠٠١/١٢/١٠م، وكان عدد فقرات الاختبار هو (٣٠) فقرة ما بين الاختبار من متعدد، وأملأ الفراغات، ثم أعادت الاختبار نفسه على طالبات مجموعتي البحث بعد (٢١) يوماً من تطبيق الاختبار في

المرة الأولى والغرض من هذا قياس مدى احتفاظ الطالبات بالتسجيل، وأسفرت نتائج البحث ما يأتي:

تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست بالتعليم المبرمج باستخدام الحاسوب في الاختبار (المباشر والمؤجل) على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (القياسية)، وذلك لأن الخطوات التي اتبعت في تدريس الإملاء على وفق التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب، قد شدَّت انتباه طالبات المجموعة التجريبية واهتمامهن بمادة الإملاء، وشوقهن إلى متابعتها والإقبال عليها. (الريس، ٢٠٠١، ص١٣-٨٨)

- **دراسات أجنبية:**

١. **دراسة توماس (Thomas, 1961):**

أجريت هذه الدراسة في أمريكا عام ١٩٦١ وهدفت الى معرفة الأخطاء الفنية (التكتيكية) التي يقع فيها (٩٦) طالباً في السنة الأخيرة من الدراسة الثانوية، ممن كان ذكاؤهم محصوراً بين (٩٠-١١٥) من خلال كتابتهم (١٤) إنشاء، ثم جمعت الأخطاء التي ظهرت في كتابهم التي تركزت في الجملة وفي الإملاء، ورسم الكلمات وأخطاء متفرقة اخرى، وأن النسبة العالية من الأخطاء كانت في الإملاء، إذ بلغ عددها (٤٢٠٠) كلمة، وفي ضوء نتائج الدراسة اوصى الباحث كما يأتي:

١, بناء مناهج جديدة للمرحلة الثانوية تعتمد مجموعات الموضوعات الواجب كتابتها في كل سنة من السنوات الأربع التي يقضيها الطالب في المدرسة.

٢. ضرورة قيام المدرسين بمعالجة كل خطأ بمادة المعلومات اللغوية الأساسية التي حصل عليها الطلاب في السنة الدراسية السابقة.

٣. وضع مقاييس للتقويم خلال السنوات الأربع في الدراسة الثانوية بمقارنة الأخطاء بين الصفوف. (Thomas, 1961, p,3-6)

٢- **دراسة سالي (Sally, 1976):**

أجريت هذه الدراسة في سري لانكا، رمت إلى تعرف الأخطاء الإملائية وكانت الباحثة تعتمد على عدم إعطاء أهمية كافية للإملاء في مدارس هذه المدينة مما دعاها إلى وضع خطة لتحسين إملاء الطلاب.

تكونت عينة البحث من (٣٧) طالباً تتراوح أعمارهم بين ١٦- ١٨ سنة ممن لم تقل مدة دراستهم للإنكليزية عن أربع سنوات.

كانت أداة البحث اختباراً تكون من قطعة إملائية لتعرف الأخطاء التي تقع الطلبة فيها، ولم تتطلع عينة البحث على القطعة الإملائية قبل الاختبار إلا أن الباحثة قامت قبل إملاء القطعة بقراءتها على الطلبة كي يعرفوا عن أي شيء يكتبون.

وفي ضوء نتائج الاختبار توصلت الباحثة إلى ما يأتي:

أ- لم تجد الباحثة أي طالب قد كتب القطعة كاملة الصحة، وانما اخطأ كل تلميذ بما لا يقل عن ثلاث كلمات.

ب- أن من وقع بأكثر من عشرة أخطاء كانت نسبتهم (٦٢%) في القطعة التي عدد كلماتها (١٠٦) كلمة.

جـ- كان عدد الكلمات التي تكرر الخطأ فيها (٣٦) كلمة كتب بعضها في (١٢) شكلاً مختلفاً من شكل الكلمة الصحيحة، مثل كلمة (bicycle)، قد كتبت باشكال متعددة (buycial- buyscle – bycicle- bycille- bycicle).

اما ما يخص تحسين إملاء الطلاب، فقد وضعت الباحثة خطة لتطوير الإملاء، وقد تضمنت الخطة سبع مراحل، وبعد إكمال الخطة قدمت القطعة السابقة نفسها إلى الطلاب، وأمليت عليهم بعد ان قرئت القطعة مرتين.

كانت النتائج على النحو الآتي:

١- ٢٥% من الطلاب لم يقعوا في أي خطأ.

٢- ١٥% من الطلاب لديهم خمسة أخطاء متفرقة.

٣- أصبح عدد الكلمات التي تكررت فيها الأخطاء (٨) كلمات فقط، بعد ان كانت (٣٦) كلمة في بداية السنة الدراسية. (sally, 1976, p: 219-229)

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

تحاول الباحثة بعد عرضها الدراسات السابقة أن تكشف عن النواحي التي يلتقي فيها البحث الحالي مع الدراسات السابقة مع بيان مدى إفادتها من هذه الدراسات وعلى النحو الآتي:

١- تباينت الدراسات السابقة في أهدافها ويأتي ذلك تبعا لمتغيراتها، والمرحلة الدراسية التي تناولها والمادة الدراسية، إذ اتفقت ثلاث دراسات سابقة من حيث الهدف في معرفة أثر التجزئة أو التنظيم الجزئي في التحصيل الدراسي مثل دراسة (سعادة وخليفة ١٩٩٢) و (السامرائي ١٩٩٥) و (الغريري ٢٠٠١)، في حين رمت كل من دراستي (السيفي ١٩٨٠) و (الجشعمي ١٩٨٤) الى تعرف أثر أسلوبين تدريسيين في تحصيل التلاميذ في الإملاء والمقارنة بينهما، وانفردت دراسة الريس في معرفة أثر استخدام الحاسوب بالتعليم المبرمج في التحصيل الدراسي في درس الإملاء، بينما رمت كل من دراستي (توماس ١٩٦١) و(سالي ١٩٧٦) الى معرفة الأخطاء الإملائية، أما الدراسة الحالية فإنها تتفق مع الهدف من أثر التجزئة.

٢- تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة، الذي تحدده أهداف الدراسة وطبيعة المجتمع المبحوث، إذ كانت تتراوح بين أصغر عدد (٣٧ فرداً) على ما في دراسة سالي (١٩٧٦م) وأكبر عدد (٢٢٠) فرد على ما في دراسة سعادة وخليفة (١٩٩٢)، أما عدد أفراد عينة الدراسة الحالية فقد بلغت (٦٠) فرداً.

٣- اختلفت الدراسات السابقة باختيار الصفوف والمراحل الدراسية التي طبقت عليها تجاربها فمنها ما طبق على المرحلة الابتدائية مثل دراسة (السيفي ١٩٨٠) و (الجشعمي ١٩٨٤) ومنها ما طبق على المرحلة المتوسطة كدراسة (سعادة وخليفة ١٩٩٢) و(السامرائي ١٩٩٥) و (الغريري ٢٠٠١) و (الريس٢٠٠٢)، ومنها ما طبق على المرحلة الاعدادية كدراسة (توماس

١٩٦١) ودراسة (سالي ١٩٧٦)، أما الدراسة الحالية، فقد طبقت في المرحلة المتوسطة على الصف الثاني المتوسط، أي أنها تتفق مع دراسة (الريس٢٠٠٢).

٤- اتفقت معظم الدراسات السابقة في أن الباحثين أنفسهم درسوا مجموعاتهم التجريبية والضابطة في أثناء التجربة، عدا دراسة (سعادة وخليفة ١٩٩٢). فقد كلف أربعة مدرسين من القيام بتطبيق التجربة بعد تزويدهم بالتعليمات المناسبة، وتتفق الباحثة في البحث الحالي بتدريس المجموعتين (التجريبية والضابطة) بنفسهِا، فانها تؤيد الرأي الذي يستحسن تولي الباحثة نفسها مهمة التدريس بحسب طبيعة الأسلوب المتبع، فضلاً عن التوصل إلى نتائج دقيقة للبحث.

٥- أجريت معظم الدراسات السابقة عمليات التكافؤ بين مجموعات بحثها، وقد تباينت المتغيرات التي تناولتها الدراسات ومنها (العمر الزمني لأعمار الطلبة أو التلاميذ محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للأبوين، ومعدل الدرجات للمتغير التابع في العام السابق، ودرجات الاختبار القبلي، وقد أنفردت دراسة الريس في التكافؤ بمتغيرات أخرى مثل اختبار القدرة اللغوية، واختبار الذكاء.
وكذلك الدراسة الحالية فقد كافأت الباحثة مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في دقة النتائج.

٦- تباينت بعض الدراسات السابقة في موضوعاتها من حيث المادة مع الدراسة الحالية، فدراسة (سعادة وخليفة ١٩٩٢) تناولت مادة الجغرافية العامة، ودراسة (السامرائي ١٩٩٥). و (الغريري ٢٠٠١)، تناولتا مادة قواعد اللغة العربية، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (سالي ١٩٧٦) و(السيفي، ١٩٨٠) و (الجشعمي ١٩٨٤) و(الريس ٢٠٠٢) في تناول دراساتهم مادة الإملاء.

٧- تباينت الدراسات السابقة بجنسٍ عيناتِها، إذ اعتمد بعضها على الجنسين، كدراسة (السيفي ١٩٨٠) و(الجشعمي ١٩٨٤) و (سعادة وخليفة ١٩٩٢)، بينما اقتصرت بعض الدراسات على الإناث كدراستي (الغريري ٢٠٠١) و(الريس ٢٠٠٢)، وبعضها على الذكور كدراسة (توماس ١٩٦١) ودراسة (سالي ١٩٧٦) ودراسة (السامرائي ١٩٩٥) وكذلك الدراسة الحالية فقد اعتمدت على جنس الذكور عينة لبحثها.

٨- اختلفت الدراسات السابقة في استخدام التصاميم التجريبية كلاً بحسب الغرض من الدراسة، فقسم من الدراسات استخدم التصميم التجريبي لمجموعة تجريبية مع أخرى ضابطة، كما في دراسة (السامرائي ١٩٩٥) و(الغريري٢٠٠١) و(الريس ٢٠٠٢)، بينما استخدم (السيفي١٩٨٢) و(الجشعمي ١٩٨٤) تصميماً تجريبياً ذا مجموعتين تجريبتين، وانفردت دراسة (سعادة وخليفة ١٩٩٢) باستخدام التصميم الثنائي المصاحب.

أما الدراسة الحالية فاتفقت مع الدراسات التي استخدمت التصميم التجريبي لمجموعة تجريبية مع أخرى ضابطة.

٩- استخدمت معظم الدراسات السابقة في قياس أثر المتغير المستقل في المتغير التابع اختبارات تحصيلية موضوعية بناها الباحثون بأنفسهم، تدور ما بين الاختبار من متعدد، واكمل الفراغات، وأعرب ما يأتي ومثل لما يأتي بجمل مفيدة كدراسة (سعادة وخليفة ١٩٩٢) ودراسة (السامرائي ١٩٩٥) ودراسة (الغريري ٢٠٠١).

وكذلك الدراسة الحالية تدور فقرات اختبارها ما بين الاختبار من متعدد وأكمل ما يأتي، بينما استخدمت الدراسات الاخرى في اختباراتها على قطع تملى على الطلاب كدراسة (سالي ١٩٧٦) و (السيفي ١٩٨٠) و (الجشعمي ١٩٨٤).

١٠- اعتمدت جميع الدراسات السابقة جميعاً الأسلوب العشوائي في اختيار أفراد عينة البحث، عدا دراسة (الريس ٢٠٠٢)، التي اعتمدت الأسلوب القصدي في اختبار عينة بحثها عدا دراسة (توماس ١٩٦١) و (سالي ١٩٧٦) لم يذكر في الملخص عن ذلك.

والدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات التي اعتمدت الأسلوب العشوائي في اختيار عينة البحث.

١١- أُجريت معظم الدراسات السابقة في العراق وكذلك الدراسة الحالية، عدا دراسة (سعادة وخليفة ١٩٩٢)، إذ جرت في الأردن، ودراسة (توماس ١٩٦١) في امريكا، ودراسة (سالي ١٩٧٦) في سري لانكا.

١٢- اختلفت الدراسات السابقة في المتغير التابع، إذ اعتمدت متغير التحصيل فقط، عدا دراستي (سعادة وخليفة ١٩٩٢) و (الريس ٢٠٠٢)، فقد اعتمدنا متغيري التحصيل والاحتفاظ.

وكذلك الدراسة الحالية فإنها اعتمدت متغير التحصيل فقط.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

١- في اختيار المصادر الخاصة بالأسلوب المتبع في الدراسة الحالية (تجزئة القواعد).

٢- من النتائج التي توصلتْ إليها، في دعم أهمية البحث ومدى الحاجة لإجرائه.

٣- من الإجراءات المنهجية التي نهجها الباحثون في هذه الدراسات

٤- الإفادة في إجراء التكافؤ بين عينات البحث الحالي.

٥- من إعداد الخطط التدريسية الخاصة بالمتغير المستقل (تجزئة القواعد).

٦- من الوسائل الإحصائية للدراسات السابقة، لاختيار الوسيلة الملائمة للدراسة الحالية.

٧- في إعداد أداة البحث (الاختبار التحصيلي)، ولمعرفة خصائصها من صدقٍ وثبات وصعوبة فقراتها وقوة تمييز فقرات الاختبار.

٨- من نتائجها في تفسير نتائج البحث الحالي، وذلك من خلال ما سيدعم البحث ويتوافق أو يختلف معه.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

لما كان البحث الحالي يرمي الى التعرف على أثر تجزئة القواعد الاملائية وتطبيقاتها في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء، وباعتماد المنهج التجريبي فقد اتبعت الباحثة الاجراءات المنهجية المتمثلة في اختيار التصميم التجريبي الملائم، وتحديد مجتمع البحث، واختيار عينته، واجراء عملية التكافؤ الاحصائي بين مجموعتي البحث، وضبط بعض المتغيرات الدخيله التي قد تؤثر في سلامة التجربة، وتحديد متطلبات البحث، وتحديد الوسائل الاحصائية المناسبة للبحث، وفيما يأتي تفصيل للاجراءات المذكورة.

أولاً . التصميم التجريبي:

للبحوث التربوية نتائج، إذ تتوقف دقة هذه النتائج على نوع التصميم التجريبي للبحث الذي يتوقف على طبيعة المشكلة وظروف العينة التي يختارها الباحث. (فاندالين، ١٩٨٥، ص٣٩١)

والتصميم التجريبي (عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة). (داود وأنور، ١٩٩٠، ص٢٥٦)

ونظرا لطبيعة الظواهر التي تعالجها البحوث التربوية التي لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال في الضبط (الزوبعي والغنام، ١٩٧٤، ص١٠٦)، لذلك اعتمدت الباحثة واحداً من تصاميم المجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزئي الملائم لظروف البحث الحالي فجاء التصميم على ما يوضحه الشكل الآتي:

شكل يوضح التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها	التحصيل
الضابطة	الطريقة (القياسية)	التحصيل

يقصد بالمجموعة التجريبية، المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل (تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها)، وبالمجموعة الضابطة، المجموعة التي يدرس أفرادها الطريقة (القياسية).

ويقصد بالتحصيل المتغير التابع ويقاس بوساطة اختبار تحصيلي بعدي لمعرفة أثر المتغير المستقل فيه.

ثانياً . مجتمع البحث:

من الضروري للباحث تحديد المجتمع الأصلي للدراسة والتي تعد عملية أساسية (داود وأنور، ١٩٩٠، ص٧١)؛ لأنّ ذلك سيساعده في اختيار عينة بحثه على وفق الأسلوب العلمي الأمثل الذي يوفر له مراعاة خصائص المجتمع الأصلي، فضلاً عن الحصول على نتائج موضوعية تسهم في تقديم الحلول المفيدة.

