اثر ثلاثة أساليب علاجية من اجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء

رسالة تقدم بها
نضال مزاحم رشيد العزاوي

إلى
مجلس كلية التربية / ابن رشد في جامعة بغداد

وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية
(طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف

الدكتور

سعد علي زاير

١٤٢٤ هـ ٢٠٠٣ م

بسم الله الرحمن الرحيم

((الرَحْمنُ . عَلَمَ الْقُرْآنَ . خَلَقَ الإِنْسَانَ . عَلَمَهُ الْبَيَانَ .))

صدق الله العظيم

سورة الرحمن

(الآيات ١ – ٤)

الإهداء

الى ...

- كل الذين نسجوا وقُوفي فيهم

- (أبي) الممتد عبر سلسلي نهراً

- (أمي) التي علمتني قلبا لن يأكله الصدأ

الكؤوس التي أترعت ثناياي بعذوبة ودها ، وجمال قدها ، وطيب نوالها

- أهلي جميعاً

الباحث

إقرار المشرف

اشهد بان إعداد الرسالة الموسومة ب " اثر ثلاثة أساليب علاجية من اجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء " التي قدمها طالب الماجستير نضال مزاحم رشيد العزاوي قد جرى تحت إشرافي في كلية التربية / ابن رشد – جامعة بغداد ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) .

الدكتور

سعد علي زاير

/ / ٢٠٠٣

استنادا إلى التوصيات المتوافرة ارشح هذه الرسالة للمناقشة .

الأستاذ المساعد الدكتور

صفاء طارق حبيب كرمة

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

/ / ٢٠٠٣

شكر وامتنان

احمده الواحد الأحد الذي ((عَلَمَ الإنْسَانَ مَالَمْ يَعْلَمْ)) ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين ، وعلى آله وصحبه ومن والاه إلى يوم الدين .

يسرني وقد قربت من إنهاء إعداد رسالتي بعد جهد أن أتقدم بالشكر والتقدير الجزيلين إلى من هو بمثابة الأخ والمرشد الذي ما توانى في مد يد العون والمساعدة لي في الأوقات كلها طوال مدة إنجاز هذا العمل الدكتور سعد علي زاير المشرف على الرسالة لما بذله من جهود علمية ، وما طرحه من آراء سديدة ذللت الصعوبات التي واجهتني في أثناء كتابة الرسالة .

وعرفانا بالجميل لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء الحلقة الدراسية (السمنار) الذين لم يبخلوا علي بعلمهم وادبهم مما ساعد في بلورة البحث ، وهم الأستاذ الدكتور حسن علي فرحان العزاوي ، والأستاذ المساعد الدكتور عبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، المدرس الدكتور رحيم علي صالح . واود أن أسجل شكري للأستاذ المساعد الدكتور قصي محمد لطيف السامرائي ، والدكتور ضياء عبد الله احمد لما قدماه لي من عون .

وشكري وتقديري إلى الخبراء والمحكمين متمنيا لهم دوام الصحة والعافية ، وان يوفقهم العلي القدير .

ويسرني أن اقدم الشكر إلى أصدقائي وزملائي الذين رافقوني دراستي ولاسيما الأخ حيدر الموسوي ، والأختين شفاء المشهداني واينـاس العاني ، والى كل من اسهم في تقديم العون والمساعدة سائلا المولى تعالى التوفيق لما فيه الخير والصلاح .

Affect of three curative methods for getting the ability to the second intermediate class in the subject of dictation

Abstract of thesis Submitted by

Nidhal Muzahim Rasheed Al-Azawa

To

The council of Education College –Ibn Rushed in University of Baghdad , it is a partial from the requirements of obtaining the Ms. grade in Education

(Methods of Teaching the Arabic Language)

Supervision by

Dr.

Saa’d Ali Zayr

2003A.Ch 1423 A.H

Abstract of Thesis

Arabic language is branched to many branches forced by the studying aims ,truly it is connected completed order . From that is dictation, which is considered the important base of the clerical expression bases , if the syntactic and conjugate grammar were an mean for right clerkship for the inflectional and etymological respect , so the dictation is important mean from line image , which is one dimension of major dimensions at the training on the right clerkship empty of errors at the frame of school work .

Although , the importance of dictation , but the teaching methods still simple and conventional ,and some time inactive ,majority of teachers make well of investment the time if lesson to teach active product treating the weakness respects in students. The situation of dictation teaching still need of improvement and development ,in comparing to modern educational directions and new happing . So ,it became necessary to thing to use new methods ,means in teaching diction to make problems more simple , developing the teaching while it became basic problem of Arabic language problems . The researcher tried in this studying to choose three curative means for ability to recognize the affect to obtain girls students of second intermediate class in dictation subject .

The research used experimental determination in his studying with three sets , dimensional choice for executing that research , he chooses truly Sumer secondary high school for girls which belongs to state directorate of education Baghdad –Al rasafa /2 , number of research samples have be (118) students distributed over three experimental sets , by (40) students at first experimental set which used with their students rich application type , (39)students at the second experimental set which used with their students repeated

teaching type , (39) students at the their experimental set which used their students the homework duties type.

The researcher was balanced between the students of three sets at variables : time age , education of fathers & mothers , final degree of Arabic language at first intermediate class , examination degree before teaching in dictation .

The researcher teaches by himself the students of three sets , he has prepared four spelling examinations depending on studying subject and conduct aims , which has the researcher shaping by himself , then he has prepared dimensional obtaining examination contains from (4)subjective items distributed on two questions , first kind of multiple examination contains of (20)items , other is kind of complete contains of (20) item also .The researcher was affixing from his truly work and offered it on group of experts , according to the affixing by the way of repeat the examination it became (0,82) , in addition of the calculation of hardy ,simply distinguished power, activity of wrong substitutions for choice items .

The researcher in his studying is used the following statistics means: Analysis the monadic deference , Person connected factor, equations of hardy factor , distinguished power , activity of wrong substituted , Shafee method .

At the end of the experiment which lasted three months . the researcher applied the dimensional obtaining examination , anlysised the data , it appears superiority of second experimental set students girls , he used teaching repeat type on two experimental sets first and third , in addition on superiority second experimental set students girls , he used with them rich applications on students girls of the third experimental set , whom used with them homework type .

On the results of research , the researcher is recommended, suggested ,some recommendations ,suggestions .

اثر ثلاثة أساليب علاجية من اجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء

ملخص رسالة تقدم بها

نضال مزاحم رشيد العزاوي

الى

مجلس كلية التربية / ابن رشد في جامعة بغداد

وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية

(طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف
الدكتور
سعد علي زاير

ملخص الرسالة

تتفرع اللغة العربية الى فروع متعددة فرضت لغايات تدريسية ، فهي في حقيقة الأمر وحدة مترابطة متكاملة . ومن هذه الفروع الإملاء ، هذا الفرع الذي يعد أساسا مهما من أسس التعبير الكتابي ، فإذا كانت القواعد الإعرابية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من الناحيتين الإعرابية والاشتقاقية ، فان الإملاء وسيلة مهمة من حيث الصورة الخطية وهو بعد مهم من أبعاد التدريب على الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء في إطار العمل المدرسي .

وعلى الرغم من أهمية الإملاء فان أساليب التدريس التي يتبعها المدرسون في تدريسه مازالت بسيطة وتقليدية واحيانا غير فعالة ، وان غالبية المدرسين لا يحسنون استثمار وقت الدرس في تدريس منتج فعال يعالج نواحي الضعف لدى الطلبة . ومازال واقع تدريس الإملاء يحتاج الى تطوير وتحسين قياسا بالمستجدات والاتجاهات التربوية الحديثة . لذا اصبح من الضروري التفكير باستعمال طرائق وأساليب جديدة في تدريس الإملاء لتذليل مشكلاته وتطوير تعليمه بعد أن اصبح من مشكلات تدريس اللغة العربية . ويحاول الباحث في دراسته الحالية تجريب ثلاثة أساليب علاجية من اجل التمكن لتعرف أثرها في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء .

اعتمد الباحث في دراسته الحالية تصميما تجريبيا ذا ثلاث مجموعات ، واختبار بعدي، ولاجل تحقيق هدف البحث اختار قصديا ثانوية سومر للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة / الثانية ، وبلغت عينة البحث (١١٨) طالبة موزعات على ثلاث مجموعات بواقع (٤٠) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى التي استعمل مع طالباتها أسلوب التطبيقات الاثرائية ، و (٣٩) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية اللائي استعمل مع طالباتها أسلوب إعادة التدريس ، و (٣٩) في المجموعة التجريبية الثالثة اللائي استعمل مع طالباتها أسلوب الواجبات البيتية .

كافأ الباحث بين طالبات مجموعات البحث الثلاث في متغيرات : العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات ، ودرجات اللغة العربية النهائية في الصف الاول المتوسط ، ودرجات الاختبار القبلي في مادة الإملاء .

درس الباحث نفسه طالبات مجموعات البحث الثلاث ، واعد أربعة اختبارات تكوينية معتمدا على محتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية التي صاغها بنفسه ، ثم اعد اختبارا تحصيليا تكون من (٤٠) فقرة موضوعية موزعة على سؤالين : الاول من نوع الاختيار من متعدد تكون من (٢٠) فقرة ، والآخر من نوع التكميل تكون من (٢٠) فقرة أيضا . وقد تثبت الباحث من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة الخبراء ، وحسب ثباته بطريقة إعادة الاختبار فبلغ (٨٢، ٠) . فضلا عن حساب معاملات الصعوبة والسهولة والقوة التمييزية وفعالية البدائل الخاطئة .

استعمل الباحث في دراسته الوسائل الإحصائية الآتية : تحليل التباين الأحادي ، ومربع كاي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلات معامل الصعوبة والقوة التمييزية وفعالية البدائل الخاطئة ، وطريقة شيفيه .

وفي نهاية التجربة التي استمرت ثلاثة اشهر طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي ، وحلل البيانات فظهر تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي استعمل معهن أسلوب إعادة التدريس على طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة ، فضلا عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي استعمل معهن أسلوب التطبيقات الاثرائية على طالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللائي استعمل معهن أسلوب الواجبات البيتية .

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث ببعض التوصيات ، واقترح بعض المقترحات .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
إقرار المشرف	ب
شكر وتقدير	ج
ملخص الرسالة	د – و
ثبت المحتويات	ز – ط
ثبت الجداول	ي
ثبت الملاحق	ك
الفصل الاول – التعريف بالبحث –	١ – ١٦
مشكلة البحث	٢
أهمية البحث	٤
هدف البحث	١١
فرضية البحث	١١
حدود البحث	١١
تحديد المصطلحات	١٢
الفصل الثاني – جوانب نظرية ودراسات سابقة –	١٧ – ٤٦
الإملاء	١٨
نبذة تاريخية	١٨
أهداف تعليم الإملاء	١٩
أنواع الإملاء	٢٠
التعلم من اجل التمكن	٢٢
نبذة تاريخية	٢٢
مبادئ التعلم من اجل التمكن	٢٣

خطوات تدريس التعلم من اجل التمكن	٢٤
التقويم	٢٥
التقويم التكويني	٢٦
الاختبارات التكوينية	٢٧
الأساليب العلاجية	٢٨
دراسات سابقة	٣٢
دراسات عربية	٣٣
دراسات أجنبية	٤١
موازنة بين الدراسات السابقة	٤٥
الفصل الثالث – منهج البحث وإجراءاته –	٤٧ – ٨٠
التصميم التجريبي	٤٨
مجتمع البحث وعينته	٥٠
تكافؤ مجموعات البحث	٥٢
ضبط المتغيرات الدخيلة	٥٩
تحديد المادة العلمية	٦٢
صياغة الأهداف السلوكية	٦٣
إعداد الخطط التدريسية	٦٤
إعداد الاختبارات التكوينية	٦٥
إعداد الاختبار التحصيلي	٦٦
تطبيق التجربة	٧٦
الوسائل الإحصائية	٧٧
الفصل الرابع – عرض النتائج وتفسيرها –	٨١ – ٨٨
عرض النتائج	٨٢
تفسير النتائج	٨٦
الاستنتاجات	٨٧

التوصيات	٨٧
المقترحات	٨٨
المصادر	٨٩ – ٩٩
المصادر العربية	٩٠
المصادر الأجنبية	٩٨
الملاحق	١٠٠-١٣٠
ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية	١ – ٣

ثبت الجداول

تسلسل الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	عدد طالبات المجموعات الثلاث (عينة البحث)	٥١
٢	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث	٥٣
٣	نتائج تحليل التباين لاعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث	٥٣
٤	تكرارات التحصيل الدراسي لاباء طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة كاي (المحسوبة والجدولية) ، ودرجة الحرية ، ومستوى الدلالة	٥٤
٥	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة كاي (المحسوبة والجدولية) ، ودرجة الحرية ، ومستوى الدلالة	٥٥
٦	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات مادة اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق (٢٠٠١/ ٢٠٠٢ .	٥٦
٧	نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات مادة اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق (٢٠٠١/ ٢٠٠٢	٥٦
٨	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء	٥٧
٩	نتائج تحليل التباين لدرجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء لطالبات مجموعات البحث الثلاث	٥٨
١٠	توزيع دروس مادة الإملاء على طالبات مجموعات البحث الثلاث	٦١
١١	الخريطة الاختبارية	٦٦
١٢	معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي	٧٠
١٣	معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي	٧٢
١٤	فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الاول في الاختبار التحصيلي البعدي	٧٤
١٥	الاختبارات التكوينية ، وتاريخ تطبيقها	٧٦
١٦	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	٨٢
١٧	نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	٨٣
١٨	قيم شيفيه المحسوبة والجدولية	٨٤

ثبت الملاحق

تسلسل الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة / الثانية إلى الثانوية والمتوسطة	١٠١
٢	الأعمار الزمنية لطالبات مجموعات البحث الثلاث محسوبة بالأشهر	١٠٢
٣	درجات اللغة العربية النهائية للصف الاول المتوسط لطالبات مجموعات البحث الثلاث للعام الدراسي السابق ٢٠٠١/٢٠٠٢	١٠٣
٤	درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء	١٠٤
٥	أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات بحثه ومتطلباته	١٠٥
٦	استبانة آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية	١٠٦
٧	استبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطة التدريسية	١٠٩
٨	استبانة آراء الخبراء في صلاحية الاختبار التكويني الاول	١١٥
٩	استبانة آراء الخبراء في صلاحية الاختبار التكويني الثاني	١١٧
١٠	استبانة آراء الخبراء في صلاحية الاختبار التكويني الثالث	١١٩
١١	استبانة آراء الخبراء في صلاحية الاختبار التكويني الرابع	١٢١
١٢	استبانة آراء الخبراء في صلاحية الاختبار التحصيلي البعدي	١٢٣
١٣	درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	١٣٠

الفصل الاول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- هدف البحث
- فرضية البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

مشكلة البحث :

يعد تدريس الإملاء مشكلة بارزة وماثلة أمام المتعلمين والمشتغلين في العملية التربوية ، وقد تعالت صيحات أصحاب الشان بخصوص الارتقاء به ، ومعالجة ما أصابه من إشكال وضعف ، لانه فرع مهم من فروع اللغة العربية . أكدت مجموعة دراسات هذا الضعف مثل : دراسة (هجرس ١٩٧٧) ، ودراسة (عطية ١٩٨٧) ، ودراسة (الراوي ١٩٨٨) .

لقد توافق الناس على ان الخطأ الإملائي عيب في الكاتب ، ومما لاشك فيه ان الرسم الإملائي الخاطئ يسبب صعوبة في قراءة المكتوب وعدم فهمه ، (فريلند ، ١٩٥٦ ، ص ٢٨٨) وكثيرا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء سببا في تحريف المعنى ، وعدم وضوح الفكرة . (شحاته ، ١٩٩٦ ، ص ١٣)

وقد ساعد انتشار ظاهرة الأخطاء الإملائية على التوقف عندها ، وتعرف أبعادها ، ومحاولة تحديد أسبابها ، واقتراح العلاج المناسب لها . فتلاميذ المرحلة الابتدائية غير قادرين على الكتابة السليمة إملائيا ، ومثلهم طلبة المرحلة الثانوية ، بل امتدت الأخطاء الإملائية إلى طلبة الجامعات بما فيهم دارسي اللغة العربية أنفسهم ، ووجدت بين الأدباء والصحفيين وعلى صفحات الصحف والمجلات ، ولا يقتصر هذا على العراق وحده بل حتى في الوطن العربي . (شحاته ، ١٩٩٦ ، ص ١٣) وأكد مصطفى أمين ذلك بقوله : " يظهر أننا نسينا ان كثيرا من قراء الصحف يتعلمون اللغة منها ، فكاننا بهذه الأخطاء نعلمهم الجهل " ، (أمين ، ١٩٧٦) ويتبعه أنيس منصور فيقول : " إننا يجب أن نعنى باللغة العربية تلك التي لم يعرف كثيرون كيف تنطق أو تكتب " . (منصور ، ١٩٧٦)

إن الأخطاء الإملائية لا ترجع إلى عامل واحد ، وانما يرجع ذلك إلى عوامل متشابكة متداخلة ساعدت على مثل هذه الأخطاء وانتشارها بين الطلبة ، (البجة ، ١٩٩٩ ، ص

١٩٠) فقد تعزى الأخطاء إلى المناهج ، أو الطلبة ، أو خصائص اللغة المكتوبة ، أو إلى الطريقة التدريسية .

ويرى الباحث ان من مشكلات تدريس الإملاء المهمة طريقة التدريس ، ويستند في هذا إلى نتائج الدراسات السابقة التي أكدت ذلك ، والى ان التطورات التي حدثت في طرائق تدريس المواد المختلفة لم يسر مفعولها إلى مادة إملاء اللغة العربية .

إن أساليب التدريس المتبعة حاليا لا تشجع الطلبة على الإقبال لتعلم لغتهم ، وكل درس لا يشيع الرضا في نفوس الطلبة يفقد قيمته التربوية ، (فريحة ، ١٩٦٠ ، ص ١٠٦) فمادة الإملاء تحتاج في تدريسها إلى أساليب وطرائق تدريس حديثة ، وعملية التدريس الحالية بحاجة إلى تطوير وتحسين إذ مازال واقع هذه العملية قياسا بالمستجدات والاتجاهات الحديثة المعاصرة محكوما بطبيعة الإجراءات والممارسات النمطية التي يستعملها مدرسو اللغة العربية في أثناء تدريسهم المتمثلة في الاستعمال التقليدي للطرائق والأساليب التدريسية ، والاستعمال المحدود للوسائل والتقنيات التي تعاني من الجمود . (الهاشمي ، ٢٠٠١ ، ص ٩)

ونتيجة لما سبق اصبح التفكير باستعمال طرائق وأساليب جديدة ضروريا في تدريس مادة الإملاء لتذليل مشكلاته ، وتطوير تعليمه بعد ان صارت مشكلة تدريس الإملاء من مشكلات اللغة العربية الخطيرة ، وفي ضوء ما تقدم يحاول الباحث تجريب اثر ثلاثة أساليب علاجية من اجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء.

أهمية البحث :

للغة أهمية بالغة في حياة الشعوب والأمم ، فضلا عن أثرها الكبير في تقدمها وازدهارها ، فهي تدون أفكارها ، وتعبر عن معتقداتها وارائها وعواطفها ، وبها تتجلى شخصيتها ، ويقول الأستاذ محمد المبارك في كتابه (عبقرية اللغة العربية) : " ولعل اللغة افضل السبل لمعرفة هذه الشخصية وخصائصها ، فهي النواة التي سجلت منذ ابعد العهود أفكارنا وأحاسيسنا ، بل هي التي فرضت علينا من حيث نشعر أو لا نشعر قوالب ومفاهيم وآراء وعواطف ، فهي البيئة الفكرية التي نعيش فيها كما نعيش في أرضنا بجبالها وسهولها وصحرائها " . (حمد ، ب.ت ، ص ٦٧- ٦٨) لذا تعد اللغة مرآة العقل وانعكاسا لإنجازات أهلها الحضارية ، وانها تنمو نتيجة لنمو أصحابها وتزداد ثرواتها اللغوية بازدياد خبرات أهلها وتجاربهم على مر السنين . (عمر ، ١٩٩٨ ، ص ٢١)

وان اللغة العربية شانها شان اللغات العالمية الحية لها أهميتها ومكانتها السامية في قلوب أبنائها وعلمائها ، فهذا الفراء عالم من علماء اللغة يشهد على هذه المكانة بقوله : " وجدنا للغة العربية فضلا على لغات جميع الأمم اختصاصا من الله تعالى وكرامة أكرمهم بها ، ومن خصائصها انه يوجد فيها من الإيجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات " . (السامرائي ، ١٩٧٨ ، ص ٧)

فاللغة العربية فضلا عن أنها اللغة الأم لما يربو على مائة وستين مليونا من المسلمين العرب ، فانها اللغة المقدسة لما يربو على مليار مسلم في أنحاء الأرض جميعها ، إذ أنها لغة القرآن الكريم . ولهذا فليس من العجيب ان يخاطب الحق سبحانه وتعالى رسوله الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) في شان القرآن الكريم فيقول : ((حم . تنزيل من الرحمن الرحيم . كتاب فصلت آياته قرآنا عربيا لقوم يعلمون .)) (سورة فصلت ، آية ١-٣) وبفضل القرآن الكريم صارت اللغة العربية لغة بعيدة المدى ، وواسعة الأفق ، وذات قدرة على النهوض بتبعاتها الحضارية عبر التطور الدائم الذي تعيشه الإنسانية ، واستطاعت في ظل عالمية

الإسلام ان تتسع لتحيط بانطلاقات الفكر ، وترتفع حتى تصل إلى اختلاجات النفس الدقيقة . (سمك ، ١٩٧٥ ، ص ٣١)

وإذا كانت الأمم تعنى بلغاتها فان اللغة العربية لابد لها ان تحظى باهتمام كبير ورعاية خاصة من أبنائها ، فاللغة العربية من اللغات الحية الخالدة التي وسعت حضارة الأمم المختلفة وصارت لغة العلوم والآداب والفنون قرونا طويلة ، وهي من لغات العالم الشهيرة، وتمتلك قوة في مواجهة الصعوبات عبر العصور . (الكخن ، ١٩٩٢ ، ص ١٢٩)

ففي اللغة العربية حياة وجمال ، وفيها أدب وفكر ، وتراث أمة ، ودين أجناس ، ولا أدل على ذلك من عمرها المديد ، وصمودها ازاء أنواع الغزو كلها ، ثم يقظتها الجديدة . (الطاهر ، ١٩٦٩ ، ص ١٢) وهي جديرة بان تعلم لما تحمله للإنسانية من تراث ثقافي كبير ، ومن الثابت تاريخيا وحضاريا ان العربية قد حملت أمانة نقل علوم اليونان وفلسفتها إلى العالم اجمع في عصوره الوسطى وفي فتراته الكثيرة الظلام ، (طعيمة ، ٢٠٠١ ، ص ٣٨) ومن مزاياها أنها كثيرة المادة ، ومطواعة في تأليف الجمل وصياغتها وتراكيبها ، فهي متينة التركيب ، وواضحة البيان ، وعذبة المذاق عند أهلها وعند غيرهم ، (ملائكة، ١٩٨٨ ، ص ٤٠) ومن الذين شهدوا بعذوبتها العالم (بروكلمان) الذي وصف لغة الضاد بقوله : " لغة غنية ، ودقيقة ، وشاعرية ، تمتاز بالوفرة الهائلة في الصيغ " . (بروكلمان ، ١٩٧٧ ، ص ١٠)

لقد ارتقت اللغة العربية في العصر الحديث إلى الدرجة التي أصبحت فيها لغة رسمية في البلدان العربية جميعها ، وتعد لغة الصحافة والإذاعة والعلوم المختلفة في هذه البلدان ، وقد صارت لغة رسمية في هيئة الأمم المتحدة . (السعدي ، ١٩٩٢ ، ص ٩)

وتتفرع اللغة العربية إلى فروع : القواعد النحوية التي تعصم من الخطا في ضبط أواخر الكلمات مما يؤدي الى فهم المعنى فهما سليما ، والقواعد الصرفية التي تبحث في أبنية

