

جامعة القدس



عمادة الدراسات العليا

فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في
كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل

محمد مفضي محمد أحمد

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1431 هـ - 2010م

فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في
كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل

إعداد الطالب

محمد مفضي محمد أحمد

بكالوريوس تربية ابتدائية - جامعة القدس المفتوحة

إشراف

الأستاذ الدكتور أحمد فهم جبر

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب

التدريس عمادة الدراسات العليا / جامعة القدس

1431 هـ - 2010 م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا



إجازة الرسالة

فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف
الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل

اسم الطالب: محمد مفضي محمد أحمد

الرقم الجامعي: 20811250

المشرف: الأستاذ الدكتور أحمد فهم جبر

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2010/ 7/24 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم

وتواقيعهم:

التوقيع:
أ. د. فهم جبر

التوقيع:
أ. د. محمد مفضي محمد أحمد

التوقيع:
أ. د. محمد مفضي محمد أحمد

1. رئيس لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور أحمد فهم جبر

2. ممتحناً داخلياً: الدكتور محسن محمود عيسى

3. ممتحناً خارجياً: الأستاذ الدكتور ياسر الملاح

القدس - فلسطين

1431 هـ - 2010 م

الإهداء

إلى الزهرتين اللتين تنسجت منهما أريج الحياة

والديّ الكريمين أطلّ الله بقاءهما...

من أسعدني القدر ببقائها زوجي أم يامن

ثمرة عمري ومهجة قلبي أبنائي يامن وراما حفظهم الله.

إخوتي وأخواتي، حفظهم الله، ورعاهم من كلّ سوء...

من كانت نفوسهم رواسيّ الحلم، وقلوبهم معادن العلم...

الأساتذة الأفاضل: الأستاذ الدكتور أحمد فهم جبر والدكتور محسن عدس، والدكتور إبراهيم

عرمان، والدكتور عفيف زيدان، والدكتور محمود أبو سمرة، والدكتور زياد قباجة، والدكتور

غسان سرحان الذين تركوا بصمات قوية في نفوس طلبتهم...

الصديق العزيز الأستاذ عايد الحموز...

الأخ العزيز وشاعر الجنوب ناصر الطمیزی...

من سبقت الرجولة فيهم الطفولة ونُصِرَّ على تسميتهم أطفال فلسطين...

العيون المترقبة خلف القضبان: أسرانا البواسل...

كل حر وشريف جاهد وناضل من أجل حريتنا وكرامتنا في كل مكان.

إلى هؤلاء جميعاً أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع.

إقرار:

أقر أنا مقدّم هذه الرسالة أنّها قدّمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

محمد مفضي محمد أبو عرام

التوقيع:.....

التاريخ: 24/ 7 /2010

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي سَلَّمَ ميزان العدل إلى أكفّ ذوي الألباب، وأرسل الرّسل مبشرين ومنذرين بالثّواب والعقاب، نحمده حمد من يعلم أنّه مسبب الأسباب ونشهد بوحدانيّته شهادة مخلص في نيته غير مرتاب وبعد:

فيشرفني أن أشكر لكل من ساعدني بالرأي والمشورة والعلم وأعترف بفضلهم؛ لتري هذه الرسالة النّور، وأخص بالشكر الأستاذ الدكتور أحمد فهم جبر صاحب الفكر المستتير، والصدر الرحب، على ما منحني من مؤازرة وتوجيه وإرشاد، وجهد مثمر متواصل، وما تركه من بصمات علمية واضحة في كل حرف من حروف هذه الرسالة، فقد كان شديد الحرص على إظهارها بأسلوب علمي راقٍ، أسأل الله العليّ القدير أن يجازيه عني خيراً.

كما يُسعدني أن أشكر شكراً جزيلاً وأمتن أمتناناً عظيماً لأعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة، بالإرشاد الفعال، والتوجيه البناء لإتمام هذا الإنجاز. كما أشكر كل من: أسرة مكتب التربية والتعليم في محافظة جنوب الخليل على ما قدموه لي من تسهيلات ودعم وتشجيع، وإدارة مدرسة خلة المية الأساسية ممثلة بمديرها الأخ جمال عبد ربه لما وفرته لي من تسهيلات أثناء تطبيق البرنامج التعليمي، ومديرة مدرسة بنات خلة المية الثانوية الأخت منى مناصرة لما قدمت لي من مساعدة ومساندة وعون وحسن معاملة في تنفيذ البرنامج التعليمي، والأخت شريفة حريزات معلمة اللغة العربية ، والأخ إياد الجبور معلم اللغة العربية لما بذلاه من جهد وعطاء في تطبيق البرنامج التعليمي، وأخي وصديقي أحمد الجبارين لما قدمه من جهد وتشجيع في إنجاز هذه الرسالة، وأخي وصديقي الأخ ناصر الطميري لتدقيقه الرسالة نحويّاً.

وأخيراً لا يسعني إلا أن أشكر وأمتن لزوجي وأبنائي على صبرهم وتقديرهم لظروف دراستي في الجامعة، ولمنحي الفرصة الكافية لكتابة هذا البحث أثناء الوقت الذي كان من المفروض أن يكون لهم.

إليهم جميعاً فائق الاحترام والتقدير

الباحث

محمد أبو عرام

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء العربية الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل.

وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جنوب الخليل للعام الدراسي 2009-2010م، حيث تألفت عينة الدراسة من (79) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي، من مدرستي: ذكور خلة المية الأساسية وبنات خلة المية الثانوية، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، وعددها (40) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة، وعددها (39) طالباً وطالبة.

أما أداة الدراسة فتمثلت في البرنامج المقترح في علاج بعض الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي، واختبار المهارات الإملائية . وقام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد تطبيق البرنامج المقترح الذي استغرق سبعة أسابيع، بواقع حصتين أسبوعياً، حيث تم إخضاع المجموعتين للاختبار الإملائي البعدي، وكانت النتائج كالآتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى للطريقة (ضابطة وتجريبية)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، ووجود تفاعل بين الجنس والطريقة.

بناء على نتائج الدراسة أوصى الباحث ما يأتي: أهمية العناية بالمتعلم في اللغة العربية في الصفوف الدراسية الأولى، . متابعة معلم الصف باستمرار من قبل مدير المدرسة والمشرفين التربويين، وعدم الاكتفاء بزيارة سنوية شكلية، للتأكد من سير العملية التعليمية في طريقها الصحيح، وذلك لخطورة هذه المرحلة وأهميتها.

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of a suggested programme in treating predominant spelling mistakes in the Arabic writing of 5th grade's students in the Directorate of Education Southern Hebron's schools.

To fulfill the aim of the study the researcher used the experimental method, and the study population formed from 5th grade's students learning at the schools of the Directorate of Education Southern Hebron in the academic year (2009-2010). The sample of this study was consisted of (79) male and female students of the 5th grade from Khalet Almayah elementary schools for boys and Khalet Almayah girl's secondary school, where the sample was divided into two groups:

a- Experimental Group which consisted of (40) students.

b- Controlled group which consisted of (39) students.

The tools of the study were of the Suggested Programme in Treating some predominant spelling mistakes in writing of the 5th grade's students and Testing dictation skills.

The researched implemented the pre-test on the two groups (experimental and controlled groups). After seven weeks of implementing the programme- two lessons per week- the researcher tested the two groups by the post dictation test. After 3 weeks the researcher gives the students a preserve test to see the effect of the programme on the experimental group and to ensure that the researcher used paired sample tests and the results showed that:

There were statistical significance differences at the level of $(0.05 \geq \alpha)$ in the average of the Arabic predominant spelling mistakes in writing of

5th grade's students in the Directorate of Education Southern Hebron's schools, due to method, and no statistical significance differences at the level of $(0.05 \geq \alpha)$ in the average of the Arabic predominant spelling mistakes in writing of 5th grade's students in the Directorate of Education Southern Hebron's schools, due to gender and there is interaction between gender and method.

According to the results of the study the researcher recommends the following:

The importance of attending to the pupil in the Arabic language in the classroom first and Follow-up of the classroom teacher prior to the continuation of the school director and teachers, and not just an annual visit form; to ensure the functioning of the educational process in the right way; and that the seriousness and importance of this phase.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 أهداف الدراسة

4.1 أهمية الدراسة

5.1 فرضيات الدراسة

6.1 محددات الدراسة

7.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة الدراسة:

بين ماضٍ محفورٍ في ثرى التاريخ عرقه، ومستقبلٍ حافلٍ بالتحديات العلمية والتكنولوجية تبقى اللغة المنظومة الفكرية التي استطاعت أن تخطّ للأمةِ جلَّ تراثها الثقافي ماضيه وحاضره ومستقبله، وهي التي امتاز بها الإنسانُ عن سائر الكائنات الحية، وقد جاء ذلك مصداقاً لقوله تعالى: {وَمِنْ آيَاتِهِ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَاخْتَلَفَ الْأَلْسِنَتِمْ وَالْوَأَنِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ} (الروم، آية- 22).

للغة دورها المهم في حياة الإنسان؛ فهي التي يستخدمها في التعبير عما يدور في خلد من أفكار وأحاسيس، وهي وعاء الثقافة، ووسيلة نشرها بين أفراد الأمة، ونقلها من السلف إلى الخلف، وأداة التعبير عنها، وتطويرها في أي مجتمع؛ مما ساعد على حفظ التراث الثقافي والحضاري. كما تؤدي اللغة دوراً كبيراً في حياة المجتمع؛ فهي أداة التفاهم بين الأفراد والجماعات، وأداة ربط المتكلمين ببعضهم مهما اختلفت بيئاتهم، وتباعدت ديارهم (الركابي، 1986).

واللغة العربية هي السمة الأولى للانتماء والهوية العربية، والعناية بها أساس لتكوين الشعور بالولاء والمواطنة عند كل أبناء الأمة العربية، وفي الحفاظ عليها حفاظ على الشخصية القومية (الجوجو، 2004).

يتضح مما سبق أن اللغة أداة تعبير الإنسان عن نفسه وحفظ التراث الثقافي والحضاري كما أنها أداة الاتصال والتفكير؛ ولهذا فهي تعدّ الأداة الأولى لعملية التعليم والتعلم.

والوظائف السابقة للغة بشكل عامّ تنطبق على اللغة العربية التي تتميز بمكانة رفيعة بين اللغات الأخرى قديماً وحديثاً، فهي لغة القرآن الكريم، الذي حفظها ومنحها الحياة والخلود أبد الدهر؛ مما ساعد على حمل التراث بفكره وفنّه وروحه، والذي أدّى بدوره إلى حفظ شخصية

الأمة العربية (علوم، 1982). كما أنها هي لغة السُّنة المطهرة، لغة الرسول صلى الله عليه وسلم.

ونتيجة للخصائص السابقة — وغيرها من الخصائص — التي تميّزت بها اللغة العربية؛ فإنها قد تبوّأت مكانة رفيعة في عالم التربية في وقتنا الحاضر، في العالمين العربي والإسلامي، وقد حرص المربون أن يولوها الاهتمام المتواصل، والعناية البالغة، فهم يجتهدون في تطوير مناهجها وبرامجها كلّما ازدادت البحوث والدراسات اللغوية والتربوية، وكلّما وجد المختصون ما يمكن أن تفيد منه مناهج اللغة العربية في بنائها، وطرق توظيفها بأسلوب علمي مبني على دراسات وبحوث دقيقة. وكلّ هذا الاهتمام ينطلق من كون اللغة العربية وسيلة التعلم، حيث يدرس بها الطلاب جميع المواد الدّراسية الأخرى للمنهج المدرسي (علوم، 1982)، باستثناء اللغة الأجنبية.

والعناية بالقراءة والكتابة مظهر من مظاهر الاهتمام باللغة العربية، حيث اهتمّ المربون في دول العالم المتقدمة والنامية بهذين الفئتين من فنون اللغة؛ باعتبارهما يمثلان عتبة الدخول إلى ميادين الثقافة والإنتاج العلمي والفلسفي والأدبي (هجرس، 1979).

والكتابة فنّ من فنون اللغة العربية الأربعة، المتمثلة في: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وترتبط هذه الفنون مع بعضها البعض بعلاقة عضوية، علاقة تأثير وتأثر، وتتداخل الصلات فيما بينها، ومما يؤكد طبيعة هذه العلاقة أن الكفاءة في فنّ منها تنعكس على الفنون الأخرى، وأنّ التعثر في أحدها يؤثّر سلباً في الآخر (خاطر وآخرون، 1990).