(أبو النيل، ١٩٨٤، ص٢٠)

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في مدينة بعقوبة المركز/ مدارس البنين التي كان عددها (١٧) مدرسة، والتابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى، إذ زارت الباحثة قسم التخطيط في هذه المديرية وسجلت أسماء المدارس المتوسطة والثانوية للبنين في بعقوبة، وبطريقة عشوائية سحبت مدرسة واحدة فكانت متوسطة طارق بن زياد للبنين لتكون عينة للبحث الحالي، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

المدارس المتوسطة والثانوية للبنين ومواقعها في مدينة بعقوبة/ المركز للعام الدراسي (٢٠٠٢- ٢٠٠٣).

ت	اسم المدرسة	الموقع
١	م. الانتصار للبنين	بعقوبة
٢	م. الحسن بن علي للبنين	=
٣	ت. الجواهري للبنين	=
٤	م. البلاذري	=
٥	ث. الشهداء	=
٦	م. بلاط الشهداء	بعقوبة الجديدة
٧	م. العهد الجديد	بعقوبة الجديدة
٨	م. الأصدقاء	التحرير
٩	م. طارق بن زياد	التحرير
١٠	م. قريش للبنين	شفته
١١	م. العراق للبنين	حي المصطفى
١٢	ث. السلام للبنين	المجمع الصناعي
١٣	ث. الشام للبنين	حي اليرموك
١٤	ت. حي المعلمين للبنين	حي المعلمين
١٥	ث. ابن النديم	دور الجاهزة/ التحرير
١٦	م. الترمذي للبنين	المفرق
١٧	م. التآلف للبنين	المجمع الصناعي

ثالثاً . عينة البحث:

زارت الباحثة المدرسة التي وقع عليها الاختيار بموجب الأمر الصادر من المديرية العامة لتربية ديالى[١]، ملحق (١) لتسهيل مهمتها فوجدت أنّها تضم أربع شعب للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠٢- ٢٠٠٣، وبطريقة السحب العشوائي اختيرت الشعبة (ب) لتكون المجموعة التجريبية والتي تدرس الإملاء بأسلوب تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها على وفق الطريقة التقليدية – القياسية – واختيرت الشعبة (أ) لتكون المجموعة الضابطة والتي تدرس المادة نفسها وفق الطريقة التقليدية (القياسية) بعرض القاعدة كاملة.

وبعد استبعاد[٢] الطلاب الراسبين البالغ عددهم (٩) طلاب في المجموعة التجريبية، و(٧) طلاب في المجموعة الضابطة، أصبح عدد الطلاب في المجموعة التجريبية (٣٠) طالباً، وعدد الطلاب في المجموعة الضابطة (٣٠) طالباً أيضاً، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

عدد طلاب مجموعتي البحث (عينة البحث) قبل الاستبعاد وبعده.

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	٣٩	٩	٣٠
الضابطة	أ	٣٧	٧	٣٠
المجموع		٧٦	١٦	٦٠

[١] كتاب المديرية العامة لتربية محافظة ديالى المرقم ٣١٤٩٢ في ٢٠٠٢/١٠/٧م.

[٢] كان الاستبعاد من النتائج وليس من التدريس بسبب اكتساب الطلاب خبرة سابقة عن موضوعات الدرس.

رابعاً . التكافؤ بين مجموعتي البحث:

بالرغم من أن أفراد عينة البحث من مجتمع واحد ومدرسة واحدة، ومن جنس واحد، فضلاً عن الطريقة العشوائية التي اتبعت في اختيارهم، حرصت الباحثة على أن تكافىء مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث وهذه المتغيرات هي:

أ- درجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠١- ٢٠٠٢ (الملحق ٢).

ب- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور. (الملحق ٣).

ج- التحصيل الدراسي للآباء.

د- التحصيل الدراسي للأمهات.

هـ- درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء. (الملحق ٤).

وقد استقت الباحثة البيانات عن المتغيرات (ب- ج- د) من البطاقات المدرسية ومن الطلاب أنفسهم، عدا المتغيرين (أ، هـ) فالمتغير (أ) حصلت عليه الباحثة من سجلات الإدارة المدرسية والمتغير (هـ) هي درجات الاختبار القبلي الذي أجرته الباحثة نفسها على الطلاب، وفيما يأتي توضيح للتكافؤ الإحصائي في المتغيرات السابقة بين مجموعتي البحث:

أ- <u>درجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط:</u>

بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٦٥,١) درجة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (٦٤,٨) درجة، في مادة اللغة العربية للصف الأول المتوسط (الملحق ٢) للعام الدراسي السابق ٢٠٠١- ٢٠٠٢م، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٤٧) أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) عند مستوى (٠,٥) وبدرجة حرية (٥٨)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في هذا المتغير، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠١- ٢٠٠٢م.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٦٥,١	٨,٤٦٢	٧١,٦١٠	٥٨	٠,١٤٧	٢,٠٠٠	غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٦٤,٨	٧,٢١٣	٥٢,٠٢٧	٥٨			

ب- العمر الزمني محسوبة بالشهور:

تم الحصول على المعلومات المتعلقة بهذا المتغير من البطاقات المدرسية ومن الطلاب أنفسهم، ملحق (٣) يوضح ذلك.

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق بدلالة إحصائية بين متوسط أعمار طلاب المجموعتين، إذ كان متوسط أعمار طلاب المجموعتين على التوالي (١٦٨,٢٣٣) و(١٦٨,٠٣٣)، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين أعمار طلاب المجموعتين، ظهر أنّه ليس هناك فرق بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٩٦) أقل من القيمة الجدولية (٢,٠٠٠) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨)، مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبية والجدولية) لأعمار طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) محسوبة بالشهور.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٦٨,٢٣٣	٧,٧٣٥	٥٩,٨٤٠	٥٨	٠,٠٩٦	٢	غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	١٦٨,٠٣٣	٨,٣٧٦	٧٠,١٧١				

ج- التحصيل الدراسي للآباء:

تم الحصول على المعلومات الخاصة بهذا المتغير من البطاقات المدرسية ومن الطلاب أنفسهم، ويتضح من الجدول (٥) أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي لآباء طلاب المجموعتين، أظهرت نتائج البيانات، باستخدام مربع كاي (كا^{٢})، أن قيمة كاي المحسوبة بلغت (٠,٨٦)، وهي أقل من قيمة كاي الجدولية (٧,٨٢) عند مستوى دلالة معنوية (٠,٠٥) بدرجة حرية (٣).

جدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث، وقيمة كاي (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة[١].

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل االدراسي						درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة
		أمي	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٣	٤	٨	٥	٧	٣	٣	٠,٨٦	٧,٨٢	غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٤	٦	٦	٥	٣	٦				

د- التحصيل الدراسي للأمهات:

يوضح الجدول (٦) توزيع تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث، ويتضح أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في هذا المتغير، إذ بلغت قيمة (كا٢) المحسوبة (٠,٧٤) وهي أقل من قيمة كاي الجدولية (٧,٨٢) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣).

جدول (٦)

[١] دمجت الخليتان (أمي، يقرأ ويكتب) في خلية واحدة ودمجت الخليتان (أعدادية، أو معهد، كلية فما فوق) في خلية واحدة لكون التكرار الواقع فيها أقل من (٥)، وبذلك أصبح عدد الخلايا (٤)، لذا تكون درجة الحرية (٣).

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث، وقيمة كاي (المحسوبة والجدولية) ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة[١].

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي						درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة
		أمي	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢	٢	٣	٦	٩	٨	٣	٠,٧٤	٧,٨٢	غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	١	٥	٤	٥	٨	٧				

هـ- الاختبار القبلي:

تم تطبيق الاختبار بقصد الكشف عما يمتلكه طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) قبل البدء بالتدريس الفعلي لمادة المشمولة بالتجربة، من معلومات تتصل بمادة الإملاء، أعدت الباحثة اختباراً تكون من (١٠) فقرات من نوع الاختبار من متعدد، وطبق الاختبار على مجموعتي البحث يوم الأربعاء ٢٠٠٢/١٠/٩م، وبعد تصحيح إجاباتهم وحساب درجاتهم، بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٦,٢) درجة، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٦,١) درجة، الملحق (٤)، وبعد استخدام الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين درجات المعلومات السابقة، اتّضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٣) أصغر من القيمة الجدولية

[١] دمجت الخليتان (أمية، تقرأ وتكتب، وابتدائية) في خلية واحدة، لكون التكرار المتوقع فيها أٌل من (٥)، وبذلك أصبح عدد الخلايا (٤)، لذا تكون درجة الحرية (٣).

(٢,٠٠٠)، وبدرجة حرية (٥٨)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لطلاب مجموعتي البحث في درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء.

المجموعة	عدد أفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٦,٢	١,٧٤	٢,٠٤٠	٥٨	٠,٢٣	٢,٠٠٠	غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٣٠	٦,١	١,٦٠	٢,٥٧٥				

خامساً . ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية):

بالرغم من اجراء التكافؤ الإحصائي في المتغيرات السابقة الذكر بين أفراد مجموعتي البحث، حاولت الباحثة قدر الإمكان ضبط متغيرات أخرى لتحقيق السلامة الداخلية والخارجية للتجربة، إذ إنّ البحوث التجريبية معرضة لعوامل، قد تؤثر في سير التجربة وفي نتائجها.(أبو علام، ١٩٨٩، ص١٠٨-١١١).

وفيما يأتي عرضٌ لهذه المتغيرات وكيفية ضبطها.

١- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:

أمكن تفادي أثر هذا العامل حيث لم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أي ظرف طارئ يعرقل سيرها ويؤثر في المتغيرات التابعة بجانب أثر المتغير المستقل، كالفيضانات والزلازل أو الحروب والتظاهرات وغيرها.

٢- الاندثار التجريبي:

يقصد به الأثر المتولد من ترك أو انقطاع عدد من طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، مما قد يؤثر في متوسط تحصيلهم. (العزاوي، ١٩٨٤، ص٧٠)، ولم تتعرض عينة البحث الحالي إلى الترك أو الانقطاع أو الانتقال من المدرسة خلال مدة التجربة عدا حالات الغياب التي تعرض لها الطلاب وكانت بنسبة قليلة جداً ومتساوية تقريبا، وهي لا تؤثر في سير التجربة.

٣- أداة القياس:

سيطرت الباحثة على هذا العامل إذ استخدمت أداة موحدة لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث، وهذه الأداة هي (الاختبار التحصيلي البعدي).

٤- العمليات المتعلقة بالنضج:

ويقصد بها عمليات النمو النفسي والبيولوجي التي قد تحدث لأَفراد التجربة في أثناء إجرائها، مما قد يؤثر في استجاباتهم. (الزوبعي، ١٩٧٤، ص٩٥)

ولهذا العامل أثر في البحوث التي تستغرق مدة زمنية طويلة، لكن البحث الحالي يمتاز بمدة زمنية قصيرة وهي عشرة اسابيع تقريباً.

٥- أثر الإجراءات التجريبية:

من أجل الحفاظ على التجربة من بعض الإجراءات التي يمكن أن تؤثر في سير التجربة، عملت الباحثة- قدر المستطاع- على الحد من أثر هذا العامل وتمثل ذلك في:

أ- الحرص على سرية التجربة:

حرصت الباحثة على عدم إخبار الطلاب بأنهم في وضع تجريبي لضمان استمرار نشاطهم وتعاملهم مع التجربة بشكل طبيعي مما قد يؤثر في سلامة النتائج ودقتها، إذ اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة ومُدرسة المادة، بإخبار الطلاب أن الباحثة مدرسة تكمل نصابها في المدرسة.

ب- المدرسة:

درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وهذا يضفي على التجربة درجة من الدقة والموضوعية، لأنَّ تخصيص مدرسة لكل مجموعة قد يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل، فقد يُعزى إلى تمكن إحدى المُدرستين من المادة أكثر من الأُخرى، أو إلى صفاتها الشخصية ومدى تأثيرها في الطلاب، أو إلى غير ذلك من العوامل.

ج- المادة الدراسية:

درست مجموعتا البحث مادة دراسية موحدة تمثلت بالموضوعات الخمسة الأولى من كتاب مادة الإملاء المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط خلال العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م.

د- توزيع الحصص:

تمت السيطرة على هذا المتغير من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث، فقد كانت الباحثة تدرس حصتين أسبوعياً، بواقع حصة واحدة لكل مجموعة على وفق منهج توزيع وزارة التربية لفروع اللغة العربية

للصف الثاني المتوسط، وقد اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة ومدرسة المادة على أن تكون الحصص يوم الأحد من كل أسبوع، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨)

توزيع حصص مادة الإملاء على طلاب مجموعتي البحث.

المجموعة	اليوم	الحصة	الساعة
التجريبية	الأحد	الأولى	٨,٠٠٠
الضابطة	الأحد	الثانية	٨,٤٥

هـ- الوسائل التعليمية:

استخدمت الباحثة الوسائل التعليمية نفسها لكلتا المجموعتين، ومن هذه استخدام الطباشير الملون والعادي، والتي اعتمدتها الباحثة في التجربة لطلاب مجموعتي البحث بشكل متساوٍ، فضلاً عن ذلك تشابه السبورتين في الحجم واللون.

و- بناية المدرسة:

طبقت الباحثة التجربة في مدرسة واحدة وفي صفوف متجاورة، متشابهة من حيث المساحة والإنارة والتهوية وعدد المقاعد ونوعها وحجمها.

ز- مدة التجربة:

تساوت مجموعتا البحث في مدة التجربة التي آمتدت من يوم الأحد ٢٠٠٢/١٠/١٣ حتى يوم الأحد ٢٠٠٢/١٢/١٥م.

سادساً . متطلبات البحث:

يتطلب البحث الحالي الإجراءات الآتية:

١- تحديد المادة العلمية:

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها في أثناء مدة التجربة وهي خمسة موضوعات على وفق مفردات المنهج وتسلسلها الزمني في كتاب الإملاء المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط، والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩)

موضوعات مادة الإملاء للصف الثاني المتوسط المحددة لتجربة.

ت	الموضوعات	رقم الصفحة في الكتاب
١	همزة القطع	٦٩
٢	همزة الوصل	٧١
٣	رسم الهمزة المتوسطة على الألف	٧٩
٤	رسم الهمزة المتوسطة على الواو	٨٦
٥	رسم الهمزة المتوسطة على الياء	٩٢

٢- تحديد الأهداف العامة:

أخذت الباحثة الأهداف العامة من كتاب (الإملاء) المقرر تدريسه في المرحلة المتوسطة، والذي أصدرته وزارة التربية، الطبعة الثامنة، ١٩٩٩,

٣- صياغة الأهداف السلوكية:

من الضروري في العملية التربوية تحديد الأهداف السلوكية، والهدف السلوكي (عبارة لغوية تصف رغبة في إحداث تغيير في سلوك المتعلم، القابل للقياس، والممكن تحقيقه وملاحظته)، (توق، ١٩٩٩، ص٣٢)، لأنها تعمل على مساعدة المدرس في قياس نواتج ما تعلم الطلاب وتبعدهم عن العشوائية في عمليتي التعلم والتعليم (الصانع، ٢٠٠٠، ص٣٠) وتساعد في إنجاز المهمة المطلوبة في أقل جهد وأقصر

وقت، فضلاً عن أنها تلغي عدداً من الاحتمالات والتفسيرات لما قد يكون متوقعاً (سلامة، ٢٠٠١، ص٦٩).