الكلمات التي يترتب عليها كذلك فهم المعنى ، والقواعد البلاغية المسؤولة عن جمال الأسلوب ، والقواعد الإملائية التي تعين على رسم الكلمات رسما صحيحا ، والخط الذي يأخذ بيد المتعلم إلى تجويد الرسم الكتابي لفكرته ، والتعبير الشفوي ، والتعبير التحريري ، والقراءة ، والمحفوظات ، والنصوص التي تعمل عملها في زيادة حصيلة المتعلم من الألفاظ اللغوية والأساليب الجديدة ، وتاريخ الأدب الذي يعمق المفاهيم الأدبية في الذهن . (قورة، ١٩٧٢ ، ص ٦١)

ولكي تؤدي اللغة العربية وظيفتها ينبغي ان يتوازن الاهتمام بتدريس فروعها لتكتمل في إطار وحدة اللغة ، إذ أن الاهتمام بفرع دون آخر يؤدي إلى ضعف التعلم في الفروع الأخرى ، وبالنتيجة ضعف يشمل اللغة كلها لانها وحدة متكاملة مترابطة ليس للفرد القدرة على ان يعدها وسيلة يعبر بها عن أفكاره ان لم يكن عارفا بقواعدها . (الربيعي ، ١٩٩٩ ، ص ١٠٥)

واللغة العربية مكتوبة منطوقة ، أعلى مهمة للكتابة التعبير الدقيق الحسن اليسير عن اللغة المنطوقة ، (ابو عجمية ، ١٩٩٠ ، ص ٧) وقد بين ابن خلدون أهمية الكتابة في مقدمته فيرى " إنها من جملة الصنائع المدنية المعاشية ، فهي ضرورة اجتماعية اصطنعها الإنسان ، لذلك تكون تابعة في نموها وتطورها لتقدم العمران ، وفيها يتميز الانسان عن الحيوان ، وتتادى الأغراض " . (ابن خلدون ، ب.ت ، ص ٤١٧)

وتعلم الكتابة في نظامنا التعليمي من خلال ثلاثة فروع هي : التعبير التحريري ، والخط ، والإملاء ، ويخضع هذا التقسيم إلى طريقة التدريس المتبعة للمادة ، لان اللغة مجموعة مهارات تتكامل مع بعضها . (خاطر ، ٢٠٠٠ ، ٢١٠)

والإملاء فرع من فروع اللغة العربية المهمة ، أساس من أسس التعبير الكتابي ، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية ، فان

الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية ، (ابراهيم ، ب.ت ، ص ١٩٣) فهو يكسب الطالب مهارة الكتابة ، ورسم الحروف الصحيح بما يساعده على تسجيل خواطره ومشاعره ، والإعانة في القراءة السريعة للموضوعات الدراسية جميعها ، فضلا عن المساعدة في التحصيل الثقافي العام . (الهاشمي ، ١٩٧٢ ، ص ٣٤١)

وللإملاء بعد مهم من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي ، فهو يدرب الطلبة على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها إلى معانيها ، وهو بهذا يتطلب نوعا من المهارة في الإصغاء إلى المضمون ، ومخارج الحروف، ومعرفة المسار الغوي الذي اختره أسلافه واتفق عليه بنو جلدته ، وعليه أن يكون مقلدا لنظامهم عارفا بعلومهم . ويعد فهم الإملاء وإتقانه وسيلة ممتازة لسلامة التعبير والإفهام ، ويثير الإملاء القدرة العامة لدى الطلبة لان الإملاء الصحيح يؤدي إلى الفهم التام ، كما ان كثرة الأخطاء تشارك في غموض المعنى . (شحاته ، ١٩٩٦ ، ص ١٢)

ويرى الباحث ان قيمة الإملاء التربوية تظهر في الكشف عن مستويات الطلبة في الرسم الإملائي ، واستعمال قواعده استعمالا صحيحا ، وقياس مهاراتهم الإملائية ، والإفادة بما يكشف عنه في علاج الضعاف وحفز المتفوقين ، فضلا عن إثارة المنافسة بينهم لاكتساب عادات الكتابة الإملائية السليمة . وتبدا بواكير الإملاء مع أواخر الصف الثاني الابتدائي ، ثم يزداد شيئا فشيئا حتى نهاية الصف الرابع الابتدائي ، وينفرد في أواخر المرحلة الابتدائية ، وفي المرحلة المتوسطة .

وتتجلى أهمية الإملاء بوصفه وسيلة لاختبار قابلية التعلم عند الطلبة ، إذ وجد أن هناك علاقة قوية بين كتابة المفردات ، وقواعد اللغة ، والتعبير ، والصوت . والإملاء وسيلة قياس مهارة الكتابة ، ووسيلة يمكن بها قياس تحصيل الطلبة بدقة وسهولة ، زيادة على انه يعطي المتعلم تمرينا في الإدراك الشفهي لانه ينمي قدرة الإصغاء لديه ، وفهم ما يكتبه . وفي درس

الإملاء يتمكن المدرس معرفة الصعوبات التي تواجه طلبته في التهجي ، وفهم الأصوات والتمييز بينها . (الدليمي ، ١٩٩٩ ، ص ١٧٦)

وعلى الرغم من هذه الأهمية للإملاء فان أساليب تدريسه التي يتبعها المدرسون ما زالت بسيطة وتقليدية ، وان الكثير من المدرسين لا يحسنون استثمار وقت الدرس في تدريس منتج فعال يعالج نواحي القصور والضعف عند الطلبة ، ولا حتى تشخيصها والوقوف على أسبابها ، مما يؤدي إلى الضعف في التحصيل . (مومني ، ١٩٩٢ ، ص ١٢) وقد أكد المربون أهمية طرائق التدريس وأساليبه ، إذ يقول (برونر) : " ان الطريقة أو الكيفية التي يتبعها المدرس في التدريس ، تحدد او تقرر ما سيتعلمه الطلاب فيما بعد " ، وأشار (هارد) إلى " إن الأسلوب التعليمي له أهمية لا تقل عن أهمية محتوى المادة الدراسية ، لان نجاح التعليم وتقدمه يعتمد عليه بقدر اعتماده على المادة الدراسية " ، (Russell , 1973 , p: 524) ، ويرى (كلباترك) " إن الطريقة ساق من سيقان التربية ، فلا تستطيع عملية التعليم السير على ساق واحدة " ، (الموسوي ، ١٩٩٤ ، ص ١١٢) ويرى (أبو الفتوح) " إن الطريقة المثلى هي اختيار المواقف والاتجاهات والقيم المرغوب فيها ، وكيفية إعداد الوسائل التعليمية ، وتوفير ما يناسب منها ، وكيفية توجيه نشاط التلميذ ، وفاعليته ، وتزويده بخبرات تربوية مفيدة " . (أبو الفتوح ، ١٩٩٤ ، ص ١٣٩)

واستنادا إلى أهمية طرائق التدريس اقترح العلماء والباحثون التربويون نماذج واستراتيجيات تعليمية لتسهيل التعلم المدرسي ، وتلبية متطلباته لدى الطلبة ، وبشكل خاص لتقليل الوقت اللازم للتعلم . (Arlih , 1984 , p: 103) وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، والاهتمام بالمتعلم بوصفه محور العملية التعليمية وله دور فعال في أثناء تعلمه . (العاني ، ١٩٧٨ ، ص ٦٢) ويعد التعلم من اجل التمكن إحدى هذه المحاولات فقد قدم (بلوم ١٩٦٨) هذه الاستراتيجية ، وفيها يتمكن المدرس من توفير الظروف المناسبة للتعلم لغرض التغلب على الفروق الفردية بين الطلبة باستعمال الأنشطة العلاجية الملائمة ، وتتطلب ضرورة تمكن المتعلم من المعلومات والمفاهيم والمهارات المطلوب تعلمها التفاعل الإيجابي بين

المدرس والطلبة ، وهذا يتطلب مراجعة مستمرة لكل منهما لمدى تحقق الأهداف التربوية المرغوب فيها . (Joyce , 1986 , p: 319)

واتضحت معالم استراتيجية التعلم من اجل التمكن بشكل كبير عندما وضع (كارول ١٩٦٣) نموذجا للتعلم المدرسي قبل استراتيجية بلوم ، إذ عالج فيها الفروق الفردية على أساس تفاوت الطلبة في زمن تحصيلهم حتى يتقنوا واجبا دراسيا معينا . وتتوضح محاولة كارول في النقاط الآتية :

١- الاستعداد : وهو الزمن اللازم للطالب لكي يتعلم الواجب التعليمي .
٢- المثابرة : وتقاس بالزمن الذي يقضيه الطالب فعلا في تعلم الواجب المدرسي .
٣- فرصة التعلم : وتقاس بالزمن المتاح للطالب ليتعلم الواجب البيتي .
٤- القدرة على فهم التعليمات : وهي قدرة الطالب على فهم طبيعة الواجب ، والطريق ، والخطوات التي ينبغي عليه اتباعها في التعلم .
٥- نوعية التعلم : أي مدى تأثير العرض ، والشرح ، والتفسير ، وترتيب الواجب المدرسي ، والوسائل التي تجعل الطالب يصل إلى الحد الأقصى من التعلم . (مومني، ١٩٩٢ ، ص ٣)

واستعمل بلوم أفكار كارول النظرية لتطوير أنموذج التعلم من اجل التمكن ، فوضع عام ١٩٦٨ فرضيته التي تنص على انه " يمكن تنظيم التعليم بحيث يتمكن اكثر من ٩٥ % من الطلبة الموجودين في داخل الصف الدراسي أن يحصلوا على مستوى عال من التحصيل الذي يصل إليه افضل الطلبة " . (Burrows , 1997 , p: 33)

والتعلم من اجل التمكن مجموعة من الأفكار و الممارسات التعليمية المتعددة ، ومجموعة من إجراءات التعليم والتقويم ، تهدف الى تحسين التعليم المقدم إلى الطلبة حتى يصلوا جميعا أو معظمهم إلى مستوى إتقان المادة التعليمية بمعيار محدد . وتتطلب استراتيجية التعلم من اجل التمكن وجود وحدات تعليمية صغيرة منظمة تنظيما متتابعا ، وبأهداف محددة ،

ومستويات متعددة الأداء ، وتدريس مبدئي جماعي ، واختبارات تكوينية وتجميعية . (البكري ، ٢٠٠١ ، ص ١٥١)

ومما سبق تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية :

١- اللغة العربية وأهميتها في مسيرة النهوض الحضاري لامتنا العربية .
٢- أهمية مادة الإملاء في أنها مهارة من مهارات اللغة العربية ، الهدف منها الحفاظ على اللغة من الخطا ولاسيما في صورتها الخطية .
٣- أهمية استراتيجية التعلم من اجل التمكن بوصفها عملية حديثة في التدريس .
٤- إمكانية الإفادة من الأساليب العلاجية الموجودة في الدراسة الحالية في رفع مستوى أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي .
٥- أهمية المرحلة المتوسطة التي تمثل مرحلة التقدم السريع في الاتجاهات الأساسية ، والعادات ، والمهارات .
٦- إمكانية إفادة الجهات المختصة من نتائج البحث .

هدف البحث :

يرمي البحث الحالي إلى تعرف اثر ثلاثة أساليب علاجية من اجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء .

فرضية البحث :

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية :

" ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) في درجات تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء بين المجموعة الأولى التي يستعمل معها أسلوب التمرينات الاثرائية ، والمجموعة الثانية التي يستعمل معها أسلوب إعادة التدريس ، والمجموعة الثالثة التي يستعمل معها أسلوب الواجبات البيتية " .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي ب :

١- مدرسة واحدة من المدارس الثانوية أو المتوسطة النهارية للبنات في بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ .

٢- طالبات الصف الثاني المتوسط .

٣- عدد من موضوعات كتاب الإملاء المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ .

٤- فصل دراسي واحد .

تحديد المصطلحات :

الأساليب العلاجية :

عرفها (مادوس ١٩٨٣) بأنها " مجموعة من الأساليب تستخدم نتيجة لاختلاف نضج المتعلمين ومستوى صعوبات تعلمهم ، الغرض منها توفير تغذية راجعة للطلبة مكملة لنواقص تعلمهم أو معالجة لصعوبات هذا التعلم بهدف الوصول بهم إلى مستوى إتقان الوحدة التعليمية " . (مادوس ، ١٩٨٣ ، ص ٩٢)

وعرفها (عبد الحميد ١٩٨٨) بأنها " مجموعة من الخطوات المتبعة للأخذ بيد المتعلمين للتغلب على الصعوبات التي تواجههم والأخطاء التي يرتكبونها في أثناء تعلم موضوع ما " . (عبد الحميد ، ١٩٨٨ ، ص ٣٠٠)

وعرفها (زيتون ٢٠٠١) بأنها " عملية التدريس التصحيحي المتضمن تقديم وصفات علاجية لتصحيح أخطاء التعلم الحادثة لدى الطلاب عقب تلقيهم تدريسا ابتدائيا جميعا استخدمت فيه طرائق التدريس الجمعي مثل طريقة المحاضرة أو المناقشة أو غيرها " . (زيتون ، ٢٠٠١ ، ص ٣٤٥)

التعريف الإجرائي للأساليب العلاجية :

يعرف الباحث الأساليب العلاجية إجرائيا بالآتي :

هي أساليب يستعملها الباحث مع الطالبات اللائي لم يصلن إلى مستوى التمكن من الوحدة الدراسية عقب كل اختبار تكويني ، وهذه الأساليب هي : أسلوب التمرينات الاثرائية ، وأسلوب إعادة التدريس ، وأسلوب الواجبات البيتية .

التعلم من اجل التمكن :

عرفه (كارول ١٩٦٣) بأنه " دالة الوقت اللازم الذي ينبغي أن يحدد في ضوء استعداد كل طالب " . (إبراهيم ، ١٩٨٣ ، ص ٢٣٤)

وعرفه (روبين ١٩٧٧) بأنه " خطة تعليمية توفر لكل طالب ما يحتاج إليه من الوقت للوصول إلى مستوى التمكن " . (Matzel , 1982 , p: 270)

وعرفه (بلوك ١٩٨٢) بأنه " مجموعة مهارات مؤثرة وفعالة تعزز نمو الطالب وطريقة مفضلة يحبها الطلبة " . (Matzel , 1982 , p: 270)

وعرفه (برينت ١٩٨٢) بأنه " وضع مستوى محدد للتمكن بحيث يمكن لمعظم الطلبة الوصول إليه باستعمال التكرار في التدريس ، أو التغذية الراجعة التصويبية " . (Bryant , 1982 , p: 50)

التعريف الإجرائي للتعلم من اجل التمكن :

يعرف الباحث التعلم من اجل التمكن بالآتي :

خطة تعليمية تضم تقديم اختبارات تكوينية بعد تدريس كل موضوع ، ويتبعها أساليب علاجية لاتمام عملية التعلم للطالبات غير المتمكنات من تلك الموضوعات .

الإملاء :

الإملاء لغة :

عرفه ابن منظور " الإملاء : الإملالُ على الكاتب واحد . وأمليتُ الكتابَ أملي وأمللته أمله لغتان جيدتان جاء بهما القرآن " . (ابن منظور ، ١٩٥٦ . ص)

الإملاء اصطلاحا :

عرفه (الجومرد ١٩٦٢) بأنه " وسيلة لتعليم الرسم الصحيح للكلمات والعبارات بأشكالها المعروفة " . (الجومرد ، ١٩٦٢ ، ص ١٣٦)

وعرفه (كود ١٩٧٣) بأنه "كلمات وأفكار أو مقاطع تقرأ 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 على التهجي ونواحي أخرى مختلفة من اللغة " . (Good , 1973 , p: 180)

وعرفه (الخولي ١٩٨٦) بأنه " مرحلة الكشف عن مدى قدرة المتعلم على كتابة ما يسمع " . (الخولي ، ١٩٨٦ ، ص ١٣٣)

وعرفه (العزاوي ١٩٨٦) بأنه " رسم ما يملى من الكلمات رسما صحيحا مطابقا للقواعد الإملائية المتعارفة " . (العزاوي ، ١٩٨٦ ، ص ١٧٠)

التعريف الإجرائي للإملاء :

يعرف الباحث الإملاء إجرائيا بالآتي :

المادة العلمية التي ستدرس لطالبات مجموعات البحث الثلاث في الدراسة الحالية ، وهي: موضوع رسم الهمزة المتوسطة على الألف ، وموضوع رسم الهمزة المتوسطة على الواو ، وموضوع رسم الهمزة المتوسطة على الياء ، وموضوع رسم الهمزة مفردة على السطر .

التحصيل :

التحصيل لغة :

عرفه (ابن فارس) " حصل : الحاء والصاد واللام اصل واحد ، وهو جمع الشيء ، ولذلك سميت حوصلة الطائر ، لانه يجمع فيها ، ويقال حصلت الشيء تحصيلا " . (ابن فارس ، ١٩٩١ ، ص ٦٨)

التحصيل اصطلاحا :

عرفه (مورغان ١٩٦٦) بأنه " أداء في الاختبار لمعرفة ما ، أو مهارة ما " . (Morgan , 1966 , p: 762)

وعرفه (جابلن ١٩٧١) بأنه " مستوى محدد من الإنجاز أو كفاءة في العمل المدرسي يقوم من المعلمين ، أو بوساطة الاختبارات المقننة " . (Chaplin , 1971 , p: 5)

وعرفه (ويبستر ١٩٧١) بأنه " إنجاز الطالب نوعيا أو كميا في خلال فصل دراسي معين " . (Webester , 1971 , p: 16)

وعرفه (ايزنك ١٩٧٢) بأنه " نتيجة لنشاط فكري أو بدني طبقا إلى هدف موضوع مسبقا " . (Eysenek , 1972 , p: 183)

وعرفه (الخليلي ١٩٩٧) بأنه " النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه في ما يتوقع منه أن يتعلمه " . (الخليلي ، ١٩٩٧ ، ص ٦)

التعريف الاجرائي للتحصيل :

يعرف الباحث التحصيل إجرائيا بالآتي :

هو ما يحصلن عليه طالبات الصف الثاني المتوسط – عينة البحث – من درجات في الاختبار التحصيلي المعد لأغراض هذه الدراسة .

المرحلة المتوسطة :

عرفها (الحافظ ١٩٦١) بأنها " معهد تشخيصي توجيهي ، وهو إعدادي لمرحلة أخرى لمن يقدر على مواصلة الدراسة في أحد فروع الدراسة الإعدادية " . (الحافظ ، ١٩٦١ ، ص ٤٨)

وعرفها (مزعل ١٩٩٠) بأنها " مرحلة عامة تقبل طلبتها من خريجي المرحلة الابتدائية، والتعليم في هذه المرحلة لا يتنوع بل يعطي جميع الطلبة من ذكور واناث برنامجا موحدا " . (مزعل ، ١٩٩٠ ، ص ٤٧)

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

جوانب نظرية

- الإملاء

. نبذة تاريخية

. أهداف تعليم الإملاء

. أنواع الإملاء

- التعلم من اجل التمكن

. نبذة تاريخية

. مبادئ التعلم من اجل التمكن

. خطوات التدريس من اجل التمكن

. التقويم

. التقويم التكويني

. الاختبارات التكوينية

. الأساليب العلاجية

دراسات سابقة

- دراسات عربية

- دراسات أجنبية

- موازنة بين الدراسات السابقة

جوانب نظرية

الإملاء

نبذة تاريخية :

انحدرت الكتابة العربية من الكتابة الآرامية ، فقد تفرع من الكتابة الآرامية الخط المسند بحروفه المنفصلة ، ثم تفرع من الخط المسند خط الحزم وصار يتعلمه أهل الأنبار ، وانتقل إلى بغداد ثم منها إلى الجدة قاعدة المناذرة وإلى غيرها من المدن حتى انتقل إلى الطائف وقريش . وكان للإسلام فضل كبير في نشر هذه الكتابة الى كل ارض فتحوها بعد أن تمكنوا منها في المدينة . (زرازير ، ١٩٧٣ ، ص ١٠)

واعتمد تدريس الإملاء في الماضي على اختيار الكلمات الطويلة أو الصعبة جدا ، واختبار المتعلمين في رسمها ، لا تدريبهم على صحة كتابتها ، وفي ضوء هذا الفهم كان يسير تعليم الإملاء ، واستمر تدريسه بطرائق مختلفة وصولا به إلى الطريقة التي تستند إلى تمكين الطلبة من كتابة الكلمات التي يستعملونها في حاضرهم ومستقبلهم كتابة صحيحة على وفق القواعد التي وضعها علماء اللغة القدامى . (احمد ، ١٩٨٣ ، ص ٢٦٥ – ٢٦٧)

وقد اختلف القدامى والمحدثون في تسمية الإملاء ، فكان القدامى منهم من يسميه (تقويم اليد) ، ومنهم من يسميه (كتاب الخط) ، ومنهم من يسميه (باب الهجاء) ، ومنهم من يسميه (أدب الكتاب) ، في حين غلبت تسمية(الإملاء) على كتبهم ، ومنها كتاب (نتيجة الإملاء) ، وكتاب (الإملاء الواضح) ، وكتاب (الإملاء الفريد) وكتاب (قواعد الإملاء) ، وقد استقر لفظ الإملاء اصطلاحا مرادفا لرسم الكلمة ، إذ نرى مناهج التربية والتعليم في العراق تفرد درسا من دروس العربية باسم الإملاء . (الخفاجي ، ٢٠٠٠ ، ص ٦ – ٧)

أهداف تعليم الإملاء :

تتنوع مجالات تعليم الإملاء بتنوع مجالاتها المعرفية والوجدانية والمهارية ، وتتدرج بتدرج الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية ، وبعض المهارات تتشارك فيها فروع اللغة العربية ، وبعضها يقتصر على الإملاء كمنظومة صغرى داخل منظومة كبرى هي اللغة العربية ، (شحاته ، ١٩٩٦ ، ص ١٥١) ويهدف درس الإملاء إلى تمكين المتعلمين من المهارات الآتية :

١- رسم الكلمات والحروف رسما صحيحا .
٢- رسم الكلمات بخط واضح مقروء ويشمل ذلك أحوال الحروف ، ووضع النقاط عليها ، واستعمال علامات الترقيم المناسبة .
٣- دقة الملاحظة ، والانتباه ، والذوق ، وحسن الاستماع .
٤- كتابة حروف اللغة العربية بأشكالها المختلفة ، وفي مختلف مواقعها .
٥- الفهم والإفهام ، إذ أن الإملاء فرع من فروع اللغة العربية وينبغي أن يحقق وظيفة اللغة هذه في الفهم والإفهام .
٦- تجنب الإحراج في الحياة المدرسية والعامة ، والشعور بثقة النفس .

(السعدي ، ١٩٩٢ ، ص ٣٩)

أنواع الإملاء :

للإملاء أنواع من حيث طريقة التدريس المتبعة ، هي :

١-الإملاء المنقول :

وفيه يكلف المعلم التلاميذ نقل القطعة من كتاب أو بطاقة أو مما يكتب على السبورة بعد كمعالجتها بالقراءة ، والفهم ، وتهجي الكلمات شفهيا بالنظر ومن الذاكرة . وقد يملي المعلم القطعة على التلاميذ فقرة فقرة ، وهم يتابعونه فينظرون إلى ما يملي ويكتبونه . (سمك ، ١٩٧٥ ، ص ٤٣٧) وهذا النوع وسيلة سهلة لتعليم الأطفال الكتابة في الصفين الاول والثاني الابتدائيين لانهم يعتمدون المحاكاة .