وتتال الكتابة مكانتها في مناهج تعليم اللغة العربية في الوطن العربي من خلال تدريس الفروع اللغوية الثلاثة المتكاملة، وهي: التعبير الكتابي، الذي يهتم باكتساب الطلاب القدرة على التعبير عن المطالب العملية للحياة، والتعبير عمّا لديهم من أفكار ومشاعر في وضوح ودقة أولاً، ثم الإملاء الذي يهتم بقدرة الطلاب على الكتابة الصحيحة من حيث الهجاء واستخدام علامات الترقيم، والتغلب على المشكلات الإملائية المختلفة ثانياً، ثم الخط العربي الذي يهدف إلى جعل شكل الكتابة واضحاً وجميلاً ثالثاً وأخيراً (الجبارين، 2004) ، وتمثل هذه الفروع الكتابية الثلاثة أهداف تعليم الطلاب الكتابة العربية، والتدريب عليها في المراحل التعليمية المختلفة .

ويُجمع التربويون على أن للكتابة السليمة — من حيث الرسم الإملائي — أهمية كبيرة؛ إذ إن فهم المكتوب عن طريق قراءته، وكتابة المنطوق عن طريق رسمه يتأثر عادة بعوامل

الصحة، والخطأ في الرسم الإملائي (الحليمي، 1980)؛ وهذا يعني وجوب الحرص على تمكين الطالب من عادة الكتابة السليمة السريعة، وتدريبه على آلية التقاط المعلومات وتسجيلها دون خطأ أو سوء فهم من خلال الإكثار من التدريبات، وتصحيح ما يقع فيه الطالب من أخطاء، والوقوف على مشكلات الإملاء التي تربكه، وعلى الإخطاء الإملائية الشائعة لديه؛ تمهيداً للعمل على معالجتها معالجة جذرية، وبذا نضمن للطالب أن يحسن الكتابة خلال حياته الدراسية، وكذلك بعد دخوله ميادين الحياة العملية في الوظائف المختلفة، كاتباً أو مدرساً أو محامياً أو واعظاً دينياً أو غير ذلك.

تشكل فروع اللغة العربية وحدة متكاملة، وذلك لما بينها من ترابط وتكامل، ويعتبر الإملاء فرعاً مهماً من فروعها، ويرتبط معها ومع المواد المعرفية الأخرى بعلاقة عضوية وثيقة، وأي ضعف فيه قد تنعكس آثاره على الفروع الباقية وسائر المواد الأخرى (الروسان، 1988). وللإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة العربية، فهو من الأعمدة القوية لها، ومن الأسس المهمة للتعبير الكتابي، ويعتبر مقياساً دقيقاً للمستوى الذي توصل إليه المتعلم في تعليمه (الروسان، 1988)، حيث يساعد في فهم المادة المكتوبة، وهو وسيلة من وسائل الاتصال الإنساني يوقف به على آراء الغير، والتعبير عما يدور في النفس من معان ومشاعر ومفاهيم وتسجيل ما نودّ تسجيله من حوادث ووقائع، ويساعد في تحسين العلاقات الاجتماعية، وتنمية الخبرات، وتوسيع الآفاق (الهاشمي، 1983)، ويكسب الطلاب الاتجاهات الإيجابية والعادات الصالحة، ويعودّهم الدقة، وقوة الملاحظة والانتباه والنظافة، والترتيب والسرعة والإتقان في أثناء الكتابة، ويزيد من نمو الثروة اللغوية عند الطلاب (قورة، 1981).

إنّ الإلمام بأصول القواعد الإملائية بالشكل الصحيح، وسيلة لتقويم القلم، وسلامة الكتابة من الخطأ، والإملاء ليس غاية في حد ذاته بل هو مسخر في خدمة الكتابة (الغنامي، 1995).

كما أن الخطأ الإملائي يحول دون فهم المادة المكتوبة، ويسيء للكتابة ويقلل من أهمية الكاتب، والضعف الإملائي قد يلحق بالمتعلم الضرر، وربما يحول دون ممارسته لأيّ عمل وظيفي أو قد يقف حائلاً أمام تحصيله العلمي في مراحل تعليمية لاحقة، هذا بالإضافة إلى أنّ الضعف في الإملاء قد يتبعه تخلف في المواد التعليمية الأخرى.

إنّ الغرض من تعلم الإملاء أن ترسم الكلمات بالشكل الصحيح، وأن يكون الإملاء تعليمياً أكثر منه اختبارياً، وأن يتصل الإملاء بفروع اللغة العربية كافة، وبالمواد الأخرى (السيد، 1982).

ولتعليم الإملاء في وطننا العربي - بصفة عامة - أهداف متعددة من أهمها: الإسهام في تحقيق الوظيفة الأساسية للغة، وهي الفهم والإفهام، وتدريب الطلاب على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً مع زيادة الاهتمام بالكلمات التي يكثر فيها الخطأ (إبراهيم، 1978).

ولتدريس الإملاء في مناهج تعليم اللغة العربية (في المرحلة الأساسية) أهداف تربوية عامة تتمثل في: تعليم الطالب الكتابة الصحيحة الواضحة، وإكسابه قدرة التغلب على الصعوبات الإملائية بنفسه، وقدرة استعمال علامات الترقيم استعمالاً صحيحاً وظيفياً (وزارة التربية والتعليم، مناهج اللغة العربية، 2001)، ولكي تتحقق هذه الأهداف الخاصة بتدريس الإملاء فإن ذلك يتطلب نصيباً كافياً من الحصص الدراسية، إلا أنه من الملاحظ أن ثمة ضعفاً في مجال الكتابة الإملائية، وهذا ما لمسّه الباحث بحكم خبرته في حقل تعليم اللغة العربية للمرحلة الأساسية لمدة تزيد عن سبع سنوات، ومن الاطلاع على كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي، ولم تقتصر هذه المشكلة على إحساس الباحث فحسب، بل هناك نتائج دراسات سابقة قام بها كل من حسن شحاتة: (الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية)، وهجرس وزميله (أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة البصرة، 1981)، حيث أشارت نتائج الدراستين إلى كثرة الأخطاء الإملائية، وتدني مستوى التحصيل في مادة الإملاء، ودراسة (سعيد، 1997) التي كشفت عن تدني مستوى الأداء الإملائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بوجه عام، ودراسة (مركز القياس والتقويم، 1998) التي طبقت في المدارس الفلسطينية، وأسفرت عن وجود ضعف ملموس في أداء الطلبة في مهارة الإملاء، كما أكد هذه المشكلة بعض مدرسي اللغة العربية في مدارس جنوب الخليل.

وقد كثر في مجتمعنا من يتذمر من تدني مستوى الطلبة في الإملاء، وظاهرة الضعف في الإملاء تكاد تكون مشتركة في معظم مدارس الوطن العربي، وأصبحت الشكوى عند معظم المربين عامة وعند معلمي اللغة العربية ومشرفيها خاصة معلنين عن عجز التلميذ في مراعاة أبسط القواعد الإملائية.

إنّ انتشار الأخطاء الإملائية في مراحل التعليم المختلفة، وكثرة شيوعها، ظاهرة تربوية تستحق التوقف عندها، وتعرّف أبعادها، توطئة لتحديد أسبابها، واقتراح أوجه العلاج المناسب لها، وإنّ كثرة أخطاء الطلبة في الإملاء يمكن إرجاعها إلى جملة من الأسباب:

بعضها متصل بخصائص اللغة العربية المكتوبة والمنطوقة، وما فيها من مدّ، وإبدال، وإعلال، وحذف، وزيادة، وقلب، وإدغام وغيرها، ومنها ما هو متصل بالمعلم، من حيث: قدرته وثقافته، وميوله ورغبته وخبرته في التدريس، ومنها ما هو متصل بالمتعلم من حيث: خصائصه، وميوله، ورغباته واستعداداته وغيرها، وما يتعلق بطبيعة التدريس، من حيث التنوع في طرائق التدريس وأساليبه واستخدام وسائل تعليمية وتقنيات تربوية حديثة، ومنها ما هو متصل بالمنهاج من حيث: مواعته لرغبات الطلبة وحاجاتهم، وميولهم وعمرهم الزمني (شحاتة، 1984).

وبما أن تدريس الإملاء له أثر إيجابي في تدريس فروع اللغة العربية الأخرى، وفي سائر المواد الدراسية، وفي تدوين العلوم وحفظها، فإن تعلم مهاراته واكتسابها، يجب ألا يكون مقصوراً على كل جهد يبذل في الحصة الخاصة به، بل إن الفروع اللغوية كلها ينبغي أن يكون لها نصيب في ذلك، وفي المقابل، يجب أن تكون حصة الإملاء نفسها مجالاً خصباً لتحقيق مجموعة من الفوائد اللغوية، وأهمها التعامل مع اللغة العربية على أساس أنها وحدة متكاملة ومتماسكة.

وقد رأى الباحث أن يقترح برنامجاً تعليمياً علاجياً لمعالجة بعض الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي، لعلّه يساعد في معالجة ضعف الطلبة في مادة الإملاء ويقلل من الأخطاء الإملائية الشائعة قدر الإمكان، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، ويراعي ميول الطلبة واستعداداتهم وقدراتهم ويركز على الأهداف وضرورة إتقانها، ويتيح للمتعلم ممارسة مجموعة من الأنشطة التعليمية ويركز على عملية التقويم، فهناك تقويم قبلي، وتقويم بعدي، وهذا يساعد على الفهم والاحتفاظ بالمعلومات مدة أطول.

ويأمل الباحث أن تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى تخطي بعض الصعوبات الإملائية التي تواجه طلبتنا في المهارات الإملائية، وأن تساهم في الأخذ بأيديهم نحو طريقة إملائية ميسرة.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تلمس الباحث وهو يعمل معلماً في مدارس تربية جنوب الخليل، لمدة تزيد عن سبع سنوات، ضعفاً مُستشرياً في المهارات الإملائية في أوساط طلبة المرحلة الأساسية، وعمت الشكوى من هذه المشكلة المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين ، بل إن هذه القضية وُجِدَ لها صدى عند أولياء الأمور أيضاً كما أكد هذه المشكلة بعض معلمي اللغة العربية في مدارس تربية جنوب الخليل.

فمن هذا المنطلق رأى الباحث أن يقترح برنامجاً تعليمياً علاجياً لمعالجة بعض الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات الطلبة، متخذاً طلبة الصف الخامس الأساسي أنموذجاً لتطبيق البرنامج التعليمي العلاجي، لعدة أسباب منها: احتواء منهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي على بعض المهارات الإملائية، وكثرة وقوع طلبة الصف الخامس الأساسي في الأخطاء الإملائية، التي رصدت بعد الاطلاع على كراسات الإملاء.

وهذا من شأنه يستدعي معرفة مدى فاعلية البرنامج العلاجي في معالجة الأخطاء الإملائية، المتمثلة في: الهمزة، والتاء المفتوحة والتاء المربوطة، والتنوين. وبصورة محددة حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

هل تختلف درجة الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل في الطريقة (ضابطة وتجريبية) ومتغير الجنس والتفاعل ما بين الطريقة والجنس؟

3.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح برنامج تعليمي لعلاج بعض الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي، وإلى معرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة، وإلى موازنة هذا بالمنهاج المدرسي الذي يدرس بالطريقة العادية.

4.1 أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1. تزويد معلمي اللغة العربية بالأخطاء الشائعة العربية في الإملاء ليضمّموها في أسئلتهم مما يعمل على الحد منها.
2. تزويد وزارة التربية والتعليم ببرنامج تعليمي علاجي يهدف إلى تلافي الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي، ليستفيد منه المعلمون في التغلب على المشكلات الإملائية التي تواجه الطلبة.
3. تزويد معلمي اللغة العربية وموجهيها التربويين بأنماط الأخطاء الإملائية، وأساليب علاجها لمساعدتهم على تخطي بعض الصعوبات التي تواجه الطلبة في الإملاء والعمل على رفع مستواهم وزيادة تحصيلهم.
4. يمكن لهذه الدراسة أن تفيد المشرفين التربويين في مجال تعليم اللغة العربية، بتبصيرهم بفكرة البرنامج المقترح، وعرضه على المعلمين في دورات تدريبية؛ لتحسين أداء المتعلمين.
5. فتح المجال أمام دراسات تربوية أخرى، بتقديم مقترحات لبحوث جديدة تتعلق بالأخطاء الشائعة في الإملاء العربي في مراحل تعليمية أخرى، أو متغيرات جديدة لها علاقة بمجال الإملاء بصفة خاصة، والكتابة العربية عموماً.

5.1 فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى للطريقة (ضابطة وتجريبية).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل في التفاعل ما بين الطريقة والجنس.

6.1 محددات الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على مجموعة من المحددات الآتية:

المحدد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي التابعين لمدارس تربية جنوب الخليل؛ نظراً لأن هذه المشكلة تتفاقم، وتحتاج إلى مزيد من الدراسات لوضع البرامج العلاجية الخاصة بهذه المشكلة .

المحدد المكاني: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس تربية جنوب الخليل الحكومية.

المحدد الزماني: أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2009-2010.

اقتصار البرنامج المقترح على المهارات الإملائية الآتية: الهمزة، والتاء المفتوحة والتاء المربوطة، التنوين.