وصاغت الباحثة الأهداف السلوكية لموضوعات بحثها من الأهداف العامة للإملاء ومحتوى المادة الدراسية من كتاب الإملاء للصف الثاني المتوسط معتمدة المستويات الثلاثة من المجال المعرفي في تصنيف (بلوم) للأهداف السلوكية (المعرفة – والفهم– والتطبيق)، إذ بلغ عددها (٤٢) هدفاً سلوكياً بواقع (١٨) هدفاً سلوكياً لمستوى المعرفة، و(١٤) هدفا سلوكيا لمستوى الفهم، (١٨) أهداف سلوكية لمستوى التطبيق، تم عرضها على عددٍ من الخبراء والمختصين باللغة العربية وطرائق تدريسها والقياس والتقويم وعدد من مدرسي مادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة (الملحق ٦)، لإبداء آرائهم في صياغة الأهداف ومدى ملاءمتها للمستويات المعرفية ومدى تطبيقها لمحتوى الموضوعات، وفي ضوء ملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة، حتى أخذت صيغتها النهائية (الملحق ٧).

٤. إعداد الخطط التدريسية:

تعرف الخطة التدريسية بأنها (كمية المعلومات التي ينقلها المعلم إلى تلاميذه في كل مادة دراسية خلال العام الدراسي، فهي تسجل مضمون التدريس الذي يقدم للمتعلم).(إبراهيم والكلزة، ١٩٨٣، ص٨).

ولما كانت الخطط التدريسية إحدى متطلبات المدرس الناجح، أعدت الباحثة خططاً تدريسية بلغ عددها خمس خطط تدريسية للموضوعات الخمسة المقرر تدريسها خلال مدة التجربة في ضوء محتوى الكتاب المقرر والأهداف السلوكية على وفق كل من أسلوب تجزئة القواعد للمجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية (القياسية) للمجموعة الضابطة، وقد عرضت نموذجاً من الخطط على الخبراء المتخصصين (الملحق ٦) في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية ومدرسي ومدرسات اللغة العربية لاستطلاع ارائهم وملاحظاتهم لأجل تحسين صياغة تلك الخطط، وقد أجريت في ضوء

ملاحظات الخبراء بعض التعديلات اللازمة عليها، والملحقان (٨) و (٩) يوضحان أنموذجين من الخطط التدريسية للموضوع الثالث من الموضوعات المحددة للتجربة أحدهما على وفق تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها والآخر على وفق الطريقة – القياسية–.

٥. إعداد أداة البحث:

للاختبارات التحصيلية أهمية كبيرة لأنها الوسيلة الأكثر شيوعاً في تقويم تحصيل الطلبة، إذ تعد الأداة التي تبين مدى تحقيق الأهداف المرسومة للمادة الدراسية (الزبيدي، ١٩٩٣، ص٢٢٥)، والاختبار عبارة عن أداة منظمة تهدف إلى قياس الكثير من المتغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين . (أبو علام، ١٩٨٧، ص١٣٦).

ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد اختبار تحصيلي لطلاب عينة البحث، بعد الانتهاء من التجربة لمعرفة مدى تأثير أسلوب تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء ولعدم وجود اختبار تحصيلي جاهز يتصف بالصدق والثبات ويغطي الموضوعات الخمسة المقرر تدريسها لطلاب الصف الثاني المتوسط لذلك أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً على وفق الخطوات الآتية:

أ- إعداد الخريطة الاختبارية:

تعد الخريطة الاختبارية أمراً ضرورياً في بناء الاختبارات التحصيلية، إذ يضمن وجودها حصر الموضوعات، وتحديد أهمية كل منها بغية تمثيلها في الاختبار مع ما يتناسب وأهميتها، كما تضمن حصر تغيرات السلوك في الاتجاه المرغوب فيه وبذلك تساعد المعلم على إعطاء كل جزء من مادة التعلم حقَّهُ في الاختبار تبعا لحجمه وأهميته والزمن الذي قُضي في تعليمه (ملحم، ٢٠٠٠، ص٢٠٩-٢١٠)، لذلك أعدت الباحثة خارطة اختبارية شملت المادة المقرر تدريسها لطلاب

الصف الثاني المتوسط، والأهداف السلوكية للمستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom)(المعرفة والفهم والتطبيق).

وقد تم تحديد نسبة أهمية محتوى كل موضوع في ضوء الوقت المستغرق في تدريسه وحدد ذلك مجموعة من مُدرسي ومدرسات المادة حيث حدد كُل منهم عدد الحصص التي يستغرقونها في تدريس كل موضوع، ثم استخرج الوقت المستغرق في تدريس الموضوع الواحد استناداً إلى وقت الحصة المحددة بـ (٤٠) دقيقة، وبعدها استخراج متوسط هذا الوقت.

أما فيما يتعلق بتحديد نسبة أهمية مستويات الأهداف السلوكية فقد حددت على وفق عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى إلى عدد الأهداف الكلي، وتم تحديد فقرات الاختبار بـ (٣٠) فقرة، وزعت على محتوى المادة والمستويات الثلاثة للأهداف السلوكية، وعلى وفق نسبتها في الخريطة الاختبارية، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

وقد حسبت نسبة أهمية محتوى الموضوعات، ونسبة أهمية مستويات الأهداف السلوكية وعدد الفقرات في الخريطة الاختبارية بالشكل الآتي:

$$\text{نسبة أهمية محتوى الموضوعات} = \frac{\text{زمن تدريس الموضوع الواحد}}{\text{زمن تدريس الموضوعات الخمسة}} \times ١٠٠$$

$$\text{نسبة أهمية مستويات الأهداف السلوكية} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية للمستوى الواحد}}{\text{عدد الأهداف السلوكية الكلي}} \times ١٠٠$$

عدد الفقرات لكل خلية= نسبة أهمية المحتوى × نسبة أهمية مستوى الهدف السلوكي× عدد الفقرات الكلي. (الإمام وآخرون، ١٩٩٠، ص٨٠-٨٣)

الجدول (١٠)

الخريطة الاختبارية

الموضوعات	الزمن بالدقائق	وزن المحتوى	الأهداف			عدد الفقرات			عدد الفقرات الكلي
			المعرفة	الفهم	التطبيق	المعرفة ٣١%	الفهم ٢٦%	التطبيق ٤٣%	
همزة القطع	٨٠	٢٠%	٣	٢	٣	٢	١	٣	٦
همزة الوصل	٨٠	٢٠%	٣	٣	٣	٢	١	٣	٦
رسم الهمزة المتوسطة على الألف	٨٠	٢٠%	٣	٢	٤	٢	١	٣	٦
رسم الهمزة المتوسطة على الواو	٨٠	٢٠%	٢	٢	٤	٢	١	٣	٦
رسم الهمزة المتوسطة على الياء	٨٠	٢٠%	٢	٢	٤	٢	١	٣	٦
المجموع	٤٠٠	١٠٠%	١٣	١١	١٨	١٠	٥	١٥	٣٠ فقرة

ب- صياغة فقرات الاختبار:

اختارت الباحثة نمط الاختبارات الموضوعية في صياغة فقرات الاختبار، لأنها تتصف بالدقة والشمولية ولا تتأثر بذاتية المصحح ولأنها أكثر أنواع الاختبارات صدقاً وثباتاً واقتصاداً في الوقت والجهد وتصلح لمختلف المواد الدراسية وفي جميع المراحل العمرية. (الظاهر ،١٩٩٩، ص٩١-٩٢)

وصاغت الباحثة (٣٠) فقرة موزعة على سؤالين هما: الأول يتكون من (١٦) فقرة من نوع الاختبار من متعدد التي توصف بقدرتها على تغطية أكبر قدر ممكن من المادة وسرعة تصحيحها، وأنها تعمل على معرفة الأخطاء ومواطن الضعف في

الدراسة لدى الطلبة (محمد، ١٩٩٩، ص١٢-١٣)، زيادة على ذلك قدرتها في قياس العديد من مخرجات التعلم. (أبو علام، ١٩٨٧، ص٢٠٣) والثاني يتكون من (١٤) فقرة من نوع التكميل التي توصف بأنها سهلة الأعداد والتصحيح، وتغطي مساحة كبيرة من المادة، فضلا عن أن التخمين فيها لا مجال له. (أبو علام، ١٩٨٧، ص١٧٤).

ج- صدق الاختبار:

يعد الصدق من الشروط الأساسية التي ينبغي لمستخدم الاختبار التأكد منه وأول معاني الصدق هو أن يَقيس ما وضع من أجله، أي أن الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يتمكن من قياس مدى تحقيق الأهداف الدراسية التي وضع من أجلها.

(داود وأنور، ١٩٩٠، ص١١٩).

ولأجل التحقق من صدق الاختبار اعتمدت الباحثة على:

أ- الصدق الظاهري:

والذي يقصد به الإطار الخارجي للاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ودرجة موضوعيتها إضافة إلى وضوحها.

(داود وأنور، ١٩٩٠، ص١٢٠).

ب- صدق المحتوى:

يعد صدق المحتوى من الخطوات الأساسية في تصميم الاختبار، وأنه أكثر أنواع الصدق أهمية في مقياس التحصيل الصفي، إذ إنّ استخدام الخريطة الاختبارية مؤشر من مؤشرات صدق المحتوى.

(عودة، ٢٠٠٢، ص٣٧٠)

عرضت الباحثة فقرات الاختبار التحصيلي مع الأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين الملحق (٦) في اللغة العربية وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية، لمعرفة مدى ملاءمة الاختبار لقياس محتوى المادة من خلال أهدافها السلوكية ومن حيث سلامة بنائها، ومدى ملاءمتها لمستوى طلاب الصف الثاني

المتوسط، وقد حصلت جميع فقرات الاختبار على اتفاق الخبراء بنسبة (٨٠%) فأكثر . مع الأخذ بملاحظاتهم، إذ عُدلت بعض الفقرات مع إجراء تعديلات بسيطة في صياغتها اللغوية (الملحق ١٠).

هـ- إعداد تعليمات الاختبار:

وضعت الباحثة التعليمات الآتية:

١- تعليمات الإجابة:

عند إعداد تعليمات الإجابة يجب أن تكون واضحة ومختصرة، وأن تبين للمتعلمين المطلوب منهم وطريقة تسجيل الإجابات والوقت المحدد للإجابة.(أبو علام، ١٩٨٧، ص٢٢٨)

وقد تمت صياغة التعليمات الخاصة بالاختبار وكيفية الإجابة عنها وعدد فقراتها.

٢- تعليمات التصحيح:

تضمنت تعليمات التصحيح إعطاء درجة واحدة للفقرة التي يجاب عنها بصورة صحيحة، ودرجة صفر للفقرة التي يجاب عنها بصورة خاطئة، فضلاً عن الإشارة إلى أن الفقرات المتروكة،و الفقرات التي تحمل أكثر من اختيار تعامل معاملة الإجابة الخاطئة.

و- التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

لغرض التأكد من وضوح فقرات الاختبار، ومستوى صعوبتها، وقوة تمييزها وفعالية البدائل، والوقت المستغرق في الإجابة عنها. طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مماثلة لعينة البحث الأساسية، تألفت من (١٠٠) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط في مدرسة متوسطة (الحسن بن علي للبنين) في يوم السبت المصادف ٢٠٠٢/١٢/١٤م، بعد أن تأكدت الباحثة من إكمالهم الموضوعات الخمسة الأولى قبل هذا التاريخ، وهي الموضوعات التي درستها عينة البحث، وقد استهدفت الباحثة من ذلك:

أ- تحديد الزمن المناسب للاختبار:

توصلت الباحثة إلى تحديد الزمن المناسب للاختبار التحصيلي بتسجيل الزمن الذي استغرقه أسرع طالب مُضافاً إليه الزمن الذي استغرقه أبطأ طالب في الإجابة عن فقرات الاختبار مقسماً على (٢)، وبذلك استخرجت الباحثة متوسط زمن الاختبار، والمعادلة الآتية توضح ذلك.

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

$$= \frac{(٤٢ + ٤٨) \text{ دقيقة}}{٢}$$

= ٤٥ دقيقة

أي تبين أن الوقت المناسب لإتمام الإجابة هو (٤٥) دقيقة

ب- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

يعد تحليل فقرات الاختبار وسيلة لتحسين نوعيته من خلال معرفة قوة صعوبة الفقرات وقدرتها على التمييز واستبعاد الفقرات غير الصالحة.

(Seannll, 1975, p. 214)

وللتحقق من ذلك صححت الباحثة إجابات العينة الإستطلاعية، وبعدها رتبت الدرجات تنازليا ثم اختير أعلى وأوطأ (٢٧%) من الدرجات حيث إن اعتماد نسبة (٢٧%) العليا والدنيا يقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز. (Ahman, 1971, p. 182)

وقد بلغ عدد الطلاب في كل مجموعة (٢٧) طالباً، إذ تراوحت درجات المجموعة العليا بين (٢١-٢٨) درجة، ودرجات المجموعة الدنيا بين (٧-١٣) درجة، حللت إجابات المجموعتين العليا والدنيا إحصائيا على وفق الخطوات الآتية:

١- معامل صعوبة الفقرة: Difficulty level

هو النسبة المئوية لعدد المتعلمين الذين أجابوا عن الفقرة بشكل صحيح. (أبو علام، ١٩٨٧، ص٢٣٢)

وعند حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار، وجد أن قيمتها تراوحت بين (٣٥%) و(٦٥%)، (الملحق١١)، ويرى بلوم (Bloom)، أنّ الاختبار يعد جيداً اذا كان معامل صعوبة فقراته بين (٢٠%) إلى (٨٠%). (Bloom, 1971, p. 66)

٢- قوة تمييز الفقرات: Discrimination Power

يقصد بها قُدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار. (عبد الدائم، ١٩٨١، ص٤٥٠)

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، وجدَ أنها تتراوح بين (٣٣%) و(٦٧%)، الملحق (١٢).

ويرى أيبل (Eble) أن فقرات الاختبار تعدُ جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٣٠%) فأكثر. (Eble, 1972, p. 406)

٣- فعالية البدائل الخاطئة: Effeclineness of Distractors

عندما يكون الاختبار الموضوعي من نوع الاختبار من متعدد، يفترض أن يكون البدائل غير صحيحة جذابة، وذلك للتأكد من أنها تقوم بالدور الموكل إليها في تشتت انتباه الطلبة الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة، وعدم السماح لهم بالاتكال على المصادفة للوصول الى الإجابة الصحيحة. (ميخائيل، ١٩٩٦، ص١٠١)

والبديل الخاطئ يكون فعالاً عندما يكون عدد أفراد المجموعة الدنيا الذين اختاروه أعلى من عدد أفراد المجموعة العليا. (الظاهر، ١٩٩٩، ص٣١)

وبعد أن أجرت الباحثة العمليات الاحصائية اللازمة لحساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الأول من الاختبار، (الملحق ١٣)، وجدت أنها تتراوح بين

(-٠,٢٦) و (-٠,١١). أي أن البدائل الخاطئة قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكبر من طلاب المجموعة العليا، لذا تقرَّر الإبقاء عليها جميعاً دون تغيير.