٢-الإملاء المنظور :

وفيه يعرض المعلم قطعة يراد كتابتها ، وتقرأ ، ثم تناقش ليفهمها التلاميذ ، ويطلب منهم المعلم تهجي بعض الكلمات لترسيخها في أذهانهم ، ثم تحجب عنهم ، ويمليها المعلم فقرة فقرة ولمرة واحدة بتأن ووضوح نطق وحسن أداء ، وهذا النوع يناسب تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائيين . وينبغي في هذا النوع أن يناقش المعلم تلاميذه في معاني الكلمات الصعبة ، ويطالبهم بتهجيها ، وكتابتها على السبورة . (التكريتي ، ٢٠٠٢ ، ص ١٢)

٣-الإملاء الاستماعي :

وفيه يستمع التلاميذ الى القطعة ، وبعد مناقشتها في معناها ، وتهجي كلمات مشابهة لها ، تملى عليهم . وهذا النوع يلائم تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين ، ويدرس بان يقرأ المعلم القطعة ، ثم يناقش المعنى العام بأسئلة يلقيها على التلاميذ ، ومن ثم تهجي الكلمات الصعبة الواردة في القطعة وتدوينها على السبورة ، ثم يعيد المعلم قراءة القطعة مرة ثانية ليستعد التلاميذ للكتابة ، فيملي عليهم القطعة بوضوح تام وصوت جهوري يكفل إسماع التلاميذ ، ثم يعيد تلاوة القطعة مرة ثالثة بعد إكمال إملائها بصورة أسرع حتى يتدارك

التلاميذ ما فاتهم من كلمات ، ويصححوا الكلمات التي أخطاوا فيها . (ابو مغلي ، ١٩٨٦ ، ص ٤٠)

٤- الإملاء الاختباري :

وفيه يقرأ المدرس القطعة ، ثم يناقش طلبته في معاني الكلمات الصعبة ، ويدونها على السبورة في الجهة اليسرى ، وبعد الانتهاء من ذلك يقرأ القطعة مرة ثانية بصوت واضح ، ثم يمحو الكلمات الصعبة من السبورة ، ويبدا بإملاء القطعة على طلبته مرة واحدة حتى يتعودوا قوة الملاحظة وحسن الاستماع والإصغاء ، ويكلف من فاتته كلمة أن يترك لها فراغا مناسبا . ثم يقرأ المدرس القطعة بعد نهاية الإملاء كي يتمكن كل متعلم أن يكتب ما فاته . (الابراشي ، ١٩٥٨ ، ص ١١٩) وهذا النوع من الإملاء يصلح للصفوف كلها .

٥-الإملاء الذاتي :

وفيه يملي المتعلم النص الإملائي على نفسه من ذاكرته ، وهذا الأمر يتطلب أن يكون قد حفظ عن ظهر قلب من قبل ، أي يطلب المدرس من طلبته أن يحفظوا نصا معينا هادفا لا يتجاوز البضعة اسطر سواء أكان شعرا أم نثرا ، ليصار إلى كتابته في غرفة الصف بإشراف المدرس . وهذا النوع من الإملاء مفيد وضروري لانه الإملاء الذي يحتاج إليه المتعلم في حياته المدرسية وما بعدها . (ابو مغلي ، ١٩٨٦ ، ص ٤١)

٦- الإملاء الاستباري :

وهو أرقى أنواع الإملاء ، وأعلاها تجريدا ، وحقيقته تتمثل في سبر فهم الطلبة للقاعدة الإملائية ، وطريقة كتابة الكلمات ، وهذا يعني ان الإملاء الاستباري يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلبة لحقيقة القاعدة الإملائية التي تقتضي ان تكتب الكلمة على نحو معين لا على نحو آخر ، وعلى ذلك فهو يشبه الإملاء الاختباري من حيث انهما يكشفان عن المستوى التحصيلي الذي تحقق للطلبة ، ولكنه يزيد على الإملاء الاختباري في انه يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلبة للقواعد المختلفة ، والتمايز والتباين الذي يكون بين القواعد

المختلفة . (استيتة ، ب.ت ، ص ١٣٣)

التعلم من اجل التمكن

نبذة تاريخية :

ان التعلم من اجل التمكن هو التعلم الاتقاني ذاته ، وانه ليس بجديد على تراثنا وفكرنا التربوي الإسلامي ، فقد وردت كلمة الإتقان في كتاب الله تعالى وذلك في قوله عز وجل ((صنع الله الذي أتقنَ كل شيء)) ومعنى الإتقان في هذه الآية ان الله احكم خلق كل شيء وسواه على ما ينبغي . (الكفافي ، ١٩٩٢ ، ص ٨٩) وفي الحديث النبوي الشريف نجد قول الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم) : " ان الله يحب إذا عمل أحدكم عملا ان يتقنه " . (الطبراني ، ١٤١٥ ، ح ١١٩)

وقد أكد الكثير من العلماء والمربين المسلمين مبدأ إتقان التعلم لدى المتعلمين ، إذ يقول الغزالي : " ان العلوم متعاونة مترابطة بعضها مع بعض ، وان على المتعلم ألا يخوض في فن من فنون العلم دفعة واحدة بل يراعي الترتيب ويبتدأ بالأهم ، وان لا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله ، فالعلوم مرتبة ترتيبا ضروريا وبعضها طريق إلى بعض والموفق من راعى ذلك الترتيب والتدرج ، أي لا يتجاوز فنا حتى يحكمه علما وعملا " ، (الغزالي ، ب.ت ، ص ٥١) وأشار ابن خلدون إلى " ان العلوم تكون مفيدة إذا تلقاها المتعلم شيئا فشيئا إذ يراعي المعلم عقل المتعلم واستعداداته ، وان التتابع والتكرار أساس التحصيل الجيد " . (ابن خلدون ، ١٩٨٣ ، ص ٢٧٤)

زاد الاهتمام بمفهوم التعلم من اجل التمكن في أواخر الخمسينات وبداية الستينات عندما قدم (سكنر) التعليم المبرمج ، وكانت القاعدة التي اعتمد عليها هذا التعليم هي تقسيم الفكرة المعقدة على أقسام صغيرة ليحصل التمكن منها ، وكانت بذلك خطوة على

طريق التعلم من اجل التمكن ، (رجب ، ١٩٨٦ ، ص ٤٥) ويعد كارول واضع الحجر الأساس لهذا المفهوم عندما اقترح أنموذج التعلم من اجل التمكن عام (١٩٦٣) في مقالة له نشرها في مجلة (Teaches College Recoyd) وبعدها استطاع بلوم عام (١٩٦٨) تحويل أنموذج كارول إلى أنموذج إجرائي للتعلم من اجل التمكن يمكن استعماله في غرف الدراسة . (عبد الحميد ، ١٩٨٨ ، ص ٣٠١)

ويستند التعلم من اجل التمكن إلى مسلمة أساسية مفادها ان غالبية الطلبة قادرون على تحقيق الأهداف التعليمية إذا ما أعطوا الوقت الكافي ، فعامل الزمن أحد العوامل المهمة الموصلة إلى إتقان التعلم ، ومن مميزات التعلم من اجل التمكن ان اختباراته سهلة التصميم والتحضير والاستعمال ، وان تفسير نتائج الاختبارات سهلة أيضا . (الخوالدة ، ١٩٨٧ ، ص ٢٥) ووجد علماء النفس والباحثون التربويون ان استراتيجية التعلم من اجل التمكن لها اثر فعال في رفع مستوى تحصيل الطلبة يفوق تحصيلهم عند استعمال الطرائق التقليدية . (جمعة ، ١٩٨٩ ، ص ١٥)

مبادئ التعلم من اجل التمكن :

يمكن تلخيص مبادئ التعلم من اجل التمكن فيما يأتي :

١- معظم الطلبة قادرون على التمكن من التعلم المطلوب إذا أتيح لهم الوقت الكاف للتعلم .
٢- مستوى التحصيل المتوقع ثابت ، ولكن تتوقف مدة التعلم على دقة معدل التعلم .
٣- التقويم من نسيج العملية التعليمية ، ومن جوهرها ، ويستعمل بأنواع منها : التشخيصي ، والتكويني ، والختامي .
٤- تعرف الطلبة للأهداف السلوكية التي عليهم اكتسابها ، وسبل تحقيقها ، بعد ان تصاغ بألفاظ واضحة ومفهومة .
٥- يتنافس المتعلمون لا مع زملائهم ، بل مع معيار محدد ، وهم يجتهدون نحو بلوغ

المعيار أو المستوى المعين الذي يقاس بالاختبارات .

٦- المعيار الذي يزود به المتعلمون قابل للتحقق مما يزيد من دافعيتهم عن إرادة وقصد.

٧- ان التعزيز الإيجابي الذي يتيحه النجاح المستمر يغني أهداف المجال العاطفي . (جابر ، ١٩٧٧ ، ص ٣٢٥)

٨- ان غالبية الطلبة يتوزعون توزيعا اعتداليا فيما يتعلق بالاستعداد لبعض المواد ، وإذا تلقى الطلبة كلهم التدريس نفسه من حيث الكم والنوع والوقت المتاح فان معامل الارتباط بين التحصيل والاستعداد سيكون مرتفعا . (يونس ، ١٩٩٩ ، ص ١٧٨)

خطوات التدريس من اجل التمكن :

من اجل تجسيد مفاهيم التعلم من اجل التمكن في الصفوف المدرسية ، فقد قدمت خطة موضوعة بوساطة (بلوك ، واندرسون ١٩٧٥) ، وهي تتطلب تنظيم الموضوع المراد تدريسه على شكل وحدات تعليمية / تعلمية ، ترتب على وفق تتابع مقبول بالنسبة الى التدريس ، ويمكن السير في هذه الخطة وفقا لما يأتي :

١- تدريس وحدة تعليمية / تعلمية ، على ان يكون ناتج تعلم هذه الوحدة المستهدف (أي أهداف الوحدة التدريسية) معروفا للطلبة مسبقا .

٢- تطبيق صورة من اختبار التمكن على الطلبة في هذه الوحدة ، لغرض التشخيص ، ومعرفة مدى التقدم في التعلم الذي حدث بالفعل .

٣- تحديد مجالات الأداء غير المرضي ، وتقديم دروس التدريس التصحيحي المجهزة خصيصا للطلبة وظروفهم .

٤- إبداء دورة جديدة مع وحدة أخرى ، بمعنى تكرار الخطوات السابقة أعلاه .

٥- تطبيق الاختبار التحصيلي على الوحدات المتعددة ، لغرض التقويم النهائي .

(محمد ، ١٩٩١ ، ص ١٦٤ – ١٦٥)

التقويم :

يعرف التقويم على انه " الحكم على مدى فعالية البرنامج التدريسي ومدى تقدم المتعلم في تحقيق الأهداف التدريسية أو السلوكية المرتبطة بالأهداف العليا للتربية والمشتقة من حاجات المتعلم كفرد ، وحاجاته في مجتمع محلي ضيق ، وحاجاته في مجتمع أوسع ليشمل العالم كله من خلال المعلومات المتوفرة عن الخصائص ذات العلاقة بهذه الحاجات " . (عودة ، ١٩٨٥ ، ص ٣٠)

ان المربين المحدثين اصبحوا يولون التقويم التربوي أهمية كبيرة بوصفه جزءا أساسيا في العملية التربوية ، إذ من دون إجراء عملية التقويم لا يمكن معرفة مدى ما حققته العملية التربوية ، ومدى ملاءمة البرامج المستعملة ، ومن ثم لا يمكن اتخاذ علاجات مناسبة ناجحة للصعوبات التي قد تعترض تحقيق الأهداف ، ونستطيع ان نتبين أهمية التقويم التربوي في العملية التربوية من ملاحظة مكونات العملية التربوية ذاتها ، وفي هذا الصدد يشير (ستانلي) و (هويكنز) إلى ان العملية التربوية تضم ثلاثة عناصر أساسية هي : (تحديد الأهداف التربوية ، واعطاء الخبرات التعليمية التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف ، وإجراء عملية تقويم لتحديد مدى تحقيق الأهداف) ، ومن هنا فان أي قصور في واحد من هذه العناصر الثلاثة قد يؤدي الى تدهور فعالية العملية التربوية كلها . (عودة ، ١٩٩٣ ، ص ٢٥)

ان النتائج التي يمكن التوصل إليها بوساطة التقويم قد تبث في المدرسين وأولياء أمور الطلبة نوعا من الشعور بالأمن النفسي ، بما يزيد من رفع مستوى المدرسة ، وإجراء التحسينات المرغوب فيها ، فضلا عن تمكين المدرسين من الاستجابة لنواحي النقد في المدرسة وتجعلهم يتعاونون في تلافي نواحي النقص . (جون ، ١٩٧٧ ، ص ١٨)

والتقويم التربوي على أنواع ، منها على وفق المجال التعليمي مثل تقويم النظم ، وتقويم البرامج ، وتقويم المدرس ، وتقويم الطالب . ومنها على وفق وقت الإجراء مثل التقويم التمهيدي ، والتقويم التكويني ، والتقويم الختامي ، والتقويم التتبعي . ومنها على وفق الجانب الذي تصدر فيه الأحكام واتخاذ القرارات مثل التقويم المعياري ، والتقويم المحكي . (عودة ، ١٩٩٣ ، ص ٢٦)

التقويم التكويني :

هو التقويم الذي يحدد مدى استيعاب الطلبة ، وفهمهم لناحية تعليمية معينة ، وذلك بتسهيل عملية التعلم وجعلها اكثر فعالية من خلال تطوير الخطة التدريسية والبرنامج التعليمي وتحسينهما . (ابو زينة ، ١٩٨٢ ، ص ٢٢٠ – ٢٢١)

يهدف التقويم التكويني إلى الوصول إلى قرارات من شأنها تحسين العملية التعليمية ، واعادة التخطيط لها ، أو اقتراح خطط بديلة ، أو إعادة تشكيل الممارسات التعليمية إذ توفر المعلومات الناشئة عن التقويم التكويني بيئة مناسبة لاتخاذ قرارات تؤدي إلى توجيه نشاط الطالب ، وتحسين عوائده . ويساعد هذا النوع من التقويم المدرس على مراقبة مدى تقدم طلبته ونجاحهم في تحقيق الأهداف التعليمية ، ومدى استيعابهم للموضوع الدراسي لتصحيح العملية التعليمية ومسارها . ويزود المدرسين بمعلومات كافية عن فاعلية طرائق التدريس ، والمواد ، والوسائل التعليمية التي استعملوها . ويزود الطلبة بالتغذية الراجعة التصويبية ، أي انه يحكم فيما إذا كان المتعلمون قادرين على الانتقال مع المدرس إلى تعلم نقطة جديدة ، أو السير نحو تحقيق هدف جديد من مستوى أعلى . (ابو سرحان، ٢٠٠٠ ، ص ٣٢٢) ويساعد التقويم التكويني على انتقال اثر التعلم الجيد السابق إلى التعلم اللاحق ، فضلا عن تخفيف الجوانب السلبية المرتبطة بعملية إصدار الأحكام المترتبة عليها نتائج عملية التقويم . (عطا الله ، ١٩٨٥ ، ص ١٢)

ومن مميزات التقويم التكويني المهمة العمل في ظل مبدأ مهم هو ملاءمة النظم والبرامج لحاجات الطلبة ، بدلا من ملاءمة الطلبة لحاجات النظم والبرامج ،فهو يعمل على توفير الوسائل والطرائق اللازمة لتحسين التعليم اكثر من عمله على إصدار الأحكام التقويمية على النتائج . (إسماعيل ، ١٩٩٤ ، ص ٢٨)

الاختبارات التكوينية :

هي اختبارات تشخيصية تستعمل لتحديد ما إذا كان الطالب قد تمكن من الوحدة التدريسية أم لا ، وإذا لم يكن قد تمكن منها فما الذي ينبغي عمله لكي يتمكن منها ، وتساعد الاختبارات التكوينية على تحديد سرعة تعلم الطلبة ، وحفزهم لبذل الجهود اللازمة في الوقت المناسب ، ويعطى كل اختبار تكويني بعد إنهاء تدريس الوحدة التدريسية المعينة . (مادوس ، ١٩٨٣ ، ص ٩٣)

وترمي الاختبارات التكوينية إلى تقديم تغذية راجعة لكل من المدرس والطالب ، وتعزز التعلم لدى الطلبة لأنها تؤكد لهم بان أوضاعهم التعليمية الحاضرة ملائمة ، والطلبة الذين لم يتقنوا التعلم ينخفض قلقهم بالنسبة الى تحصيلهم مادام انهم من المحتمل أن ينالوا المساعدة اللازمة لفهم ما صعب عليهم فهمه اول مرة ، وبذلك سيحققون نجاحا عاليا في الاختبارات اللاحقة . (عبد الله ، ب.ت ،ص ٢١)

وتمثل الاختبارات التكوينية البناء الهيكلي للوحدة ، وتوضح الصعوبات التي تواجه الطلبة ، فضلا عن أنها تمثل السلوك والأنماط الهرمية لاستجابات الطلبة . ويساعد الاستعمال الملائم لتلك الاختبارات واضعي المنهج على اختبار الفروض المتعلقة بنواحي معينة في المنهج ، وعلاقة عناصر وحدة ما ببعضها . (مادوس ، ١٩٨٣ ، ص ٢٠٧) ويرى أحد الباحثين ان من أهم أسباب ضعف تحصيل الطلبة قد تعود إلى عدم تطبيق الاختبارات التكوينية بعد

تعلم كل وحدة تعليمية ، إذ ان المدرسين ينتقلون بطلبتهم من مهارة إلى أخرى دون التثبت من إتقانها عن طريق استعمال الاختبارات التكوينية . (رمضان ، ١٩٩٤ ، ص ٥٨ – ٥٩)

الأساليب العلاجية :

تستعمل الأساليب العلاجية بعد ان ينهي المدرس تطبيق الاختبارات التكوينية على طلبته ، إذ تستعمل في وضع نظام للتغذية الراجعة التصويبية لعناصر الاختبار جميعها بافتراض ان هذه الأساليب تساعد إتقان المادة التي أختبر فيها الطلبة بعد تدريس الوحدة التعليمية ، ولكن بشكل يختلف عن التعليم المبدئي ، فان كان الطالب قد واجه صعوبة في تعلم مادة معينة في التعليم المبدئي فانه يكون بحاجة إلى أسلوب علاجي يساعده على إتقان تلك المادة . (Block , 1975 , p: 3)

وقد حاولت العديد من الدراسات تحديد الأساليب العلاجية المناسبة التي تؤدي إلى إتقان الطالب للمتطلبات الأساسية من الخبرات ، والمعارف ، والمهارات اللازمة في تعلم الموضوع أو الوحدة الدراسية وبما يتلاءم مع طبيعة المادة الدراسية ، (زكري ، ١٩٩٣ ، ص ٥١) ومن هذه الأساليب العلاجية ما يأتي :

١ – أسلوب إعادة التدريس :

وهو الأسلوب الأكثر شيوعا في تعليمنا ، وفيه يعيد المدرس تدريس بعض المعلومات أو المفاهيم أو المهارات التي تضمها الوحدة الدراسية ، التي كشف التقويم التكويني (الاختبار التكويني) عدم إتقان بعض الطلبة لها ، وذلك بزيادة وقت التعليم على الدروس بمعدل درس واحد تقريبا بعد كل اختبار تكويني . (زيتون ، ٢٠٠١ ، ص ٣٤٥)

٢- أسلوب المجموعات الصغيرة المتعاونة :

وهو من الأساليب العلاجية المهمة التي لها تأثير إيجابي في التحصيل ، إذ يجتمع الطلبة في مجموعات صغيرة تتراوح بين (٢ – ٤) طالب لمساعدة بعضهم في التغلب على الصعوبات التي يحددها الاختبار التكويني . وينبغي ان يتثبت المدرس من ان كل فرد في المجموعة لديه مشكلات تعليمية مختلفة عن زملائه ، وبهذه الطريقة يكون لدى كل طالب مادة قد أتقن تعلمها ويستطيع ان يعلمها لبقية أعضاء المجموعة . (أمين ، ١٩٩٩ ، ص ٧٠)

٣- أسلوب الواجبات البيتية :

وهو أسلوب تعليمي مدرسي يؤديه الطالب في خارج الصف (خارج الوقت المدرسي) بطلب من المدرس وتوجيه منه لغرض استكمال درس سابق ، أو لزيادة الخبرة والمهارة ، أو لغرض الاستعداد لدرس قادم . (وزارة التربية ، ١٩٦٦ ، ص ٧) وفيه يكلف المدرس طلبته بحل تمرينات بيتية تتعلق بالمفاهيم والمبادئ التي لم يصلوا إلى إتقانها اعتمادا على نتائج الاختبارات التكوينية .

٤- أسلوب التدريس الشخصي :

وهو الأسلوب الذي يقرر فيه الطالب نفسه متى يكون مستعدا لاداء الاختبار ، أي متى يكون قد أتقن المادة المدروسة ، وبتعبير آخر الطالب هو الذي يحدد السرعة التي يسير بها للوصول إلى مستوى الإتقان والنجاح . وفي هذا الأسلوب تكون المساعدة مستمرة من قبل الطلبة المتفوقين في المادة للطلبة الذين لم يتقنوا المادة نفسها لكي يحسنوا أداءهم .
(الريماوي ، ١٩٩٤ ، ص ٢٥٦)

٥-أسلوب التطبيقات الاثرائية :

وهو أسلوب يعطي فيه المدرس تمرينات إضافية تتعلق بالمفاهيم والمبادئ التي لم يتقنها الطلبة ، وتحل في داخل الصف ، وتكون المساعدة من الطلبة الذين وصلوا إلى مستوى الإتقان عن طريق شرح التطبيقات لزملائهم ، وفي هذا فرصة للطلبة المتفوقين أيضا في تثبيت التعلم ، فضلا عن التشجيع . (زاير ، ١٩٩٩ ، ص ٥٥)

٦- أسلوب المذاكرات التدريبية :

وهو أسلوب يفيد الطلبة الذين لا يستطيعون فهم الأفكار والمبادئ والمفاهيم في إطار الكتاب المدرسي ، فقد يحتاج قسم من الطلبة إلى التدريبات والأعمال الخاصة التي يمكن ان تزوده بها المذاكرات التدريبية . (مادوس ، ١٩٨٣ ، ص ٨٥)

٧- الألعاب الأكاديمية :

وهو أسلوب يستعمل في التغلب على المشكلات التعليمية المتماثلة لدى مجموعة من الطلبة ، عن طريق صياغة منتظمة للمفاهيم بشكل العاب أكاديمية . (زاير ، ١٩٩٩ ، ص ٥٤)

٨- النشاطات الصفية واللاصفية :

وهو أسلوب يستعمل في معالجة ضعف الطلبة الذين لم يصلوا إلى مستوى الإتقان ، عن طريق نشاطات صفية ولاصفية تتعلق بالمفاهيم والمبادئ ، على ان لاتكون على شكل المادة المطروح في الكتاب . (رمضان ، ١٩٩٠ ، ص ٥١)

٩- الاستعانة بالمواد والمعينات السمعية والبصرية :

ويستعمل هذا الأسلوب في تعليم أجزاء معينة من الوحدة التعليمية لمجموعة من الطلبة، وتشمل (الأفلام الثابتة والمتحركة ، والنماذج ، وشرائح الفيديو ، والرسوم البيانية ، والصور والرسوم التخطيطية) وغيرها من المعينات والوسائل التعليمية . (مادوس ، ١٩٨٣ ، ص ٩٥)

ومن الأساليب العلاجية المذكورة آنفا اختار الباحث ثلاثة أساليب هي : أسلوب التطبيقات الاثرائية ، وأسلوب إعادة التدريس ، وأسلوب الواجبات البيتية ، لاستعمالها في دراسته الحالية ، والسبب في اختيار هذه الأساليب إمكانية توظيفها واستعمالها في مدارسنا الحالية .

دراسات سابقة

أولا / دراسات عربية :

١- دراسة الحايكي – ١٩٨٨ .

٢- دراسة رجب – ١٩٨٩ .

٣- دراسة احمد – ١٩٩١ .

٤- دراسة زاير – ١٩٩٩ .

ثانيا / دراسات أجنبية :

١- دراسة Block and Tierney – ١٩٧٤ .

٢- دراسة Fiel and Okey – ١٩٧٥ .

٣- دراسة Swanson – ١٩٧٦ .

٤- دراسة Lueckemeyer and Chiapetta – ١٩٨١

ثالثا / موازنة بين الدراسات السابقة .

دراسات عربية

١- دراسة الحايكي (١٩٨٨) :

أجريت هذه الدراسة في البحرين واستهدفت معرفة اثر استراتيجية إتقان التعلم والتغذية الراجعة في رفع مستوى تحصيل الطلبة في مبحث الرياضيات وفي تحقيق الذات ، وانتقال اثر المواقف التعليمية اللاحقة لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي .

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثالث الإعدادي وطالباته في مدارس منطقة المنامة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٤) طالبا وطالبة بواقع (١٩٥) طالبا ، و (١٨٩) طالبة ، وزعوا عشوائيا على ثلاث مجموعات . واستعمل مع طلبة المجموعة التجريبية الأولى استراتيجية إتقان التعلم ، واستعمل مع طلبة المجموعة التجريبية الثانية أسلوب التغذية الراجعة ، في حين درس طلبة المجموعة الثالثة (الضابطة) بالطريقة التقليدية .

وحدد الباحث المادة الدراسية بوحدتين دراسيتين من كتاب الرياضيات ، قسمت كل وحدة على أربع وحدات جزئية ، وأعطى في نهاية كل وحدة جزئية اختبارا تكوينيا لمجموعتي الإتقان والتغذية الراجعة ، وصنف الطلبة إلى متقنين وغي متقنين ، ثم أعطى حصصا علاجية للطلبة غير المتقنين في مجموعة الإتقان ويعاد الاختبار التكويني نفسه أو صورة مماثلة له حتى يصل (٨٠ %) أو اكثر من الطلبة إلى مستوى الإتقان ، ثم ينتقل إلى وحدة جزئية أخرى وهكذا .

وكان يعطي لمجموعة التغذية الراجعة المعالجة مرة واحدة دون اختبارات أخرى ، وكانت المجموعة الضابطة تنتقل من وحدة إلى أخرى من دون اختبارات أو تغذية راجعة .

وفي نهاية الدراسة طبق الباحث اختبارا ختاميا في الوحدتين الدراسيتين على المجموعات الثلاث . وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء الطلبة يعزى إلى طريقة التدريس ولمصلحة المجموعة التي درست باستعمال استراتيجية إتقان التعلم، والمجموعة التي درست باستعمال التغذية الراجعة .

(الحايكي ، ١٩٨٨ ، ص ١ – ٣٠)

٢- دراسة رجب (١٩٨٩) :

أجريت هذه الدراسة في جامعة البحرين ، واستهدفت معرفة اثر استعمال التقويم التكويني والتعليم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم في مادة الأحياء .

تكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالبا من طلبة كلية البحرين الملتحقين في دبلوم الدراسات العليا ، إذ وزعوا عشوائيا على ثلاث مجموعات متكافئة هي :

- المجموعة التجريبية الأولى : وهي المجموعة التي يحصل طلابها على تغذية راجعة تصويبية وأسلوب علاجي (وقت إضافي) .
- المجموعة التجريبية الثانية : وهي المجموعة التي يحصل طلابها على تغذية راجعة تصويبية وأسلوب علاجي (تمرينات تطبيقية إضافية) .
- المجموعة الضابطة : وهي المجموعة التي لا يحصل طلابها على تغذية راجعة تصويبية أو أسلوب علاجي .

اعد الباحث اختبارا قبليا لقياس تجانس التباين لأفراد العينة ، ومعرفة قدراتهم ومؤهلاتهم في التحصيل قبل بدء التجربة ، واختبارا بعديا تكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد والصواب والخطأ والمطابقة . حسب ثباته للمجموعات الثلاث فكان (٩٤، ٠ ، ٨٩، ٠ ، ٩٥، ٠) على التتالي . واعد أيضا اختبارين تكوينيين لتعرف الطلاب الذين لن يتمكنوا من الوصول الى مستوى الإتقان .

درس الباحث نفسه طلاب مجموعات البحث الثلاث ، وبعد إنهاء التدريس مباشرة طبق الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب المجموعات الثلاث ، ثم طبقه عليهم مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع ، وتوصل بعد تحليل النتائج إلى مايأتي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١، ٠) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث في الاختبار البعدي تعزى إلى استعمال استراتيجية إتقان التعلم لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين تفوقوا على طلاب المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة ، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة الضابطة .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١، ٠) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتعلم تعزى إلى استعمال استراتيجية إتقان التعلم لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين تفوقوا على طلاب المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة ، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة الضابطة .
- وجود علاقة موجبة بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي ، وبين متوسطات درجاتهم في اختبار الاحتفاظ بالتعلم .

(رجب ، ١٩٨٩ ، ص ١ – ٣٢)

٣- دراسة احمد (١٩٩١) :

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل ، واستهدفت تعرف اثر التعلم للتمكن في التحصيل والاحتفاظ لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء .

تكونت عينة الدراسة التي اختيرت عشوائيا من (٧٥) طالبة من طالبات متوسطة القادسية للبنات ، ووزعت عشوائيا على ثلاث مجموعات هي :

- المجموعة التجريبية الأولى : وتتلقى طالباتها اختبارات تكوينية متكررة يتبعها إعطاء وقت إضافي محدد ب (٢٠) دقيقة لإجراء تغذية راجعة تصويبية للطالبات اللائي لم يصلن إلى مستوى التمكن (٨٥ %) .
- المجموعة التجريبية الثانية : وتتلقى طالباتها اختبارات تكوينية متكررة يتبعها إعطاء وقت إضافي محدد ب (٣٥) دقيقة لإجراء تغذية راجعة تصويبية للطالبات اللائي لم يصلن إلى مستوى التمكن (٨٥ %) .
- المجموعة الضابطة : وهي المجموعة التي لا تتلقى طالباتها اختبارات تكوينية أو وقت إضافي .

درست الباحثة نفسها طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وكافأت بين الطالبات في متغيرات (العمر الزمني ، وتحصيل درجات الصف الاول المتوسط في مادة العلوم ، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات) . واعدت ثلاثة اختبارات تكوينية تكون كل منها من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد طبقت على طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية . واعدت اختبارا تحصيليا نهائيا تكون من (٤٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد طبق على طالبات مجموعات البحث الثلاث في نهاية التجربة لقياس التحصيل ، ثم أعيد تطبيقه مرة ثانية بعد (١٢) يوما لقياس الاحتفاظ بالتحصيل . وقد حسبت الباحثة معامل ثبات الاختبار النهائي فكان (٩٦، ٠) .

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية : معادلة ارتباط بيرسون لحساب الثبات ، ومعادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الثبات ، وتحليل التباين الأحادي للتكافؤ في بعض المتغيرات وفي تحليل النتائج النهائية ، وطريقة دونكان لمعرفة اتجاهات الفروق ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين في تحليل النتائج النهائية . وبعد تحليل النتائج توصلت الباحثة إلى ما يأتي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥، ٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات الثلاث في اختبار التحصيل ، إذ تفوقت طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة ، وتفوقت طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الضابطة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥، ٠) بين متوسطات درجات التحصيل للفقرات ذات المستوى الذهني الواطئ .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥، ٠) بين متوسطات درجات التحصيل للفقرات ذات المستوى الذهني العالي ، لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الثانية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥، ٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات الثلاث في اختبار الاحتفاظ .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥، ٠) بين متوسطات درجات

اختبار الاحتفاظ للفقرات ذات المستوى الذهني الواطئ .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات درجات اختبار الاحتفاظ للفقرات ذات المستوى الذهني العالي .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين درجات اختبار التحصيل لطالبات المجموعة التجريبية الأولى ، وبين درجاتهن في اختبار الاحتفاظ ، لمصلحة التحصيل .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين درجات اختبار التحصيل لطالبات المجموعة التجريبية الثانية ، وبين درجاتهن في اختبار الاحتفاظ ، لمصلحة التحصيل .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين درجات اختبار التحصيل لطالبات المجموعة التجريبية الضابطة ، وبين درجاتهن في اختبار الاحتفاظ ، لمصلحة التحصيل .

(احمد ، ١٩٩١ ، ص ١ – ٨٢)

٤- دراسة زاير (١٩٩٩) :

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد ، واستهدفت تعرف اثر أساليب التقويم التكويني

العلاجية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ به في مادة قواعد اللغة العربية .

اعتمد الباحث في دراسته تصميما تجريبيا ذا ثلاث مجموعات تجريبية ، واختبارا بعديا ، واختبارا للاحتفاظ . وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٢) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأدبي ، وزعوا عشوائيا على ثلاث مجموعات بواقع (٧٥) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية الأولى ، و (٧٤) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية الثانية ، و (٧٣) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية الثالثة .

كافأ الباحث بين طلبة المجموعات الثلاث في المتغيرات الآتية : العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات ، ودرجات اللغة العربية النهائية في الصف الرابع العام ، ودرجات الاختبار القبلي في مادة قواعد اللغة العربية .

درس الباحث نفسه طلبة المجموعات الثلاث ، واعد الاختبارات التكوينية اللازمة ، ثم اعد اختبارا بصورتين متكافئتين الأولى لقياس التحصيل والأخرى لقياس الاحتفاظ بالتحصيل ، ضم كل اختبار منهما (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد والتكميل والإجابات القصيرة ، غطت موضوعات التجربة من خلال الخريطة الاختبارية التي تناولت المستويات الخمسة الأولى من تصنيف بلوم في المجال المعرفي ، وقد تثبت الباحث من صدق الاختبار وثباته الذي حسب بطريقتين فبلغ في الأولى (٩٣، ٠) وفي الثانية (٨٥، ٠) ، فضلا عن إجراء عمليات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار من صعوبة الفقرات وسهولتها ، وقوة تمييزها ، وفعالية بدائلها الخاطئة .

بعد إنهاء التجربة التي استمرت عاما دراسيا كاملا طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي بصورته الأولى لقياس تحصيل طلبة مجموعات البحث الثلاث ، وبعد ثلاثة أسابيع طبق الاختبار بصورته الثانية لقياس الاحتفاظ بالتحصيل .

استعمل البحث في دراسته الوسائل الإحصائية الآتية : تحليل التباين الأحادي ، ومربع كاي ، ومعادلة ارتباط بيرسون ، وطريقة شيفيه ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، وبعد تحليل النتائج توصل إلى مايأتي :

- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) بين درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ، لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الأولى.

- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) بين درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ، لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى .
- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) بين درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ، لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الأولى .
- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) بين درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل ، لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الأولى.
- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) بين درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل ، لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى .
- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) بين درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل ، لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الأولى .
- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) بين درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجات طالباتها ، لمصلحة الطالبات .
- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) بين درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل ودرجات طالباتها ، لمصلحة الطالبات .
- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) بين درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ، ودرجاتهم في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل .

(زاير ، ١٩٩٩ ، ص ١ – ١٦٦)

دراسات أجنبية :

١- دراسة بلوك وتيرني Block and Tierney (١٩٧٤) :

أجريت هذه الدراسة في جامعة كاليفورنيا ، واستهدفت نعرف اثر الأساليب العلاجية الخاصة بنموذج بلوم (Bloom) والأساليب العلاجية الخاصة بنموذج (Keller) في استراتيجية التعلم للتمكن في تحصيل طلبة الكلية .

تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبا وطالبة ، اختارهم الباحث من أوائل المسجلين لدراسة تاريخ أوروبا بواقع (٢٢) طالبا ، و(٢٢) طالبة . موزعين على ثلاث مجموعات

هي :

- المجموعة التجريبية الأولى : يدرس طلبتها بالطريقة الاعتيادية مع استعمال نموذج (Keller) للحصول على نشاطات تصويبية وتكرار المادة الدراسية .
- المجموعة التجريبية الثانية : قسم طلبتها على مجموعات صغيرة ، يدرسون بالطريقة الاعتيادية يرافقها إجراءات تصويبية على وفق استراتيجية (Bloom) للتعلم من اجل التمكن ، إذ يجري الباحث اختبارات تكوينية شهرية للطلبة ، ويعاد تصحيح فقرات الاختبار بطريقة تعاونية بين مجموعات الطلبة الذين يلتقون في جلسات نموذجية، وتتكون كل مجموعة من أربعة أفراد .
- المجموعة الضابطة : يدرس طلبتها بطريقة المحاضرة او المناقشة الصفية من دون أساليب علاجية .

استعمل تحليل التباين لمعاملة نتائج الاختبار النهائي إحصائيا ، وظهر ماياتي :

- كان لمعدل نتائج المجموعة التجريبية الثانية تأثير اكبر من تأثير المجموعة الضابطة .
- كان لمعدل نتائج المجموعة التجريبية الأولى تأثير اكبر من تأثير المجموعة الضابطة .
- كان لنتائج المجموعتين التجريبية تأثير اكبر من تأثير المجموعة الضابطة في معدل التحصيل الكلي .

(Block and Tierney , 1974 , p: 228 – 229)

٢- دراسة فيل و اوكي ***Fiel and Okey*** (١٩٧٥) :

استهدفت هذه الدراسة تعرف اثر التقويم التكويني والعلاجي للتمكن في المهارات العقلية لمادة الرسوم البيانية . وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبا من طلاب المرحلة الثامنة (تقابل الصف الثاني المتوسط في العراق) الذين يدرسون العلوم العامة ، وزعوا عشوائيا على ثلاث مجموعات تضم كل منها أربعة صفوف مختلفة اعتمادا على تحصيلهم الدراسي.

درس طلاب المجموعة التجريبية الأولى بالطريقة الاعتيادية يتبعها اختبار تكويني لتحديد

نقاط الضعف عند كل طالب ثم يعطى أسلوب علاجي (تعليم إضافي) ، ودرس طلاب المجموعة التجريبية الثانية بالطريقة الاعتيادية يتبعها اختبار تكويني لتحديد نقاط الضعف عند كل طالب ثم يعطى أسلوب علاجي (تمرينات إضافية) ، ودرس طلاب المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية من دون اختبار تكويني أو أسلوب علاجي .

درس مدرس الصف النظامي المجموعات الثلاث بشكل مخطط ومنتظم ، أجريت الاختبارات التكوينية ثلاث مرات يتبعها أسلوب علاجي . ثم طبق بعدها اختبار نهائي تكون من (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، حسب صدقه ، وثباته الذي بلغ (٨٧، ٠) ، واستغرق الاختبار (٤٠) دقيقة .

بعد تحليل النتائج إحصائيا وجد ان استعمال التعليم الإضافي الذي استعمل مع طلاب المجموعة التجريبية الأولى يؤدي إلى نتائج ذات دلالة إحصائية في التحصيل النهائي للمهارات العقلية عند مقارنتها مع نتائج الأسلوب العلاجي الآخر (تمرينات إضافية) الذي استعمل مع طلاب المجموعة التجريبية الثانية ، وان المجموعتين التجريبيتين اللتين حصلتا على أسلوب علاجي كانت نتائج طلابها افضل إحصائيا من نتائج طلاب المجموعة الضابطة .

(236–Fiel and Okey , 1975 , p: 234)

٣- دراسة سوانسون Swanson (١٩٧٦) :

استهدفت هذه الدراسة تعرف اثر الأساليب العلاجية المختلفة في احتفاظ الطلبة للتحصيل المعرفي ، وتكونت العينة من (٣٥) طالبا وزعوا عشوائيا على ثلاث مجموعات. هي :

- المجموعة التجريبية الأولى التي استعمل معها أسلوب (Bloom) العلاجي .
- المجموعة التجريبية الثانية التي استعمل معها أسلوب (Keller) العلاجي .
- المجموعة الضابطة التي لم يستعمل معها أي أسلوب علاجي .

وفي نهاية التجربة التي استمرت فصلا دراسيا كاملا تعرض طلاب المجموعات الثلاث

الى اختبار تحصيلي نهائي في مادة الكيمياء في الموضوعات التي درست في أثناء التجربة ، وقد شمل الاختبار وحدتين دراسيتين .

وعند تحليل النتائج باستعمال تحليل التباين ومربع كاي توصل الباحث إلى النتائج الآتية :

- هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل طلاب المجموعتين التجريبيتين لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الثانية .
- أفضلية نتائج طلاب المجموعتين التجريبيتين من نتائج طلاب المجموعة الضابطة .

(Swanson , 1976 , p: 96)

٤- دراسة لويكيماير و تشابيتا Lueckemeyer and chiapetta(١٩٨):

استهدفت هذه الدراسة تعرف اثر استراتيجية مطورة لإتقان التعلم في تحصيل طلبة المدارس الثانوية في مادة الأحياء . وتكونت عينة الدراسة من (١٨٥) طالبا من طلبة الصف العاشر (يقابل الصف الرابع العام في العراق) منتظمين في (١٢) صفا وزعوا على مجموعتين : ضابطة تكونت من (٩٤) طالبا في ست شعب درسوا بالطريقة التقليدية ، وتجريبية تكونت من (٩١) طالبا في ست شعب أيضا درسوا باستعمال الاستراتيجية المطورة .

تكونت المادة العلمية من ثلاث وحدات متتابعة درست في ست أسابيع ، خضع خلالها طلاب المجموعة التجريبية إلى اختبار في نهاية كل وحدة تعليمية وتسجل الدرجات، ثم تعطى تغذية راجعة ومعالجة للطلبة الذين لم يصلوا إلى مستوى الإتقان (٨٠ %) ، ثم يعطون اختبارا ثانيا ثم معالجة وهكذا حتى يصلوا مستوى الإتقان ، ثم ينتقلون إلى تعلم الوحدة اللاحقة .

وفي نهاية التجربة طبق اختبار تحصيلي نهائي على طلاب المجموعتين لقياس التحصيل، ثم طبق الاختبار نفسه بعد أربعة أسابيع لقياس الاحتفاظ بالتحصيل . وقد أظهرت النتائج بعد تحليلها باستعمال تحليل التباين وجود فرق بدلالة إحصائية في درجات التحصيل لمصلحة

طلاب المجموعة التجريبية ، وعدم وجود فرق في درجات الاحتفاظ .

(Lueckemeyer and chiapetta , 1981 , p: 196-170)

موازنة الدراسات السابقة :

بعد عرض الدراسات السابقة يمكن للباحث ان يوازن بينها من خلال التوصل إلى بعض المؤشرات والدلالات المتمثلة فيما يأتي :

١- الدراسات السابقة جميعها تجريبية .

٢- تكونت الدراسات السابقة جميعها من ثلاث مجموعات عدا دراسة (لويكيماير وتشابيتا ١٩٨١)فقد طبقت على مجموعتين .

٣- استهدفت خمس دراسات من الدراسات السابقة تعرف اثر التعلم من اجل التمكن (

الإتقان) وهي دراسات (الحايكي ١٩٨٨) و (احمد ١٩٩١) و (بلوك وتيرني ١٩٧٤) و (فيل واوكي ١٩٧٥) و (لويكيماير وتشابيتا ١٩٨١) ، في حين استهدفت الدراسات الأخرى التقويم التكويني والأساليب العلاجية .

٤- تباينت أعداد أفراد عينات الدراسات السابقة ، إذ تراوحت بين (٣٥) طالبا على ما في دراسة (سوانسون ١٩٧٦) ، و (٣٨٤) طالبا وطالبة على ما في دراسة (الحايكي ١٩٨٨) .

٥- تراوحت مدة التجربة في الدراسات السابقة بين (ستة أسابيع) على ما في دراسة (لويكيماير وتشابيتا ١٩٨١) ، و (سنة دراسية كاملة) على ما في دراسة (زاير ١٩٩٩) .

٦- اجري قسم من الدراسات السابقة على الذكور كدراسات (رجب ١٩٨٩) و (فيل واوكي ١٩٧٥) و (سوانسون ١٩٧٦) و (لويكيماير وتشابيتا ١٩٨١) أجريت دراسة (احمد ١٩٩١) على الإناث فقط ، في حين أجريت دراسات (الحايكي ١٩٨٨) و (زاير ١٩٩٩) و (بلوك وتيرني ١٩٧٤) على الذكور والإناث .

٧- طبقت الدراسات السابقة في مراحل دراسية مختلفة ، فقد طبقت دراستي (رجب ١٩٨٩) و (بلوك وتيرني ١٩٧٤) في المرحلة الجامعية ، وطبقت دراسات (الحايكي ١٩٨٨) و (زاير ١٩٩٩) و (لويكيماير وتشابيتا ١٩٨١) في المرحلة الإعدادية ، في حين طبقت دراسات (احمد ١٩٩١) و (فبل واوكي ١٩٧٥) و (سوانسون ١٩٧٦) في المرحلة المتوسطة .

٨- قدم الباحثون في الدراسات السابقة اختبارات تكوينية في أثناء التجربة ، ثم طبقوا اختبارا تحصيليا في نهاية التجربة .

٩- في الدراسات السابقة جميعها درس الباحثون مجموعات بحوثهم بأنفسهم عدا دراسة (فبل واوكي ١٩٧٥) إذ درس المجموعات مدرس الصف النظامي .

١٠- استعملت غالبية الدراسات السابقة وسائل إحصائية متشابهة من حيث تحليل التباين ، ومربع كاي ، ومعادلات معامل الصعوبة والسهولة والقوة التمييزية وفعالية البدائل الخاطئة ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، وطرائق تعرف اتجاهات الفروق الإحصائية مثل شيفيه ودونكان .

١١- لقد أظهرت الدراسات السابقة جميعها نتائج متشابهة بالنسبة إلى متغير التحصيل ، إذ ظهر التفوق لمصلحة المجموعات التي استعمل معها المتغيرات المستقلة ، في حين كانت النتائج متنوعة بالنسبة إلى متغير الاحتفاظ .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

- عرض النتائج
- تفسير النتائج
- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات

يضم هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل إليها الباحث وتفسيرها ، والاستنتاجات ، والتوصيات ، والمقترحات التي يمكن صياغتها في ضوء النتائج .

- عرض النتائج :

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وتصحيح الإجابات ، ووضع الدرجات (الملحق ١٣) ظهر ان متوسط طالبات المجموعة التجريبية الأولى (٧٢٥، ٢٨) درجة ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (٧٤٣، ٣١) درجة ، في حين كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة (٦٤١، ٢٥) درجة . والجدول (١٦) يوضح ذلك .

الجدول (١٦)

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

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٢٨ ،٧٢٥	٥ ،٤٨١
المجموعة التجريبية الثانية	٣١ ،٧٤٣	٥ ،٥٥
المجموعة التجريبية الثالثة	٢٥ ،٦٤١	٥ ،٩٦٣

وللتثبت من صحة فرضية البحث ، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي فظهر ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠١، ٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات الثلاث ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠١٧، ١١) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٧٨٦، ٤) ، وبدرجتي حرية (٢ ، ١١٥) والجدول (١٧) يوضح ذلك .

الجدول (١٧)

نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٧٢٦، ٢١٥	٢	٣٦٣، ١٠٧	١١، ٠١٧	٤، ٧٨٦	دالة إحصائيا عند مستوى ٠١ ٠،
داخل المجموعات	٣٧٩٠، ٤٠٣	١١٥	٣٢، ٩٥٨			
الكلي	٤٥١٦، ٦١٨	١١٧				

واستنادا إلى نتائج تحليل التباين الموجودة في الجدول أعلاه ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) في درجات تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء بين المجموعة الأولى التي يستعمل معها أسلوب

التمرينات الاثرائية ، والمجموعة الثانية التي يستعمل معها أسلوب إعادة التدريس ، والمجموعة الثالثة التي يستعمل معها أسلوب الواجبات البيتية " .

ولتعرف الفروق بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وتحديد أي المجموعات يختلف متوسط تحصيل طالباتها اختلافا ذا دلالة إحصائية استعمل الباحث طريقة شيفيه (Sheffe) ، والجدول (١٨) يوضح ذلك .

الجدول (١٨)

قيم شيفيه المحسوبة والحرجة

الموازنة بين المجموعات	***قيمة شيفيه المحسوبة***	***قيمة شيفيه الحرجة***
الأولى والثانية	٢ ،٨٠٤	٢ ،٧٤٨
الأولى والثالثة	٢ ،٨١٣	
الثانية والثالثة	٤ ،٧٥٦	

يتضح من نتائج طريقة شيفيه الموجودة في الجدول أعلاه ما يأتي :

١- إن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي استعمل معهن أسلوب التطبيقات الاثرائية يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي استعمل معهن أسلوب إعادة التدريس ، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٢ ،٨٠٤) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٢ ،٧٤٨) ، ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الثانية .

٢- إن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي استعمل معهن أسلوب التطبيقات الاثرائية يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللائي استعمل معهن أسلوب الواجبات البيتية ، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٨١٣، ٢) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٧٤٨، ٢) ، ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الأولى .

٣- إن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي استعمل معهن أسلوب إعادة التدريس يختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللائي استعمل معهن أسلوب الواجبات البيتية ، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٧٥٦، ٤) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٧٤٨، ٢) ، ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الثانية .