7.1 مصطلحات الدراسة:

الإملاء:

هو رسم الكلمات العربية بالشكل الصحيح والبعد عن الخطأ في الرسم، وهو أحد فروع تعليم اللغة العربية (الروسان، 1988)، أو هو تعليم الطلبة الرسم الصحيح للكلمات بشكل صحيح وسريع وجميل (الجبارين، 2004).

ويعرّف الباحث الإملاء بأنه أحد فروع تعليم اللغة العربية، الهادف إلى تدريب الطلبة - في إطار العمل المدرسي - على رسم الكلمات رسماً هجائياً صحيحاً، ونظم الحروف، ورسمها رسماً صحيحاً داخل الكلمات عن طريق وضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، مع استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً؛ لأنه يعين على قراءة الكلمات وفهمها، وفق القواعد الإملائية التي يدرسونها، سواء أكان ذلك بالإملاء على الطلبة وهم يكتبون أم كان ذلك بكتابتهم دون أن يملي عليهم أحد.

الخطأ في الإملاء:

عدم قدرة التلاميذ على كتابة كلمات القطعة المعدة لاختبارهم كتابة صحيحة، وعدم رسمها بالشكل الصحيح الذي يتطابق مع رسمها في القطعة الإملائية المعدة للاختبار، سواء أكان الخطأ في شكل الكلمة كلها أو جزء منها، أم كان ذلك عندما يكتب الطلبة دون أن يملي عليهم

أحد (الغلامي، 1995)، أو هو عدم قدرة الطالب على توظيف القواعد الإملائية توظيفاً سليماً أثناء الكتابة (رشوان، 1992).

أما تعريف الخطأ في الإملاء إجرائياً فهو كتابة الطلبة الكلمة العربية على غير ما اتفق عليه علماء الإملاء؛ إما بحذف أحد حروف الكلمة أو إضافته أو إبداله أو تكراره، أو إشباع الحركات القصيرة أو العكس، أو الخطأ في رسم: الهمزة، أو الألف اللينة، أو الكلمات التي تحذف بعض حروفها، أو غيرها من المهارات الإملائية، بالإضافة إلى عدم وضع علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة، سواءً أكان ذلك بالإملاء على الطلبة وهم يكتبون أم كان ذلك بكتابتهم دون أن يملئ عليهم أحد.

الأخطاء الشائعة في الإملاء:

هي الأخطاء الواردة عند 25% من الطلبة الذين طبقت عليهم الدراسة الحالية أو أكثر، وهي نسبة مقبولة، حيث أنها نسبة تتفق وأهمية الإملاء، وأثره في الحياة العامة وفي المواد الدراسية الخاصة، وأهمية اللغة العربية باعتبارها اللغة القومية التي تمثل الأساس في دراسة المواد الدراسية كلها، أو هي الأخطاء التي ترد أكثر من غيرها بين أفراد العينة بنسبة 20% فأكثر من عدد الطلبة (رشوان، 1992).

البرنامج العلاجي:

برنامج في التعلم الذاتي يستخدم لمعالجة الانخفاض في مستوى المهارات الإملائية، ويوضع وفق التعليم المبرمج، ويقود نشاط المتعلم خطوة خطوة نحو الهدف المنشود (الروسان، 1988). ويحدد الباحث تعريف البرنامج العلاجي المقترح الذي يتفق وطبيعة الدراسة الحالية، بأنه خطة تهدف إلى علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل، ويتكون من بعض الوحدات التدريسية، وتتضمن كل وحدة فيه من الاختبارات التي تعالج الأخطاء الإملائية الشائعة، ويشتمل البرنامج على مكونات، وهي: مجموعة من الأهداف السلوكية، والأنشطة التعليمية واللغوية، والوسائل التعليمية، وأساليب التدريس المناسبة، والإجراءات التدريسية المرتبة في خطوات والاختبارات الإملائية المتنوعة، وأساليب التقويم المناسبة.

طلبة الصف الخامس:

هم طلبة الصف الخامس الأساسي الذين يدرسون في مدارس تربية جنوب الخليل، والذين تتراوح أعمارهم ما بين تسع إلى عشر سنوات تقريباً.

الفصل الثاني

1.2 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

3.2 تعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

1.2 الإطار النظري

يتناول هذا الفصل الأدب التربوي والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة الحالية. أما الأدب التربوي فتضمن واقع تدريس الإملاء من حيث: تعريفه، وأهمية تدريسه، وأسس تدريسه واختيار موضوعاته، وأسباب الأخطاء الإملائية، ومكوناته التربوية المتمثلة في أهدافه، وأنواعه وطرائق تدريسه، وطرائق تصحيحه، وطرائق علاجه، بالإضافة إلى بيان مشكلات الكتابة العربية المرتبطة بتدريس الإملاء العربي. كما يتضمن هذا الفصل نبذة مختصرة عن بناء البرامج التعليمية وعلاقتها ببناء البرامج العلاجية في الإملاء، عن طريق بيان أهمية تحليل الأخطاء كأحد مصادر بناء المناهج الدراسية والبرامج العلاجية، وتوضيح عناصر بناء البرامج العلاجية المتمثلة في الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم.

1.1.2 تعريف الإملاء:

يمكن تعريف الإملاء لغةً كما يأتي: حيث جاء في معجم العين "أُمليت الكتاب لغة في أُمِلت، والإملاء هو الإملا على الكاتب" (الفراهيدي، 1994)، وورد في لسان العرب "الإملاء الإمهال والتأخير... وأُمليت الكتاب أُملي، واستمليته الكتاب: سألته أن يمليه عليّ" (الغمامي، 1995)، ومما ذكره المنجد في هذا الباب "أُملى إملاء الكتاب على الكاتب ألقاه عليه فكتبه عنه، والإملاء مفرد أُمالٍ وأُماليّ: ما يُملَى من الأقوال" (معلوف، 1986).

قال ابن منظور في (لسان العرب) من مادة "مل" أَمَلَّ الشيء: قاله فكتب، وأَمَلَّاه: كأَمَلَّه، وأُمليت الكاتب أُملي، وأُمِلتْه، وأُمِلُّه لغتان جيدتان جاء بهما القرآن الكريم: وأَمَلَّ الشيء قاله، فكتب وأَمَلَّاه كأَمَلَّه، وقال تعالى: {فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ} (البقرة، الآية: 282)، وهذا من أُملى وحكى أبو زيد: أن أَمَلَّ عليه الكتاب بإظهار التضعيف، وقال الفراء أُمِلت لغة أهل الحجاز، وبني أسد، وأُمليت لغة بني تميم وقيس وتنزل القرآن الكريم باللغتين معاً.

يتضح مما سبق أن في اللغة العربية فعلين يختلفان نطقاً ويشتركان في الدلالة هما (أُملى) و(أَمَلَّ) وكلا الفعلين يدلان على أي شخص يقول قولاً فيكتب آخر، وهذا القول وهذا

الاختلاف ليس قاصراً على الاختلاف في التعريف للإملاء فقد تعددت الآراء في النظر إليه فناً من فنون اللغة العربية (معلوف، 1986).

وورد ذكر مادة "مل" في القرآن الكريم بالمعاني الآتية:
الإملاء بمعنى ما يقال ويكتب: قال تعالى: {وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلِيُمْلَلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ} (البقرة، الآية: 282). والإملاء بمعنى قراءة المستملي (الكاتب) لمن استملاه: قال تعالى: {وَقَالُوا أَأُطِيرُ الْأَوَّلِينَ أَلَا يَكْتُوبُهَا فِيهِ تَمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلاً} (الفرقان، آية: 5). وقال ابن كثير في تفسير الآية "أي تقرأ عليه بعد أن استسخها" (ابن كثير، ب.ت: 309).

ومن معاني الإملاء أيضاً الإمهال والتأخير: قال تعالى: {وَكَايْنٍ مِّنْ قَرْيَةٍ أَمْلَيْتُ لَهَا وَهِيَ ظَالِمَةٌ ثُمَّ أَخَذْتُهَا وَإِلَيَّ الْمَصِيرُ} (الحج، الآية: 48) (أبو منديل، 2006).

الإملاء: هو رسم الكلمات العربية بالشكل الصحيح والبعد عن الخطأ في الرسم، وهو أحد فروع تعلم اللغة العربية. (الروسان، 1988).

أما من حيث الاصطلاح فيقصد بالإملاء "علم بأصول يُعرف بها تأدية الكتابة على وجه الصحة (الغلامي، 1995)، كما يقصد به: المبادئ العامة التي يجب مراعاتها والأخذ بها في أثناء الكتابة؛ لحفظها من الخطأ (أحمد، 1992)، ويطلق على الإملاء تسميات عديدة من أهمها: الرسم القياسي، والرسم الهجائي (عبد الصمد، 1988).

وترى (الجوجو، 2004) أن الإملاء "مهارة يتم من خلالها تحويل الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقاً للقواعد المتعارف عليه، ووضوح الخط؛ تحقيقاً للفهم والإفهام.

ويرى (حلس، 2004) أن الإملاء أو الرسم الكتابي "عملية كتابية تتطلب مجموعة متضافرة من المهارات والقدرات الذهنية والسمعية والبصرية والحركية والانفعالية مع ما لدى الفرد من خبرة سابقة تمكنه من تحويل الصورة الصوتية المسموعة إلى صورة خطية مكتوبة".

ويعرّف الباحث — في ضوء ما سبق — الإملاء بأنه أحد فروع تعلم اللغة العربية، يهدف إلى تدريب الطلاب في إطار العمل المدرسي على رسم الكلمات رسماً صحيحاً، ونظم الحروف،

ورسمها رسماً صحيحاً داخل الكلمات عن طريق وضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، مع استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً لأنه يعين على قراءة الكلمات وفهمها، وفق القواعد الإملائية التي يدرسونها، سواءً أكان ذلك بالإملاء على الطلبة وهم يكتبون أم كان بكتابتهم دون أن يملي عليهم أحد.

يُستنتج مما سبق أن مفهوم الإملاء اصطلاحاً يشير إلى أن تعليم مهارة الإملاء تتضمن ثلاثة جوانب متتابعة، هي إلقاء كلام ما، أو قراءته من شخص، واستماع هذا الكلام ثم كتابته من شخص آخر، وهذا يعني أن عملية الإملاء لكي تكتمل فإنه لا بدّ من وجود طرفين هما: المملي والمملّى عليه، أو القارئ والكاتب. فهذا يشير إلى أن عملية الإملاء تحتاج إلى التّربّث وعدم السرعة أثناء الإلقاء؛ لإعطاء السامع فرصة لكتابة ما يسمعه، وفي هذا دلالة واضحة على العلاقة بين الإملاء والاستماع.

أما الإملاء لغةً فيشير إلى أن عملية الإملاء لا تنحصر في وجود طرفين: قارئ وكاتب فقط، كإملاء المعلم على طلابه، بل تشمل — بجانب ذلك — ما يكتبه الطلاب بأنفسهم كالتعبير الكتابي، والواجبات المنزلية، وغيرها من الكتابة.

2.1.2 أهمية تدريس الإملاء في مناهج تعليم اللغة العربية:

تعدّ الكتابة خَـصِـيصةً من أهم الخصائص التي تميّز بها الإنسان، بجانب اللغة، عن سائر المخلوقات، فهي أداة لمعرفة ما كتبه الآخرون من علوم ومعارف، ولنقل الخبرات من جيل إلى آخر (الجبارين، 2004).

وأعظم دليل على قيمتها وأهميتها أن الله، سبحانه وتعالى، نسب تعليمها إلى نفسه، وامتنَّ بها على عباده فقال جلّ شأنه { اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ } (سورة العلق، آية 3-4).

ويمثّل الإملاء أحد الأركان المهمة للكتابة بجانب التعبير الكتابي والخط، وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية غايتها حفظ اللغة من الفساد والانحراف، ووسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية، فإن قواعد الإملاء جزء من القواعد التي تهدف إلى حفظ اللغة المكتوبة، ووسيلة لصحة الكتابة من حيث الرسم الإملائي، ولا غنى للقواعد النحوية والصرفية في حفظ اللغة عن القواعد الإملائية؛ لأن الكتابة الخطأ أشدّ خطراً على اللغة من الخطأ في النطق؛ إذ إنها تُبقي الخطأ وتُرسّخه (الأسمر، 1988).

ويمكن توضيح منزلة الإملاء بملاحظة أن الخطأ في الإملاء قد يكون سبباً في تغيير الحقائق العلمية، أو التاريخية، أو الأدبية (الجبارين، 2004).

ويؤكد خاطر وآخرون (1990) أن الخطأ الإملائي قد يشوّه الكتابة، ويعوق فهم الجملة، ويؤدي إلى غموض المعنى وبطء فهمه، مما ينتج عنه عدم تحقيق التواصل المنشود الذي هو غاية عملية التعلم والتعليم، كما أنه يدعو إلى الحطّ من شأن الكاتب، وازدراءه، والتقليل من شخصيته وقيّمته.