ثبات الاختبار:

يقصد به (دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة، وعدم تناقضه مع نفسه، واتساقه واطراده فيما يزودنا به من معلومات عن أسلوب المفحوص). (أبو حطب، ١٩٨٧، ص١٠١)، أي أن نتائج الاختبار لا تتغير إذا اعيد تطبيقه مرة أخرى. (العمر، ١٩٩٠، ص٣٣٦)

ولحساب ثبات الاختبار استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية (split – half) ، التي تعد من أكثر طرائق ثبات الاختبار استخداماً؛ لأنها تتلافى عيوب بعض الطرائق الأخرى. (الامام، ١٩٩٠، ص٥١)، كما أنها أسرع الطرائق وأبسطها في حساب الثبات، إذ يطبق الاختبار مرة واحدة في جلسة واحدة، ثم تقسم فقراته إلى قسمين متساويين بحيث يحتوي القسم الأول منه على الفقرات الفردية، ويحتوي القسم الثاني على الفقرات الزوجية (محمد، ١٩٨٨، ص٧٠)، وبعد ذلك حُسب معامل الارتباط بين جزأي الاختبار (ملحق ١٤)، باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Person) فبلغ (٠,٧٤)، ثم صحح بمعادلة سبيرمان- براون (Spearman- Brown) فأصبح معامل ثبات الاختبار (٠,٨٥) وهو معامل ثبات جيد بالنسبة إلى الاختبارات غير للقننه التي إذ بلغ معامل ثباتها (٠,٦٧)، فأنها تعد جيدة (Hedges, 1966, p. 22)، وبذلك تم التحقق من ثبات الاختبار.

سابعاً . إجراءات تطبيق التجربة:

أ- بدأت تجربة البحث يوم الأحد ٢٠٠٢/١٠/١٣م، حيث كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث قبل هذه الفترة إحصائيا في بعض المتغيرات واستمر تدريس المجموعتين (التجريبية والضابطة) لغاية يوم الأحد ٢٠٠٢/١٢/١٥م.

ب- درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث على وفق الخطط التدريسية التي أعدتها، معتمدة في تدريس طلاب المجموعة التجريبية على تدريس الإملاء بطريقة تجزئة القواعد وتطبيقاتها على وفق الطريقة القياسية، بينما اعتمدت في تدريس المجموعة الضابطة على الطريقة القياسية وبعرض القاعدة كاملة.

جـ- إجراء تطبيق الاختبار: تم تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث يوم الأثنين المصادف٢٠٠٣/١٢/٢٣م في الساعة الثامنة وخمس وأربعين دقيقة صباحاً، وقد ساعدت بعض مدرسات ومدرسي اللغة العربية الباحثة في الإشراف على تطبيق الاختبار من أجل المحافظة على سير الاختبار سيراً طبيعياً.

ثامناً . الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة في اجراءات بحثها، وتحليل نتائجه الوسائل الإحصائية الآتية:

١- الاختبار التائي (T-test)

استعملت هذه الوسيلة لاجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات (العمر الزمني محسوبة بالشهور، والتحصيل الدراسي للعام السابق، ودرجات الاختبار القبلي، وفي حساب دلالات الفروق بينهما في الاختبار التحصيلي.

$$ت = \frac{سَ_{١} - سَ_{٢}}{\sqrt{\frac{(ن_{١} - ١)\, ع^{٢}_{١} + (ن_{٢} - ١)\, ع^{٢}_{٢}}{ن_{١} + ن_{٢} - ٢} \times \left(\frac{١}{ن_{١}} + \frac{١}{ن_{٢}}\right)}}$$

إذ تمثل:

(سَ١): الوسط الحسابي للعينة الأولى.

(سَ٢): الوسط الحسابي للعينة الثانية.

(نَ١): عدد أفراد العينة الأولى.

(نَ٢): عدد أفراد العينة الثانية.

($ع^{٢}_{١}$): التباين للعينة الأولى.

($ع^{٢}_{٢}$): التباين للعينة الثانية.

(البياتي، ١٩٧٧، ص٢٦٠)

٢- مربع كاي (كأ) (Chi- square. X^2):

استعملت هذه الوسيلة للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث في متغير التحصيل الدراسي للأبوين:

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

إذ تمثل

(ل) = التكرار الملاحظ

(ق) = التكرار المتوقع

(داود وأنور، ١٩٩٠، ص١٥٦)

٣- معامل صعوبة الفقرة. (Difficulty Equation)

استعملت لحساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي:

$$ص = \frac{(ن - ن\ ع) + (ن - ن_د)}{٢\ ن}$$

إذ تمثل:

(ن- ن ع): عدد الإجابات غير الصحيحة عن الفقرة من المجموعة العليا.

(ن- ن د): عدد الإجابات غير الصحيحة عن الفقرة من المجموعة الدنيا.

٢ن: عدد الطلاب من المجموعتين العليا والدنيا.

(عودة، ١٩٨٥، ص١٢٤)

٤- معامل تمييز الفقرة: (Discrimination Equation)

استعملت هذه الوسيلة لحساب قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي.

$$م\ ت = \frac{ع\ (ص) - د\ (ص)}{ن}$$

إذ تمثل

(م ت): قوة تمييز الفقرة.

(ع (ص)): عدد المجيبين على الفقرة إجابة صحيحة من بين أفراد المجموعة العليا.

(د (ص)): عدد المجيبين على الفقرة إجابة صحيحة من بين أفراد المجموعة الدنيا.

(ن): عدد طلاب أحدى المجموعتين العليا أو الدنيا.

(أبو لبدة، ١٩٧٩، ص٣٤٠)

٥- فعالية البدائل الخاطئة: Effectiveness of Distractors

استعملت هذه الوسيلة لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول في الاختبار التحصيلي.

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

إذ تمثل:

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

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

ن = عدد طلاب إحدى المجموعتين

(الظاهر، ١٩٩٩، ص٩١)

٦- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefiicient)

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار التحصيلي البعدي بطريقة التجزئة النصفية (Split- helf)

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

إذ تمثل:

ن: عدد أفراد العينة

س= قيم المتغير الأول.

ص= قيم المتغير الثاني.

(توفيق وآخرون، ٢٠٠٠، ص٧٢)

٧- معامل سبيرمان- براون: Spearman- Brown Correlation

$$ر_{١١} = \frac{٢ ر_{\frac{١}{٢}\frac{١}{٢}}}{١ + ر_{\frac{١}{٢}\frac{١}{٢}}}$$

$\frac{}{}$

($ر_{11}$): معامل ثبات الاختبار.

($ر_{\frac{1}{2}\frac{1}{2}}$) : معامل ارتباط بين نصفي الاختبار

(أبو علام، ١٩٨٧، ص٢٨٧)

الفصل الرابع

(عرض النتيجة وتفسيرها):

يتضمن هذا الفصل عرض النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي وتفسيرها، لمعرفة أثر تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها في تحصيل طلاب الثاني المتوسط من خلال معرفة دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطات مجموعتي البحث للتثبت من فرضية البحث، وفيما يأتي عرض مفصل:

أولاً – عرض النتيجة:

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب مجموعتي البحث، وتصحيح الإجابات، ووضع الدرجات (الملحق ١٥)، تبين أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٢٣,٧) درجة، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٧,٨) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٧,٢٧٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨)، وكانت القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠)، ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية، لهذا ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون القواعد الإملائية بأسلوب تجزئة القواعد وتطبيقاتها على وفق الطريقة التقليدية – القياسية – ومتوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون القواعد الإملائية بعرضها كاملةً على وفق الطريقة التقليدية (القياسية)، وتقبل الفرضية الصفرية البديلة التي تنص على أنه: (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة)، وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة والجدول (١١) يوضح ذلك.

الجدول (١١)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية)، والدلالة الإحصائية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢٣,٧	٣,٠٤١	٩,٢٥١	٥٨	٧,٢٧٤	٢,٠٠٠	دالة إحصائياً
الضابطة	٣٠	١٧,٨	٣,٢٧٤	١٠,٧١٧				

ثانياً: تفسير النتيجة:

يلاحظ من عرض النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي تفوق المجموعة التجريبية التي درست الإملاء بأسلوب (تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها) في التحصيل على المجموعة الضابطة التي درست الإملاء بالأسلوب التقليدي (الطريقة القياسية) بعرض القاعدة كاملةٍ. وتفسر الباحثة نتيجة بحثها بما يأتي:

١- فاعلية أسلوب تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها على وفق الطريقة القياسية – إذ يساعد الطلاب في التوصل إلى فهم الموضوع الإملائي لأنه يسير بالدرس خطوة خطوة، وكل خطوة تقدم مستقلة عن الخطوات الأخرى عند التدريس، ثم توجز في نهاية الدرس مما يسهل فهم الموضوع الإملائي ويقربه إلى الطلاب، ولكي يبعد عنهم تداخل أجزاء الموضوع الذي قد يربك الطلاب ويجعل الموضوع متشابكاً فيما لو عرض كاملاً على وفق الطريقة القياسية لأن المدرس يسترسل في الشرح من بداية الدرس حتى نهايته مما يجعل الملل، وقلة الانتباه والمتابعة مكاناً في نفوس الطلاب لكونهم مستمعين طوال الدرس. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (السامرائي، ١٩٩٥، ص٨٥) في فاعلية أسلوب تجزئة القواعد وتطبيقاتها.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أكده (الهاشمي) في تدريس القواعد النحوية جزءا جزءا، لأنه يدعو إلى ترسيخ القاعدة في أذهان الطلاب، بأسلوب مشوق واكثر فهما واستيعابا لجزئيات القاعدة ومدى ترابط كل جزء بفرعه وبالقاعدة العامة. (الهاشمي، د ت، ص٢٢)

٢- وترى الباحثة أنَّ استخدام أسلوب التجزئة في التطبيق العملي على كل جزء يزيد من رسوخ القاعدة الخاصة بكل جزء في أذهان الطلاب، إذ يبعد عنهم التداخل والتشابك بين أجزاء القاعدة العامة للموضوع. وقد اتفقت هذه النتيجة في مجال تجزئة التمرينات مع ما دعت إليه بعض الأدبيات في تأكيدها للتدريب العملي في الموقف التعليمي وخلال الدرس، لأنه يعمل على فهم القاعدة ويزيد من الجدية في ملاحظة الطلاب ومتابعتهم وحسن توجيههم في الموقف الذي يظهر فيه خطأ التطبيق وانحرافه. (قورة، ١٩٧٢، ص٢٧٠)

٣- ترى الباحثة أن استخدام تجزئة القواعد وتطبيقاتها على وفق الطريقة التقليدية – القياسية – يصلح في تدريس القواعد الإملائية المتعلقة بالهمزة لتعدد وتشابك هذه القواعد، إذ أن تقسيم المادة إلى أجزاء والعمل على دراسة كل جزء والتطبيق عليه شفويا وتحريرياً مما يُساعد على ترسيخ المادة المعروضة في أذهان الطلاب بما يجعلهم مستعدين لتعلم الجزُء الآخر، إذ تتفق هذه النتيجة مع رأي أبن خلدون قديماً عندما أشار في مقدمته إلى أن تعليم العلوم يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئا فشيئاً وقليلاً قليلاً. (ابن خلدون، د ت، ٥٣٤)

٤- وقد يُعزى هذا التفوق إلى طبيعة العمر الزمني لدى طلاب المرحلة المتوسطة فإنهم مايزالون في مرحلة عدم تكامل الفهم ولهذا يجدون صعوبة في فهم القواعد الإملائية، لكن تجزئة الموضوع الإملائي وتطبيقاته تجعله أكثر فهماً

وأقرب إلى مدارك الطلاب في هذا العمر، زيادة على هذا أن التطبيق الفوري الذي يلي عرض الجزء يزيد من ترسيخ القاعدة في أذهانِهم ويبعد عنهم التشابك بين أجزاء الموضوع الواحد، ويصل بهم إلى الحكم النهائي من خلال إدراك العلاقات التي تربط بين أجزائه وملامح كل جزء في إطار الكل. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (السامرائي ١٩٩٥) ودراسة (الغريري ٢٠٠١) في استخدامهما لأسلوب التجزئة للقواعد النحوية، ومع الدعوات التي وجهها بعض المتخصصين، التي دعت إلى التدريس بأسلوب التجزئة في مجال القاعدة أو التدريبات عليها ومنها دعوات (الابراشي، ١٩٥٨، ص٢٢٨ – ٢٢٩) و(راجح، ١٩٦٨، ص٢٣٩) و(قورة، ١٩٧٢، ٢٧٠) و (العيسوي، ١٩٩٩، ص١٦٧).

٥- ترى الباحثة أن سبب التفوق قد يُعزى إلى أن الطلاب أكثر تقبلاً وميلاً إلى الأساليب الجديدة في التدريس؛ لأن فضولهم قد يدفعهم إلى الاهتمام بالأسلوب الجديد خلال دراستهم للقواعد الإملائية، وشوقهم لمتابعة الدرس والمدرس، مما يعمل على زيادة الفهم أكثر من الأسلوب التقليدي الذي اعتادوا عليه خلال دراستهم السابقة.

وتتعارض هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (سعادة وخليفة ١٩٩٢) التي رجحت استخدام الأسلوب الكلي لتدريس المادة.

وتؤكد بعض الأدبيات أن هناك ما يؤيد الأسلوب الكلي واستخدامه ومنهم من يؤيد الأسلوب الجزئي، وهناك من يجمع بين الأسلوبين. (توق، ١٩٨٤، ص٢٣٠)

ثالثاً: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن الباحثة ان تستنتج الاستنتاجات الآتية:

١- أنَّ استخدام أسلوب تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها على وفق الطريقة التقليدية – القياسية – أسلوب فعَّال في زيادة تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط.

٢- أن استخدام هذا الأسلوب (تجزئة القواعد وتطبيقاتها على وفق الطريقة التقليدية – القياسية –) يعطي فرصاً متساوية للطلبة جميعاً وهو بذلك يعالج مسألة توصيل المعلومات إلى الفئات المختلفة بما يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

رابعاً: التوصيات:

في ضوءِ نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:-

١- اعتماد أسلوب التجزئة للقواعد الإملائية وتطبيقاتها على وفق الطريقة التقليدية – القياسية – في تدريس مادة الإملاء لطلبة الصف الثاني المتوسط.

٢- تأكيد أهمية أسلوب تجزئة القواعد الإملائية على وفق الطريقة التقليدية – القياسية – في مناهج طرائق تدريس اللغة العربية في كليات التربية.

٣- تدريب مدرسي اللغة العربية وإعدادهم إعداداً يؤهلهم من التمكن من أسلوب تجزئة المادة.

٤- تأكيد المتخصصين التربويين من خلال توجيهاتهم لمدرسي اللغة العربية أهمية استخدامه عند الدرس.

خامساً: المقترحات:

استكمالاً لما توصلت إليه الدراسة الحالية، تضع الباحثة المقترحات الآتية:

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فرع آخر من فروع اللغة العربية.

٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طالبات الصف الثاني المتوسط.

٣- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى.

المصادر

المصادر العربية

القرآن الكريم.

١. الأبراشي، محمد عطية، الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين، ط٢، مطبعة لجنة البيان العربي، ١٩٥٨,

٢. إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط٥، دار المعارف، مصر، ١٩٧٠م.

٣. ــــ، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، د ت.

٤. إبراهيم، فوزي طه، ورجب الكلزة. المناهج المعاصرة، ط١، مطابع الفن، القاهرة، ١٩٨٣م.

٥. ابن جني، ابو الفتح عثمان. الخصائص، ج١، ط٤، مطابع دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٩٠م.

٦. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. المقدمة (كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر)، ج١، دار احياء التراث العربي، بيروت، لبنان، د ت.

٧. ابن فارس، ابو الحسين احمد بن زكريا، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، مؤسسة بيروت، ١٩٦٣م.

٨. ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، دار بيروت للطباعة والنشر، ١٩٩٥م.

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

١٠. أبو صالح، محمد بدر الدين. المدخل إلى العربية (أبحاث توجيهية في اللغة العربية)، ط١، حلب، منشورات مكتبة الشرق، ١٩٦٣م.