- تفسير النتائج :

يتضح مما سبق إن أسلوب إعادة التدريس أفاد طالبات المجموعة التجريبية الثانية بدليل ارتفاع مستوى تحصيلهن وتفوقهن على طالبات المجموعتين التجريبيتين الاخريتين الأولى والثالثة ، فضلا عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي استعمل معهن أسلوب التطبيقات الاثرائية على طالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللائي استعمل معهن أسلوب الواجبات البيتية ، ويرى الباحث ان هذه النتائج قد تعود إلى سبب واحد أو اكثر من الأسباب الآتية :

١- لما كان أساس " التقويم الجيد هو التشخيص الصحيح والمعالجة المطلوبة " ، (رمضان، ١٩٩٤ ، ص ٥٩) فان أسلوب إعادة التدريس عبارة عن تكرار للمعلومات بعد تشخيص مواطن عدم الفهم فتتمكن الطالبات من خلاله معالجة ما وقعن فيه من أخطاء وتجنبها لاحقا .

٢- قد يكون لتقسيم المادة على أجزاء منظمة بشكل منطقي اثر في تعزيز أسلوب إعادة التدريس وزيادة فاعليته ، مما أدى إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية .

٣- قد يكون لأسلوب إعادة التدريس والتطبيقات الاثرائية مساهمة في زيادة نشاط طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على عكس أسلوب الواجبات البيتية .

٤- قد تكون الموضوعات التي درست في أثناء التجربة من الموضوعات التي يصلح تدريسها على وفق أسلوب إعادة التدريس اكثر من غيره .

- الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث يمكن الباحث أن يستنتج ما يأتي :

١- إن أسلوبي إعادة التدريس والتطبيقات الاثرائية يزيدان من حيوية طالبات الصف الثاني المتوسط ونشاطهن في مادة الإملاء .
٢- إن التعلم من اجل التمكن يسهم إيجابيا في تحسين تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء .
٣- إن استعمال التعلم من اجل التمكن في تدريس الإملاء يتطلب من مدرسي المادة وقتا وجهدا إضافيين في وضع الخطط العلاجية ، واعداد الاختبارات التكوينية .

- التوصيات :

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي :
١- تضمين مناهج طرائق تدريس اللغة العربية في كليات التربية التعلم من اجل التمكن ، والتركيز على الأساليب العلاجية التي تستعمل فيه ولاسيما أسلوب إعادة التدريس .
٢- تزويد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بأساليب إعداد الاختبارات التكوينية ليتمكنوا من تقويم طلبتهم باستمرار .
٣- اطلاع المشرفين التربويين على التعلم من اجل التمكن ، والاختبارات التكوينية ، والأساليب العلاجية ، وبيان اوجه الإفادة منها .

- المقترحات :

استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية :

١- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فروع أخرى من فروع اللغة العربية ،

٢- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في صفوف دراسية أخرى .

٣- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى .

٤- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أخرى غير التحصيل كالاتجاه نحو المادة ، أو الثقة بالنفس ، أو التفكير الناقد وغيرها .

٥- دراسة لتعرف اثر أساليب علاجية أخرى غير المستعملة في الدراسة الحالية .

٦- دراسة لتعرف اثر أنواع التقويم (التمهيدي ، والتكويني ، والختامي) في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء .

المصادر

- المصادر العربية
- المصادر الأجنبية

المصادر العربية :

١- الابراشي ، محمد عطية . *الطرق الخاصة في التربية والتعليم لتدريس اللغة العربية والدين* ، ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٨ .

٢- إبراهيم ، عبد العليم . *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية* ، القاهرة ، دار المعارف ، ب٠ت .

٣- إبراهيم ، فوزي طه ، ورجب الكلزة . *المناهج المعاصرة* ط١ ، مطابع الفن ، الإسكندرية ، ١٩٨٣ .

٤- ابن خلدون ، عبد الرحمن . *المقدمة* ، تحقيق حجر عاصي ، دار مكتبة الهلال، بيروت ، ١٩٨٣ .

٥- ابن فارس ، أبو الحسين احمد . *معجم مقاييس اللغة* ، تحقيق عبد السلام هارون ، المجلد ١ والمجلد ٢ ، ط١ ، دار الجبل ، بيروت ، ١٩٩١ .

٦- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . *لسان العرب* ، المجلد ١٥ ، دار بيروت ، بيروت ، ١٩٥٦ .

٧- أبو زينة ، فريد كامل . *الرياضيات مناهجها وطرائق تدريسها* ، دار الفرقان ، الأردن ، ١٩٨٢ .

٨- أبو سرحان ، عطية عودة . *دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية* ، ط١ ، دار الخليج للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠ .

٩- أبو سل ، محمد عبد الكريم . *أساسيات البحث العلمي والثقافة المكتبية* ، دار الفكر ، عمان ، ١٩٩٨ .

١٠- أبو عجمية ، محمود احمد . *اللغة العربية نظامها وآدابها وقضاياها المعاصرة* ، ط٢ ، دار الهلال ، بيروت ، ١٩٩٠ .

١١- أبو الفتوح ، رضوان ، واخرون . *المدرس في المدرسة والمجتمع* ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٤ .

١٢- أبو مغلي ، سميح . *الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية* ، ط٢ ، دار مجدلاوي ، عمان ، ١٩٨٦ .

١٣- احمد ، مآرب محمد . " *اثر التعلم للتمكن على التحصيل والاحتفاظ لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء* " ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، ١٩٩١ . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١٤- احمد ، محمد عبد السلام . *القياس النفسي والتربوي* ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٠ .

١٥- احمد ، محمد عبد القادر . *طرق تعليم اللغة العربية* ، ط٢ ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، ١٩٨٣ .

١٦- آستيتة ، سمير شريف . *علم اللغة التعلمي* ، جامعة اليرموك ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، اربد ، الأردن ، ب٠ت .

١٧- إسماعيل ، كمال عبد الحميد ، ومحمد نصر الدين . *مقدمة التقويم في التربية الرياضية* ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٤ .

١٨- امطانيوس ، ميخائيل . *القياس والتقويم في التربية الحديثة* ، منشورات جامعة دمشق ، سوريا ، ١٩٩٧ .

١٩- أمين ، مرفت محمد رياض . " *اثر استخدام استراتيجية بلوم – التعلم للتمكن على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في موضوع الكسور* " ، جمهورية مصر العربية ، جامعة أسيوط ، كلية التربية ، ١٩٩٩ .

٢٠- أمين ، مصطفى ، " فكرة " ، *جريدة الأخبار* ، مصر ، العدد (٧٥٣٧) في ١٣ / ٨ / ١٩٧٦ .

٢١- البجة ، عبد الفتاح حسن . *أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة – المرحلة الأساسية العليا* ، ط١ ، عمان ، ١٩٩٩ .

٢٢- بركلمان ، كارول . *فقه اللغة السامية* ، ترجمة رمضان عبد التواب ، جامعة الرياض ، ١٩٧٧ .

٢٣- البكري ، أمل ، وعفاف الكسواني . *أساليب تعليم العلوم والرياضيات* ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠١ .

٢٤- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس . *الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس* ، مطابع مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ .

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

٢٦- جابر ، جابر عبد الحميد . *علم النفس التربوي* ، دار النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧ .

٢٧- جمعة ، مصطفى محمد . " *اثر استراتيجية إتقان التعلم في تحصيل واتجاهات الطلبة بمبحث الرياضيات* " ، جامعة اليرموك ، الأردن ، ١٩٨٩ . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٢٨- الجومرد ، مصطفى . *الطرق العملية لتدريس اللغة العربية* ، الموصل ، ١٩٦٢ .

٢٩- جون ، و.م ، روتيني . *تقويم التلميذ وتقدمه* ، ترجمة محمد نسيم و محمد السيد ، ط٢ ، القاهرة ، ١٩٧٧ .

٣٠- جي ، دولاندشير . *البحث التجريبي الميداني في التربية* ، ترجمة عايف حبيب العاني، مطبعة وزارة التربية رقم ١ ، بغداد ، ١٩٨٧ .

٣١- الحافظ ، نوري . *أهداف التعليم الثانوي ومفاهيمه وفلسفته في العراق* ، ملحق مجلة المعلم الجديد ، ١٩٦١ .

٣٢- الحايكي ، عبد الحميد . " *اثر استراتيجية إتقان التعلم على تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي في مبحث الرياضيات* " ، جامعة اليرموك ، اربد- الأردن ، ١٩٨٨ . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٣٣- الحسون ، جاسم محمود ، وحسن جعفر خليفة . *طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام* ، ط١ ، ليبيا ، ١٩٩٦ .

٣٤- حمد ، محمد فوزي . "اتخاذ العربية لغة لتدريس العلوم في التعليم العالي "، *مجلة اللسان العربي* ، العدد ٢٤ ، الرياض ، ب٠ت .

٣٥- خاطر محمود رشدي ، ومصطفى رسلان . *تعليم اللغة العربية والتربية الدينية* ، دار الثقافة ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

٣٦- الخليلي ،خليل يوسف . *التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الإعدادي* ، وزارة التربية والتعليم ، البحرين ، ١٩٩٧ .

٣٧- الخوالدة . *إعداد الاختبارات محكية المرجع للتعلم الصفي* ، مكتبة الكناني ، الأردن، ١٩٨٧ .

٣٨- الخولي ، محمد علي . *أساليب تدريس اللغة العربية* ، ط٢ ، مطابع الفرزدق ، الرياض ، ١٩٨٦ .

٣٩- داود ، عزيز حنا ، أنور حسين عبد الرحمن . *مناهج البحث التربوي* ، جامعة بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠ .

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

٤١- الربيعي ، جمعة رشيد كضاض . " الأخطاء الإملائية لدى طلبة كلية المعلمين – الجامعة المستنصرية " ، *مجلة المجمع العلمي* ، المجلد ٤٦ ، الجزء ٢ ، بغداد ، ١٩٩٩.

٤٢- رجب ، مصطفى . " اثر استخدام التقويم التكويني والتعليم العلاجي قي إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم " ، *المجلة العربية لبحوث التعليم العالي* ، المركز العربي لبحوث التعليم ، العدد ٥ ، دمشق ، ١٩٨٦ .

٤٣- رمضان ، الطاهر ، واخرون . الأصل في التعليم هو خلق أسباب الإبداع ، *مجلة قضايا تربوية* ، البحرين ، ١٩٩٤ .

٤٤- -------- . *دليل معلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية* ، ط٢ ، وزارة التربية والتعليم ، إدارة المناهج ، البحرين ، ١٩٩٠ .

٤٥- الريماوي ، محمد عودة . *سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية* ، ط١ ، المركز العربي للمطبوعات ، دار الشروق للنشر ، بيروت ، ١٩٩٤ .

٤٦- زاير ، سعد علي . " *اثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية والاحتفاظ به في قواعد اللغة العربية* " ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٩٩ . (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٤٧- زرازير ، نعوم جرجيس . *الإملاء الفريد* ، ط٦ ، مطبعة النعمان ، بغداد ، ١٩٧٣.

٤٨- زكري ، عمر محمد علي ، واخرون . " مجموعة التقوية بين النظرية والتطبيق – دراسة ميدانية على مدارس العليم العام في مدينة الهفوف / السعودية " ، *مجلة مركز البحوث التربوية* ، جامعة قطر ، ١٩٩٣ .

٤٩- الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم . *الاختبارات والمقاييس النفسية* ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، ١٩٦٨ .

٥٠- ----------، ومحمد احمد الغنام . *مناهج البحث في التربية* ، ج١ ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨١ .

٥١- زيتون ، حسن حسين . *تصميم التدريس- رؤية منظومية* ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠٠١ .

٥٢- السامرائي ، إبراهيم . *فقه اللغة المقارن* ، ط٢ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧٨ .

٥٣- سعادة ، جودت احمد . *مناهج الدراسات الاجتماعية* ، ط١ ، دار العلم للملايين، بيروت ، ١٩٨٤ .

٥٤- السعدي ، عماد توفيق ، واخرون . *أساليب تدريس اللغة العربية* ، الأردن ، ١٩٩٢ .

٥٥- سمارة ، عزيز ، واخرون . *مبادئ القياس والتقويم في التربية* ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٨٩ .

٥٦- سمك ، محمد صالح . *فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية*، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٥ .

٥٧- شحاته ، حسن . *تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره* ، ط٣، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٦ .

٥٨- الطاهر ، علي جواد . *تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية* ، مطبعة النعمان ، النجف الاشرف ، ١٩٦٩ .

٥٩- الطبراني ، سليمان بن احمد . *المعجم الأوسط* ، تحقيق طارق بن عوض الله ، ط١، ج ٩٠١ ، دار الحرمين ، القاهرة ، ١٤١٥ هجرية .

٦٠- طعيمة رشدي احمد ، ومحمد السيد مناع . *تدريس اللغة العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)* ، مطبعة دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠١ .

٦١- ظافر ، محمد إسماعيل ، ويوسف الحمادي . *التدريس في اللغة العربية* ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٨٤ .

٦٢- الظاهر ، زكري حمد ، واخرون . *مبادئ القياس والتقويم في التربية* ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٩ .

٦٣- العاني ، رؤوف عبد الرزاق . " المشكلات الرئيسية في المجتمع الدولي وموقف التربية العلمية منها " ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، العدد ٢ ، بغداد ، ١٩٧٨ .

٦٤- عبد الله ، عبد الرحيم صالح . *التعلم للإتقان ودور التقنيات التربوية في إنجاحه* ، الكويت ، ب٠ت .

٦٥- عبد الحميد ، محمد جمال الدين . " اثر استخدام إجراءات التعلم حتى التمكن في تمكين الطالبات المعلمات من بعض مهارات تخطيط الدروس اليومية " ، *حولية كلية التربية* ، العدد ٦ ، قطر ، ١٩٨٨ .

٦٦- عبد العال ، سمير محمد . " *استخدام التعليم المبرمج في تدريس مادة الميكانيك* " ، جمهورية مصر العربية ، جامعة أسيوط ، ١٩٧٤.(رسالة ماجستير غير منشورة).

٦٧- العزاوي ، نعمة رجيم . *قضايا تعلم اللغة العربية – رؤية جديدة* ، مطبعة وزارة التربية رقم ٣ ، بغداد ، ١٩٨٦ .

٦٨- عزيز ، صبحي خليل . *أصول وتقنيات التدريس والتدريب* ، الجامعة التكنولوجية، بغداد ، ١٩٨٥ .

٦٩- العساف ، صالح بن حمد . *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* ، ط١ ، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية ، الرياض ، ١٩٨٩ .

٧٠- عطا الله ، ميشيل ، وعايش زيتون . " اثر استراتيجية الاختبارات التكوينية في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم العامة " ، *المجلة التربوية* ، العدد ٦ ، المجلد ٢ ، جامعة الكويت ، كلية التربية ، ١٩٨٥ .

٧١- عمر ، احمد مختار . *العربية الصحيحة* ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٨ .

٧٢- عودة ، احمد سليمان . *القياس والتقويم في العملية التدريسية* ، ط٣ ، دار الأمل للنشر والتوزيع عمان ، ١٩٩٣ .

٧٣- عويس ، خير الدين علي . *دليل البحث العلمي* ، دار الفكر العربي ، مصر ، ١٩٩٧ .

٧٤- الغزالي ، محمد . *إحياء علوم الدين* ، ج١ ، دار المعرفة للطباعة والنشر ، بيروت – لبنان ، ب٠ت .

٧٥- فان دالين ، ديوبولد .ب ، واخرون . *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* ، ترجمة عمر نبيل واخرون ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ .

٧٦- فريحة ، انيس . *تبسيط قواعد اللغة العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد* ، مطابع المرسلين اللبنانيين ، جوزيه ، ١٩٦٠ .

٧٧- فريلند ، جورج .أ . *أساليب التدريس الحديثة في المدرسة الابتدائية* ، ط٢ ، ترجمة عبد العزيز عبد الحميد واحمد عزت راجح ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، بيروت ، ١٩٥٦ .

٧٨- قورة ، حسين سلمان . *تعليم اللغة العربية / دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية* ، ط٢ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

٧٩- الكخن ، امين . *دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساس* ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٩٢ .

٨٠- الكفافي ، علاء الدين ، وجابر عبد الحميد جابر . *معجم علم النفس والطب النفسي* ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٢ .

٨١- مادوس ، جورج .ف ، واخرون . *تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني* ، ترجمة محمد امين المفتي واخرون ، دار ماكجر و هل للنشر ، بيروت ، ١٩٨٣ .

٨٢- محمد ، داود ماهر ، ومجيد مهدي محمد . *أساسيات في طرائق التدريس العامة* ، جامعة الموصل ، ١٩٩١ .

٨٣- مدكور ، علي احمد . *تدريس فنون اللغة العربية* ، دار الفكر العربي ، عمان ، ٢٠٠٠ .

٨٤- مزعل ، جمال أسد . *التعليم في العراق* ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، ١٩٩٠ .

٨٥- ملائكة ، جميل . *التعريب وتهيئة الكتاب المدرسي* ، بغداد ، ١٩٨٨ .

٨٦- منسي ، محمد عبد الحليم . مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية ، دار المعرفة الجامعية ، جامعة الإسكندرية ، ٢٠٠٠ .

٨٧- منصور ، أنيس . " مواقف " ، *جريدة الأهرام* ، مصر ، العدد (٣٢٨٠) في ٤ / ١٠ / ١٩٧٦ .

٨٨- الموسوي ، عبد الله حسن . *أسس التدريس الناجح* ، مطبعة وزارة التربية رقم ٣ ، بغداد ، ١٩٩٤ .

٨٩- مومني ، معن محمد . " *اثر الاستراتيجية التفاضلية في تدريس الرياضيات على تحصيل تلاميذ الصف السادس وعلى اتجاهاتهم ومفهوم الذات لديهم* " ، جامعة اليرموك ، الأردن ، ١٩٩٢ . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٩٠- الهاشمي ، عابد توفيق . *الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية* ، مطبعة الإرشاد ، بغداد ، ١٩٧٢ .

٩١- الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي . " مدخل الإتقان من الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية " ، *مجلة الأستاذ* ، العدد ٢٦ ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠١ .

٩٢- وزارة التربية . " الواجب البيتي " ، *مجلة المعلم الجديد* ، العدد ١ ، ج١ ، المجلد ٢٩ ، بغداد ، ١٩٦٦ .

٩٣- يونس ، فتحي علي ، واخرون . *التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة* ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥ .

المصادر الأجنبية :

94- Arlin , M. *Time raviability in master learning* . American Educational Research diurnal 21 , 1984 .

95- Block ,J.H . and Anderson ,I.W. *Mastery learning in classroom instruction* , New York : Macmillan publishing Co , 1975 .

96- Block and Tierney , M.L *.Anexploration of two Correction proceed urea used in mastery learning approaches to suction* . Journal of Educational psychology ,66 (6) , 1974 .

97- Bloom ,B.S . and Others . *At book on formative and summative eralustion of studenry learning* , MS. Craw Hill : New York , 1971 .

98- Brynat ,N,D and Others . *Applying the mastery learning Model to sight word in striation for disabled readers* , The Journal of Experimental Education 50 (3) , 1982 .

99- Burrows ,S.C . and Okey , D.R . *The effects of a mastery learning strategy on achievement* . Journal of Research in science teaching 16 (1) , 1979 .

100- Chaplin , J,P .” *Dictionary of psychology*” 4 the d , : New York , Dell , p 5 , 1971 .
101- Chisell , E.E . *Theory of psychology measurement* , me Graw-Hill , 1964 .
102- Eysenek ,H,D . “ *Encyclopaedia of psychology* “ vol. 183 , search ores , London , 1972 .
103- Fiel , P,L . and Okey , J.R . *The effects of motive evaluation and redemption on mastery of intellectual skills* , The Journal of Educational Research , 68 (5) , 1975 .
104- Good , C,R . *Dictionary of education* , 3rd , Mc Graw-Hill Book company , New York , 1973 .
105- Joyce,B and Wiel ,M.*Modelsof Teaching prentice-Hall* .Englewood ,c11, New Jersey , 1986 .
106- Lueckemeyer , C . and Chiappatta , E . *Anihrestig action in to the effects of modified mastery strategic achievement in high school human psychology unit* . Journal of Research in Science teaching , 1981 .
107- Milzel ,H,E. *The Encyclopaedia of Endwcational* , Research . vol 1 , 1982 .
108- Morgan,T.and King.R. *Introduction to psychology* 3rd , New York , Mc Graw-Hill ,1966.
109- Rassell ,Y,A. *Case from the search for learning Science the ache in the use of in ductile indirect teaching strategies* , Science equation 5 (4) , 1973.
110- Scannell , D. *Testing and Measurement in the classroom* , Boosting Houghton , 1975.
111- Swanson ,D,H.*A Comparison of feed back system a fleeting achievement in mastery learning Dissertation* Abstracts International 37 (33) , 1976.
112- Webester ,S. *Third new International dictionary of English Lanyuage unabridged with Languages dictionary* Chi cage , will , am beuton , 1971.