وللضعف الإملائي أثر في الحياة العملية؛ حيث لا يسهل على الشخص الضعيف في الإملاء أن يجد عملاً في أي مؤسسة حكومية أو خاصة يحتاج العمل فيها إلى الكتابة، فيُنظر إلى هذا الشخص على أنه ناقص التعليم، أو أُمّي مع أن علاج هذا النقص لا يحتاج منه إلاّ إلى بذل جهد قليل؛ لمعرفة قواعد الإملاء؛ ليعالج أخطاءه، ويتلافى عيوبه.

لا تقتصر أهمية الإملاء على ما سبق ذكره، بل له مكانة كبيرة في العملية التربوية، ومما يؤكد ذلك علاقته بغيره من فروع اللغة العربية، ولعلّ القراءة من أهم تلك الفروع التي يمكن أن يكون لها الدور الكبير في تعليم الرسم الإملائي الصحيح للكلمات؛ حيث أثبتت البحوث والدراسات التربوية التي أجريت في هذا المجال أن هناك علاقة موجبة بين القراءة والقدرة على الرسم الصحيح للكلمات، فالتمكن من مهارات القراءة يساعد على التمكن من مهارات الإملاء، والعكس صحيح (قورة، 1981). ومن هذه الدراسات دراسة بيك (Peak) التي أشارت إلى وجود معامل ارتباط مرتفع بين 80% و 85% بين درجات اختبار في القراءة واختبار في الإملاء، ويتعلم الطالب رسم الكلمات من خلال قراءته لها، وطول النظر إليها، ومن ثم يكون من السهل تدريب الطلبة على كتابة ما تم قراءته، وهذا يعدّ من العوامل التي تسهم في إعطاء الإملاء معنى ودلالة عند الطلبة (مجاور، 1980).

ولتدريس النصوص الأدبية تأثير في تعليم الرسم السليم للكلمات؛ فحفظ الطلاب قطعاً من النصوص شعراً ونثراً يساعدهم في حفظ رسم الكلمات، وأشكال الحروف، والعلاقة بين تدريس الإملاء وتدريب الخط علاقة قوية؛ ينبغي على معلم أي مادة أن يحث الطلاب على تجويد خطهم وتحسينه، ومن أفضل الفرص لتنمية مهارة الخط حصة الإملاء التي تستهدف الكتابة، ولكي يستطيع المعلم تنمية هذه المهارة عند طلابه، عليه أن يلجأ إلى محاسبتهم في حصة الخط، ووضع بعض الدرجات الخاصة به في حصة الإملاء (الغلامي، 1995).

فيعد التعبير الكتابي وسيلة المعلم لمعرفة الكلمات الوظيفية التي يحتاج إليها الطلبة في كتاباتهم المختلفة، ومن ثم تدريبهم على إتقان رسمها، ويسهم أيضاً التعبير الكتابي في الكشف عن الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات الطلبة؛ للعمل على تلافيها، كما يساعد أيضاً على تثبيت الكلمة ورسمها في أذهان الطلاب؛ نتيجة الممارسة المستمرة للكتابة مثل القراءة تلاماً (مجاور، 1980).

ولتدريس الإملاء علاقة وثيقة بتدريس الاستماع؛ لأن من العوامل الأساسية في إتمام عملية الإملاء تدريب الأذن على سماع الأصوات، وتميز الحروف المتقاربة في المخرج (الفويومي، 1988)، ويرتبط تدريس الإملاء بسائر المواد الدراسية، وبجميع الأعمال الكتابية التي يقوم بها الطالب أثناء الدراسة وبعدها، ولتدريس الإملاء أيضاً أثر كبير في التحصيل الثقافي العام للطلاب (الهاشمي، 1983)، ولا يستغني عن الإملاء أي علم من العلوم؛ لأن تدوينها وحفظها معتمد على الكتابة (زيدان وآخرون، 1991).

ويرى الباحث أن تدريس الإملاء نتيجة أهميته السابقة، جدير بنيل اهتمام المختصين والمعلمين، وحرص الطلاب على إتقان مهاراته؛ فهو أداة أساسية في زيادة ثروتهم اللغوية، ونضجهم العقلي، وتنمية قدراتهم الثقافية، ومن الأهمية أن يحرص الكاتب على إتقان مهاراته، لأن إتقانها يجنبه الخطأ في الكتابة، الذي هو نقص في حقه لا يمكن التساهل معه.

3.1.2 أسس تدريس الإملاء، واختيار موضوعاته:

وفيما يأتي توضيح أسس تدريس الإملاء، وأسس اختيار موضوعاته:

أولاً: أسس تدريس الإملاء:

لكي يكون تدريس الإملاء ناجحاً، محققاً الأهداف المرسومة له، فإنه يجب مراعاة الأسس الآتية:

أ- الحرص على تنمية الحواس الأربع الضرورية لتعلم المهارات الإملائية، وتتمثل في: ***العين**: التي ترى الكلمات، وتلاحظ رسم أحرفها مرتبة وفقاً لنطقها؛ مما يساعد على رسم صورتها صحيحة في الذهن، وعلى تذكرها حين يراد كتابتها؛ ولهذا يجب أن نربط بين درس القراءة ودروس الإملاء، وخاصة مع الصغار، فيكتبون في كراسات الإملاء بعض قطع المطالعة؛ مما يعودهم زيادة الانتباه للكلمات الجديدة الصعبة، وملاحظة حروفها، واختزان صورها في أذهانهم في حصص المطالعة، وبخاصة في فترة القراءة الصامتة، كما ينبغي

للمعلم أيضاً أن يعرض الكلمات الصعبة فترة من الزمن، ثم يمحوها قبل إملاء القطعة؛ مما يهيئ للعين فرصة لرؤية الكلمات أو الاحتفاظ بها في الذهن.

* **الأذن:** فهي تسمع الكلمات، وتميّز مقاطع الأصوات وترتيبها؛ مما يساعد على تثبيت آثار الصور المكتوبة المرئية؛ ولهذا ينبغي الإكثار من تدريب الأذن على سماع الأصوات، وتمييزها، وإدراك الفروق بين الحروف المتقاربة المخارج، والوسيلة العملية إلى ذلك هي الإكثار من التهجّي الشفوي لبعض الكلمات قبل كتابتها.

* **اللسان:** الذي يستخدم في التعودّ على النطق السليم للحروف جميعها.

* **اليَد:** هي العضو الذي يُعتمد عليه في كتابة الكلمة، ورسم أحرفها صحيحة مرتبة؛ لذا ينبغي الإكثار من تدريب التلميذ تدريباً يدوياً على الكتابة؛ حتى تعتاد يده على الحركات العضلية؛ مما يفيد في سرعة الكتابة، فيؤدي التكامل في الجانب الوظيفي بين هذه الحواس إلى التغلب على الصعوبات الإملائية، خاصة التي تخالف فيها الكتابة النطق، بالزيادة، مثل كلمة (عمرو، وقالوا)، وبالنقص مثل كلمة (هذا، ولكن)، (عبد الصمد، 1988).

ب- تعويد الطالب الرسم الإملائي الصحيح للحروف، والألفاظ بشكل مستمر؛ عن طريق كثرة التدريب عليها، وممارستها.

ج- ضرورة الربط بين الكلمات وفهمها عن طريق ربط الإملاء بالقراءة وبالعَمَل التحريري المتمثل في التعبير الكتابي، والواجبات الكتابية المنزلية.

د- الاستفادة من الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها الطلبة، في تحديد القواعد الإملائية الوظيفية التي ينبغي تدريبهم عليها، وخاصة في بداية العام الدراسي.

هـ - استخدام دروس الإملاء في تكوين عادات الكتابة الحسنة، كالدقة، والنظافة، وغيرها (شحاتة، 1992).

ثانياً: أسس اختيار موضوعات الإملاء:

من أهم الأسس المرتبطة باختيار موضوعات الإملاء ما يأتي:

1. تحديد الأهداف الإجرائية لدروس الإملاء؛ إذ من المعلوم أن أي مادة دراسية لا يمكن تعليمها وتعلمها إلا بعد تحديد الأهداف الخاصة بها، ومن الأهمية تحديد الأهداف الخاصة بدروس الإملاء؛ نظراً لأنّ الإملاء من المواد الدراسية التي تسهم بشكل أساسي في تعليم الطلاب الكتابة الصحيحة التي يستعملونها ويحتاجون إليها في حاضرهم ومستقبلهم، كما أن تحديد الأهداف يساعد على الاختيار الصحيح والمناسب لموضوعات الإملاء (الغلامي، 1995).

2. الاختيار الصحيح للكلمات المراد تدريب الطلاب عليها، حيث إن هناك ثلاث طرائق لاختيار هذه الكلمات، الأولى: اختيارها من بين المشكلات الإملائية التي يقع فيها الكبار، والثانية: اختيارها من بين ما يستعمله الطلاب في أساليبهم الكتابية التي هم في حاجة إليها، والثالثة: من خلال أسلوب تشخيص الأخطاء التي يقع فيها الطلاب أثناء كتاباتهم؛ ومن ثمّ انتقاء هذه الكلمات لتعليمها لهم، ولكي يكون اختيار الكلمات اختياراً جيداً، فإنه ينبغي الإفادة من هذه الطرائق مجتمعة (خاطر وآخرون، 1990).

3. التوزيع الصحيح للكلمات المختارة، وهنا يمكن الاعتماد على عدّة معايير من بينها:

- أ. مراعاة مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب، والاهتمام بالجانب الوظيفي لهذه الكلمات.
- ب. مراعاة الوقت الزمني الخاص بحصة الإملاء، من حيث مناسبته لدراسة النص الإملائي، ومعالجة المهارة الإملائية المستهدفة، وتدريب الطلبة عليها (جابر، 1991).
- ت. مراعاة التنوع في الموضوعات المختارة التي تشتمل على الكلمات المطلوبة، بحيث تكون موضوعات علمية أو ثقافية أو اجتماعية تتصل بحياة الطلبة وبيئتهم، مع مراعاة التنوع في أسلوب عرض هذه الموضوعات، كأن يكون أسلوباً أدبياً أو علمياً.
- ث. تختار من الموضوعات المتصلة بفروع اللغة العربية، كالقصص، والمطالعة، والمحفوظات، أو من موضوعات التاريخ أو الجغرافيا.
- ج. يُفضل أن تحتوي قطع الإملاء على القيم، والمثل العليا، وما يتصل بالنواحي القومية، والوطنية، والدينية، والأخلاقية (البجة، 1999).
- ح. يُفضل الأخذ بآراء التلاميذ في اختيار القطعة الإملائية، كما أشارت إلى ذلك دراسة (رضوان، 2001).

خ. يراعى في القطعة الإملائية ألا تتخللها ألفاظ عامية.

د. أن تحتوي القطعة على الهدف الإملائي المراد تحقيقه لدى الطلبة.

ذ. ألا تكون القطعة طويلة أو قصيرة، حتى لا تخلّ بالأهداف المرجوة من تدريسها.

ر. أن تكون القطعة وحدة واحدة، بحيث تُعطى في درس واحد فلا تتجزأ.

بعد عرض أسس تدريس الإملاء واختيار موضوعاته، يرى الباحث أن عملية الإملاء سواء أكانت من طرف واحد – أي أن يكتب الشخص بنفسه دون إملاء أحد عليه – أم كانت من طرفين: هما المُملّي والمُملّى عليه، فإنه لا بدّ أن توظّف فيها الحواس الأربع الخاصة بتعلم المهارات الإملائية؛ وذلك حتى تتم هذه العملية بدقة وإتقان، وتعدّ حاسة النطق (اللسان) أكثر الحواس الأربع وظيفيّة في عملية الإملاء؛ فالمُملّي يحتاج إليها في النطق بالحروف، والتمييز

بين المتقارب أو المشترك منها في المخرج الصوتي، والمملى عليه أو الكاتب حين يكتب بنفسه يحتاج إليها في تهجي حروف الكلمة شفويًا قبل كتابتها؛ مما يساعده على صحة كتابة تلك الكلمات.

وترتبط أسس تدريس الإملاء بأسس اختيار موضوعاته؛ فالنجاح في اختيار موضوعات الإملاء يعني النجاح في تدريسه من حيث إتقان مهاراته، والتغلب على المشكلات الإملائية التي تشيع في كتابات الطلبة في مراحل التعليم المختلفة، ومما يؤكد العلاقة الوثيقة بينهما اهتمام كل منهما بعملية تشخيص الأخطاء الإملائية؛ للاستفادة من هذه الأخطاء في تحديد القواعد الإملائية الوظيفية التي ينبغي تدريب الطلبة عليها، وفي اختيار الكلمات الوظيفية التي تتضمنها موضوعات الإملاء.