١١. أبو علام، رجاء محمود، قياس وتقويم التحصيل الدراسي، ط١، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٨٧م.
١٢. ـــ، مدخل الى مناهج البحث التربوي، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٨٩م.
١٣. أبو لبدة، سبع محمد. مبادئ القياس النفسي والتقيم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي، ط١، مطبعة عمال المطابع التعاونية، عمان، ١٩٧٩م.
١٤. أبو مغلي، سميح. الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط٢، دار مجدلاوي، عمان، ١٩٨٦م.
١٥. أبو النيل، محمود السيد، الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي، ط٤، مطبعة الخانجي، القاهرة، ١٩٨٤م.
١٦. أحمد، محمد عبد القادر. طرق تعليم اللغة العربية، ط٥، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٦م.
١٧. آستيتة، سمير شريف. علم اللغة التعليمي، جامعة اليرموك، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، د ت.
١٨. الآلوسي، جمال الدين حسين، علم النفس العام، مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، ١٩٨٨م.
١٩. الآلوسي، عبد الجبار عبد الله، توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية المرحلة الدراسة الثانوية، ط١، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٩٠م.
٢٠. ــ وآخرون. كتاب الإملاء للمرحلة المتوسطة، ط٨، بغداد، ١٩٩٩م.
٢١. الإمام، مصطفى محمود وآخرون، التقويم والقياس. دار المحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٠م.

٢٢. أمين، عثمان. فلسفة اللغة العربية، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، ١٩٦٠م.

٢٣. البجة، عبد الفتاح حسن. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية العليا)، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٩م.

٢٤. بدوي، احمد زكي. معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر العربي، دار غريب للطباعة، ١٩٨٠م.

٢٥. بدوي، محمد عبد الخالق، التربية وطرق التدريس، ج١، مكتبة العلوم للطباعة والنشر، ب ت.

٢٦. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثنا سيوس. الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافية العالمية، بغداد، ١٩٧٧م.

٢٧. التكريتي، صابر عوين جمعة. الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها. جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ٢٠٠٢م، رسالة ماجستير غير منشورة.

٢٨. توفيق، عبد الجبار وآخرون. مبادئ البحث التربوي لمعاهد إعداد المعلمين، ط١، مطبعة تونس، وزارة التربية، ٢٠٠٠م.

٢٩. توق، محي الدين، وعبد الرحمن عدس. أساسيات علم النفس، مطبعة وايلي وأولاده، الجامعة الأردنية، ١٩٨٤م.

٣٠. توق، محي الدين، تصميم التعليم، اليونسكو، عمان، معهد التربية، ١٩٩٩م.

٣١. تيمور، محمود، مشكلات اللغة العربية، ط١، المطبعة النموذجية، ١٩٥٦م.

٣٢. الثعالبي، أبو منصور، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل، فقه اللغة وسر العربية، تحقيق عبد الرزاق مهدي، ط١، دار احياء التراث العربي، بيروت، ٢٠٠٢م.

٣٣. جابر، عبد الحميد جابر، وآخرون. أساسيات التدريس، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٦٧م.

٣٤. جامل، عبد الرحمن عبد السلام. طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط٢، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

٣٥. الجشعمي، مثنى علوان. دراسة مقارنة بين اسلوبي المنظور والمسموع في تحصيل التلاميذ في الإملاء. جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٨٤م، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٣٦. الجنيدي، أنور. اللغة العربية بين حماتها وخصومها، مطبعة الرسالة، د ت.

٣٧. الجومرد، محمود. الطرق العملية لتدريس اللغة العربية، مطبعة الهدف، الموصل، ١٩٦٢م.

٣٨. الحصري، ساطع. دروس في أصول التدريس، ج٢، دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع، ١٩٤٨م.

٣٩. ــ، في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقومية، دار الطليعة، بيروت، ١٩٥٧م.

٤٠. حمدي، أبو علي محمد بركات، مناهج واراء في لغة القرآن، دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م.

٤١. خاطر، محمود رشدي وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط٣، ١٩٨٦م.

٤٢. الخليلي، خليل يوسف. التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الإعدادي، وزارة التربية والتعليم، البحرين، ١٩٩٧م.

٤٣. داود، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن، مناهج البحث التربوي، مطابع دار الحكمة، بغداد، ١٩٩٠م.

٤٤. دمعة، مجيد. طرق تدريس اللغة العربية وتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين للصف الثالث دور المعلمين، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٧٨م.

٤٥. الدليمي، كامل محمود نجم، وطه علي حسين. طرائق تدريس اللغة العربية، مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٩م.

٤٦. راجح، أحمد عزت، أصول علم النفس، ط٧، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨م.

٤٧. الرحيم، أحمد حسن وآخرون. طرائق تعليم اللغة العربية للصف الخامس معاهد اعداد المعلمين والمعلمات. ط٨، مطبعة الصفدي، ١٩٩٧م.

٤٨. الريس، هدى شاكر محمود. أثر التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط والاحتفاظ به في مادة الإملاء. جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ٢٠٠١م، رسالة ماجستير غير منشورة.

٤٩. الزبيدي، عبد القوي وآخرون. علم النفس التربوي، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، ١٩٩٣م.

٥٠. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، ومحمد أحمد الغنام. مناهج البحث في التربية، ج١، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٧٤م.

٥١. السامرائي، حاتم طه ياسين. أثر تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٥م، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٥٢. سعادة، جودت أحمد، وغازي خليفة. التنظيم الكلي والتنظيم الجزئي للمادة الدراسية وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي للطلاب واحتفاظهم بالتعليم، مجلة البحوث التربوية، ع (٢) السنة الاولى، جامعة قطر، ١٩٩٢م.

٥٣. سلامة، عبد الحافظ محمد. تصميم التدريس، ط١، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.

٥٤. سمك، محمد صالح. فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٩م.

٥٥. ــ، فن التدريس للغة العربية وانطباعها المسلكية وانماطها العملية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٥م.

٥٦. السيد، محمود أحمد. الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، ج١، ط١، دار العودة، بيروت، ,١٩٨٠

٥٧. ــ محمود، في قضايا اللغة التربوية، دار القلم، بيروت، لبنان، د ت.

٥٨. السيفي، راضي جبر نعمة. أثر اسلوبين تدريسين على تحصيل التلاميذ في الإملاء، جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٨٠، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٥٩. شحاته، حسن، وأحمد طاهر. قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق، ط١، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ١٩٩٨م.

٦٠. شوشة، فاروق. لغتنا الجميلة، مكتبة مدبولي، د ت.

٦١. صالح، أحمد زكي. نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧١م.

٦٢. الصانع، محمد إبراهيم. الاهداف السلوكية والاختبارات المدرسية، ط٢، مركز مبادئ للدراسات، صنعاء، ٢٠٠٠م.

٦٣. صليبا، جميل. المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د ت.

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

٦٥. ظافر، محمد إسماعيل، ويوسف الحمادي. التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، قطر، د ت.

٦٦. الظاهر، زكريا محمد وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٩٩م.

٦٧. عبد الدائم، عبد الله. التربية التجريبية والبحث التجريبي، ط٤، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨١م.

٦٨. عبد العزيز، صالح، وعبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ط١، دار المعارف، القاهرة، مصر، ١٩٦١م.

٦٩. عبد القادر، حامد، المنهج الحديث في اصول التربية وطرق التدريس، ج٢، ط٢، مطبعة النهضة العربية، د ت.

٧٠. عبد القادر، عز الدين واخرون، المعلم الجديد، ملحق المجلة في طرائق تدريس اللغة العربية، مطبعة وزارة التربية، ١٩٨٨.

٧١. عبد المجيد، عبد العزيز. اللغة العربية اصولها النفسية وطرق تدريسها، ج١، ط٣، دار المعارف، مصر، ١٩٦١م.

٧٢. عبد المعطي، يوسف وآخرون. الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط١، ١٩٦٧م.

٧٣. عرقسوسي، محمد خير وآخرون. (التعلم نفسياً وتربوياً)، ط٢، دار اللواء، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٣م.

٧٤. العزاوي، حسن علي فرحان. (أثر بعض الطرائق التدريسية في تحصيل طلاب المرحلة الاعدادية في قواعد اللغة العربية)، جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٨٤م، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٧٥. العزاوي، نعمة رحيم. من قضايا تعليم اللغة العربية، رؤية جديدة. مطبعة وزارة التربية، رقم ٣، بغداد، ١٩٨٨م.

٧٦. عطية، محسن علي. الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، دراسة مقارنة، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٨٧، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٧٧. العقاد، عباس محمود. اللغة الشاعرة (مزايا الفن والتعبير في اللغة العربية)، مطبعة مخيمر، مصر الأنجلو المصرية، ١٩٦٠م.
٧٨. العمر، بدر عمر، المتعلم في علم النفس التربوي، ط١، مطبعة الكويت، تايمز، الكويت، ١٩٩٠م.
٧٩. عودة، أحمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التربوية التدريسية، ط٥، أربد، دار الأمل للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.
٨٠. العيسوي، عبد الرحمن محمد، تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية في تغيير السلوك الإنساني، ط١، دار الراتب الجامعية، الاسكندرية، مصر، ١٩٩٩م.
٨١. الغريب، رمزية. التعلم، دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٧م.
٨٢. الغريري، نسرين مطلوب فاضل، أثر تجزئة القاعدة النحوية على وفق الطريقة الاستقرائية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط، الجامعة المستنصرية، كلية المعلمين، ٢٠٠١، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٨٣. فاخر، عاقل. معجم العلوم النفسية، ط١، دار الرائد العربي، بيروت، ١٩٨٨م.
٨٤. فاندالين، ديوبولدب. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة، محمد نبيل نوفل وآخرون، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، ١٩٨٥م.
٨٥. قورة، حسين. تعليم اللغة العربية، ط٢، دار المعارف، القاهرة، مصر، ١٩٧٢م.
٨٦. الكلزة، رجب أحمد. المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الطالب الجامعي، مكة، ١٩٨٧م.

٨٧. مبروك، عبد الوارث. في اصلاح النحو العربي، ط١، دار العلم، الكويت، ١٩٨٥م.

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

٨٩. المحجري، محمد عبد الله. اللغة العربية، متطلبات الجامعة، ط١، ط٢، اليمن، جامعة العلوم والتكنولوجيا، ٢٠٠٠-٢٠٠٢م.

٩٠. محجوب، عباس. مشكلات تعليم اللغة العربية، حلول نظرية وتطبيقية، دار الثقافة، الدوحة، قطر، ١٩٨٦م.

٩١. محسن، طه. في (التصميم اللغوي)، مجلة الضاد، مجلة تصدرها الهيئة العليا للعناية باللغة العربية في الجمهورية العراقية، ج٤، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٩٠م.

٩٢. محمد، داود ماهر، ومجيد مهدي محمد. أساسيات طرائق التدريس العامة، الموصل، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩١م.

٩٣. محمد، صباح محمود، التقويم، مفهومه، اهدافه، ادواته مع تركيز خاص على الاختبارات المقالية والموضوعية. الجامعة المستنصرية، بغداد، ١٩٩٩م.

٩٤. محمد، محمد رمضان. الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي، ط١، دبي، دار القلم، ١٩٨٨م.

٩٥. مزعل، جمال أسد. التعليم في العراق، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ١٩٩٠,

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

٩٧. ملحم، سامي، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠م.

٩٨. الموسوي، عبد الله حسن، أسُس التدريس الناجح، مطبعة وزارة التربية، رقم ٣، بغداد، ١٩٩٤م.

٩٩. ميخائيل، امطانيوس. القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٦م.

١٠٠. نجار، فريد جبرائيل، قاموس التربية وعلم النفس، الجامعة الامريكية، بيروت، ١٩٦٠م.

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

١٠٢. ـــ، الموجة العملي لمدرسي اللغة العربية، مطبعة الارشاد، بغداد، ١٩٧٢م.

١٠٣. ـــ، طرائق تدريس القواعد للمدرسين، وزارة التربية، المديرية العامة للاعداد والتدريب، د ت.

١٠٤. هجرس، مهدي صالح. الاخطاء الاملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الاخيرة من المرحلة الابتدائية ومقترحات علاجها. كلية التربية – جامعة بغداد ، ١٩٧٧م. (رسالة ماجستير غير منشورة).

١٠٥. يحيى، محمد مصطفى. القراءة وطرائق تعليم المبتدئين، مطبعة سعد، بغداد، ١٩٦٨,

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

المصادر الأجنبية:

107. Ahman, J. Stanley D. Marrin Clock, Measuring and Evaluating Educational Achievement, Boston: Allgn and Bacom, 1971.

108. Bloom, B. S, and others, ers. Hand book on formative and summative Evaluation of student learning, New York, McGraw Hill, 1971.

109. Ebel, Robert, L. Essentials of Educational Measurements, 2nd ed., New Jersey, Engle wood cliff, prentice-Hall, 1972.

110. Good, Carter, V., Dictionary of Education, 3rd ed., New York, Macerow Hill, 1973.

111. Hard. Russel from Research traning science Teach in Language vol. 1970.

112. Hedges, W. P. Testing and Evaluation for the scenes, California and worth, 1966.

113. Page, GT. And others, International Dictionary of education London, Kogan page 1971.

114. sally, ovalza "the teaching of spelling" the English Language teaching" vol, ××× No_3 , 1976.

115. Scannell, D. Testing and measurement in the classroom, Bostring Houghton, 1975.

116. Webester, Third. New International Dictionary of the English Language Unabridged with seven language dictionary. Chicago William Benton, 19.

117. Wolman, Benjamin B., Dictionary of Behavioral Science, New York, 1973.

118. Thomas, william s Niles, "Technical errors in the composition of the arrearage high- school sinor" in the sched keview vol – 71 – No 1963 .

الملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق

المديرية العامة لتربية محافظة ديالى

العدد/

التاريخ/ / /٢٠٠٢

الى/ متوسطة طارق بن زياد

الى/ متوسطة الحسن بن علي

م/ تسهيل مهمة

حصلت الموافقة على تسهيل مهمة طالبة الماجستير (نسرين جبار سلمان) لغرض انجاز بحثها الموسوم (اثر تجزئة القواعد الاملائية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط)

مع التقدير

صبحي جميل محمود

و/ المدير العام

نسخة منه الى /

م. الاشراف الاختصاص/ للعلم رجاءاً

م. التخطيط التربوي/ بالبحوث والدراسات

الملحق (٢)

درجات طلاب مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الاول المتوسط/ للعام الدراسي ٢٠٠١- ٢٠٠٢م.

المجموعة التجريبية					المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة		ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٦٦	١٦	٦٣		١	٦٠	١٦	٦٢
٢	٦٤	١٧	٦٨		٢	٥٦	١٧	٦٣
٣	٧١	١٨	٨١		٣	٧٣	١٨	٧٦
٤	٧٤	١٩	٥٧		٤	٧٣	١٩	٨٥
٥	٦٧	٢٠	٩٤		٥	٧٤	٢٠	٧٥
٦	٦٢	٢١	٦٣		٦	٥٧	٢١	٦٢
٧	٦٥	٢٢	٦٠		٧	٦٣	٢٢	٦٥
٨	٥٧	٢٣	٥٩		٨	٦٧	٢٣	٦٢
٩	٧٣	٢٤	٥٩		٩	٥٥	٢٤	٥٦
١٠	٦٩	٢٥	٥٣		١٠	٦٣	٢٥	٦٨
١١	٦٠	٢٦	٦١		١١	٦٨	٢٦	٦٦
١٢	٦٢	٢٧	٥٥		١٢	٦٦	٢٧	٥٦
١٣	٦٥	٢٨	٦٠		١٣	٦٣	٢٨	٦٨
١٤	٧٠	٢٩	٥٦		١٤	٦٧	٢٩	٥٥
١٥	٦٤	٣٠	٧٥		١٥	٦٣	٣٠	٥٧

المجموع/ ١٩٥٣
عدد أفراد العينة/ ٣٠
المتوسط الحسابي/ ٦٥,١
الانحراف المعياري/ ٨,٤٦٢
التباين/ ٧١,٦١٠

المجموع/ ١٩٤٤
عدد أفراد العينة/ ٣٠
المتوسط الحسابي/ ٦٤,٨
الانحراف المعياري/ ٧,٢١٣
التباين/ ٥٢,٠٢٧

الملحق (٣)

أعمار طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) محسوبة بالشهور.