الملاحق

الملحق (١)

كتاب المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة / الثانية إلى المدارس الثانوية والمتوسطة

الملحق (٢)

الأعمار الزمنية لطالبات مجموعات البحث الثلاث محسوبة بالأشهر

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الثالثة			
ت	العمر	ت	العمر	ت	العمر	ت	العمر	ت	العمر	ت	العمر
١	١٦٥	٢١	١٦٩	١	١٥٥	٢١	١٧٤	١	١٦٣	٢١	١٦٠
٢	١٦٣	٢٢	١٦٠	٢	١٦٣	٢٢	١٦٣	٢	١٤٨	٢٢	١٦١
٣	١٥٢	٢٣	١٧٨	٣	١٤٨	٢٣	١٦٥	٣	١٧٤	٢٣	١٦٤
٤	١٨١	٢٤	١٦٢	٤	١٦٤	٢٤	١٦٣	٤	١٥٠	٢٤	١٤٦
٥	١٥٨	٢٥	١٦٠	٥	١٥٧	٢٥	١٩٢	٥	١٦١	٢٥	١٦٧
٦	١٦١	٢٦	١٤٨	٦	١٦٧	٢٦	١٥٦	٦	١٥٦	٢٦	١٨٠
٧	١٥٤	٢٧	١٤٦	٧	١٥٦	٢٧	١٦٣	٧	١٧٨	٢٧	١٥٦
٨	١٦٢	٢٨	١٥٦	٨	١٦٣	٢٨	١٦٥	٨	١٤٤	٢٨	١٧٢
٩	١٧٦	٢٩	١٦٣	٩	١٧٧	٢٩	١٧٢	٩	١٦٣	٢٩	١٦٧
١٠	١٦٢	٣٠	١٥٠	١٠	١٧١	٣٠	١٧٣	١٠	١٥٢	٣٠	١٥٦
١١	١٨٣	٣١	١٨٠	١١	١٧٥	٣١	١٥٧	١١	١٦٩	٣١	١٥٦
١٢	١٧٨	٣٢	١٦٧	١٢	١٦٤	٣٢	١٦٣	١٢	١٥٤	٣٢	١٦٤
١٣	١٦٥	٣٣	١٧٤	١٣	١٦٠	٣٣	١٦٣	١٣	١٨٧	٣٣	١٦٥
١٤	١٦٩	٣٤	١٥٦	١٤	١٨٠	٣٤	١٥٩	١٤	١٨٣	٣٤	١٦٣
١٥	١٧٦	٣٥	١٧٢	١٥	١٦٢	٣٥	١٥٨	١٥	١٦٣	٣٥	١٥٨
١٦	١٨٧	٣٦	١٥٦	١٦	١٥٩	٣٦	١٨٤	١٦	١٧٦	٣٦	١٦٣

١٧	١٥٨	٣٧	١٦١	١٧	١٦٤	٣٧	١٦٣	١٧	١٧٢	٣٧	١٧٦
١٨	١٦٢	٣٨	١٤٤	١٨	١٦٣	٣٨	١٦٠	١٨	١٦٣	٣٨	١٦٣
١٩	١٨٠	٣٩	١٥٦	١٩	١٥٥	٣٩	١٦٣	١٩	١٦٣	٣٩	١٦٥
٢٠	١٧٢	٤٠	١٤٤	٢٠	١٦١			٢٠	١٨١		

الملحق (٣)

درجات اللغة العربية النهائية للصف الاول المتوسط لطالبات مجموعات البحث الثلاث للعام الدراسي السابق ٢٠٠١ / ٢٠٠٣

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الثالثة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٦١	٢١	٨٦	١	٦٢	٢١	٦٦	١	٥٩	٢١	٦١
٢	٧٧	٢٢	٦٦	٢	٧٠	٢٢	٦٤	٢	٧٠	٢٢	٦٠
٣	٨٠	٢٣	٦٥	٣	٩١	٢٣	٦٠	٣	٨٠	٢٣	٨٩
٤	٥١	٢٤	٧٥	٤	٥٢	٢٤	٦٧	٤	٦٠	٢٤	٦٧
٥	٦٠	٢٥	٦١	٥	٨٥	٢٥	٦٢	٥	٥١	٢٥	٧٨
٦	٦٧	٢٦	٦٣	٦	٦٠	٢٦	٨٧	٦	٦٢	٢٦	٨١
٧	٩٠	٢٧	٩٤	٧	٦٩	٢٧	٥٦	٧	٦٠	٢٧	٦٠
٨	٥٣	٢٨	٦٠	٨	٨٣	٢٨	٦٤	٨	٧١	٢٨	٩٠
٩	٦٢	٢٩	٨٢	٩	٦٠	٢٩	٦٣	٩	٦٥	٢٩	٥٧
١٠	٦٩	٣٠	٦٥	١٠	٦١	٣٠	٩٣	١٠	٦٠	٣٠	٦٠
١١	٦٠	٣١	٦٠	١١	٨١	٣١	٦٩	١١	٦١	٣١	٧٥
١٢	٥٥	٣٢	٧٣	١٢	٥٨	٣٢	٨٩	١٢	٨٦	٣٢	٦٢
١٣	٦٤	٣٣	٦٤	١٣	٧٢	٣٣	٦٤	١٣	٥٣	٣٣	٦٩
١٤	٦٦	٣٤	٨٨	١٤	٨٢	٣٤	٦٢	١٤	٦٢	٣٤	٦١
١٥	٨٤	٣٥	٥٩	١٥	٩٢	٣٥	٧٨	١٥	٧٤	٣٥	٨٢

١٦	٦٨	٣٦	٦٣	١٦	٧٤	٣٦	٦٠	١٦	٩٠	٣٦	٦٠
١٧	٩٢	٣٧	٧٩	١٧	٦٠	٣٧	٥٤	١٧	٦٣	٣٧	٩٠
١٨	٦٠	٣٨	٦٢	١٨	٥٨	٣٨	٦٠	١٨	٦٤	٣٨	٥٥
١٩	٧١	٣٩	٥٧	١٩	٦٠	٣٩	٧٦	١٩	٨٥	٣٩	٧٧
٢٠	٦٠	٤٠	٦٠	٢٠	٨٠			٢٠	٦٠		

الملحق (٤)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الثالثة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٤	٢١	٧	١	٥	٢١	٨	١	٧	٢١	٣
٢	٣	٢٢	٤	٢	٧	٢٢	٥	٢	١	٢٢	٦
٣	٨	٢٣	٧	٣	٣	٢٣	٩	٣	٤	٢٣	٨
٤	٢	٢٤	٢	٤	٦	٢٤	٤	٤	٣	٢٤	٥
٥	٩	٢٥	٦	٥	٩	٢٥	٤	٥	٣	٢٥	٥
٦	٥	٢٦	٤	٦	٣	٢٦	٤	٦	٥	٢٦	٥
٧	٨	٢٧	٨	٧	٤	٢٧	٥	٧	٣	٢٧	٢
٨	٦	٢٨	٦	٨	١	٢٨	٥	٨	٤	٢٨	٤
٩	١	٢٩	٥	٩	٣	٢٩	٧	٩	٥	٢٩	٣
١٠	٦	٣٠	٣	١٠	٤	٣٠	٦	١٠	٦	٣٠	٧
١١	٦	٣١	٦	١١	٤	٣١	٩	١١	٧	٣١	٦
١٢	٤	٣٢	٥	١٢	٧	٣٢	٦	١٢	٧	٣٢	٤
١٣	٥	٣٣	٧	١٣	٦	٣٣	٢	١٣	٥	٣٣	٧
١٤	٩	٣٤	٤	١٤	٥	٣٤	٧	١٤	٤	٣٤	٤
١٥	٤	٣٥	٥	١٥	٥	٣٥	٢	١٥	٦	٣٥	٩

١٦	١	٣٦	٣	١٦	٨	٣٦	٥	١٦	٣	٣٦	٧
١٧	٥	٣٧	٦	١٧	٨	٣٧	٣	١٧	٨	٣٧	٦
١٨	٣	٣٨	٢	١٨	٦	٣٨	٨	١٨	٥	٣٨	٩
١٩	٨	٣٩	٤	١٩	٦	٣٩	٤	١٩	٨	٣٩	٦
٢٠	٥	٤٠	٧	٢٠	٢			٢٠	٤		

الملحق (٥)

أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في اجراءت بحثه ومتطلباته

ت	الأسماء	اللقب العلمي	الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبارات التكوينية	الاختبار التحصيلي
١	د.حسن علي فرحان العزاوي	أستاذ	*	*		*
٢	د.نعمة رحيم العزاوي	أستاذ		*		*
٣	د.عبدالرحمن عبد علي الهاشمي	أستاذ مساعد	*	*	*	*
٤	د.عبد الرحمن مطلك الجبوري	أستاذ مساعد		*		*
٥	د.قصي محمد لطيف السامرائي	أستاذ مساعد	*	*	*	*
٦	د.مثنى علوان الجشعمي	أستاذ مساعد	*	*		*
٧	د.تحسين عبد الرضا الوزان	مدرس	*	*	*	*
٨	د.رحيم علي صالح	مدرس	*	*	*	*
٩	د.ضياء عبد الله احمد	مدرس	*	*	*	*
١٠	د.محمد انور السامرائي	مدرس	*			*
١١	السيد انور تقي توفيق	مدرس لغة عربية	*	*	*	*
١٢	السيدة ليلى محسن احمد	مدرس لغة عربية	*	*	*	*

الملحق (٦)

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م / صلاحية أهداف سلوكية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة...

يروم الباحث اجراء دراسته الموسومة ب " اثر ثلاثة أساليب علاجية من اجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء " ، وبالنظر إلى ما يعهده فيكم من خبرة علمية ، يرجى التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في صلاحية الأهداف السلوكية التي صاغها الباحث ومدى شموليتها لموضوعات التجربة .

وتقبلوا شكر الباحث الفائق وامتنانه .

طالب الماجستير

نضال مزاحم رشيد

طرائق تدريس اللغة العربية

الأهداف السلوكية

ت	الهدف السلوكي / جعل الطالبة قادرة على أن :	المستوى
	الموضوع الاول : رسم الهمزة المتوسطة على الألف	
١	تعرف قواعد كتابة الهمزة المتوسطة على الألف .	تذكر
٢	تميز حركة الهمزة على الألف .	فهم
٣	تحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على الألف .	تذكر
٤	تتمكن من كتابة الهمزة المتوسطة على الألف .	فهم
٥	تتمكن من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الألف .	فهم
٦	تعين الكلمات التي تضم الهمزة المتوسطة على الألف .	تطبيق
٧	تعطي أمثلة تضم همزة متوسطة على الألف .	تطبيق
٨	تميز بين قواعد الهمزة المتوسطة على الألف وقواعد الهمزة الأخرى .	فهم
	الموضوع الثاني : رسم الهمزة المتوسطة على الواو	
٩	تعرف قواعد كتابة الهمزة المتوسطة على الواو .	تذكر
١٠	تميز حركة الهمزة على الواو .	فهم
١١	تحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على الواو .	تذكر
١٢	تتمكن من كتابة الهمزة المتوسطة على الواو .	فهم
١٣	تتمكن من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الواو .	فهم
١٤	تعين الكلمات التي تضم الهمزة المتوسطة على الواو .	تطبيق

١٥	تعطي أمثلة تضم همزة متوسطة على الواو .	تطبيق
١٦	تميز بين قواعد الهمزة المتوسطة على الواو وقواعد الهمزة الأخرى .	فهم
	الموضوع الثالث : رسم الهمزة المتوسطة على الياء	
١٧	تعرف قواعد كتابة الهمزة المتوسطة على الياء .	تذكر
١٨	تميز حركة الهمزة على الياء .	فهم
١٩	تحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على الياء .	تذكر
٢٠	تتمكن من كتابة الهمزة المتوسطة على الياء .	فهم
٢١	تتمكن من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الياء .	فهم
٢٢	تعين الكلمات التي تضم الهمزة المتوسطة على الياء .	تطبيق
٢٣	تعطي أمثلة تضم همزة متوسطة على الياء .	تطبيق
٢٤	تميز بين قواعد الهمزة المتوسطة على الياء وقواعد الهمزة الأخرى .	فهم
	الموضوع الرابع : رسم الهمزة المتوسطة المفردة	
٢٥	تعرف قواعد كتابة الهمزة المتوسطة المفردة على السطر .	تذكر
٢٦	تحدد حركة الهمزة المفردة على السطر .	تذكر
٢٧	تتمكن من رسم الهمزة المفردة على السطر .	فهم
٢٨	تتمكن من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المفردة على السطر .	فهم
٢٩	تعين الكلمات التي تضم الهمزة المفردة .	تطبيق
٣٠	تعطي أمثلة تضم همزة مفردة .	تطبيق
٣١	تبين سبب رسم الهمزة المفردة .	فهم
٣٢	تميز بين قواعد الهمزة المفردة وقواعد الهمزة الأخرى .	فهم

الملحق (٧)

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م / صلاحية خطة تدريسية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة...

يرجى التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في صلاحية الخطة التدريسية لموضوع (قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الواو) في مادة الإملاء لطالبات الصف الثاني المتوسط وهي جزء من متطلبات دراسته الموسومة ب " اثر ثلاثة أساليب علاجية من اجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء " .

وتقبلوا شكر الباحث الفائق وامتنانه .

طالب الماجستير
نضال مزاحم رشيد
طرائق تدريس اللغة العربية

درس أنموذجي في تدريس القواعد الإملائية

اليوم والتاريخ / المادة /

الصف والشعبة / الدرس /

الموضوع / قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الواو

الأهداف العامة :

١- تزويد الطالبات بمجموعة من القواعد الإملائية لضبط صحة كتاباتهن .
٢- تنمية مهارات الكتابة الصحيحة لدى الطالبات ، ورسمهن الأحرف رسما صحيحا.
٣- تمكين الطالبات من الكتابة الصحيحة .
٤- تنمية قدرة الطالبات على التمييز بين الأحرف المتشابهة في النطق .
٥- إكساب الطالبات القدرة على تقويم أنفسهن ذاتيا من خلال تدريبهن على اكتشاف الأخطاء وتصويبها .
٦- تمكين الطالبات من مهارات الفهم والإفهام ، والتعبير عن تأثرهن بالمواقف المختلفة باستعمال علامات الترقيم .

الأهداف السلوكية :

جعل الطالبة قادرة على أن :

١- تعرف قواعد كتابة الهمزة المتوسطة على الواو .
٢- تميز حركة الهمزة المتوسطة على الواو .
٣- تحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على الواو .
٤- تتمكن من كتابة الهمزة المتوسطة على الواو .
٥- تتمكن من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الواو .
٦- تعين الكلمات التي تضم الهمزة المتوسطة على الواو .
٧- تعطي أمثلة تضم همزة متوسطة على الواو .
٨- تميز بين قواعد الهمزة المتوسطة على الواو وقواعد الهمزة الأخرى .

وسائل الإيضاح :

١- السبورة وحسن استعمالها .
٢- الطباشير الملون والعادي .
٣- الكتاب المدرسي .

خطوات الدرس :

١- التمهيد : (٥) دقائق

المدرس (الباحث) : درسنا في الدرس السابق موضوع رسم الهمزة المتوسطة على الألف، وعرفنا المواضع التي تكتب فيها الهمزة المتوسطة على الألف ، ومن أمثلة الكلمات التي تكتب فيها الهمزة متوسطة على الألف :
طالبة : سأَلَ .
طالبة أخرى : مأْمور .

طالبة أخرى : ظمآن .

طالبة أخرى : مَسْأَلة .

المدرس : جيد ، والان ننتقل إلى درس جديد هو (قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الواو) . ويكتب المدرس عنوان الموضوع على السبورة .

٢- العرض : (٢٥) دقيقة

يقرأ المدرس النص الموجود في الكتاب قراءة تعبيرية واضحة ، ثم يشرح بعض المفردات والتراكيب الغامضة ، ثم يوضح مضمون النص من خلال توجيه الأسئلة إلى الطالبات .

بعد ذلك يلفت المدرس انتباه الطالبات إلى الكلمات التي توجد فيها همزة متوسطة مرسومة على الواو مثل (شؤون ، فؤوس ، كؤوس) ، ويدونها على السبورة ، ويسأل الطالبات : كيف رسمت الهمزة في كلمة (شؤون) ؟ .

طالبة : رسمت على الواو .

المدرس : جيد . ما حركة الهمزة ؟

طالبة : الضمة .

المدرس ، أحسنت . ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة ؟

طالبة : الفتحة .

المدرس : جيد . هذا يعني ان الهمزة تكتب على الحرف الذي يناسب الحركة الأقوى بالنسبة إلى حركة الهمزة وحركة الحرف الذي يسبقها ، وقد سلسلنا قوة الحركات في الدرس السابق فمن تتذكر هذا التسلسل :

طالبة : تتسلسل قوة الحركات وفقا لما يأتي :

- الكسرة ويناسبها الياء .
- الضمة ويناسبها الواو .

- الفتحة ويناسبها الألف .
- السكون وهي اضعف أنواع الحركات .

المدرس : أحسنت . كلمة (مسْؤولية) كتبت فيها الهمزة على الواو ، ما حركة الهمزة ؟

طالبة : الضمة .

المدرس : جيد . ما حركة الحرف الذي سبق الهمزة ؟

طالبة : السكون .

المدرس : جيد . آيهما أقوى الضمة أم السكون ؟

طالبة : الضمة أقوى من السكون .

المدرس : أحسنت . ولهذا كتبت الهمزة على الواو وهو يجانس الحركة الأقوى الضمة . وفي كلمة (مَؤونة) كتبت الهمزة على الواو ، ما حركة الهمزة ؟

طالبة : الضمة .

المدرس : جيد . ما حركة الحرف الذي سبق الهمزة ؟

طالبة : الفتحة .

المدرس : جيد . لماذا كتبت الهمزة على الواو والحرف الذي يسبقها مفتوح ؟

طالبة : لان الواو يجانس الحركة الأقوى وهي الضمة .

المدرس : جيد . من تعطي لنا مثالا كتبت فيه الهمزة على الواو وحركتها الفتحة ، وحركة الحرف الذي يسبقها الضمة ؟

طالبة : مُؤَيد .

طالبة أخرى : مُؤَذن .

المدرس : جيد . بقي لنا أن نتعرف حالة واحدة برسم الهمزة المتوسطة على الواو ، من تستطيع أن تذكرها ؟

طالبة : إذا كانت ساكنة بعد ضم .

المدرس : جيد . ومثال ذلك : بُؤْس ، و مُؤْمن .

٣– القاعدة : (٥) دقائق

يستنتج المدرس القواعد الإملائية من الطلبة ، ويصوغها بأسلوبه ، ويثبتها على السبورة بخط واضح وجميل .

تكتب الهمزة المتوسطة على الواو في الحالات الآتية :

١-إذا كانت مضمومة بعد ضم مثل (فُؤُوس ، كُؤُوس)

٢-إذا كانت مضمومة بعد فتح مثل (مَؤُونة ، يَؤُوب)

٣-إذا كانت مضمومة بعد سكون مثل (تفاْؤُل ، عطاْؤُك)

٤-إذا كانت مفتوحة بعد ضم مثل (مُؤَنث ، مُؤَجل)

٥- إذا كانت ساكنة بعد ضم مثل (رُؤْية ، يُؤْثرون)

٤- التطبيق : (٥) دقائق

المدرس :

قال الشاعر : لاحت رؤوس الحراب تلمع بين الروابي

لماذا كتبت الهمزة على الواو في كلمة (رؤوس) ؟

طالبة : لأنها جاءت مضمومة .

المدرس : جيد . ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة ؟

طالبة : الضمة .

المدرس : جيد . ما الحرف الذي يناسب الضمة ؟

طالبة : حرف الواو .

المدرس : جيد .

الملحق (٨)

الاختبار التكويني الاول

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م / صلاحية فقرات اختبارية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة...

يجري الباحث دراسته الموسومة ب " اثر ثلاثة أساليب علاجية من اجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء " ، وبالنظر إلى ما يعهده فيكم من خبرة علمية ، يرجى التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في صلاحية الفقرات الاختبارية التي بين أيديكم ، وهي تمثل الاختبار التكويني الاول في الدراسة ، ويشمل مفاهيم موضوع (رسم الهمزة المتوسطة على الألف) .

وتقبلوا شكر الباحث الفائق وامتنانه .

طالب الماجستير

نضال مزاحم رشيد

طرائق تدريس اللغة العربية

السؤال / ارسمي دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة للفقرات الآتية :

١-إذا كانت الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد حرف مفتوح فانها تكتب .....

أ- على الياء ب- على الواو ج- على الألف د- مفردة على السطر

٢- تكتب الهمزة المتوسطة على الألف لأنها تناسب .....

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

٣-تأتي الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن مثل كلمة .....

أ- فؤوس ب- لئيم ج- مسألة د- مآثر

٤- رسمت الهمزة في كلمة (مأمور) على الألف لأنها .....

أ- مفتوحة بعد فتح ب- مفتوحة بعد ساكن ج- مضمومة بعد فتح د- ساكنة بعد فتح

٥-في كلمة (منشآت) كتبت الهمزة المتوسطة (آ) مدة لأنها جاءت مفتوحة بعد ساكن وتلاها .....

أ- ألف التثنية ب- ألف المد ج- علامة جمع المؤنث السالم د علامة التثنية

٦-تأتي الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد فتح مثل .....

أ- سأل ب- يأخذ ج- مرآة د- مبدآن

٧- رسمت الهمزة في كلمة (فجأة) على الألف لأنها .....

أ- مفتوحة بعد فتح ب- مفتوحة بعد ساكن

ج- ساكنة بعد فتح د- ساكنة بعد ساكن

٨-تأتي الهمزة المتوسطة ساكنة بعد فتح مثل .....

أ- ظمآن ب- تتألم ج- بدأت د- أنأى

الملحق (٩)

الاختبار التكويني الثاني

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م / صلاحية فقرات اختبارية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة...

يجري الباحث دراسته الموسومة ب " اثر ثلاثة أساليب علاجية من اجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء " ، وبالنظر إلى ما يعهده فيكم من خبرة علمية ، يرجى التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في صلاحية الفقرات الاختبارية التي بين أيديكم ، وهي تمثل الاختبار التكويني الثاني في الدراسة ، ويشمل مفاهيم موضوع (رسم الهمزة المتوسطة على الياء) .

وتقبلوا شكر الباحث الفائق وامتنانه .

طالب الماجستير
نضال مزاحم رشيد
طرائق تدريس اللغة العربية

السؤال / ارسمي دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة للفقرات الآتية :

١- إذا جاءت الهمزة المتوسطة مضمومة بعد ضم فانها تكتب على :
أ- الياء ب- الواو ج- الألف د- مفردة على السطر
٢- تكتب الهمزة المتوسطة على الواو لأنها تناسب ٠٠٠٠٠٠٠٠.
أ- الفتحة ب- الضمة ج- السكون د- الكسرة
٣-تأتي الهمزة المتوسطة مضمومة بعد فتح مثل ٠٠٠٠٠٠٠٠.
أ- شؤون ب- مؤونة ج- رؤية د- فؤاده
٤- رسمت الهمزة في كلمة (مسؤولية) على الواو لأنها ٠٠٠٠٠٠٠٠.
أ- مضمومة بعد ساكن ب- مضمومة بعد ضم
ج- مفتوحة بعد ضم د- ساكنة بعد ضم
٥- تأتي الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد ضم مثل ٠٠٠٠٠٠٠.
أ- بؤس ب- كؤوس ج- قؤول د- مؤذن
٦- حركة الهمزة المتوسطة في كلمة (فؤوس) هي ٠٠٠٠٠٠٠٠.
أ- الفتحة ب- الضمة ج- السكون د- الكسرة
٧- تأتي الهمزة المتوسطة ساكنة بعد ضم مثل ٠٠٠٠٠٠٠.
أ- مؤمن ب- مؤجل ج- تثاؤب د- يبدؤها
٨- تأتي الهمزة المتوسطة مضمومة بعد ساكن مثل ٠٠٠٠٠٠٠٠.
أ- يؤم ب- يؤلم ج- عطاؤك د- مؤنث

الملحق (١٠)

الاختبار التكويني الثالث

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م / صلاحية فقرات اختبارية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة...

يجري الباحث دراسته الموسومة ب " اثر ثلاثة أساليب علاجية من اجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء " ، وبالنظر إلى ما يعهده فيكم من خبرة علمية ، يرجى التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في صلاحية الفقرات الاختبارية التي بين أيديكم ، وهي تمثل الاختبار التكويني الثالث في الدراسة ، ويشمل مفاهيم موضوع (رسم الهمزة المتوسطة على الواو) .

وتقبلوا شكر الباحث الفائق وامتنانه .

طالب الماجستير

نضال مزاحم رشيد

طرائق تدريس اللغة العربية

السؤال / ارسمي دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة للفقرات الآتية :

١- إذا جاءت الهمزة المتوسطة مكسورة بعد كسر فانها تكتب على ٠٠٠٠٠٠.

أ- الياء ب- الواو ج- الألف د- مفردة على السطر

٢- تأتي الهمزة المتوسطة مكسورة بعد ضم مثل ٠٠٠٠٠٠٠.

أ- مئين ب- سُئل ج- يطمئن د- جزئية

٤-رسمت الهمزة في كلمة (لئيم) على الياء لأنها ٠٠٠٠٠٠٠٠.

أ- مكسورة بعد كسر ب- مكسورة بعد ضم

ج- مكسورة بعد ساكن د- مكسورة بعد فتح

٥- تأتي الهمزة المتوسطة مكسورة بعد ساكن مثل ٠٠٠٠٠٠٠٠٠.

أ- مسائل ب- متهيئين ج- تبرئة د- مئزر

٦- رسمت الهمزة في كلمة (سيئة) على الياء لأنها ٠٠٠٠٠٠٠٠٠.

أ- مكسورة بعد فتح ب- مكسورة بعد ضم

ج- مفتوحة بعد كسر د- ساكنة بعد كسر

٧- تأتي الهمزة المتوسطة ساكنة بعد كسر مثل ٠٠٠٠٠٠٠٠.

أ- قارئون ب- رئة ج- فئران د- أفئدة

٨- رسمت الهمزة المتوسطة على الياء في كلمة (ظمئوا) لأنها ٠٠٠٠٠٠٠.

أ- مكسورة بعد ضم ب- مفتوحة بعد ضم

ج- مكسورة بعد ساكن د- مضمومة بعد كسر

٩- تأتي الهمزة المتوسطة مكسورة بعد كسر مثل ٠٠٠٠٠٠٠٠.

أ- مهنئين ب- أئمة ج- الاستئذان د- سيئون

الملحق (١١)

الاختبار التكويني الرابع

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م / صلاحية فقرات اختبارية

الأستاذ الفاضل ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠ المحترم

تحية طيبة٠٠٠

يجري الباحث دراسته الموسومة ب " اثر ثلاثة أساليب علاجية من اجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء " ، وبالنظر إلى ما يعهده فيكم من خبرة علمية ، يرجى التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في صلاحية الفقرات الاختبارية التي بين أيديكم ، وهي تمثل الاختبار التكويني الرابع في الدراسة ، ويشمل مفاهيم موضوع (رسم الهمزة المتوسطة المفردة) .

وتقبلوا شكر الباحث الفائق وامتنانه .