4.1.2 أسباب الأخطاء الإملائية:

مما لا شك فيه أن شيوع الأخطاء الإملائية، لا يمكن إرجاعه إلى سبب واحد، بل هنالك أسباب مترابطة ساعدت على انتشارها بين الطلبة، ولعلّ من أبرز تلك الأسباب ما يأتي:

أولاً: أسباب عضوية:

تبدو في ضعف قدرة التلاميذ على الإبصار، فقد يؤدي هذا الضعف إلى التقاط التلميذ لصورة الكلمة التقاطاً مشوّهاً، فتكتب كما شوهدت بتقديم بعض الحروف، وتأخير بعضها، وأما ضعف السمع فقد يؤدي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة أو مشوّهة أو مبدلة (الجبارين، 2004).

ثانياً: أسباب تتعلق بالمعلم:

ويقصد بها ضعف الإعداد العلمي والمهني للمعلمين، وقد أدركت بعض الجهات المسؤولة هذا الأمر، فعملت على تأهيل المعلمين علمياً ومسلحياً.

يقول الدكتور زكريا إسماعيل: "ولقد لاحظت على طلبة التربية العملية — حتى الذين هم على وشك التخرج من كليات التربية — كثيراً ما يخطئون في أبسط القواعد النحوية، وفي أبسط الكلمات في الكتابة. وهذا مرده إلى سوء الإعداد، وعدم اكتراث المعلم بمهنته، وربما عدم رغبة بعضهم في تدريس مادة اللغة العربية، وما التحق بكلية التربية أو كلية اللغة العربية إلا للحصول على مؤهل جامعي فقط". ومن جهة أخرى يعتقد بعضهم أن طريقة التدريس عامل

مستقل عن العوامل السابقة، ولكن ارتباط الطريقة بالمعلم والمعلم بالطريقة شيء أساسي، فالمعلم المعدّ إعداداً مهنيّاً جيداً يستخدم الطرق الجيدة في التدريس، والمعلم الذي يرغب في مهنة التدريس، ويؤمن بها، يقدم إنتاجاً أفضل (إسماعيل، 1991).

إن المعلم مسؤول عن معالجة أخطاء الطلبة في الإملاء ليس في دروس اللغة العربية وحدها بل في مواد التعليم جميعها، وإذا تضافرت جهود المعلمين في مختلف المواد الدراسية لمعالجة هذه الأخطاء، فإن النتيجة ستكون أفضل بكثير من الاقتصار على معلمي اللغة العربية.

والمعلم مطالب أن يهتم اهتماماً كبيراً بتفهم طلبته القواعد الإملائية الصحيحة وتصحيح كراساتهم باستمرار، وحصر الأخطاء الإملائية التي يقعون فيها، ومناقشتهم فيها، وبيان وجه الصواب فيها.

ثالثاً: أسباب تتعلق بالطالب:

ومن هذه الأسباب السبب السيكولوجي، ويتمثل في الخوف والتردد وعدم الثقة، والخوف من الفشل، وهذه أمور تؤثر في تعلم الطالب، ولذا فإنه يجب على المعلم أن ينتبه إلى ذلك كله، ويحاول أن يعالجه معالجة تربوية واجتماعية ليخلص طالبه من هذه الأمور التي تؤدي إلى تخلف الطالب في القراءة، ويؤدي بدوره إلى ضعف الطالب في الإملاء.

ومنها السبب الفسيولوجي، مثل: التعب والسيان، وضعف الحواس وانخفاض مستوى الذكاء، وعدم القدرة على التركيز، وضعف الملاحظة البصرية، وعيوب النطق، ويتطلب الموقف التعليمي من المعلم أن ينتبه على هذه الأمور، وأن يعالجها بالتعاون مع الإدارة المدرسية، وأولياء أمور الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لمثل هؤلاء الطلبة.

ومن هذه الأسباب أيضاً إهمال الطالب وعدم ميله إلى النظام والتنظيم من جهة، وعدم اهتمامه واكترائه بدروسه من جهة أخرى، وقد يعود ذلك إلى عدم وجود حافز، أو كما يسميه بعض التربويين، عدم وجود الهادفية من التعلم، فخلو الأداء أو الاستجابة من المكافأة يفقدها أهميتها وقوتها عند التعلم، فالحافز أو المكافأة سواء أكانت مادية أم كانت معنوية أمران مهمان لتعلم الكتابة والهجاء، ولذا فإن المعلم مطالب بإثارة الحوافز والتشجيع وزيادة رغبة التعلم لدى طلبته، والابتعاد عما يمكن أن يؤدي إلى الإحباط لديهم (نظام التعليم المفتوح، 2008).

رابعاً: أسباب تتعلق بالأسرة:

إن تعاون الأسرة شرط أساسي في إنجاح العملية التعليمية، وإن رعاية الوالدين في البيت للأبناء ومساعدتهم في القيام بواجباتهم البيتية، وتوجيههم توجيهاً تربوياً يؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهم العلمي وأدائهم اللغوي، وإن القراءة السليمة تؤدي بالطالب إلى الكتابة الصحيحة، لأن معنى الكلمات وصورها يعلق بأذهان الطلبة بصورة صحيحة وسليمة.

وإن تعاون الأسرة مع المدرسة في مجال معالجة ضعف الطلبة في الإملاء يؤدي إلى رفع مستوى أداء الطالب الكتابي، وإذا فقد التعاون بين الأسرة والمدرسة، فإن الطالب الضعيف سيستمر ضعفه، وتقل فرص تعلمه، كما أن عناية الأسر بتعليم أبنائها تخضع لأسباب كثيرة منها: المستوى الثقافي للوالدين، والعناية الجيدة والمتابعة المستمرة، والحالة الاجتماعية، والبيئة التعليمية، وفرص التعلم، فهذه الأسباب جميعاً تؤثر إيجاباً أو سلباً في عملية التعلم والتعليم (نظام التعليم المفتوح، 2008).

خامساً: أسباب تتصل بخصائص اللغة المكتوبة:

وتتمثل في الشكل، وقواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، والإعجام والوصل والفصل، واستخدام الحركات والإعراب (الجبارين، 2004).

وارتباط القواعد الإملائية بالقواعد النحوية، وتعدد القواعد الإملائية؛ قد يترتب عليه ضعف الكتابة الإملائية لدى التلاميذ، وتأثير اللهجات على النظام الصوتي للغة؛ فيؤدي إلى رسم بعض الحروف خطأ، وقد أكدت دراسة (Donna, 1971)، تأثير اللهجة الإنجليزية للسود على الأداء الإملائي للأطفال الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية.

سابعاً: أسباب تتعلق بالإدارة المدرسية والنظام التعليمي:

وتتمثل في تحميل المعلمين أعباءً كثيرة، واكتظاظ الفصول بالطلبة، وعدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الأكفاء، والترفع التلقائي للتلاميذ (الجبارين، 2004)، وعدم متابعة بعض مديري المدارس لأعمال المعلمين من جهة، وعدم اكتراثهم بنتائج التلاميذ من جهة أخرى، وضعف الاهتمام بإقامة دورات تدريبية وتنقيفية لأولياء الأمور، ومن الأسباب قلة الحصص الإملائية لمبحث الإملاء، وكذلك إسناد تدريس اللغة العربية لمعلمين غير متخصصين، أو غير مؤهلين تربوياً خاصة في المرحلة الابتدائية، وعدم تزويد المكتبات المدرسية بأحدث الدراسات العلمية الخاصة باللغة العربية، وخصوصاً في مبحث الإملاء،

ومن الأسباب المهمة إن موجهي المرحلة الابتدائية يدركون أن هناك أخطاءً يقع فيها التلاميذ ولكنهم لا يتخذون خطوات إيجابية توضح للمعلم أنواعها، وخطة علاجها، وهذا ما أشارت إليه دراسة (شحاتة، 1978)، ويضيف الباحث إلى هذه الأسباب ميل بعض الموجهين — لدى تقويمهم أداء المعلمين — إلى الذاتية؛ مما ينعكس على أداء المعلم إيجاباً أو سلباً.

ثامناً: أسباب تتعلق بطريقة التدريس، والوسائل، والأنشطة:

إن تدريس الإملاء يقوم على أساس طريقة اختبارية، بحيث يختبر الطلبة في كلمات صعبة ومطولة، وإن أخطاء التلاميذ يقتصر علاجها على ما يقع في كراسات الإملاء، وإهمال التهجي السليم، وعدم مشاركة التلميذ في تصويب الخطأ (شحاتة، 1992)، واستخدام المعلم الطرق التقليدية في تدريسه للإملاء، وعدم إفادته من الوسائل المعينة، وعدم تشجيعه للمشاركة الطلابية، فهناك العديد من الأساليب التي تعين على تعلم الإملاء مثل : أسلوب الجمع والبطاقات، وغير ذلك (زقوت، 1999).

ومن هذه الأسباب، غياب الأساليب التعليمية الحديثة في تدريس الإملاء، ومنها: المنظمات المتقدمة، والخبرة الدرامية، والسرود القصصية، وخرائط المفاهيم، ولعب الأدوار، وأساليب التعلم الذاتي، وغير ذلك، وكذلك الاقتصار على الأنشطة الصفية، وإهمال الأنشطة اللاصفية المتمثلة في إقامة نادٍ للغة العربية، وتنشيط دور الإذاعة المدرسية، وعدم تشجيع الطلبة على توظيف آلية التفكير المنظم، في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة بينهم (الجوجو، 2004).

بعد عرض أسباب الأخطاء الإملائية، يرى الباحث أن هناك أسباباً أخرى، منها ما يتعلق بالمنهاج من حيث مواعمه لرغبات الطلبة وحاجاتهم، وميولهم، وأعمارهم الزمنية، ومنها ما يتعلق بالمحتوى ، مثل: عدم وجود مقرر لتدريس الإملاء، وعدم ربط المحتوى بالمواد الدراسية الأخرى، ومنها ما يتعلق بالتقويم، مثل: عدم التنويع في طرائق تصحيح الإملاء وفقاً لمستوى التلميذ، وكذلك إحجام معلمي المواد الدراسية الأخرى عن معالجة الأخطاء الإملائية.

5.1.2 شيوع الأخطاء الإملائية:

يقصد بالخطأ الإملائي : عدم قدرة الطالب على رسم الكلمة بالشكل الصحيح وفق قواعد الإملاء المقررة، أما الخطأ الإملائي الشائع فيقصد به الخطأ الذي يحدث بنسبة 20% فأكثر (أبو صواوين، 1999).

ويبدو أن الشكوى من الأخطاء الإملائية تمثل قدراً مشتركاً من الهم، والناظر في مادة اللغة الإنجليزية يرى أن صعوبات الإملاء فيها يفوق بكثير صعوبات الإملاء في اللغة العربية، ولقد أيد ذلك فندريس في مَعْرِض حديثه عن الخلاف بين لغة الكلام ولغة الكتابة، بقوله: "هذا الخلاف يتجلى في أوضح صورهِ في مسألة الرسم، فلا يوجد شعب لا يشكو منه، إن قليلاً وإن كثيراً، غير أن ما تعانيه الفرنسية والإنجليزية من جرائه، قد يفوق ما في غيرهما، حتى إن بعضهم يعد مصيبة الرسم عندنا كارثة وطنية". (فندريس، 1950)، المشار إليه في (الجوجو، 2004).

ويزيد من هذه الشكوى كثرة التذمر في معظم الأوساط التربوية من: مشرفين، ومعلمين، وأولياء أمور، ومن تدني مستوى أبنائهم في الإملاء، إضافة إلى ما يجار به صوت الجامعة من صيحات شبه غاضبة على نظام التعليم الأساسي، وما أورثه من مرض إملائي استشرى في جميع المراحل التعليمية، سواء أكان ذلك على مستوى طلبة كليات التربية، أم كان على مستوى معاهد المعلمين الذين هم بصدد ممارسة مهنة التدريس.

ولقد تسربت تلك الأخطاء إلى وسائل الإعلام المقروءة، والمسموعة، والمرئية — بل إن منها ما هو مستحکم فاش، لدرجة يظن معها أن الصواب يعدُّ خطأً، وقد اكتسبت هذه الأخطاء مشروعيتها بالاستعمال المتكرر بين الناس؛ لذا فإن تصحيحه يحتاج إلى إثبات متأن، وقد أكدت دراسة (الملاح، 1991) وجود هذا الضعف الملموس في تمثيل المهارات الإملائية.

وقد لمس الباحث ذلك بحكم خبرته في حقل تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، ومن اطلاعه على كتابة طلبة الصف الخامس الأساسي، كما استنتج بنتائج بعض الدراسات السابقة، التي حددت الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الخامس فيما يأتي: الهمزة المتوسطة، وتاء التانيث بنوعيهما، والهمزة في أول الكلمة، والهمزة المتطرفة، والتنوين بأنواعه، والألف اللينة، والمد بأنواعه، وقلب الحركات، وإبدال الحروف، (شحاتة، 1978)، ومنها أيضاً همزة الوصل في بداية الأسماء السبعة وأل التعريف، واللام الشمسية، وتنوين الكلمات التي لا تلحقها ألف عند تنوينها بتنوين الفتح (عليان، 1989)، ويضاف إلى ما سبق الخط في التاء المربوطة.