المجموعة التجريبية					المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة		ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	١٥٦	١٦	١٦٣		١	١٧٤	١٦	١٦٣
٢	١٦٨	١٧	١٦٦		٢	١٥٦	١٧	١٧٢
٣	١٥٧	١٨	١٧٣		٣	١٦٨	١٨	١٥٦
٤	١٧٤	١٩	١٥٦		٤	١٥٧	١٩	١٧٠
٥	١٦٨	٢٠	١٧٨		٥	١٦٨	٢٠	١٦٨
٦	١٧٠	٢١	١٧٧		٦	١٨١	٢١	١٥٧
٧	١٦٣	٢٢	١٥٩		٧	١٦١	٢٢	١٦٢
٨	١٧٥	٢٣	١٦٢		٨	١٧٣	٢٣	١٦٦
٩	١٦٤	٢٤	١٧٣		٩	١٥٨	٢٤	١٧٨
١٠	١٨٠	٢٥	١٦٩		١٠	١٨٠	٢٥	١٦٥
١١	١٧٦	٢٦	١٦٨		١١	١٧٨	٢٦	١٧٩
١٢	١٨٢	٢٧	١٧٧		١٢	١٨٠	٢٧	١٧٧
١٣	١٥٦	٢٨	١٧١		١٣	١٥٦	٢٨	١٧٥
١٤	١٧٦	٢٩	١٦٢		١٤	١٧٤	٢٩	١٦٨
١٥	١٦٩	٣٠	١٥٩		١٥	١٦١	٣٠	١٦٠

المجموع/ ٥٠٤٧

عدد أفراد العينة/ ٣٠

المتوسط الحسابي/ ١٦٨,٢٣٣

الانحراف المعياري/ ٧,٧٣٥

التباين/ ٥٩,٨٤٠

المجموع/ ٥٠٤١

عدد أفراد العينة/ ٣٠

المتوسط الحسابي/ ١٦٨,٠٣٣

الانحراف المعياري/ ٨,٣٧٦

التباين/ ٧٠,١٧١

الملحق (٤)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء.

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

المجموع/ ١٨٦

عدد أفراد العينة/ ٣٠

المتوسط الحسابي/ ٦,٢

الانحراف المعياري/ ١,٧٤

التباين/ ٣,٠٤٠

المجموع/ ١٨٣

عدد أفراد العينة/ ٣٠

المتوسط الحسابي/ ٦,١

الانحراف المعياري/ ٠,٦٠

التباين/ ٢,٥٧٦

الملحق (٥)

الأهداف العامة لمادة الإملاء في المرحلة المتوسطة.

١- تزويد الطلبة بمجموعة من القواعد الإملائية تضبط صحة كتابتهم وبذلك يصلون إلى القراءة، ويتجنبون الوقوع في الأخطاء، فتُعينهم على مواجهة الصعوبات الإملائية.

٢- تنمية مهارات الكتابة الصحيحة ورسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً منسجماً مع الضوابط الفنية للكتابة، كتناسق الأحرف والكلمات في الحجوم، والكتابة على السطرِ.

٣- تمكين الطلبة من الكتابة السريعة لضرورتها، وتعويدهم التركيز والتذكر.

٤- تعويدهم على الانتباه والأصغاء والمتابعة والتأمل، واعتماد العادات الصحية، كمعالجة الأخطاء والأمانة، والاعتماد على النفس، واعتياد النظافة والتنظيم والجلوس الصحيح.

٥- تنمية قدرة الطلبة على التمييز بين الأحرف المتشابهة في النطق، والمتقاربة في الصوت والمتماثلة في الرسم والتمكن من معالجة الصعوبات الإملائية.

٦- تزويدهم بالمفردات اللغوية الجديدة، وإثراء لغتهم بتعابير لغوية وذوقية، تمكنهم من التعبير الجيد، وتُنمي قُدراتهم الكتابية، وتشويقهم إلى حُب المطالعة وتُنمي الإحساس بجمال اللغة، وتغذي عواطفهم واتجاهاتهم السليمة.

٧- توسيع مداركهم، وتنمية وعيهم الوطني والقومي والإنساني والخلقي والوجداني، باختيار القطع الإملائية الهادفة.

٨- إكسابهم القدرة على تقويم انفسهم ذاتياً بتدريبهم على اكتشاف أخطائهم وتصويبها.

٩- تمكينهم من مهارة الفهم والإفهام والتعبير عن تأثرهم بالمواقف المختلفة باستعمال علامات الترقيم.

(الآلوسي وآخرون، ١٩٩٧، ص٨)

الملحق (٦)

اسماء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في اجراءات البحث ومتطلباته

ت	الاسماء	اللقب العلمي	الاهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار التحصيلي
١	د. عبدالله حسن الموسوي	أستاذ	*		*
٢	د. ناظم كاظم	أستاذ	*		*
٣	د. احسان كاظم عليوي الدليمي	أستاذ مساعد	*		*
٤	د.اسماء كاظم فندي المسعودي	أستاذ مساعد	*		*
٥	د. جنان صبحي كاظم	أستاذ مساعد	*	*	
٦	د. خليل ابراهيم عبد الوهاب	أستاذ مساعد	*		*
٧	د. سامي مهدي	أستاذ مساعد	*		*
٨	د. صفاء طارق كرمه	أستاذ مساعد	*		
٩	د. عبد الرحمن عبد علي الهاشمي	أستاذ مساعد	*		*
١٠	د. عبد الستار احمد مراد	أستاذ مساعد	*		*
١١	د. علاء الدين كاظم	أستاذ مساعد	*	*	*
١٢	د. ماجد عبد الستار البياتي	أستاذ مساعد	*	*	*
١٣	د. مكي نومان الدليمي	أستاذ مساعد	*	*	
١٤	د. رحيم علي صالح	مدرس	*	*	*
١٥	د. سعد زاير	مدرس	*	*	*
١٦	د. سلام علي حسين	مدرس	*	*	*
١٧	د. ضياء عبد الله احمد	مدرس	*	*	*
١٨	د. عادل عبد الرحمن العزي	مدرس	*		*
١٩	السيد رضا كريم محمد	مدرس	*		*
٢٠	الست بيداء رشيد	مدرسة لغة العربية	*	*	*
٢١	السيد حسام حميد	مدرس لغة العربية	*	*	*

الملحق (٧)

الأهداف السلوكية للمادة العلمية المشمولة بالبحث على وفق تصنيف بلوم

الأهداف السلوكية	المستويات
الموضوع الأول: همزة القطع	
جعل الطالب قادراً على أن:	
١- يعرف همزة القطع	المعرفة
٢- يعدد قواعد كتابة همزة القطع	المعرفة
٣- يعرف مواقع كتابة همزة القطع	المعرفة
٤- يبين مواقع كتابة همزة القطع	الفهم
٥- يرسم همزة القطع	التطبيق
٦- يعين الكلمات التي تضم همزة القطع	التطبيق
٧- يعطي أمثلة تتضمن همزة القطع	التطبيق
٨- يميز بين همزة القطع وهمزة الوصل	الفهم
الموضوع الثاني: همزة الوصل	
٩- يعرف همزة الوصل	المعرفة
١٠- يعدد قواعد كتابة همزة الوصل	المعرفة
١١- يعرف مواقع كتابة همزة الوصل	المعرفة
١٢- يبين مواقع كتابة همزة الوصل	الفهم
١٣- يبين سبب حذف همزة الوصل	الفهم
١٤- يرسم همزة الوصل	التطبيق
١٥- يميز بين همزة القطع وهمزة الوصل	الفهم
١٦- يعين الكلمات التي تتضمن همزة وصل	التطبيق
١٧- يعطي امثلة تتضمن كلمات فيها همزة وصل	التطبيق
الموضوع الثالث: رسم الهمزة المتوسطة على الألف	
١٨- يعدد قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الألف	المعرفة

١٩- يميز حركة الهمزة المتوسطة على الألف	الفهم
٢٠- يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة المرسومة على الألف	التطبيق
٢١- يعرف حالات رسم الهمزة المتوسطة على الألف	المعرفة
٢٢- يتمكن من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الألف	التطبيق
٢٣- يبين سبب رسم الهمزة المتوسطة على الألف	الفهم
٢٤- يعين الكلمات التي تضم همزة متوسطة مرسومة على الألف	التطبيق
٢٥- يعطي أمثلة تتضمن همزة متوسطة مرسومة على الألف	التطبيق
٢٦- يعرف تسلسل الحركات من حيث القوة والضعف	المعرفة
الموضوع الرابع: رسم الهمزة المتوسطة على الواو	
٢٧- يعرف قواعد كتابة الهمزة المتوسطة على الواو	المعرفة
٢٨- يميز حركة الهمزة المتوسطة المرسومة على الواو	الفهم
٢٩- يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة المرسومة على الواو	التطبيق
٣٠- يعرف حالات رسم الهمزة المتوسطة على الواو	المعرفة
٣١- يتمكن من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الواو	التطبيق
٣٢- يبين سبب رسم الهمزة المتوسطة على الواو	الفهم
٣٣- يعين الكلمات التي تتضمن همزة متوسطة مرسومة على الواو	التطبيق
٣٤- يعطي امثلة تتضمن همزة متوسطة مرسومة على الواو	التطبيق
الموضوع الخامس: رسم الهمزة المتوسطة على الياء	
٣٥- يعرف قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الياء	المعرفة
٣٦- يميز حركة الهمزة المتوسطة المرسومة على الياء	الفهم
٣٧- يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة المرسومة على الياء	التطبيق
٣٨- يعرف حالات رسم الهمزة المتوسطة على الياء	المعرفة
٣٩- يتمكن من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الياء	التطبيق
٤٠- يبين سبب رسم الهمزة المتوسطة على الياء	الفهم
٤١- يعين الكلمات التي تضم همزة متوسطة مرسومة على الياء	التطبيق
٤٢- يعطي امثلة تتضمن همزة متوسطة مرسومة على الياء	التطبيق

الملحق (٨)

خطة تدريسية أنموذجية بأسلوب (تجزئة القاعدة الإملائية وتطبيقاتها) على وفق الطريقة (القياسية).

الموضوع/ رسم الهمزة المتوسطة على الألف.

الأهداف العامة:

١- تزويد الطلاب بمجموعة من القواعد الإملائية تضبط صحة كتابتهم.

٢- تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب، ورسمهم الحروف رسما صحيحاً.

٣- إكساب الطلاب القدرة على تقويم أنفسهم ذاتيا وذلك بتدريبهم على اكتشاف اخطائهم والعمل على تصويبها.

٤- تمكين الطلاب من الكتابة السريعة لضرورتها.

٥- تعويد الطلاب على الانتباه والإصغاء والمتابعة.

٦- تمكين الطلاب من مهارات الفهم والإفهام والتعبير عن تأثرهم بالمواقف المختلفة باستعمال علامات الترقيم. (الالوسي وآخرون، ١٩٩٧، ص٨)

الأهداف السلوكية:

جعل الطالب قادراً على أن:

١- يعرف قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الألف.

٢- يميز حركة الهمزة المتوسطة على الألف.

٣- يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على الألف.

٤- يعرف حالات رسم الهمزة المتوسطة على الألف.

٥- يتمكن من اللفظ الصحيح لحركة الهمزة المتوسطة على الألف.

٦- يبين سبب رسم الهمزة المتوسطة على الألف.

٧- يُعين الكلمات التي تضم همزة متوسطة مرسومة على الألف.

٨- يعطي أمثلة تتضمن همزة متوسطة مرسومة على الألف.

٩- يعرف تسلسل الحركات من حيث القوة والضعف.

وسائل الايضاح:

السبورة، الطباشير الملون والعادي، والكتاب المدرسي

خطوات الدرس:

١- التمهيد: (٥) دقائق

المدرسة: درسنا في الدرس السابق موضوع همزة الوصل، وعرفنا أن همزة الوصل ترد في أول بعض الأسماء منها:

طالب: ابن – ابنة – امرؤ – اثنان

المدرسة: أحسنت، وقد ترد في أول الفعل الماضي الخماسي والسداسي وأمريهما ومصدريهما، وكذلك في أول الأمر للفعل الماضي الثلاثي.

المدرسةَ: مَن يعطينا أمثلة؟

طالب: انتظرَ – انتظرْ – انتظِار

طالب آخر: استخرج – استخرجْ – استخِراج

طالب آخر: اِقرأْ – اُكتبْ –

المدرسة: جيد، والأن ننتقل إلى درسنا الجديد وهو (رسم الهمزة المتوسطة على الألف)، ثم اكتبه على السبورة.

٢- عرض القاعدة وتفصيلها (٢٥) دقيقة

تكتب القاعدة الاولى على السبورة:

١- إذا كانت الهمزة مفتوحة بعد حرف مفتوح مثل (سأل- تتألم- مكافآة)، بعد ذلك أعطي الأمثلة الواردة في النص، وأكتبها على السبورة بخطِ واضحٍ.

١- لم تتأخر الخنساء عن اداء واجبها.

٢- تألق أسمها شاعرة مشهورة.

٣- راحت تتأمل وجوههم وتشجعهم على القتال.

ألفتُ نظر الطلاب إلى الجملِ الثلاث اعلاه، لنتأمل الكلمات التي تحتها خطوط (تتأخر- تألق- تتأمل) فكل واحدة منها رسمت الهمزة المتوسطة فيها على الألف.

المدرسة: ما حركة الهمزة؟

طالب: الفتحة

المدرسة: جيد، ما حركة الحرف الذي سبق الهمزة

طالب: الفتحة

المدرسة: جيد، وهذا يعني أن الهمزة تكتب على الحرف الذي يناسب الحركة الأقوى بالنسبة إلى حركة الهمزة وحركة الحرف الذي يسبقها، وبالنسبة إلى قوة الحركات فهي متسلسلة على ما يأتي

- الكسرة ويناسبها الياء
- الضمة ويناسبها الواو.
- الفتحة ويناسبها الألف.
- السكون وهو أضعف أنواع الحركات.

وبعد ذلك أطلب أمثلة شفهية وتحريرية حول هذه القاعدة.

المدرس: من يعطينا مثالاً؟

طالب: متأنق

طالب آخر: تأمر

طالب آخر زأر ، سَأَل

المدرس: جيد.

ثم نحل بعض التمرينات التي تخص هذه القاعدة، وتكتب في الدفاتر

ت١

عين الكلمات التي تتضمن رسم الهمزة المتوسطة على الألف، وبين سبب رسمها على هذه الصورة.

١- أشدُّ البلاءِ تأمر اللؤماء على الكرماء.

٢- (استضاف حاتم الطائي جماعة من المسَافرين، وكانوا ثلاثة، فسألهم عن حالهم).

ت٢

بين سبب رسم الكلمات المتوسطة على الصورة التي جاءت في كُل من الكلمات الآتية:

بدَأَتْ - سَأَله- هنّأَة- نبأَهم

وبعد الانتهاء من القاعدة الأولى والتطبيق عليها، ننتقل إلى القاعدة الثانية.

وتكتب على السبورة بخط واضحٍ.

٢- إذا كانت الهمزة مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن مثل (فجأة- مسألة- المرأة)، بعد ذلك أكتب أمثلة النص الوارد في الكتاب على السبورة.

١- (في كل مناسبة وطنية ومسألة).

٢- (يكون فيها للمرأَة شأن وتأريخ).