طالب الماجستير

نضال مزاحم رشيد

طرائق تدريس اللغة العربية

السؤال / ارسمي دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة للفقرات الآتية :

١-تأتي الهمزة المتوسطة مفردة على السطر مثل ٠٠٠٠٠٠٠٠.

أ- فؤوس ب- تساءل ج- عطاؤك د- أئمة

٢- حركة الهمزة المتوسطة المفردة على السطر هي ٠٠٠٠٠٠٠٠.

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

٣-رسمت الهمزة المتوسطة في كلمة (مملوءة)٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠.

أ- على الألف ب- على الياء ج- على الواو د مفردة على السطر

٤- في كلمة (تثاءب) وقعت الهمزة على السطر بعد ٠٠٠٠٠٠٠٠.

أ- علامة الجمع ب- واو المد ج- ألف المد د- ألف التثنية

٥- في كلمة (موبوءة) وقعت الهمزة على السطر بعد ٠٠٠٠٠٠٠٠.

أ- علامة الجمع ب- واو المد ج- ألف المد د ألف التثنية

الملحق (١٢)

الاختبار التحصيلي البعدي

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م / صلاحية فقرات اختبار تحصيلي

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة...

يجري الباحث دراسته الموسومة ب " اثر ثلاثة أساليب علاجية من اجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء " ، وبالنظر إلى ما يعهده فيكم من خبرة علمية ، يرجى التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في صلاحية الفقرات الاختبارية التي بين أيديكم ، وهي تمثل الاختبار التحصيلي النهائي للدراسة .

وتقبلوا شكر الباحث الفائق وامتنانه .

طالب الماجستير

نضال مزاحم رشيد

طرائق تدريس اللغة العربية

الاختبار التحصيلي

عزيزتي الطالبة ....

اقرأي الآتية قبل الإجابة عن فقرات الاختبار :

- اكتبي اسمك ، وشعبتك في المكان المخصص لهما .

- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات ، المطلوب الإجابة عن الفقرات جميعها دون ترك واحدة منها .

الاسم :

الشعبة :

السؤال الاول / ارسمي دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة للفقرات الآتية :

١-إذا جاءت الهمزة المتوسطة مكسورة بعد حرف مكسور فانها تكتب .....

أ- على الألف ب- على الياء ج- على الواو د مفردة على السطر

٢- تكتب الهمزة المتوسطة على الياء لأنها تناسب .....

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

٣- تكتب الهمزة المتوسطة على الألف لأنها تناسب .....

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

٤- تكتب الهمزة المتوسطة على الواو لأنها تناسب .....

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

٥- حركة الهمزة المتوسطة في كلمة (مخبوءة) هي .....

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

٦- تأتي الهمزة المتوسطة مضمومة بعد ساكن مثل .....

أ- فؤوس ب- يؤوب ج- مسؤولية د- شؤون

٧- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (مآثر) بصورة المد (آ) لأنها جاءت مفتوحة بعد ساكن وتلاها .....

أ- ألف التثنية ب- ألف المد ج- علامة جمع المؤنث السالم د- علامة التثنية

٨- تكتب الهمزة المتوسطة على الياء إذا كانت مكسورة بعد فتح مثل .....

أ- مئين ب- لئيم ج- قارئون د- فئران

٩- حركة الهمزة المتوسطة في كلمة (تسأل) هي .....

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

١٠- الهمزة المتوسطة تكتب على الألف لأنها تناسب .....

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

١١- في جملة (لا تتأخر عن عملك) كتبت الهمزة المتوسطة على الألف لأنها جاءت .....

أ- مفتوحة بعد ساكن ب- ساكنة بعد فتح

ج- مفتوحة بعد فتح د- ساكنة بعد ساكن

١٢- تكتب الهمزة المتوسطة على الواو إذا كانت مضمومة بعد ساكن . الجملة التي تمثل هذه القاعدة هي .....

أ- المؤمن مرآة أخيه . ب- لاحت رؤوس الحراب

ج- الذي يدعو إلى الخير جزاؤه المحبة د- يستعمل الحطاب الفؤوس في عمله

١٣- قال تعالى ((الحسنات يذهبن السيئات)) في الكلمة التي تحتها خط كتبت الهمزة على الياء لأنها جاءت.....

أ- مضمومة بعد كسر ب- ساكنة بعد كسر

ج- مكسورة بعد فتح د- مفتوحة بعد كسر

١٤- قال تعالى ((يؤتي الحكمة من يشاء)) في الكلمة التي تحتها خط كتبت الهمزة المتوسطة على الواو لأنها جاءت.....

أ- ساكنة بعد ضم ب- مضمومة بعد ضم

ج- مضمومة بعد ساكن د- مفتوحة بعد ضم

١٥- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (رئة) على الياء لأنها جاءت .....

أ- مفتوحة بعد كسر ب- مكسورة بعد فتح

ج- مكسورة بعد ساكن د- ساكنو بعد كسر

١٦- كتبت الهمزة في كلمة (موبوءة) مفردة على السطر لأنها جاءت مفتوحة بعد .....

أ- ألف المد ب- علامة الجمع ج- ألف التثنية د- واو المد

١٧- في جملة (لا رأي لمن لا يطاع) كتبت الهمزة المتوسطة على الألف لأنها جاءت .....

أ- مفتوحة بعد ساكن ب- ساكنة بعد فتح

ج- ساكنة بعد ساكن د- مفتوحة بعد فتح

١٨- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (مكافآت) بصورة المد (آ) لأنها جاءت مفتوحة بعد ساكن وتلاها .....

أ- ألف التثنية ب- ألف المد ج- علامة الجمع د- علامة التثنية

١٩- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (الفئات) .....

أ- على الألف ب- على الياء ج- على الواو د مفردة على السطر

٢٠- كتبت الهمزة المتوسطة على الواو في كلمة لأنها جاءت ٠٠٠٠٠٠٠.

أ- ساكنة بعد ضم ب- مفتوحة بعد ضم

ج- مضمومة بعد ساكن د- مضمومة بعد ضم

السؤال الثاني / اكملي الفراغات الآتية بما يناسبها من كلمات :

١- الهمزة المتوسطة في كلمة (فؤوس) كتبت على حرف٠٠٠٠٠

٢- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (سُئلت) على الياء لأنها جاءت مكسورة بعد ٠٠٠٠٠

٣- إن حركة الهمزة المتوسطة في كلمة (مبادئك) هي ٠٠٠٠٠

٤- تكتب الهمزة المتوسطة على الواو إذا كانت مضمومة بعد ضم كما في كلمة٠٠٠٠٠

٥- تكتب الهمزة المتوسطة على الألف كما في كلمة ٠٠٠٠٠

٦- إن حركة الفتحة أقوى من ٠٠٠٠٠

٧- تكتب الهمزة المتوسطة مفردة إذا جاءت مفتوحة بعد ٠٠٠٠٠ المد .

٨- تضم الكلمتين (أسئلة ، الطائي) همزة متوسطة بعد حرف ٠٠٠٠٠

٩- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (مؤرخ) على الواو لأنها جاءت ٠٠٠٠٠بعد حرف مضموم .

١٠- ترسم الهمزة المتوسطة (آ) مدة فوق الألف لكراهية ٠٠٠٠٠

١١- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (الجرأة) على الألف لأنها جاءت مفتوحة بعد حرف ٠٠٠٠٠

١٢- إذا كانت الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد ضم فانها تكتب على حرف ٠٠٠٠٠

١٣- تكتب الهمزة المتوسطة على الياء إذا كانت مكسورة بعد كسر كما في كلمة ٠٠٠٠٠

١٤- تكتب الهمزة المتوسطة مفردة إذا جاءت مفتوحة بعد ٠٠٠٠٠

١٥- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (يؤمن) على الواو لأنها جاءت ساكنة بعد ٠٠٠٠٠

١٦- تكتب الهمزة المتوسطة على الياء إذا كانت ساكنة بعد كسر كما في كلمة ٠٠٠٠٠

١٧- إن اضعف الحركات هي ٠٠٠٠٠

١٨- إن حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة في كلمة (رأس) هي ٠٠٠٠٠

١٩- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (التساؤل) على الواو لأنها ٠٠٠٠٠

٢٠- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (فئران) على الياء لأنها ٠٠٠٠٠

الملحق (١٣)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الثالثة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٢٠	٢١	٢١	١	٢٤	٢١	٢٣	١	١٨	٢١	٢٨
٢	٣١	٢٢	٢٧	٢	٣٠	٢٢	٣٤	٢	١٧	٢٢	٢٤
٣	٣٣	٢٣	٣١	٣	٣٤	٢٣	٣٦	٣	٢٨	٢٣	٢٧
٤	٢٣	٢٤	٢٣	٤	٢٦	٢٤	٢٦	٤	٢٠	٢٤	٢٠
٥	٣٢	٢٥	٣٣	٥	٣٦	٢٥	٣٥	٥	٣٠	٢٥	٢٩
٦	٢٨	٢٦	١٦	٦	١٩	٢٦	٣١	٦	٢٥	٢٦	١٣
٧	٢١	٢٧	٢٩	٧	٣٢	٢٧	٢٤	٧	٢٦	٢٧	١٨
٨	٣١	٢٨	٣٥	٨	٣٥	٢٨	٣٨	٨	٢٩	٢٨	٣٢
٩	٣٠	٢٩	٢٦	٩	٢٩	٢٩	٣٣	٩	٢٣	٢٩	٢٧
١٠	٢٩	٣٠	١٨	١٠	٣٢	٣٠	٢١	١٠	٢٦	٣٠	١٥
١١	٣٣	٣١	٣٤	١١	٣٧	٣١	٣٦	١١	٣١	٣١	٣٠
١٢	٢٨	٣٢	٣٣	١٢	٣١	٣٢	٣٦	١٢	٢٥	٣٢	٣٠
١٣	٢٦	٣٣	٣٢	١٣	٣٥	٣٣	٢٩	١٣	٢٩	٣٣	٢٣
١٤	٣٥	٣٤	٣١	١٤	٣٨	٣٤	٣٤	١٤	٣٢	٣٤	٢٨
١٥	٣٤	٣٥	١٢	١٥	١٥	٣٥	٣٧	١٥	٩	٣٥	٣٠
١٦	٣٠	٣٦	٢٨	١٦	٣٣	٣٦	٣١	١٦	٢٥	٣٦	٢٥
١٧	٣٢	٣٧	٣٢	١٧	٣٥	٣٧	٣٥	١٧	٢٩	٣٧	٣٨
١٨	٣١	٣٨	٣٤	١٨	٣٤	٣٨	٣٧	١٨	٢٠	٣٨	٣١

١٩	٢٨	٣٩	٣٤		١٩	٣٧	٣٩	٣٤		١٩	٣٤	٣٩	٢٥
٢٠	٣٣	٤٠	٣١		٢٠	٣٦				٢٠	٣١		

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

- التصميم التجريبي
- مجتمع البحث وعينته
- تكافؤ مجموعات البحث
- ضبط المتغيرات الدخيلة
- تحديد المادة العلمية
- صياغة الأهداف السلوكية
- إعداد الخطط التدريسية
- إعداد الاختبارات التكوينية
- إعداد الاختبار التحصيلي
- تطبيق التجربة
- الوسائل الإحصائية

يضم هذا الفصل عرضا للإجراءات التي تطلبتها تجربة البحث ، إذ يتناول التصميم التجريبي المختار ، وتحديد مجتمع البحث وعينته ، وكيفية إجراء عمليات التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة ، وتحديد المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة ، والكيفية التي صيغت بها الأهداف السلوكية ، والخطوات التي أجريت في إعداد الخطط التدريسية والاختبارات التكوينية والاختبار التحصيلي ، فضلا عن أسلوب تطبيق التجربة والوسائل الإحصائية .

أولا / التصميم التجريبي :

يهدف التصميم التجريبي إلى تعرُف مجموعات البحث واختيار الوسائل الإحصائية الملائمة ، (منسي ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٣٤) وتعتمد دقة النتائج على نوع التصميم التجريبي المختار الذي تتجلى فائدته في انه يذلل الصعوبات والعقبات التي تواجه الباحث عند إجراء عمليات التحليل الإحصائي التي يحصل عليها بعد إجراء تجربته ، (فان دالين ، ١٩٨٥ ، ص ٩٦) إلا ان عملية الضبط في البحوث التجريبية التربوية وتصاميمها التجريبية تظل جزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات لصعوبة التحكم في المتغيرات كلها . (داود ، ١٩٩٠ ، ص ٢٥٠) وعليه اعتمد الباحث تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي فيه ثلاث مجموعات تجريبية ، واختبار تحصيلي بعدي ، وعلى ما موضح في الشكل الآتي :

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية الأولى	أسلوب التمرينات الاثرائية	التحصيل
المجموعة التجريبية الثانية	أسلوب إعادة التدريس	التحصيل
المجموعة التجريبية الثالثة	أسلوب الواجبات البيتية	التحصيل

ويقصد بالمجموعة التجريبية الأولى في هذا التصميم المجموعة التي تتعرض طالباتها إلى أسلوب التمرينات الاثرائية للتغلب على جوانب الضعف عند عدم التمكن من تعلم الموضوعات . والمجموعة التجريبية الثانية المجموعة التي تتعرض طالباتها إلى أسلوب إعادة التدريس للتغلب على جوانب الضعف عند عدم التمكن من تعلم الموضوعات . والمجموعة التجريبية الثالثة المجموعة التي تتعرض طالباتها إلى أسلوب الواجبات البيتية للتغلب على جوانب الضعف عند عدم التمكن من تعلم الموضوعات . في حين يقصد بالتحصيل المتغير التابع الذي يقاس بوساطة اختبار تحصيلي بعدي لتعرف اثر الأساليب العلاجية الثلاثة المستعملة في الدراسة فيه .

وتعد كل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث في هذا النوع من التصاميم مجموعة ضابطة للمجموعتين التجريبيتين الاخريتين ، فالمجموعة التجريبية الأولى تعد مجموعة ضابطة للمجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة ، وتعد المجموعة التجريبية الثانية مجموعة ضابطة للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة ، في حين تعد المجموعة التجريبية الثالثة مجموعة ضابطة للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية .

ثانيا / مجتمع البحث وعينته :

إن تحديد المجتمع الأصلي للدراسة أمر مهم في البحوث التربوية ، لانه ضرورة لازمة لاختيار العينة الممثلة له تمثيلا صحيحا . ولغرض اختيار مدرسة من المدارس الثانوية أو المتوسطة (للبنات) ميدانا للبحث الحالي ، وضع الباحث عددا من الأمور التي ينبغي توافرها في المدرسة ، هي :

١- أن يكون موقع المدرسة في داخل حدود مدينة بغداد / المركز .
٢- أن لا يقل عدد شعب الصف الثاني المتوسط في المدرسة عن ثلاث شعب .
٣- أن يكون دوام المدرسة نهاريا .

واختار الباحث قصديا ثانوية سومر للبنات الواقعة في منطقة بغداد الجديدة / حي الخليج ، وهي من المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة / الثانية لتطبيق تجربته فيها ، وذلك بسبب إبداء التعاون والرغبة من قبل إدارة المدرسة ، فضلا عن توافر الأمور التي حددها الباحث مسبقا في هذه المدرسة .

بعد تحديد المدرسة التي ستطبق فيها التجربة ، زار الباحث المدرسة مستصحبا معه كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة / الثانية (الملحق ١) ، واختار بطريقة السحب العشوائي إحدى الشعب الأربع الموجودة في المدرسة وهي شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى ويستعمل مع طالباتها أسلوب التمرينات الاثرائية ، واختار الشعبة الثانية شعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية ويستعمل مع طالباتها أسلوب إعادة التدريس ، في حين اختار شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الثالثة ويستعمل مع طالباتها أسلوب الواجبات البيتية .

بلغ عدد طالبات الشعب الثلاث (١٢٣) طالبة بواقع (٤١) طالبة في كل شعبة من الشعب الثلاث ، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهن (٥) طالبات بواقع طالبة واحدة في شعبة (أ) ، وطالبتين اثنتين في شعبة (د) ، وطالبتين اثنتين في شعبة (ج) ، اصبح المجموع النهائي للطالبات – عينة البحث – (١١٨) طالبة . أما سبب استبعاد الطالبات الراسبات امتلاكهن خبرة سابقة في الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة قد تؤثر في المتغير التابع (التحصيل) ، ومن ثم في دقة النتائج ، علما ان الباحث استبعد الطالبات الراسبات من النتائج النهائية فقط ، ذا أبقى عليهن في داخل الصف حفاظا على النظام المدرسي . والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)

طالبات مجموعات البحث الثلاث (عينة البحث)

المجموعة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات النهائي
المجموعة التجريبية الأولى	٤١	١	٤٠
المجموعة التجريبية الثانية	٤١	٢	٣٩
المجموعة التجريبية الثالثة	٤١	٢	٣٩
المجموع	١٢٣	٥	١١٨

ثالثا / تكافؤ مجموعات البحث :

حرص الباحث قبل بدء التجربة على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة ، وهذه المتغيرات هي :

١- العمر الزمني للطالبات محسوبا بالأشهر . (الملحق ٢)
٢- التحصيل الدراسي للآباء .
٣- التحصيل الدراسي للأمهات .
٤- درجات اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق ٢٠٠١ / ٢٠٠٢.(الملحق ٣)
٥- درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء . (الملحق ٤)

١- العمر الزمني للطالبات محسوبا بالأشهر :

حسب الباحث أعمار طالبات مجموعات البحث لغاية ١ / ١٠ / ٢٠٠٣ وعند حساب متوسطات أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث ، والانحرافات المعيارية ، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للتثبت من تكافؤ أعمار الطالبات – عينة البحث – ، ظهر ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠٠١ ، ٠) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٠٧١ ، ٣) ، وبدرجتي حرية (٢ ، ١١٥) . وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في الأعمار الزمنية . والجدولان (٢) و (٣) يوضحان ذلك .

الجدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	١٥ ، ١٦٤	١١ ، ١٨٠٥
المجموعة التجريبية الثانية	٨٣٥ ، ١٦٤	٩ ، ٠٩٤٦
المجموعة التجريبية الثالثة	٥١٣ ، ١٦٥	١٠ ، ١٧٩٨

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين لاعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٠ ، ٢٦٥	٢	، ١٣٢	٠ ، ٠٠١	٣ ، ٠٧١	ليس بذي دلالة عند مستوى ٠ ، ٠٥
داخل المجموعات	٠٧ ، ١١٩٥٦	١١٥	٩٦٦ ، ١٠٣			
الكلي	٣٣ ، ١١٩٥٦	١١٧				

٢- التحصيل الدراسي للآباء :

حصل الباحث على المعلومات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي لاباء طالبات مجموعات البحث من مصدرين هما : البطاقات المدرسية ، ومن الطالبات أنفسهن بوساطة

استمارة معلومات وزعت عليهن . ويتضح من الجدول (٤) إن طالبات مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في التحصيل الدراسي للآباء ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا٢) ان قيمة كاي المحسوبة بلغت (٣٢٢ ، ١) وهي اصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (٥١ ، ١٥) عند مستوى دلالة (٠٥ ، ٠) ، وبدرجة حرية (٨) .

الجدول (٤)

تكرارات التحصيل الدراسي لاباء طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وقيمة كاي (المحسوبة والجدولية) ، ودرجة الحرية ، ومستوى الدلالة

المجموعة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	عدد طالبات العينة	درجة الحرية	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٥	١٠	٨	١٢	٥	٤٠	٨	١،٣٢٢	١٥،٥١	ليس بذي دلالة عند مستوى ٠،٠٥
التجريبية الثانية	٥	٨	٨	١١	٧	٣٩				
التجريبية الثالثة	٦	٨	٧	١٠	٨	٣٩				

٣- التحصيل الدراسي للأمهات :

حصل الباحث على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للأمهات بالطريقة نفسها المتبعة في المتغير السابق (التحصيل الدراسي للآباء) ، . ويتضح من الجدول (٥) ان طالبات مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في التحصيل الدراسي للأمهات ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا٢) ان قيمة كاي المحسوبة بلغت (٠٠٦ ، ٣) وهي اصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (٥١ ، ١٥) عند مستوى دلالة (٠٥ ، ٠) ، وبدرجة حرية (٨) .

الجدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وقيمة كاي (المحسوبة والجدولية) ، ودرجة الحرية ، ومستوى الدلالة

المجموعة	تقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	عدد طالبات العينة	درجة الحرية	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٧	١٥	٩	٥	٤	٤٠	٨	٣،٠٠٣	١٥،٥١	ليس بذي دلالة عند مستوى ٠،٠٥
التجريبية الثانية	٦	١١	١٠	٥	٧	٣٩				
التجريبية الثالثة	٥	١٠	١٢	٧	٥	٣٩				

٤- درجات اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ :

حصل الباحث على درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية في الصف الاول المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ من سجلات الدرجات الموجودة في إدارة المدرسة . وعند حساب متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث ، والانحرافات المعيارية ، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للتثبت من تكافؤ درجات الطالبات – عينة البحث – ، ظهر ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٨٧ ، ٠) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٠٧١ ، ٣) ، وبدرجتي حرية (٢ ، ١١٥) . وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في درجات اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق . والجدولان (٦) و (٧) يوضحان ذلك .

الجدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات مادة اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٣ ، ٦٨	١١ ، ٢٦٦٥
المجموعة التجريبية الثانية	٣٠٧٧ ، ٦٩	١١ ، ٧٠٢٨
المجموعة التجريبية الثالثة	٤٦١٥ ، ٦٨	١١ ، ٤٥٩

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٩٨، ٢٢	٢	٤٩٩، ١١	٨٧ ، ٠	٠٧١ ، ٣	ليس بذي دلالة عند مستوى ٠ ، ٠٥
داخل المجموعات	٤، ١٥١٤٤	١١٥	٦٩، ١٣١			
الكلي	٣٩، ١٥١٦٧	١١٧				

٥- درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء :

لغرض تعرف ما تملكه طالبات مجموعات البحث الثلاث من معلومات سابقة في مادة الإملاء ،اعد الباحث اختبارا تكون من (١٠) فقرات من نوع الاختيار من متعدد طبقه على عينة البحث يوم ٢٨ / ٩ / ٢٠٠٢ .

وعند حساب متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث ، والانحرافات المعيارية ، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للتثبت من تكافؤ درجات الطالبات – عينة البحث – ، ظهر ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠٩١ ، ٠) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٠٧١ ، ٣) ، وبدرجتي حرية (٢ ، ١١٥) . وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في المعلومات السابقة في مادة الإملاء . والجدولان (٨) و(٩) يوضحان ذلك .

الجدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٥ ، ٠٧٥	٢ ، ١٠٤٨
المجموعة التجريبية الثانية	٥ ، ٢٥٦٤	٢ ، ١١١٦
المجموعة التجريبية الثالثة	٥ ، ٢٣٠٨	١ ، ٩٣٩٤

الجدول (٩)

نتائج تحليل التباين لدرجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء لطالبات مجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٠ ، ٧٦٤	٢	٠ ، ٣٢٨	٠ ، ٠٩١	٣ ، ٠٧١	ليس بذي دلالة عند مستوى ٠ ، ٠٥
داخل المجموعات	٤٨٥ ،١٣٤	١١٥	٤ ، ٢١٩			
الكلي	٤٨٥ ،٨٩٨	١١٧				

رابعا / ضبط المتغيرات الدخيلة :

تهدف عملية ضبط بعض المتغيرات في الدراسات التجريبية ولاسيما البحوث التربوية والنفسية إلى إزالة أي تأثير لأي متغير غير المتغير المستقل ، لان المتغير التابع يتأثر بعوامل كثيرة غير العامل التجريبي ، وهذا يعني عزل العوامل أو المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر في السلوك ، وابعادها عن التجربة . (ابو سل ، ١٩٨٨ ، ٥٤) (عويس ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٩)

وزيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعات البحث الثلاث، حاول الباحث قدر الإمكان تفادي اثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ، ومن ثم في نتائجها ، وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها :

أ-**الاندثار التجريبي** : ويقصد به الأثر المتولد عن ترك عدد من الطالبات الخاضعات للتجريب أو انقطاعهن عن الدوام مما يترتب على هذا تأثير في النتائج ، (الزوبعي،١٩٦٨، ص٦١-٦٢) ولم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها إلى ترك أو انقطاع أو انتقال إحدى طالباتها من صف إلى آخر أو من المدرسة واليها ، عدا بعض حالات الغياب الفردية التي كانت تتعرض لها مجموعات البحث الثلاث بنسب ضئيلة، وبشكل يكاد يكون متساوي .