ولعلّ التصدي لهذه الأخطاء ومعالجتها، لا يتحقق بإعلان الضيق والجأ بالشكوى، بقدر ما يكمن في تحليل تلك الأخطاء، ومعرفة الأسباب المؤدية إلى وجودها، ووضع شتى السبل لمعالجتها؛ حتى يتخلص المتعلمون من تلك الأخطاء، وتبرأ كتاباتهم مما يشوهها.

6.1.2 أهداف تدريس الإملاء :

يهدف تدريس الإملاء، في مراحل التعليم العام إلى تحقيق الأهداف المرتبطة بالنواحي التعليمية، والفسولوجية، والخلقية، ومن أهمها:

1. الإسهام في تحقيق الوظيفة الأساسية للغة، وهي الفهم والإفهام، فالفهم يأتي عن طريق زيادة معلومات الطالب بما تتضمنه القطعة الإملائية المختارة من أنواع الخبرة، وفنون الثقافة، والمعرفة، أما الإفهام فيتحقق من إكساب الإملاء الطالب قدرة التعبير عمّا في نفسه من أفكار ومشاعر بكتابة سليمة، تتفق والأصول الفنية التي تضبط نظم الكتابة حروفاً وكلمات، بحيث تمكن القارئ من الفهم الصحيح لما هو مكتوب (سلامة، 2004).
2. تحقيق مبدأ التكامل في تدريس اللغة العربية عن طريق اتصال الإملاء بالفروع الأخرى للغة العربية، والاهتمام به أثناء حصص هذه الفروع جميعها، والعناية بهذه الفروع في حصة الإملاء .
3. التركيز في التدريبات الإملائية على التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم الإملائي التي لا يفرق بينها إلا الإعجام، كالدال والذال، والراء والزاي... إلخ؛ وذلك حتى لا يختلط بعضها ببعض بشكل يوقع القارئ للمادة المكتوبة في اللبس، ويتطلب هذا الأمر إعطاء كل حرف من هذه الحروف حقه من الوضوح كتابةً ونطقاً (معروف، 1987).
4. تدريب الطلبة على استخدام علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة، وذلك في كتاباتهم المختلفة وخصوصاً في الواجبات المدرسية، وما يتعلق بها من تدريبات وأنشطة كتابية؛ لتصبح عادة ملازمة لهم في كتاباتهم في مراحل حياتهم (الغلامي، 1995).
5. تعويد الطلبة تنظيم كتاباتهم في سطور وجمل وفقرات، والحرص على جمال الكتابة، والدقة، والانتباه، والترتيب، وقوة الملاحظة والنظافة (الهاشمي، 1983).
6. تمرّس الحواس الإملائية على الإجابة والإتقان، وهذه الحواس هي الأذن التي تسمع ما يُملَى، واليد التي تكتب، والعين التي تلاحظ أشكال الحروف، وتميّز بينها.
7. تعويد الطلبة الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة، والدقة في إمساك القلم (عامر، 2000).
8. تعويد الطلبة حسن الاستماع، والإنصات، واختزان المعلومات واستدعاءها عند الحاجة (زقوت، 1999).

9. تدعيم القيم الإسلامية لدى الطلبة، كالصدق، والأمانة، والتعاون لتصحيح أخطائهم بأنفسهم، وتبادل كراسات زملائهم.

10. تدريب الطلاب على أساليب التعلم الذاتي، وذلك من خلال ممارستهم تصحيح أخطائهم بأنفسهم.

بعد العرض السابق لأهداف تدريس الإملاء، يرى الباحث أن أهداف تدريس الإملاء في مراحل التعليم العام تتصف بالشمول من حيث تناولها الأهداف المرتبطة بالجوانب التعليمية، والفسولوجية، والخُلقية، ومن حيث تعرضها للأهداف المعرفية، والمهارية، والوجدانية؛ فهي تسعى إلى تعليم الطلبة القواعد الإملائية اللازمة لإتقان رسم الحروف رسماً إملائياً صحيحاً، وتوظيف الحواس الأساسية في عملية الكتابة، إضافة إلى غرس القيم الإسلامية في نفوس الطلبة كالصدق، والأمانة، والتعاون، وكذلك القيم الخُلقية كالنظام، والنظافة، والجمال. وهذه هي الأهداف التي ينبغي توافرها في المواد الدراسية جميعاً في مراحل التعليم.

6.1.2 أنواع الإملاء وطرائق تدريسه:

يتنوّع الإملاء، وتتعدّد طرائق تدريسه من مرحلة دراسية إلى أخرى؛ طبقاً لمراحل النمو التي يمرّ بها الطلبة؛ لذا تساعد معرفة خصائص الطلبة في المراحل المختلفة مؤلفي مناهج الإملاء على تقديم نوع الإملاء المناسب لكل مرحلة دراسية، بما يتلاءم مع المستوى العمري للطلبة (ظافر والحمادي، 1984)، مع مراعاة مبدأ التدرج الطبيعي لهذه الأنواع من حيث الانتقال من السهل إلى الصعب (أحمد، 1979).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن هناك أنواعاً من الإملاء تسود المرحلة الأساسية الدنيا أكثر من المراحل الدراسية الأخرى، كالإملاء المنقول والإملاء المنظور.

أما في المرحلة الأساسية العليا، والمرحلة الإعدادية، فهناك نوعان من الإملاء مرتبطان بهما، وهما الإملاء الاستماعي أو غير المنظور، والإملاء الاختباري (الركابي، 1986).

ويمكن تناول هذه الأنواع بشيء من التفصيل على النحو الآتي:

أولاً: الإملاء المنقول:

ويُعنَى به النسخ الموجه، وهو أن ينقل الطلبة القطعة من كتابهم، أو عن السبورة، أو عن بطاقة كبيرة كتبت عليها – وذلك بعد أن يفهموا معناها ويتدربوا – بوساطة النظر على تهجي كلماتها شفويّاً، ومن ثمّ تُملَى عليهم القطعة جزءاً جزءاً، ثم يكتبونها (جابر، 2002).

ويناسب هذا النوع من الإملاء طلبة الصفين الأول والثاني، وأحياناً الصف الثالث الابتدائي (أبو الهيجاء، 2001)، ويمكن أن يمتد إلى الصف الرابع، أما الصفان الأول والثاني من المرحلة الابتدائية فلا تخصص لهما حصص للإملاء، وإنما يتصل الهجاء بالقراءة في هذين الصفين.

أهداف تدريس الإملاء المنقول:

- أ. يحقق درس الإملاء المنقول كثيراً من الغايات اللغوية والتربوية، منها:
 - أ. تقوية انتباه الطلبة إلى رسم الكلمات، وملاحظة أجزائها وحروفها، وإدراك الفروق بينها.
 - ب. تعويدهم حسن الخط، وجودة النسخ، وحسن المحاكاة.
 - ج. الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة (أبو الهيجاء، 2001).
 - د. فيه تدريب على القراءة، وتدريب على التعبير الشفوي.
 - هـ. تعويد التلاميذ النظام والتنسيق (إبراهيم، 1975).
 - و. إكساب الطلبة ثروة لغوية، بتعرّف معاني المفردات الصعبة.
 - ي. التركيز على النواحي الفسيولوجية المتمثلة في تقوية عضلات اليد أثناء الكتابة.

خطوات تدريس الإملاء المنقول:

- يمكن اتباع الخطوات الآتية أثناء تدريس الإملاء المنقول:
1. التمهيد لموضوع القطعة الإملائية على نمط التمهيد لدرس القراءة، أو بعرض النماذج أو الصور، واستخدام الأسئلة الممهدة.
 2. عرض القطعة الإملائية، وهي إما أن تكون في الكتاب، أو البطاقة، أو على سبورة إضافية.
 3. قراءة المعلم للقطعة قراءة نموذجية، تتلوها قراءات فردية للطلبة.
 4. مناقشة الطلبة في المعنى العام للقطعة، للتأكد من فهمهم لأفكارها.
 5. مطالبة الطلبة بتهجي الكلمات الصعبة المراد تدريبهم على كتابتها، ويحسن تمييزها بلون مخالف، أو بوضع خطوط تحتها، ومن ثم مطالبتهم بالإتيان بكلمات مشابهة لها.
 6. النقل، ويراعى فيه ما يأتي: إخراج الكراسات، وأدوات الكتابة، وكتابة التاريخين الميلادي والهجري، وعنوان القطعة.
 7. إملاء القطعة على الطلبة كلمة كلمة، مستعيناً بمؤشر خاص في حال استخدام السبورة.
 8. سير جميع الطلبة معاً في الكتابة.

9. قراءة المعلم للقطعة مرةً أخرى، لإصلاح ما وقعوا فيه من خطأ أو تدارك ما فاتهم من نقص.

10. جمع الكراسات بطريقة منظمة.

11. تصحيح الكراسات، ومناقشة بعض الصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء كتابة القطعة الإملائية.

كما يراعى في درس الإملاء المنقول أن تكون القطعة المنقولة مناسبة للطلبة، من حيث طولها، ومعناها، وأسلوبها، وأن تتصل بخبراتهم وتجاربهم (سمك، 1986).
ومما يؤخذ على هذا النوع من الإملاء النقل الأصم، والتكرار المرهق الذي يحمّل على الطلبة، وعدم التصحيح (ظافر والحمادي، 1984).

ثانياً: الإملاء المنظور:

وفيه يعرض المعلم القطعة الإملائية على السبورة، أو في كتاب، أو بطاقة ويكلفهم قراءتها، ويناقشهم في معناها، وتهجي كلماتها شفويّاً من النص، ثم من الذاكرة، ثم تحجب عنهم، ويأخذ المعلم في إملائها عليهم (جابر، 2002).

ويرى بعض التربويين أن هذا النوع من الإملاء يناسب الصفين: الثالث والرابع، ويمكن أن يمتد إلى الصف الخامس بحسب مستوى الطلبة، كما أشار كل من (المقوسي، 1995) و (أبومغلي، 1999)، إلى أنه يناسب الصفين الثالث والرابع، وقد يناسب الصف الخامس الأساسي.

أهداف تدريس الإملاء المنظور:

من أهداف تدريس الإملاء المنظور ما يأتي:

أ. ترسيخ صور الكلمات عن طريق التذكر البعدي.

ب. المساعدة على تنمية مهارات التلاميذ في الملاحظة والكتابة بدقة (ظافر والحمادي، 1984).

ج. فيه تدريب على حسن الإصغاء وحسن الخط، حال كتابة المعلم للقطعة بخطّ يده.

د. إكساب التلاميذ ثروة لغوية؛ إذا عرفوا معاني الكلمات الصعبة.

خطوات تدريس الإملاء المنظور:

وتسير خطواته على النحو الآتي:

1. التمهيد للدرس.

2. قراءة القطعة قراءة واضحة.

3. قراءة الطلبة القطعة مع تفسير الكلمات الصعبة.
4. التدريب العملي على كتابة الكلمات الصعبة في القطعة تدريباً كافياً.
5. الاستعداد لكتابة القطعة الإملائية.
6. حجب القطعة عن أنظار الطلبة أو محوها، إذا كانت مكتوبة على السبورة.
7. تصحيح الكراسات.

ومما يُحسّن تربوياً أن تطول الفترة نوعاً ما بين التأمل النظري والكتابة؛ ليتسنى للذاكرة اختزان الكلمات، ويسهل تذكرها (الجوجو، 2004)، ويراعى أيضاً أن يكون إملاء المعلم بصوت واضح لا يرهق الأذن، وبسرعة معقولة، ومناسبة لمستوى الطلبة، وأن يكون إملؤها مرة واحدة لا تتكرر؛ ليتعود الطلبة الإصغاء لما يملئ عليهم، ويفضل تنبيه الطلبة على مراعاة علامات الترقيم أثناء الكتابة، إضافة إلى الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية لتذكر الكلمات الصعبة.

ثالثاً: الإملاء الاستماعي (غير المنظور)، وطريقة تدريسه:

طريقة هذا النوع من الإملاء أن يستمع الطلبة إلى القطعة التي يقرأها المعلم، ثم يناقشهم في معناها العام، وتهجّي كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة؛ حتى يستطيع الطلاب استنتاج قاعدة كتابة تلك الكلمات الصعبة الواردة في القطعة الإملائية؛ مما يساعدهم على كتابتها كتابة صحيحة أثناء عملية الإملاء، ثم يقرأ المعلم القطعة للمرة الثانية، بعدها يُملئ عليهم القطعة، وبعد الانتهاء من الإملاء يقرأ المعلم القطعة مرة ثالثة؛ ليكتب الطلاب ما قد يكون فاتهم من كلمات أثناء الإملاء. تُصحح بعد ذلك كراسات الطلاب — بإحدى طرائق التصحيح المعروفة — ثم تُناقش الكلمات الصعبة التي أخطأ فيها الطلاب، عن طريق ربطها بالقواعد الإملائية المقررة عليهم (إبراهيم، 1975).