الفت نظر الطلاب إلى السبورة، لنتأمل الكلمتين اللتين تحتهما خط (مسألة – المرأة)، نلاحظ أن الهمزة رسمت على الألف، ما حركة الهمزة؟

طالب: الفتحة

المدرسة: جيد، ما حركة الحرف الذي سبق الهمزة ؟

طالب: السكون

المدرسة: جيد، أي الحركتين أقوى؟

طالب: الفتحة أقِوى من السكون.

المدرسة: جيد، ولهذا رسمت على الألف وهو يجانس الحركة الأقوى وهي الفتحة، ويعد ذلك أطلب أمثلة شفهية وتحريرية حول هذه القاعدة، مَنْ يعطينا مثالاً؟

طالب: يسْأل

طالب آخر: نشْأة

المدرسة: جيد، ومن ثم نحل التمارين التي تخص هذه القاعدة، وتكتب في الدفاتر

ت٣

عين الكلمات التي تتضمن رسم الهمزة المتوسطة على الألف، وبين سبب رسمها على هذه الصورة.

١- أنأَى من الكواكب.

٢- من استبد برأيه خفّت وطأته على أعدائِه.

ت٤

بين سبب رسم الهمزة المتوسطة على الصورة التي جاءت في كل من الكلمات الآتية:

يَرْأَس- نَشْأَة- طَمْأَة- حَدْأَة.

وبعد الانتهاء من القاعدة الثانية والتطبيق عليها، ننتقل إلى القاعدة الثالثة وتكتبها على السبورة.

٣- إذا كانت الهمزة ساكنة مسبوقة حرف مفتوح مثل (يأخُذ، مأمور، بدأتُ)،

ثم أكتبُ الأمثلة الواردة في النص حول هذه القاعدة على السبورة بخطٍ واضحٍ.

(يكون فيها للمرأة شَأْن)

(نتذكر الخنساء التي خلدها تأريخ المآثر والبطولات)

(كانت على رأس المجاهدات).

ألفت نظر الطلاب إلى هذه الجمل، فلنتأمل الكلمات التي تحتها خطوط

(شأن، تأريخ، رأس)، نجد الهمزة المتوسطة فيهما مرسومة على الألف، ما حركة الهمزة؟

طالب: السكون

المدرسة: جيد لماذا رسمت الهمزة بهذا الشكل؟

طالب: لما كان الفتح أقوى من السكون، والألف يناسب الفتحة، كتبت الهمزة على الألف.

المدرسة: جيد، وبعد ذلك اطلب أمثلة شفهية وتحريرية حول هذه القاعدة، من يعطينا مثالاً؟

طالب: فأس

طالب آخر: مَألوف

وبعد ذلك نحل التمرينات التي تخص هذه القاعدة، وتكتب في الدفاتر

ت٥

عين الكلمات التي تتضمن همزة متوسطة مرسومة على الألف، وبين سبب رسمها على هذه الصورة

١- تطأطأ لها تُخطئْك (أي النائية)

٢- من أستبد برأيهِ خفت وطأته على أعدائه.

٣- حُبُّ المدحِ رَأْس الضياع.

ت٦

بين سبب رسم الهمزة المتوسطة على الصورة التي جاءت في كلَّ من الكلمات الآتية: يَأْكلان- بدأْنا- يَأَلف- رَأْيه- الضَّأْن.

وبعد الانتهاء من حل التمرينات التي تخص القاعدة الثالثة، تكتب القاعدة الرابعة على السبورة.

٤- إذا جاءت الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد فتح أو بعد ساكنٍ، وتلتها ألف المد أو ألف التثنية أو علامة جمع المؤنث السالم (١ت)، كتبتْ الهمزة مدةً (آ) فوق ألف، مثل (مآثر- ظمآن- مبدآن- منشآت).

ثم اكتب المثال الوارد من النص على السبورة.

(نتذكر الخنساء التي خلدها تأريخ المآثر والبطولات).

عندما نتأمل الكلمة التي تحتها خط، نجد الهمزة المتوسطة جاءت مفتوحة بعد فتح وتلتها ألف المد، وأصلها (المأاثر)، فرسمت الهمزة مدةً فوق ألف كراهية اجتماع ألفين في الخط.

المدرسة: من يعطي مثالاً؟

طالب: مآرب

المُدرسة: جيد، ما أصل هذه الكلمة؟

طالب: مأارب

طالب اخر: سآمة

المدرسة: جيد، ما أصل هذه الكلمة

طالب: ساآمة

المدرسة: جيد، ثم أكتبُ كلمات أُخرى وردت في النص على السبورة بخط واضح (قرآن- ظمآن). عندما نتأمل هاتين الكلمتين نجد الهمزة المتوسطة جاءت مفتوحة بعد ساكن وتلتها ألف المد وأصلها (قرأان- ظمأان).

المُدرسة: من يعطي مثالاً؟

طالب: مرْآة.

المدرسة: جيد، لابد أن نعرف أنّ أصل (مرآة) هو (مِرْأاة).

ثم اكتب الكلمتين اللتين وردتا في الكتاب (ملْجآن- مبدآن)، نجد الهمزة المتوسطة في هاتين الكلمتين مرسومة على ألف مفتوحة بعد فتحٍ لحقتها ألف التثنية،

فقلبت الهمزة المتوسطة مدة مكتوبة على الألف، واصلهما (ملجأان- مبدأان)، ثم اكتبوا كلمتين أخريين وردتا في الكتاب على السبورة (مُنْشَآت- مُكافآت)، نجد الهمزة المتوسطة فيها مفتوحة بعد فتح ولحقتها علامة جمع المؤنث السالم (ات)، فقلبت مدة مكتوبة على الألف وأصلهما (منشأات- مكافأات).

وأطلب أمثلة شفهية من الطلاب حول هذه القاعدة، ونحل التمرين الذي يخصّ هذه القاعدة على السبورة وتكتب في الدفاتر.

ت ٧

بين رسم الهمزة المتوسطة على الصورة التي جاءت في كل من الكلمات الآتية:

ملجآن- منشآت- مكافآت- مبتدآت- مآرب- ضآلة- رآه.

التطبيق (٥) دقائق

المدرسة: في قوله تعالى (يسألونك عن الساعة أيان مرساها)، الكلمة التي تحتها خط، رسمت الهمزة المتوسطة على الألف، لماذا؟

طالب: لأنها جاءت مفتوحة.

المدرسة: ما حركة الحرف الذي سبقها؟

طالب: السكون.

المدرسة: أي الحركتين أقوى؟

طالب: الفتحة أقوى من السكون، والفتحة تناسب الألف.

المدرسة أحسنت.

وبعد الأنتهاء من التطبيق أوجز القاعدة العامة وتوحد وتكتب على السبورة بخط واضح وجميل

تكتب الهمزة المتوسطة على الألف في المواضع الآتية:

أ- إذا كانت مفتوحة بعد حرف مفتوح مثل (سَأَل- تتَألم- مكافأة)

ب- إذا كانت مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن مثل (فجْأة- مسألة- المرأة)

جـ- إذا كانت ساكنة سبقها حرف صحيح مفتوح مثل (يَأخذ- مَأمور- بدأتُ)

د- إذا جاءت الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد فتح، أو بعد ساكن، وتلتها الف المد، أو الف التثنية أو علامة جمع المؤنث السالم، مثل (مآثر – ظمآن – مبدآن – منشآت)

وبعد الانتهاء من ذلك احدد الواجب البيتي الذي يشمل القاعدة العامة، الواجب البيتي: حل التمرين الثاني من تمرينات الكتاب.

ت ٨

عين الكلمات التي تتضمن همزة متوسطة مرسومة على الألف وبين سبب كتابتها على هذه الصورة:

الملحق (٩)

خطة تدريسية أنموذجية بالطريقة التقليدية (القياسية) في مادة الإملاء.

الموضوع/ رسم الهمزة المتوسطة على الألف.

اليوم /التاريخ المادة/

الصف والشعبة الدرس/

الأهداف العامة:

١- تزويد الطلاب بمجموعة من القواعد الإملائية تضبط كتابتهم.

٢- تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب ورسمهم الحروف رسماً صحيحاً.

٣- إكساب الطلاب القدرة على تقويم أنفسهم ذاتياً وذلك بتدريبهم على اكتشاف اخطائهم والعمل على تصويبها.

٤- تمكين الطلاب من الكتابة السريعة لضرورتها.

٥- تعويد الطلاب على الانتباه والإصغاء والمتابعة.

٦- تمكين الطلاب من مهارات الفهم والإفهام والتعبير عن تأثرهم بالمواقف المختلفة باستعمال علامات الترقيم.

الأهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن:

١- يعدد قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الألف.

٢- يميز حركة الهمزة المتوسطة على الألف.

٣- يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على الألف.

٤- يعرف حالات رسم الهمزة المتوسطة على الألف.

٥- يبين سبب رسم الهمزة المتوسطة على الألف.

٦- يعطي أمثلة تتضمن همزة متوسطة مرسومة على الألف.

٧- يعين الكلمات التي تضم همزة متوسطة مرسومة على الألف.

٨- يعرف تسلسل الحركات من حيث القوة والضعف.

وسائل الإيضاح:

السبورة، والطباشير العادي والملون، وكتاب الإملاء المقرر تدريسه في المرحلة المتوسطة.

خطوات الدرس:

١- التمهيد: (٥) دقائق

المدرسة: درسنا في الدرس السابق موضوع همزة الوصل، وعرفنا أن همزة الوصل تردُ في أول بعض الأسماء منها:

طالب: ابن- ابنة- أمرؤ- اثنان

المدرسة: أحسنت، وقد ترد في أول الفعل الماضي الخماسي والسداسي وأمريهما ومصدريهما، وكذلك في أول الأمر للفعل الماضي الثلاثي.

المدرسة: من يُعطينا أمثلة؟

طالب: انتظرَ- انتظرْ- انتظِار

طالب آخر: استخرجَ- استخرجْ- استخرِاج

طالب آخر: اقرأْ- اكتِبْ

المدرسة: جيد، والآن ننتقل إلى درسنا الجديد وهو (رسم الهمزة المتوسطة على الألف)، ثم أكتبه على السبورة.

٢- عرض القاعدة: (٥) دقائق

تكتب القاعدة الخاصة برسم الهمزة المتوسطة على الألف كاملة على السبورة بخط واضح وجميل.

تكتب الهمزة المتوسطة على الألف في المواضع الآتية:

أ- إذا كانت مفتوحة بعد حرف مفتوح مثل (سَأَل- نتَأَلم- مكافأة)

ب- إذا كانت مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن مثل (فَجْأة- مَسْألة- المرأة)

ج- إذا كانت ساكنة سبقها حرف مفتوح مثل (يَأخُذ -مَأمور، بدأتُ)

د- إذا جاءت الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد فتح، أو بعد ساكن، وتلتها الف المد، أو ألف التثنية أو علامة جمع المؤنث السالم (ات)، مثل (مآثر- ظمآن- مبدآن- منشأت)

٣- تفصيل القاعدة: (٢٥) دقيقة

بعد ذلك أكتبُ امثلة اخرى مما ورد في النص الوارد في الكتاب.

١- لم تتأخر الخنساء عن أَداء واجبهِا

٢- تألق آسمها شاعرة مشهورة.

٣- راحت تتأمل وجوههم وتشجعهم على القتالِ

٤- في كل مناسبة وطنية ومسألة.

٥- يكون فيها للمرأة شأْن.

٦- نتذكر الخنساء التي خلدها تأريخ المآثر والبطولات.

٧- فكانت على رأس المجاهدات في جيش سعد بن أبي وقاص

المدرسة ألفت، انتباه الطلاب إلى الجمل المدونة على السبورة، لو تأملنا الكلمات التي تحتها خطوط (تتأخر- تألق- نتأمل- مسألة- شأن- تأريخ- المآثر، رأس) وجدناها كلمات فيها همزة متوسطة مرسومة على الألف.

المدرسة: فلنتأمل الكلمات (تتأخر- تألق- تتأمل) في الجمل الثلاث الأولى، نجد الهمزة المتوسطة مرسومة على الألف، ما حركة الهمزة؟

طالب: الفتحة.

المدرسة: ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة؟

طالب: الفتحة.

المدرسة: جيد، وهذا يعني أن الهمزة تكتب على الحرف الذي يناسب الحركة الأقوى بالنسبة إلى حركة الهمزة وحركة الحرف الذي يسبقها، أما بالنسبة إلى قوة الحركات فهي متسلسلة على النحو الاتي:

- الكسرة ويناسبها الياء
- الضمة ويناسبها الواو
- الفتحة ويناسبها الألف
- السكون وهي اضعف أنواع الحركات.

إذن جاءت هذه الامثلة مطابقة لما في القاعدة الأولى

ومن ثم تلفت المدرسة أنظار الطلاب مرة أخرى إلى الكلمتين (مسألة- المرأة) في الجملتين الرابعة والخامسة، نجدهما كلمتين رسمت الهمزة المتوسطة فيها على الألف مفتوحة.

المدرسة: ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة؟

طالب: السكون

المدرسة: أيهما أقوى الفتحة أم السكون؟

طالب: الفتحة أقوى من السكون

المدرسة: أحسنت، ولهذا رسمت الهمزة المتوسطة مفتوحة على الألف وهو يناسب الحركة الاقوى وهي الفتحة، فجاءَت الأمثلة مطابقة لما في القاعدة الثانية.

ومرة أخرى تلفت المدرسة انتباه الطلاب إلى الجمل الخامسة والسادسة والسابعة نجد الكلمات (شأن- تأريخ- رأس)، الهمزة المتوسطة فيها مرسومة على الألف.

المدرسة: ما حركة الهمزة؟

طالب: السكون.

المدرسة: ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة؟

طالب: الفتحة

المدرسة: من يعطي مثالاً؟

طالب: يأْخذ.

المدرسة: جيد، ما حركة الحرف الذي سبق الهمزة؟

طالب: الفتحة.

المدرسة: أحسنت، لماذا كتبت الهمزة على الألف؟

طالب: لأن الألف تناسب الحركة الأقوى وهي الفتحة، والفتحة أقوى من السكون.

المدرسة: جيد، أذن هذهِ الأمثلة جاءت مطابقة لما في القاعدة الثالثة

والآن نتأمل كلمة (مآثر) في الجملة السادسة، نجد الهمزة المتوسطة رسمت مدة (آ) فوق الألف، لأنها مفتوحة وما قبلها فتح، وإن ما قبلها ساكناً، وتلاها ألف المد، مثل (ظمآن، قُرآن) أو تلاها ألف التثنية مثل (ملجآن) أو تلاها علامة جمع المؤنث السالم (ات) مثل منشآت، من يعطي مثالاً لذلك؟

طالب: مبتدآت

المدرسة: جيد، أرجو الانتباه، لكي نعرف أن أصل كلمة (مآثر) هي (مآاثر) فرسمت الهمزة (آ) مدة فوق الألف، وكذلك (ظمآن- ظمأان) و (ملجآن – ملجأان) و(منشآت، منشأات).

المدرسة: إن هذه الأمثلة، جاءت مطابقة لما في القاعدة الرابعة في رسم الهمزة المتوسطة (مدة) فوق الألف.

التطبيق: (٥) دقائق

المدرسة: في قوله تعالى (يسألونك عن الساعة أيان مرساها)، الكلمة التي تحتها خط، رسمت الهمزة المتوسطة على الألف؛ لماذا؟

طالب: لأنها جاءت مفتوحة.

المدرسة: وما حركة الحرف الذي سبقها؟

طالب: السكون

المدرسة: أي الحركتين أقوى

طالب: الفتحة أقوى من السكون، والفتحة تناسب الألف.

المدرسة: أحسنت.