ب- **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة** : يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء تطبيق التجربة مثل الكوارث ، والفيضانات ، والزلازل ، والأعاصير والحوادث الأخرى كالحروب ، والاضطرابات وغيرها مما يعرقل سير التجربة، ولم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها ويؤثر في المتغير التابع بجانب المتغيرات المستقلة لذا يمكن القول بان اثر هذا العامل أمكن تفاديه .

ج- **الفروق في اختيار العينة** : حاول الباحث – قدر المستطاع – تفادي اثر هذا المتغير في نتائج البحث وذلك بإجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعات البحث الثلاث في خمسة متغيرات يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغيرات المستقلة اثر في المتغير التابع ، فضلا عن تجانس طالبات مجموعات البحث الثلاث في النواحي الاجتماعية والثقافية الى حد كبير لانتمائهن إلى بيئة اجتماعية واحدة .

د- **أداة القياس** : استعملت أداة موحدة لقياس تحصيل طالبات مجموعات البحث الثلاث وهي اختبار تحصيلي موحد بناه الباحث لأغراض البحث الحالي .

هـ- عامل النضج : ويقصد به عمليات النمو الجسمي ، والفكري ، والاجتماعي للطالبات الخاضعات للتجربة (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص٩٥) . ولم يكن لهذه العمليات اثر في البحث الحالي ، لان مدة التجربة كانت موحدة للمجموعات التجريبية الثلاث ، وهي فصل دراسي واحد .

و- اثر الإجراءات التجريبية :

١- **سرية البحث** : حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه ، كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها . وأُوحي إلى الطالبات انه مدرس مكلف بتكملة نصابه من الدروس في هذه المدرسة .

٢- **الوسائل التعليمية** : كانت الوسائل التعليمية متشابهة لطالبات مجموعات البحث الثلاث مثل السبورات والطباشير الملون والعادي والكتاب المقرر تدريسه .

٣- **مدة التجربة** : كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطالبات مجموعات البحث الثلاث إذ بدأت يوم الثلاثاء الموافق ١ /١٠/٢٠٠٢ ، وأنهيت يوم الثلاثاء الموافق ٣١ / ١٢/٢٠٠٢ .

٤- المدرس : فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ، فقد درس الباحث نفسه طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وهذا قد يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية ، لان إفراد مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل فقد تعزى إلى تمكن أحد المدرسين من المادة اكثر من الآخر أو إلى صفاته الشخصية أو إلى غير ذلك من العوامل .

٥- **توزيع الحصص** : حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعات البحث الثلاث ، إذ كان الباحث يدرس ثلاثة دروس أسبوعيا بواقع درس واحد لكل مجموعة ، على وفق منهج وزارة التربية لفروع اللغة العربية للصف الثاني المتوسط ، إذ اتفق الباحث مع إدارة المدرسة ومدرسة اللغة العربية في المدرسة على تنظيم جدول توزيع الدروس بحيث تكون مادة الإملاء يوم الثلاثاء ، والجدول (١٠) يوضح ذلك .

الجدول (١٠)

توزيع دروس مادة الإملاء على طالبات مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	اليوم	الساعة	الدرس
التجريبية الأولى	الثلاثاء	٩ ،٤٠	الثالث
التجريبية الثانية	الثلاثاء	٨ ،٥٠	الثاني
التجريبية الثالثة	الثلاثاء	٨ ،٠٠	الاول

٦-**بناية المدرسة** : طبقت التجربة في مدرسة واحدة ، وفي صفوف متجاورة ، ومتشابهة من حيث المساحة وعدد الشبابيك والمقاعد .

خامسا / تحديد المادة العلمية :

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس لطالبات مجموعات البحث الثلاث في أثناء التجربة على وفق مفردات المنهج وتسلسلها الزمني في كتاب الإملاء المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ ، فضلا عن اطلاعه على دفاتر الخطط التدريسية لبعض مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها لاجل الاهتداء بهذه الخطط والموضوعات هي :

الموضوع الأول / الهمزة المتوسطة على الألف .
الموضوع الثاني /الهمزة المتوسطة على الواو .
الموضوع الثالث /الهمزة المتوسطة على الياء .
الموضوع الرابع / الهمزة المتوسطة المفردة .

سادسا / صياغة الأهداف السلوكية :

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساس في بنائه ، لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة ، والعمل على تنظيمها ، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة ، وتمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية .

وتساعد صياغة الأهداف السلوكية المدرس على تحديد ظروف التعلم المناسبة لمختلف المهمات التي ينبغي على المتعلم تعلمها ، وهذا يعني ان مسؤولية المدرس اكبر من مجرد وصف العمل التربوي أو صياغة الأهداف في عبارات سلوكية فهي تضم أيضا تصنيف الأهداف المصاغة على الفئات السلوكية التي تنتمي إليها ، إذ تعد المحور الذي يستند إليه في تكوين المستويات التي يمكن بوساطتها تقويم البرنامج . (عبد العال ، ١٩٧٤ ، ص ٤٧)

وصاغ الباحث (٤٠) هدفا سلوكيا معتمدا على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، موزعة على المستويات الثلاثة الأولى في تصنيف بلوم (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) .

وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي العلوم النفسية وعدد من مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية . (الملحق ٥)

وبعد تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (١٠) خبراء عدلت بعض الأهداف ، وحذفت (٨) أهداف لم تبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحث وهي (٨٠ %) من موافقة الخبراء ، أي قبلت الأهداف التي اتفق عليها (٨) خبراء فاكثر من المجموع الكلي للخبراء . وبذلك اصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (٣٢) هدفا سلوكيا

الملحق (٦) ، بواقع (١٠) أهداف سلوكية لمستوى التذكر ، و (١٢) هدفا سلوكيا لمستوى الفهم ، و (١٠) أهداف سلوكية لمستوى التطبيق .

سابعا / إعداد الخطط التدريسية :

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة ، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها ، فهي تخطيط منظم ومترابط للحقائق والخبرات التي يريد المدرس أن يلم بها طلبته .(عزيز ، ١٩٨٥ ، ٣١٤) ولما كان إعداد الخطط التدريسية واحدا من متطلبات التدريس الناجح فقد اعد الباحث خططا تدريسية لموضوعات الإملاء التي ستدرس في التجربة ،في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة ، وعلى وفق الطريقة القياسية . وقد عرض نموذجا من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها (الملحق ٥)لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط ، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة ، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها ، وأصبحت جاهزة للتنفيذ (الملحق ٧) .

ثامنا / الاختبارات التكوينية :

وتعرف بأنها الاختبارات التي تجري في نهاية كل وحدة تعليمية الهدف منها تعريف الطالب والمدرس بدرجة التمكن المتحقق ، وتكشف عن الجانب الذي يعاني فيه الطالب من صعوبات في التعلم . ويعد بلوم أول من اقترح ربط التعلم من اجل التمكن بالاختبارات التكوينية ، إذ تساعد هذه الاختبارات على تصنيف الطلبة في أثناء تعلمهم الموضوعات الدراسية إلى : متمكنين ، وغير متمكنين ، ومن ثم رسم الأسلوب التعليمي العلاجي وتطبيقه على الطلبة غير المتمكنين للوصول بهم إلى مستوى التمكن . (جي ، ١٩٨٧ ، ص ٩٨)

وقد وجد الباحث ان عليه إعداد اختبارات تكوينية لأغراض الدراسة ، فاعد أربعة اختبارات تكوينية معتمدا على محتوى كتاب الإملاء المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ ، والأهداف السلوكية المصاغة .

واعتمد الباحث الصدق الظاهري لهذه الاختبارات ، إذ عرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، وفي العلوم التربوية والنفسية، ومدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، (الملحق ٥) وبعد الأخذ بملاحظاتهم وآرائهم أصبحت الاختبارات جاهزة للتطبيق ، وقد تكون الاختبار التكويني الاول من (٨) فقرات ، وتكون الاختبار التكويني الثاني من (٨) فقرات أيضا ، وتكون الاختبار التكويني الثالث من (٩) فقرات ، في حين تكون الاختبار التكويني الرابع من (٥) فقرات . (الملاحق ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١)

تاسعا / الاختبار التحصيلي :

١- إعداد الخريطة الاختبارية :

تتطلب الاختبارات التحصيلية وضع خريطة اختبارية تضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسة للمادة ، والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار إلى قياسها وعلى وفق الأهمية النسبية لكل منها ، فضلا عن أنها من متطلبات صدق المحتوى (Chisell , 1974 , p: 244) ولاجل ذلك اعد الباحث خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس في التجربة والأهداف السلوكية للمستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم . وقد حسبت أوزان محتوى الموضوعات في ضوء مفاهيمها التي كانت متساوية ، وحسبت أوزان مستويات الأهداف اعتمادا على عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى بحسب أهداف كل موضوع إلى العدد الكلي للأهداف ، وحدد عدد فقرات الاختبار ب (٤٠) فقرة موضوعية وزعت على خلايا مصفوفة (جدول المواصفات) الخريطة الاختبارية . والجدول (١١) يوضح ذلك .

الجدول (١١)

الخريطة الاختبارية

الموضوعات	وزن المحتوى	عدد الأهداف السلوكية			عدد الفقرات			عدد الفقرات الكلي
رسم الهمزة المتوسطة على الألف	٢٥ %	٣	٣	٢	٤	٤	٢	١٠
رسم الهمزة المتوسطة على الواو	٢٥ %	٢	٣	٣	٢	٤	٤	١٠
رسم الهمزة المتوسطة على الياء	٢٥ %	٣	٣	٢	٤	٤	٢	١٠
رسم الهمزة المتوسطة المفردة	٢٥ %	٢	٣	٣	٢	٤	٤	١٠
المجموع	%١٠٠	١٠	١٢	١٠	١٢	١٦	١٢	٤٠

٢- صياغة فقرات الاختبار :

لقد اعتمد الباحث عند صياغة فقرات الاختبار التحصيلي الفقرات الموضوعية لما تمتاز به من موضوعية في التصحيح ، إذ لا يختلف في تصحيحها اثنان إذا وضعت بشكل جيد فهي تتصف بثبات وصدق عاليين ، فضلا عن الشمولية ، وتعليم الطلبة الدقة في اختيار الإجابة . (الظاهر ، ١٩٩٩ ، ص ٩١)

وصاغ الباحث (٤٦) فقرة موزعة على سؤالين هما : الاول يتكون من (٢٣) فقرة من نوع الاختيار من متعدد التي توصف بأنها شائعة الاستعمال ، وتفوق الأنواع الأخرى الموضوعية صدقا وثباتا ، (سعادة ، ١٩٨٤ ، ص ١٦٢) فضلا عن سهولة تحليل نتائجها إحصائيا ، وقدرتها على الحد من اثر الحدس والتخمين . (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص ٨) والثاني يتكون من (٢٣) فقرة من نوع التكميل التي توصف بأنها سهلة التصحيح ، وتغطي مساحة كبيرة من المادة الدراسية قياسا بأنواع الفقرات الأخرى، فضلا عن ان التخمين فيها اقل من غيرها . (سمارة ، ١٩٨٩ ، ص ٨٩) والسبب في صياغة (٤٦) فقرة اكثر من العدد المحدد في الخريطة الاختبارية هو التحوط في عدم حصول بعض الفقرات على موافقة الخبراء ، أو انها تتميز بصعوبة أو سهولة كبيرة جدا ، أو انها لا تمتلك قوة تمييزية مقبولة .

٣- صدق الاختبار :

يعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ، ويكون الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما اعد لاجل قياسه ، (العساف ، ١٩٨٩ ، ص ٤٢٩) وبغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعده الباحث عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس ، وفي العلوم التربوية والنفسية (الملحق ٥) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدم صلاحيتها في قياس ما وضعت لاجل قياسه . وبعد أن حصل الباحث على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدلت بعض الفقرات ، وأُعيدت صياغة بعضها الآخر ، وحذفت بعض

الفقرات لأنها لم تحصل على نسبة الموافقة التي حددها الباحث ب (٨٠ %) من مجموع الخبراء الكلي .

٤-تعليمات الاختبار : وضع الباحث التعليمات الآتية :

أ- تعليمات الإجابة :

- اكتبي اسمك ، وشعبتك في المكان المخصص لها في ورقة الإجابة .
- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات ، المطلوب الإجابة عنها جميعها دون ترك أي فقرة منها .

ب- تعليمات التصحيح :

خصصت درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة ، وصفر للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة ، وتعامل الفقرة المتروكة او التي تحمل اكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة .

٥-التجربة الاستطلاعية :

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة على الاختبار ، ووضوح فقراته ، وكشف الغامض منها ، طبقه الباحث على عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط من مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث نفسها كان عددها (٢٠) طالبة ، فاتضح ان الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطالبات ، وان وسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (٥٠) دقيقة .

٦-التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة ، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جدا أو الصعبة جدا أو غير المميزة ، واستبعاد غير الصالح منها . (Scannell , 1975 , p: 211) لذلك طبق الباحث الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث تكونت من (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في إعدادية الخنساء للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة / الثانية ، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية فقد رتبت الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧ %) بوصفها افضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها . وفيما يأتي توضيح لاجراءت التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

أ–مستوى صعوبة الفقرات :

يقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة (عودة ، ١٩٩٣ ، ص ٢٨٩) ، وبعد أن حسب الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (٣٥، ٠) و (٦٦، ٠) ، ويرى (ايبل) إن الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (٢٠، ٠) و (٨٠، ٠) . (Bloom , 1971 , p: 66)

وهذا يعني إن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة . والجدول (١٢) يوضح ذلك .

الجدول (١٢)

معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي

السؤال الاول	السؤال الثاني

تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة
١	٠،٣٦	١	٠،٤٤
٢	٠،٥٥	٢	٠،٤٠
٣	٠،٤٨	٣	٠،٥٨
٤	٠،٦٥	٤	٠،٣٥
٥	٠،٣٥	٥	٠،٣٨
٦	٠،٣٨	٦	٠،٦٦
٧	٠،٦٢	٧	٠،٤٠
٨	٠،٤٠	٨	٠،٤٥
٩	٠،٥٢	٩	٠،٦٣
١٠	٠،٤٥	١٠	٠،٥٥
١١	٠،٤٣	١١	٠،٤٨
١٢	٠،٥٥	١٢	٠،٤٨
١٣	٠،٤٥	١٣	٠،٥٢
١٤	٠،٦٠	١٤	٠،٣٨
١٥	٠،٤٥	١٥	٠،٣٧
١٦	٠،٥٠	١٦	٠،٥٥
١٧	٠،٦٥	١٧	٠،٣٥
١٨	٠،٥٢	١٨	٠،٤٥
١٩	٠،٦٠	١٩	٠،٤٠
٢٠	٠،٥٢	٢٠	٠،٣٨

ب–قوة تمييز الفقرات :

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا بالنسبة الى الصفة التي يقيسها الاختبار ، والفقرة الجيدة هي ما تخدم هذا الغرض . (احمد ، ١٩٦٠ ، ص ٣٣٩) وبعد أن حسب الباحث القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (٤٠ %) و (٦٥ %) ، والأدبيات تشير إلى ان الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (٢٠ %) يستحسن حذفها أو تعديلها . (امطانيوس ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٠) لذا أبقى الباحث على الفقرات جميعها دون حذف أو تعديل ، والجدول (١٣) يوضح ذلك .

الجدول (١٢)

معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي

السؤال الاول	السؤال الثاني

تسلسل الفقرة	قوة التمييز	تسلسل الفقرة	قوة التمييز
١	%٤٢	١	%٤٤
٢	%٤٠	٢	%٣٧
٣	%٤٦	٣	%٥٨
٤	%٤٠	٤	%٥٤
٥	%٦٠	٥	%٦٥
٦	%٥٢	٦	%٦٠
٧	%٥٦	٧	%٥٠
٨	%٣٥	٨	%٦٤
٩	%٦٢	٩	%٦٠
١٠	%٤٠	١٠	%٤٠
١١	%٤٣	١١	%٤٠
١٢	%٤٠	١٢	%٦٠
١٣	%٤٨	١٣	%٥٠
١٤	%٥٣	١٤	%٤٧
١٥	%٥٥	١٥	%٥٠
١٦	%٥٠	١٦	%٦٥
١٧	%٦٣	١٧	%٤٠
١٨	%٤٠	١٨	%٥٨
١٩	%٥٠	١٩	%٦٠
٢٠	%٥٦	٢٠	%٥٧

ج- فعالية البدائل الخاطئة :

عندما يكون الاختبار من الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبت من أنها تؤدي الدور الموكل إليها في تشتيت انتباه الطلبة الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة ، وعدم الاتكال على الصدفة . (امطانيوس ، ١٩٩٧ ، ص ١٠١)

والبديل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عددا من طلبة المجموعة العليا اكبر من طلبة المجموعة الدنيا، وبعكسه يعد غير فعال وينبغي حذفه . (عودة ، ١٩٩٣ ، ص ١٢٥) ويكون البديل اكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب . وبعد أن أجرى الباحث العمليات الإحصائية اللازمة لذلك ، ظهر لديه ان البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الاول من الاختبار التحصيلي البعدي قد جذبت إليها عددا من طالبات المجموعة العليا اكبر من طالبات المجموعة الدنيا ، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها دون حذف أو تعديل . والجدول (١٤) يوضح ذلك .

الجدول (١٤)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الاول في الاختبار التحصيلي البعدي

تسلسل الفقرة	فعالية البديل الخاطئ الاول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
١	٣-	١١-	١٠-
٢	١٠-	٤-	١٠-
٣	١٣-	١٦-	٣-
٤	٢-	١١-	٣٤-
٥	١١-	٤-	٢٣-
٦	١٣-	١١-	١٠-
٧	١٦-	١٠-	٣٠-
٨	١٦-	٢٦-	٤-
٩	١٦-	١٠-	١٣-
١٠	٣٠-	١٦-	١٠-
١١	٣٤-	١٦-	١٠-
١٢	٢٣-	١٦-	١-
١٣	١٣-	٢-	٢-
١٤	٢-	١٣-	١١-
١٥	٤-	٣-	١٠-
١٦	١٣-	١٦-	١١-
١٧	١٠-	٢-	٢-
١٨	٢٣-	١١-	١٣-
١٩	١١-	٢٦-	٣-
٢٠	٢-	١٣-	١٠-

٧-ثبات الاختبار :

يقصد بثبات الاختبار التوصل إلى النتائج نفسها عند إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها ، وفي حدود زمن يتراوح من أسبوع إلى أسبوعين ، إذ أن قلة المدة قد تتيح فرصة للتذكر وطولها قد يتيح فرصة لنمو الأفراد ومن ثم يتغير أداؤهم . (داود ، ١٩٩٠، ص ١٢٢)

واختار الباحث طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات الاختبار التحصيلي البعدي، إذ اعتمد درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها ، وبعد أسبوعين أعاد تطبيق الاختبار على العينة نفسها ، وبعد تصحيح الإجابات ، ووضع الدرجات ، واستعمال معادلة ارتباط بيرسون (Bearson) بلغ معامل الثبات (٨٢ %) وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة .

٨-الصورة النهائية للاختبار :

بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته ، اصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من سؤالين هما : الاول يتكون من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، والثاني يتكون من (٢٠) فقرة أيضا من نوع التكميل . (الملحق ١٢)

تاسعا / تطبيق التجربة :

اتبع الباحث في أثناء تطبيق التجربة ما يأتي :

١- باشر الباحث بتطبيق التجربة على طالبات المجموعات الثلاث يوم الثلاثاء الموافق ١ / ١٠ / ٢٠٠٢ بتدريس ثلاث دروس أسبوعيا لكل مجموعة درس واحد ، واستمر التجربة حتى يوم الثلاثاء الموافق ٣١ / ١٢ / ٢٠٠٢ .

٢- وضح الباحث في اليوم الأول من تطبيق التجربة ، وقبل التدريس الفعلي لطالبات كل مجموعة من المجموعات الثلاث طبيعة الأسلوب الذي سيتبع معهن وكيفية التعامل معه .

٣- درس الباحث طالبات المجموعات الثلاث مادة الإملاء مستندا إلى الخطط التدريسية التي وضعها بنفسه ، وطبق عليهن أربعة اختبارات تكوينية ، إذ طبق اختبار واحد لكل موضوع من الموضوعات الأربعة التي شملتها التجربة . والجدول (١٥) يوضح ذلك .

الجدول (١٥)

الاختبارات التكوينية ، وتاريخ تطبيقها

الاختبارات	المحتوى	تاريخ التطبيق
الاختبار التكويني الاول	رسم الهمزة المتوسطة على الألف	٢١ / ١٠ / ٢٠٠٢
الاختبار التكويني الثاني	رسم الهمزة المتوسطة على الواو	١٤ / ١١ / ٢٠٠٢
الاختبار التكويني الثالث	رسم الهمزة المتوسطة على الياء	٢٨ / ١١ / ٢٠٠٢
الاختبار التكويني الرابع	رسم الهمزة المتوسطة المفردة	١٩ / ١٢ / ٢٠٠٢

٤- طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم الثلاثاء الموافق ٣١ / ١٢ / ٢٠٠٢ ، في الساعة التاسعة صباحا ، وطلب

الباحث من الطالبات قراءة التعليمات بدقة قبل الإجابة عن فقرات الاختبار ، وساعد الباحث في الإشراف على تطبيق الاختبار مدرسات اللغة العربية في المدرسة .

عاشرا / الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه :

١- تحليل التباين الأحادي :

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي لعدد من المتغيرات ، وفي تحليل النتائج النهائية .

(البياتي ، ١٩٧٧ ، ص ٣١٦)

٢- مربع كاي (كا٢) :

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء وللأمهات .

$$ك = \frac{(ن - ق)^{٢}}{ق}$$

إذ ان :

ن = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع

(البياتي ، ١٩٧٧ ، ص ٢٩٣)

٣-معامل الصعوبة :

استعملت هذه الوسيلة لحساب معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي .

(ن – ن ع) + (ن – ن د)

ص = ----------

٢ ن

إذ تمثل :

(ن – ن ع) = عدد الطالبات اللائي اجبن إجابة غير صحيحة في المجموعة العليا .

(ن – ن د) = عدد الطالبات اللائي اجبن إجابة غير صحيحة في المجموعة الدنيا .

٢ ن = عدد الطالبات في المجموعتين .

(الظاهر ، ١٩٩٩ ، ص ٧٧)

٤– معامل تمييز الفقرة :

استعملت هذه الوسيلة لحساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي.

(ن ص ع) – (ن ص د)

معامل التمييز = ----------

ن

إذ تمثل :

(ن ص ع) = عدد الطالبات اللائي اجبن إجابة صحيحة في المجموعة العليا .

(ن ص د) = عدد الطالبات اللائي اجبن إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا .

ن = عدد طالبات إحدى المجموعتين .

(الظاهر ، ١٩٩٩ ، ٧٩ – ٨٠)

٥– فعالية البدائل الخاطئة :

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

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

اذ تمثل :

ن ع م = عدد الطالبات اللائي اخترن البديل الخاطئ من المجموعة العليا .

ن ع د = عدد الطالبات اللائي اخترن البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا .

ن = عدد أفراد إحدى المجموعتين .

(الظاهر ، ١٩٩٩ ، ص ٩١)

٦- معامل ارتباط بيرسون :

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار التحصيلي البعدي .

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2][\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

إذ تمثل :

ن = عدد أفراد العينة .

س = قيم المتغير الاول .

ص = قيم المتغير الثاني .

(البياتي ، ١٩٧٧ ، ص ١٨٣)

٧- طريقة شيفيه :

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة اتجاه الفروق الإحصائية بين المجموعات الثلاث .

$$\text{ف المحسوبة} = \frac{\text{س ١} - \text{س ٢}}{\text{م.ع د} \times \sqrt{\frac{١}{\text{ن ١}} + \frac{١}{\text{ن ٢}}}}$$