ويناسب هذا النوع من الإملاء طلاب الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، وتلاميذ المرحلة الإعدادية، وهو ما أكدته دراسة (عطا، 1989) بأن تدريس طلاب الصف السادس بالطريقة التي تعتمد على تقديم القاعدة — سواءً عن طريق الاستماع أم عن طريق الاستنباط — أمر يناسب هذا الصف.

وتتمثل القيمة التربوية لهذا النوع من الإملاء، في تنمية العديد من المهارات، يتلخص أهمها في ملاحظة أصوات الكلمات والحروف، والتمييز بين المتشابه والمختلف منها، وربط أصوات

الكلمات بالمعاني الدالة عليها، والنقاط الصورة السمعية للكلمات والحروف، والاحتفاظ بها في الذاكرة، وسهولة استدعائها، والاعتماد عليها عند الكتابة (ظافر والحمادي، 1984).

رابعاً: الإملاء الاختباري، وطريقة تدريسه:

وهذا النوع يمثل المرحلة الأخيرة من الإملاء، وهو يناسب الصفيين: السادس والسابع من مرحلة التعليم الأساسي، وقد يمتد إلى ما بعدهما. وفي هذا النوع من الإملاء يركز على تطبيق القواعد في الإملاء، وبخاصة قواعد كتابة الهمزة والتمييز بين الحروف المتشابهة، والتاء المربوطة والتاء المفتوحة، والألف المقصورة، وأل الشمسية والقمرية، وغيرها من القواعد (نظام التعليم المفتوح، 2008).

ويهدف هذا النوع من الإملاء إلى قياس المستوى الذي وصل إليه الطلبة في الرسم الإملائي، والوقوف على مدى استخدامهم المهارات الإملائية التي درسوها مسبقاً في كتابة الكلمات كتابة صحيحة. وهذا يعني ألا يكون الإملاء الاختباري وسيلة لعدّ الأخطاء التي يقع فيها الطلاب، وإحصائها عليهم، وإنما ينبغي أن يكون وسيلة لتعليم الرسم الصحيح للكلمات.

ومن الأمور الواجب مراعاتها في الإملاء الاختباري عدم تضمّن القطعة المستخدمة فيه كلمات تخضع لقواعد لم يدرسها الطلاب، ولم يتدربوا عليها؛ وذلك حتى لا يُطالبوا بكتابة ما لا يعرفون، ولئلا يضطر المعلم إلى شرح قواعد كتابة تلك الكلمات، ومناقشتها إملائياً أو كتابتها على السبورة قبل عملية الإملاء؛ مما يؤدي إلى ابتعاد هذا الإملاء عن الهدف المقصود منه؛ لذا لا بدّ أن تكون القواعد المتضمنة في هذه القطعة مما سبق معرفته للطلاب. ويسير هذا النوع من الإملاء حسب خطوات الإملاء الاستماعي مع حذف خطوة التهجي (الفويومي، 1988).

ويُعد الإملاء الاختباري أصعب أنواع الإملاء السابقة بالنسبة إلى الطالب؛ وذلك لما يحتاجه من جهد في استرجاع صور الحروف عند سماع أصواتها، ولما يتطلبه من تذكر القواعد التي تحدّد كيفية كتابة هذه الحروف (الغلامي، 1995). وبناء على ذلك ينبغي أن يُعطى هذا الإملاء للطلبة على فترات معقولة؛ حتى تتّسع الفرص لتعليم قواعد رسم الحروف والكلمات، والتدريب عليها، مع مراعاة أعمار الطلبة ومدى استيعابهم (صقر، 1990).

بعد استعراض الأنواع السابقة للإملاء، وطرائق تدريسه، يرى الباحث أن أوجه الاتفاق بين الإملاء الاستماعي، والإملاء الاختباري تتمثل في اهتمام كلا النوعين بمعرفة المهارات الإملائية التي أتقنها الطالب، والتي لم يتقنها بعد دراسته إياها؛ وذلك لإعادة تدريبه على المهارات التي لم يتقنها عن طريق شرح قواعدها، وإعطاء مزيد من الأمثلة عليها. كما يحرص هذان النوعان على تدريب الطالب على حسن الاستماع والإصغاء في أثناء عملية الإملاء؛ ومن هنا يجب على المعلم اتباع أسلوب إملاء جملة جملة، لا كلمة كلمة.

أما أوجه الاختلاف بينهما فيتمثل في أن الإملاء الاستماعي يهدف إلى تدريب الطالب على مهارة إملائية معينة بعد التوصل إلى قاعدة رسمها، فهو بمثابة تطبيق فوري على ما درسه الطالب في الحصة، وقد يكون في حصة تالية للحصة التي شرحت فيها القاعدة. أما الإملاء الاختباري فيهدف إلى معرفة المستوى الذي وصل إليه الطالب بعد دراسته عدداً من المهارات الإملائية، وتدريبه عليها؛ لذا لا يكون الإملاء الاختباري الأسلوب المسيطر في جميع حصص الإملاء أو معظمها، وإنما يُتبع في بعض الحصص فقط.

والإملاء الاختباري أداة ذات حدّين : فعندما تكون غاية المعلم منه اختبار الطلبة في كلمات ذات الرسم الإملائي الصعب، والمعقّد؛ لأجل تصيّد أخطائهم، ومحاسبتهم عليها، فإن ذلك يضفي جواً من الرهبة والخوف على حصة هذا النوع من الإملاء؛ مما يؤدي إلى كره الطلاب الإملاء، وعدم تقبلهم تعلم قواعد الرسم الإملائي. أما إذا أحسن المعلم توظيف هذا النوع من الإملاء؛ بجعله وسيلة لتعليم الرسم الإملائي الصحيح للكلمات، ووسيلة لمعالجة ما قد يحدث من أخطاء، لا غاية في ذاته، فإن ذلك يسهم في إبراز الدور الإيجابي للإملاء الاختباري، وبيان الهدف الحقيقي منه المتمثل في اعتباره عملية تشخيصية، وتعليمية، وعلاجية؛ فهو بذلك يساعد على علاج بطئي التعلم، وتشجيع المنفوقين من الطلبة.

ولا يعني تناول كل نوع من الأنواع الإملائية السابقة على حدة، وبشيء من التفصيل أن كلاً منها بمعزل عن الآخر، بل إن هذه الأنواع — في حقيقة الأمر — مترابطة مع بعضها؛ إذ يمكن استخدامها متزامنة. أما المسوغ لهذا التقسيم فهو أنه قد جاء لغرض استقصاء الجوانب التربوية التي يميّز بها كل نوع عن الآخر، ولترك الحرية للمعلم في اختيار النوع الإملائي الذي يلانم طلبته، من حيث المستوى العقلي والمعرفي، بطريقة تساعد على تحسين مستوى هؤلاء الطلبة في الكتابة الإملائية، ويؤدي به إلى النجاح في مهمته التعليمية.

7.1.2 طرق تصحيح الإملاء:

تأتي الأهمية التربوية لعملية التصحيح في أي مادة من المواد الدراسية؛ من منطلق أن اطلاع المتعلم على صحة ما قام به يعدّ ضماناً لاستمرار العملية التعليمية في مسارها الصحيح، وأن وقوف المتعلم على أخطائه، والعمل على تلافيها يعد تصحيحاً لوجهتها. وبناءً على ذلك تظهر ضرورة معرفة الإجراءات المتعددة التي يمكن عن طريقها تصحيح الإملاء لدى المتعلم، خصوصاً بعد معرفة أن تعلّم الخطأ، والسكوت عنه فترة ما يعطيه قوة الصواب والرسوخ في ذهن المتعلم؛ حيث تصبح معالجة هذا الخطأ، والدول عنه — فيما بعد — أمراً عسيراً (عطا، 1990).

من أجل ذلك اهتمّ التربويون بتنويع طرائق تصحيح الإملاء، حيث وجدت طرائق متعددة لتصحيح إملاءات الطلبة، ولكل نوع منها أهدافه، وفوائده، ومزاياه. ولعلّ من الأجدر بالمعلم ألا يلتزم بنوع واحد منها، بل ينوّع في استخدامها حسب ما يراه مناسباً للمستوى التعليمي للطلبة على مدار العام الدراسي، وحسبما تقتضيه الحاجة (معروف، 1991). وتتمثل طرائق التصحيح المتبعة في تدريس الإملاء في الآتي:

أولاً: تصحيح المعلم للنص الإملائي: ويتم ذلك بطريقتين هما:

أ. تصحيح المعلم داخل الصف:

يصحح المعلم بهذه الطريقة كراسة إملاء كل طالب أمامه، ويرشده إلى خطئه وطريقة تصويبه في أقرب وقت بعد عملية الإملاء مباشرة؛ فيشعر الطالب بالاستفادة الفورية، وبقربه من معلمه، ويحسنّ بصلته به؛ مما يزرع في نفسه الثقة والأمان، وتساعد هذه الطريقة المعلم على معرفة مستوى الطلاب، ودرجة تقدّم كل واحد منهم ومهارته في الكتابة الإملائية أو ضعفه فيها، فيقدّم له الإرشاد والتوجيه في الوقت المناسب (أبومغلي، 1986).

إلا أن هذه الطريقة رغم مزاياها، يؤخذ عليها أنها لا تصلح إلا مع الفصول القليلة العدد، كما يؤخذ عليها أيضاً أن باقي الطلاب ربما ينصرفون عن العمل، وتدبّ الفوضى بينهم أثناء قيام معلمهم بعملية التصحيح الفردي؛ لذا ينبغي للمعلم أن يشغلهم بعمل آخر كالقراءة الصامتة أو أي عمل مفيد (المقوسي، 1995).

ب. تصحيح المعلم خارج الصف:

تتمثل هذه الطريقة في أن المعلم يصحح الكراسات بنفسه خارج الصف الدراسي بعيداً عن الطلبة، فيضع خطأً تحت الكلمة الخطأ، ثم يعيد الكراسات إلى الطلاب، ويطلب منهم معرفة أخطائهم، وتصويبها في صفحة جديدة مقابلة للموضوع الذي فيه الخطأ.

ومن مزايا هذه الطريقة أنها دقيقة؛ حيث يستطيع المعلم من خلالها الوقوف على جميع الأخطاء التي يقع فيها الطلبة، ويمكنه معرفة مستوى كل طالب من طلابه، ومعرفة نواحي قوته، ونواحي ضعفه. وتتمثل أهم عيوب هذه الطريقة في طول الفترة بين وقوع الخطأ في الكتابة ومعرفة الصواب، وربما يؤدي ذلك إلى رسوخ صورة الخطأ في ذهن الطالب، ويصبح من الصعب معالجته، ومع ذلك فإنه يمكن تلافي هذا العيب بسرعة تصحيح الكراسات وتوزيعها على الطلاب في أقرب وقت ممكن (سمك، 1986).

ثانياً: تصحيح الطالب للنص الإملائي: ويتم ذلك بطريقتين:

أ. تصحيح الطالب خطأه بنفسه:

تقوم هذه الطريقة على أساس تصويب الطلاب أخطاءهم بأنفسهم، فبعد أن يعرض المعلم القطعة الإملائية على السبورة مكتوبة بخط واضح، يقارن الطلبة بين ما هو موجود في كراساتهم، وما هو مكتوب على السبورة، فإذا لاحظوا خطأ في كراساتهم وضعوا تحته خطاً، وكتبوا الصواب فوقه (زقوت، 1999).

ومن محاسن هذه الطريقة أنها تشعر الطالب بدقة الملاحظة والثقة بالنفس، كما تعودّه الصدق والأمانة، وتقدير المسؤولية، والاعتراف بالخطأ (السعدي وآخرون، 1992)، كما أنها طريقة مريحة للمعلم (زقوت، 1999) إضافةً إلى كونها تدريباً للطلبة على التعلم الذاتي (ظافر والحمادي، 1984)، كما تحث الطلبة على النشاط والتفكير في الكتابة وقواعدها.

ومما يؤخذ على هذه الطريقة عدم قدرة الطالب على اكتشاف خطئه بنفسه، وقد تقود الطالب إلى الغش والخداع؛ جراء خوفه من الظهور بمظهر الضعف أمام زملائه (البجة، 1999)، كما أنها لا تصلح مع الكثرة من الطلاب (الهاشمي، 1983)، وكذلك قد يشعر الطالب أن معلمه أقدر منه على تصحيح الأخطاء (الكخن، 1983)؛ لذا على المعلم أن يعمل على تلافي هذه الانتقادات، وذلك بمراقبة الطالب أثناء تصحيحه، لئلا يتغاضى عن هفواته، وبمتابعة تصحيح الطلاب؛ لتعرف مدى قدرتهم على اكتشاف أخطائهم بأنفسهم (الجوجو، 2004).