الواجب البيتي: حل التمرينات في درس مستقل

الملحق (١٠)

الاختبار التحصيلي البعدي

السؤال الأول: ارسم دائرة حول الحرف الذي يمثل الاجابة الصحيحة للفقرات الاتية:

١. تكتب الهمزة المتوسطة على الواو إذا جاءت .....

أ. ساكنة بعد فتح ب. مضمومة بعد ساكن

ج. مفتوحة بعد ساكن د. مفتوحة بعد فتح

٢. في جملة (رأس الحكمة مخافة الله)، رسمت الهمزة المتوسطة في الكلمة التي تحتها خط على الألف لانها جاءت .....

أ. ساكنة وما قبلها مفتوح ب. ساكنة وما قبلها ساكن

ب. مفتوحة وما قبلها ساكن د. مفتوحة وما قبلها مفتوح

٣. تكتب الهمزة المتوسطة على الياء إذا كانت ساكنة بعد .....

أ. فتح ب. كسر ج. ضم د. ساكن

٤. تقع همزة القطع في اول .....

أ. الفعل الماضي الخماسي ب. الفعل الماضي السداسي

ج. فعل الأمر الثلاثي د. الفعل الماضي الثلاثي

٥. إن حركة الهمزة المتوسطة في كلمة (مهنئين) هي .....

أ. السكون ب. الفتحة ج. الضمة د. الكسرة

٦. تكتب الهمزة المتوسطة على الواو مضمومة بعد ضمٍ، أي الجمل تمثل هذه القاعدة ؟ .....

أ. النار فاكهة الشتاء ومؤونة الصيف ب. المؤمن مرآة أخيه

ج. لا تتدخل في شؤون الاخرين د. بلاد الرافدين بلاد سؤدد ومحبة

٧. تكتب الهمزة المتوسطة على الألف مفتوحة بعد فتح، الجملة التي تمثل هذه القاعدة هي .....

أ. في التأني السلامة، وفي العجلة الندامة ب. لا رأي لمن لايطاع

ج. يسأل المؤمن الله المغفرة د. اليأس مفتاح البؤس

٨. في جملة (أنتم قارئون جيدون)، في الكلمة التي تحتها خط حركة الهمزة المتوسطة هي الضمة، أما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة هي .....

أ. الفتحة ب. الضمة ج. الكسرة د. السكون

٩. في جملة (لاتؤخر عمل اليوم الى غدٍ) في الكلمة التي تحتها خط، حركة الهمزة المتوسطة هي الفتحة أما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة فهي .....

أ. الفتحة ب. الضمة ج. الكسرة د. السكون

١٠. كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (قرآن) بصورة المد (آ) لأنها جاءت مفتوحة بعد ساكن وتلاها .....

أ. علامة الجمع ب. الف التثنية

ج. الف المد د. علامة التثنية

١١. قال تعالى (لكل امرئ منهم يومئذ شأن يغنيه) رسمت الهمزة المتوسطة على الياء في كلمة (يومئذ) لأنها جاءت .....

أ. مكسورة بعد ساكن ب. مفتوحة بعد كسر

ج. ساكنة بعد كسر د. مكسورة بعد فتح

١٢. تكتب الهمزة المتوسطة على الواو في كلمة (قؤول) مضمومة بعد .....

أ. فتح ب. ساكن ج. كسر د. ضم

١٣. في جملة (الأمل رفيق مؤنس)، كتبت الهمزة المتوسطة على الواو في كلمة (مؤنس) لأنها جاءت .....

أ. ساكنة بعد ضم ب. مضمومة بعد ساكن

ج. مضمومة بعد فتح د. مضمومة بعد ضم

أ. اثنان ب. أحمد ج. ايمن د. ابنة

١٥. انّ حركة الهمزة المتوسطة في كلمة (وطأة) هي .....

أ. السكون ب. الكسرة ج. الفتحة د. الضمة

١٦. في جملة (أكرمَ المديرُ المتفوق) الكلمة التي تحتها خط، وردت الهمزة في أولها همزة قطع لأنها .....

أ. فعل أمر للماضي الثلاثي ب. مصدر لفعل ماضي رباعي

ج. فعل مضارع مهموز د. فعل ماضي رباعي

السؤال الثاني: اكمل الفراغات الاتية بما يناسبها:

١, تقع همزة الوصل في اول الفعل الماضي الخماسي مثل .....

٢, تكتب الهمزة المتوسطة على الياء إذ كانت مفتوحة بعد كسر مثل .....

٣, أن أقوى الحركات هي .....

٤, الهمزة التي تلحق ألفها في الكتابة العلامة (ء) هي همزة .....

٥. في قولنا محمد بن عبد الله (ﷺ) خاتم الانبياء والرسل، حذفت همزة الوصل من اول كلمة (ابن) لأنها .....

٦, ان حركة الفتحة أقوى من .....

٧, تقع همزة الوصل في اول الاسماء .....

٨, ان حركة الهمزة المتوسطة في كلمة (يؤلم) هي .....

٩. قال تعالى (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّك)، الهمزة التي وردت في أول كلمة (اقرأ) هي همزة وصل لأنها فعل .....

١٠, تقع همزة القطع في أول الفعل المضارع .....

١١, قال تعالى (وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ)، الهمزة التي وردت في أول كلمة (إذا) هي همزة قطع لأنها .....

١٢. همزة الوصل هي الهمزة التي لاينطق به في .....

١٣, ترسم الهمزة المتوسطة مدة فوق الألف (آ) في كلمة (منشآت) كراهية .....

١٤. في جملة (لَنْ يهلك امرؤ عرفَ ربَّهُ)، الهمزة التي وردت في أول الكلمة التي تحتها خط هي همزة .....

الملحق (١١)

معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي

س١	معامل الصعوبة	س٢	معامل
ت الفقرة		ت الفقرة	الصعوبة
١	٠,٣٧	١	٠,٤٨

٢	٠,٤٤	٢	٠,٤٣
٣	٠,٣٧	٣	٠,٣٩
٤	٠,٣٥	٤	٠,٤٨
٥	٠,٤١	٥	٠,٣٩
٦	٠,٣٩	٦	٠,٥٠
٧	٠,٤١	٧	٠,٤١
٨	٠,٣٧	٨	٠,٤٤
٩	٠,٦٥	٩	٠,٣٩
١٠	٠,٤٣	١٠	٠,٤٦
١١	٠,٤٤	١١	٠,٤٣
١٢	٠,٥٠	١٢	٠,٤٣
١٣	٠,٣٥	١٣	٠,٤٤
١٤	٠,٣٩	١٤	٠,٥٠
١٥	٠,٣٥		
١٦	٠,٤٣		

الملحق (١٢)

معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي

س١	قوة تمييز الفقرة	س٢	قوة تمييز الفقرة
ت الفقرة		ت الفقرة	
١	٠,٥٢	١	٠,٥٩

٢	٠,٥٢	٢	٠,٤١
٣	٠,٤٤	٣	٠,٤١
٤	٠,٥٦	٤	٠,٣٧
٥	٠,٤٤	٥	٠,٣٣
٦	٠,٥٦	٦	٠,٣٣
٧	٠,٥٩	٧	٠,٥٢
٨	٠,٤٤	٨	٠,٤٤
٩	٠,٣٣	٩	٠,٤٨
١٠	٠,٤٨	١٠	٠,٤١
١١	٠,٥٢	١١	٠,٤٨
١٢	٠,٤١	١٢	٠,٥٦
١٣	٠,٤١	١٣	٠,٦٧
١٤	٠,٤١	١٤	٠,٤١
١٥	٠,٤٨		
١٦	٠,٣٣		

الملحق (١٣)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول في الاختبار التحصيلي البعدي.

تسلسل الفقرة	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
١	-٠,٢٢	-٠,١٥	-٠,١٥

٢	٠,١٩-	٠,١٩-	٠,١٥-
٣	٠,١١-	٠,١٩-	٠,١٥-
٤	٠,١٩-	٠,١٩-	٠,١٩-
٥	٠,١١-	٠,٢٢-	٠,١١-
٦	٠,٢٦-	٠,١٥-	٠,١٥-
٧	٠,٢٦-	٠,١٩-	٠,١٥-
٨	٠,٢٢-	٠,١١-	٠,١١-
٩	٠,١١-	٠,١١-	٠,١١-
١٠	٠,١١-	٠,٢٢-	٠,١٥-
١١	٠,٢٢-	٠,١٥-	٠,١٥-
١٢	٠,١٥-	٠,١٥-	٠,١١-
١٣	٠,١٥-	٠,١٥-	٠,١١-
١٤	٠,١٥-	٠,١٥-	٠,١١-
١٥	٠,٢٢-	٠,١١-	٠,١٥-
١٦	٠,١١-	٠,١١-	٠,١١-

الملحق (١٤)

ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية.

ت	الدرجات الفردية س	الدرجات الزوجية ص	ت	الدرجات الفردية س	الدرجات الزوجية ص	ت	الدرجات الفردية س	الدرجات الزوجية ص	ت	الدرجات الفردية س	الدرجات الزوجية ص
١-	١٤	١٢	٢١-	٤	٧	٤١-	٧	٥	٦١-	٤	٦	٨١-	٧	٥
٢-	١٠	١٣	٢٢-	٦	٤	٤٢-	١٢	١٠	٦٢-	٩	١٠	٨٢-	٤	٤
٣-	١١	١٠	٢٣-	٦	٧	٤٣-	١٠	٨	٦٣-	١١	٨	٨٣-	١٣	١٤
٤-	١٢	٦	٢٤-	٤	٨	٤٤-	١٣	١٣	٦٤-	٤	٥	٨٤-	٥	٥

٤	٥	-٨٥	١١	١٣	-٦٥	١٢	١٢	-٤٥	١٠	١١	-٢٥	٨	١٠	-٥
٩	١١	-٨٦	٧	١٠	-٦٦	٥	٥	-٤٦	٨	١٠	-٢٦	٦	١٠	-٦
٩	١٠	-٨٧	٨	٩	-٦٧	٨	٩	-٤٧	١٤	١٠	-٢٧	٨	٧	-٧
٦	٦	-٨٨	٧	٩	-٦٨	١٢	٨	-٤٨	٤	٣	-٢٨	٧	٨	-٨
١٢	١١	-٨٩	٥	٩	-٦٩	٩	١٠	-٤٩	٩	٩	-٢٩	٦	٨	-٩
٤	٧	-٩٠	٣	٤	-٧٠	١٢	١٥	-٥٠	٥	٥	-٣٠	٨	٩	-١٠
١٤	١١	-٩١	٧	٥	-٧١	١٣	١٣	-٥١	٨	١٢	-٣١	٨	٦	-١١
١٤	١٤	-٩٢	٩	٩	-٧٢	١١	١٠	-٥٢	١١	١٤	-٣٢	١٤	١٤	-١٢
١١	١٢	-٩٣	٩	٦	-٧٣	٣	٤	-٥٣	٤	٤	-٣٣	١٢	١٣	-١٣
١٠	١٣	-٩٤	٧	٩	-٧٤	٧	١٠	-٥٤	١٠	٩	-٣٤	١٣	١٢	-١٤
١٢	١٠	-٩٥	٩	١٢	-٧٥	٦	١٠	-٥٥	٩	٩	-٣٥	٩	١٣	-١٥
٦	٥	-٩٦	٩	١١	-٧٦	٩	٧	-٥٦	٥	٨	-٣٦	٧	٨	-١٦
١١	١٠	-٩٧	٩	٨	-٧٧	٦	٩	-٥٧	٧	١١	-٣٧	٩	٧	-١٧
١٣	١٤	-٩٨	٨	٩	-٧٨	٨	٨	-٥٨	١٠	١١	-٣٨	٨	١١	-١٨
٤	٧	-٩٩	١١	١٢	-٧٩	٦	٦	-٥٩	٤	٤	-٣٩	٨	١٢	-١٩
٦	٦	-١٠٠	٨	١١	-٨٠	٨	٩	-٦٠	٧	٣	-٤٠	٧	١٤	-٢٠

مج س = ٩٠٤ مج (س)^{٢} = ٨١٧٢١٦

مج ص = ٨٣٠ مج (ص)^{٢} = ٦٨٨٩٠٠

مج س^{٢} = ٩١٠٠ مج س ص = ٨١٤٠

مج ص^{٢} = ٧٦٩٤

الملحق (١٥)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي.

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٢٥	١٦	٢٥	١	٢٠	١٦	٢٠

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

المجموع/ ٧١١

عدد أفراد العينة/ ٣٠

المتوسط الحسابي/ ٢٣,٧

الانحراف المعياري/ ٣,٠٤١

التباين/ ٩,٢٥١

المجموع/ ٥٣٤

عدد أفراد العينة/ ٣٠

المتوسط الحسابي/ ١٧,٨

الانحراف المعياري/ ٣,٢٧٤

التباين/ ١٠,٧١٧

Abstract

The Arabic language is a vital humanitarian language, worthy of care and attention, becanse God ennobled and endowed it with honour to be the language of our prophet, of the Holy Quran, which has become a great pride (glory) among other languages.

Therefore, the speakers of this language must do their best (make every effort) to protect it, and raise it to an elevate state whether spoken or written, for it is a means of cultivation (refinement) in gaining knowledge, and it is the basis on which teaching of all subjects rely (rest) .

The accurate writing is one of the most important basis in teaching language, and the spelling is regarded as a means of evaluating (measuring) the skill in writing and in measuring the learning level of students .

Despite the importance of spelling, there are many complaints concerning (against) it, and different studies showed many spelling mistakes which the educators committed in their writings, This weakness belonges sometimes to the methods of teaching which depend on memorization. Thus, the research aimed at introducing (exposing) the influence of division of the rules of spelling

and its application in the learning level of students of the second class of the intermediate school.

In order to (achieve) this aim, the researcher chooses an experimental design having trail group and control group, as well as a post test. Tariq Ben Zyad intermediate school in Baquha city, the center of Diala province has been choosen randomly by the researcher to construct the test. The researcher also chooses randomly two sections of the second class to represent the sample of the research whose number of students arrive at 60 students . 30 students are used in the experimented group which study the spelling by using the style of division of spelling rules and its applications. Moreover, 30 students are used in the control group which study the spelling by the classic – measurable method.

The researcher equalizes the members of the two groups of the research statically by using T.Test and chi-square in the following variables. The mark of Arabic language in the final exam for the first class of the intermediate school of the past year (2002-2003), age is counted for three months, the learning level of the parents, the marks of the pre – test of the past information of the spelling, And there were no distinctions of statistic indication among the two groups of the research in these variables.

The researcher herself teaches the student of the two groups of the research depending on the content of the educating subjects which includes five subjects taken from the book of the spelling which ought to be taught for the students of second class of the intermediate school for the year of 2003 – 2002, and the behavioral objects which she formed by herself then she prepared an achievement test including 30 objective items distributed on two questions: the first is multiple – choice item, the other is completion item. Its validity and reliability is verified eliability. Its stability is counted by spilit half melhod which at (0.85), in addition to level of difficulty and i temd iscrimating power.

At the end of the experienceul which basted for (10) weeks nearly, the researcher applied the post achievement learning Test, and analyzed the data; the study arrives at:

There is a difference of statistic indication at the level of (0.05) between the average of marks of the students in the trail group, and the average of the marks of the students in the accurate group of remote – learning test for the benefit of the trail group.

In the light of the result, many conclusions, recommend actions, and suggestions are put furward.

The Effect of Division of Dictation Grammar and its Application in the Achievement of Second – Year intermediate School Students

A Thesis Submitted to the council of the college of Education, University of Diala. In partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Master of Education – Methods of Teaching Arabic Language

By

Nasreen Jabbar Salman

Supervised by

Asst. prof. Dr. Muthana Alwan Al- Jashamy

Asst. prof. Dr. Ali Abdullah Al- Anbaqi

1425 H. 2004