ب. التبادل الثنائي في تصحيح الطلبة:

يتبادل الطلبة في هذه الطريقة كراسات الإملاء فيما بينهم؛ ليراجع كل منهم كراسة زميله بالموازنة بين ما كتبه وبين نص الإملاء الموجود أمامه، ويضع خطأً تحت كل خطأ يجده، على أن تُعاد الكراسات إلى أصحابها بعد ذلك؛ ليعرف كل طالب خطأه ثم يعمل على تصويبه.

ومن مزايا هذه الطريقة أنها تزرع الثقة في نفس الطالب، وتشعره بأنه يعاون معلمه، كما أن فيها تدريباً على إصلاح أخطاء الآخرين؛ وتزيد خبراتهم (سمك، 1986)، وعلى الرغم من مزايا هذه الطريقة فإنها لا تخلو من سلبيات، فالطلاب قد تنقصهم الدقة، حيث يملكون بالخطأ ولا يهتمون إليه، وقد يلجأ الطلاب إلى إخفاء أخطاء بعضهم؛ نتيجة للصدقة بينهم، كما أن رؤية بعض الطلاب لخطوط زملائهم وأخطائهم قد تسبب لهم التشويش والاضطراب (زقوت، 1999)، ولتلافي سلبيات هذه الطريقة ينبغي أن يمر المعلم بين صفوف طلابه؛ لمساعدتهم في معرفة ما قد يقعون فيه من أخطاء لم ينتبه إليها زملاؤهم أثناء عملية التصحيح. كما يجدر أن ينوه في هذا المجال إلى ما أشارت إليه دراسة (الكخن، 1983)، حيث أظهرت أن طريقة تصحيح المعلم أمام الطالب هي الطريقة الفضلى لتصحيح الإملاء، يليها الطلاب يصححون بأنفسهم، يليها المعلم يصحح خارج الصف، ثم الطلاب يصححون بعضهم لبعض.

بعد استعراض طرائق التصحيح المتبعة في الإملاء، يتبين أن بعض طرائق التصحيح تعتمد على جهد المعلم داخل الصف وخارجه، وبعضها يقوم بها الطلاب داخل الصف عن طريق تصحيح كل طالب خطأه، أو تبادل الكراسات فيما بينهم، وتوضح أن لكل طريقة مزاياها، وسلبياتها. وفي ضوء بيان ماهية كل طريقة وخصائصها، فإن الباحث يتفق مع الرأي القائل إن طرائق التصحيح التي يقوم فيها الطلاب أنفسهم بتصويب الأخطاء، أو يقوم بها زملاؤهم، رغم ما فيها من سلبيات ومساوئ، إلا أنها قد تكون أنفع لهم؛ حيث إن هذه الطرائق تولد في نفوسهم النشاط، وقوة الملاحظة، والاكتشاف، وتعلم الأمانة والصدق، وتحمل المسؤولية، واتخاذ القرار، وتنمي فيهم روح المنافسة الشريفة، وتثير تفكيرهم؛ حين يميزون بين الصواب والخطأ (شحاتة، 1992).

8.1.2 مشكلات الكتابة العربية المرتبطة بتدريس الإملاء:

للكتابة العربية مشكلات عديدة لا يمكن تجاهلها، ولكنها لا تعد شيئاً إذا قورنت بما في اللغات الأخرى من مشكلات كتابية، ويمكن بيان أهم مشكلات الكتابة العربية المرتبطة بتدريس الإملاء في الآتي:

1. صعوبات قواعد الإملاء العربي:

تتعدد الصعوبات المرتبطة بقواعد الإملاء لتشمل الآتي:

أ. عدم المطابقة بين رسم الحرف وصوته:

يغلب على اللغة العربية الاتفاق بين نطق حروف الكلمات وكتابتها، أي كتابة ما يُنطق والعكس، إلا أن هذه القاعدة غير مطّردة؛ حيث وجدت حالات خاصة زیدت في كلماتها أحرف لا تُنطق، أو نُطقت في كلماتها أحرف غير مكتوبة (الفیومی، 1988). وجاء في أحد مصنفات مجمع اللغة العربية بالقاهرة: "والأصل أن یصور رسم الحرف الصوت تصويراً واضحاً لا لبس فيه ولا اشتباه، فيُرسَم كل ما ينطق به، وما لا يظهر في النطق لا داعي إلى رسمه، وهذا ما لم يلتزم بوجه عام" (الغنامي، 1995). وهذا الكلام يعني عدم وجود مطابقة بين رسم الحرف وصوته في بعض كلمات اللغة العربية، ومن أمثلة الأحرف التي تُنطق ولا تُكتب: الألف في (ذلك، لكن، طه، هذا..)، ومن أمثلة الأحرف التي تكتب ولا تنطق (الواو في كلمة عمرو، وألف واو الجماعة، والواو في كلمة أولئك)، ومثل هذه الأمور توقع القارئ في لبس وحيرة.

إن اللغة العربية ليست اللغة الوحيدة في عدم التطابق بين رسم بعض الحروف وأصواتها، ففي اللغة الإنجليزية مثلاً لا يُنطق بالحرف (C) في مثل (Back, Black) (ظافر والحمادي، 1984)، كما يُهمل نطق الحرف (W) في الكلمات (Write, Wrong, Wrote, Who)، ولا ينطق بالحرفين (GH) في مثل (through , cough, bought). وفي اللغة الفرنسية لا تنطق الحروف الثلاثة الأخيرة من كلمة (tough) (شحاتة، 1992)، ويشير كل من تشومسكي (Chomsky) وهالي (Halle) إلى عدم وجود تطابق كلي بين رسم الحرف وصوته في اللغة الإنجليزية؛ نتيجة اختلاف الهجاء عن الرسم الصوتي (Henderson, 1984).

وفي سياق الحديث عن نظام الكتابة الإنجليزية يذكر البرو (Albrow) أن ما بين 20%-30% من كلمات اللغة الإنجليزية لا يوجد فيها تطابق بين رسمها ونطقها (Peters, 1989).

ب. ارتباط قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف (الإعراب):

أدى ربط الإملاء بعلمي النحو والصرف إلى تعقيد أمره، وإثقاله بكثير من العلل النحوية والصرفية التي لا طائل من ورائها؛ مما ساعد على فتح باب فسيح للتأويل وتعارض الآراء (الغنامي، 1995)، وصار لزاماً على من يريد الكتابة الصحيحة أن يُلِمَّ ببعض القواعد النحوية والصرفية كأصل الاشتقاق والموقع الإعرابي للكلمة، والتغيير الذي طرأ على الحروف الوسطى من الكلمات، والتغيير الذي لحق آخر بعض الكلمات بالحذف كأفعال الأمر معنلة الآخر، أو بالإثبات كنون الأفعال الخمسة في حالة الرفع؛ نتيجة دخول العوامل المؤثرة عليها (شحاتة، 1992).

ومن أبرز المشكلات الأخرى المرتبطة بقواعد النحو والصرف مشكلة الألف الثالثة في نهاية الكلمة " حيث يقولون بكتابتها ألفاً إذا كان أصلها واواً، وياءً، إذا كان أصلها ياءً مثل : غزا ورمى...، وتُكتب ياءً في كل الحالات إذا وقعت رابعة فصاعداً " (مسعود، 1984)، ومن الجدير ذكره أن هذا الرأي يعتريه النقص، إذ أغفل (مسعود) حالتين من حالات الألف في الكلمات فوق الثلاثية هما: العجمة والسبق بياء. فهو أغفل الأسماء الأعجمية التي وإن جاءت فوق الثلاثية إلا أن ألفها قائمة مثل: فرنسا، أمريكا. وأغفل الأسماء المختومة بألف والذي سبقت ألفه بياء مثل: دنيا، هدايا، صبايا.

ج. تشعب قواعد الإملاء وكثرة الاختلاف والاستثناء فيها:

يعاني كثير من الدارسين من مشكلة تشعب قواعد الإملاء، وكثرة اختلاف العلماء، واضطرابهم فيها، فقل أن تجد قاعدة إملائية تخلو من هذا الاختلاف؛ لذا أصبح رسم الحرف يشكل صعوبة من صعوبات تعليم الكتابة العربية وتعلمها، تتعدد فيه الآراء من بلد إلى آخر، ومن معلم إلى آخر (الغنامي، 1995). ومن الأمثلة على ما سبق، كتابة الهمزة حيث لها حالات متعددة، ولكل حالة قاعدة معينة، ولكل قاعدة استثناء، فالهمزة المتوسطة في كلمة (يقرؤون) مثلاً ترسم على الألف (يقرأون)، وعلى السطر (يقرءون)، وعلى الواو، وكلها رسم صائب (شحاتة، 1992).

2. تعدد صور الحرف الواحد:

الحرف الواحد في الكتابة العربية يتخذ صوراً متعددة حسب كونه متصلاً أو منفصلاً أو في أول الكلمة أو في وسطها أو في آخرها، نتيجة لتغيير موضعه في الكلمة؛ مما يترتب عليه ارتباك الكثير من الطلاب في التمييز بين الحروف، منشأ كثرة الحروف التي يستلزم من الطالب حفظها واستيعابها، بالإضافة إلى ضرورة مراعاة وضع الحرف طبقاً لمواطن استعماله؛ مما أدى إلى اعتبار تعدد صور الحرف الواحد مشكلة في الكتابة العربية. ومن أبرز الحروف التي تتغير صورتها ما يأتي:

1. حروف تتصل بما قبلها دون أن تتغير صورتها، فإن اتصلت بما بعدها تغير شكلها،

وهي: ب - ت - ن - س - ص - ض - م - ف - ق .

2. حروف تُكتب منفصلة بشكل يغير شكلها أثناء اتصالها؛ مما يؤدي إلى تغييرها كلياً أو

جزئياً، وهي: ج - ح - خ - ع - غ - ك - ي (الغنامي، 1995).

3. وصل الحروف وفصلها:

" القاعدة العامة أن تتكون الكلمة في الكتابة من مجموع أحرفها المنطوقة متصلة، فتطابق الكتابة النطق، وتتوالى الكلمات منفصلة بعضها عن بعض ما دام لكل منها معنى مستقل، لكن بعض الكلمات أبت أن تخضع لهذه القاعدة العامة في مواضع معينة، ثم انفصلت كلمات عن غيرها في مواضع أخرى، فأصبح لدينا مواضع للوصل وأخرى للفصل" (الفيومي، 1988).
ومن مواضع الوصل في الكتابة العربية — على سبيل المثال — الضمائر المتصلة مثل : (كتابه، ذهب، كتابها)، و (ما) المصدرية عندما تلحق بـ (مثل، وريث، في مثلما وريثما)، والظروف المضافة إلى (إذ) المنونة مثل : حينئذ ويومئذ (أحمد، 1990)، ومن أمثلة مواضع الفصل : عدم اتصال (أن) المخففة من أن الثقيلة بـ (لن ولم) كقوله تعالى: "أحسب أن لن يقدر عليه أحد" (سورة البلد، آية 5-5)، وقوله تعالى: "ذلك أن لم يكن ربك مهلك القرى بظلم وأهلها غافلون" (سورة الأنعام، آية 131-).
ومن مواضع الفصل أيضاً عدم اتصال كلمة (ذاك) بما يسبقها من ظرف مثل : (حين ذاك، ويوم ذاك) (الفيومي، 1988).

وعدَّ الكثيرون قاعدة وصل الحروف وفصلها مشكلة في الكتابة العربية؛ لأنها تؤدي إلى ضياع معالم الحروف داخل الكلمة، كما أن نظام الكتابة العربية يقتضي ترتيب بعض الحروف ترتيباً رأسياً، وبعضها الآخر ترتيباً أفقياً، وفي هذه الحال ينبغي على الطالب — حينما يريد الكتابة — معرفة موضع كل حرف من الحرفين المجاورين له. وبناءً على هذا التعدد في طرق كتابة الكلمات، فإن نظام الكتابة العربية يمثل عائقاً أمام المهارات الإملائية؛ لما فيه من صعوبة التعلم والتذكر (شحاتة، 1992).

4. الإعجام :

ويقصد به نُقْطُ الحروف، حيث من الملاحظ على الحروف العربية أن نصفها معجم، والنصف الآخر مهمل، وأن عدد النُّقْط وأماكن وضعها يختلف باختلاف هذه الحروف (عطا، 1990).
ووجود حروف منقوطة، وأخرى غير منقوطة يضيف صعوبة جديدة إلى نظام الكتابة العربية؛ وذلك لأن الإعجام يُحدث خلطاً في وضع النُّقْط على الحروف مما يكون مدعاة للتصحيح في الكتابة، كما يتطلب وضع النُّقْط على الحروف مزيداً من الجهد والوقت، وإمعان النظر، وتوقد الذهن للتفريق بين عدد النُّقْط أثناء الكتابة، خاصة في الكلمات التي تحتاج جميع حروفها إلى النُّقْط مثل كلمة نشاشيبي وشنشنة (سلامة، 2004).

5. تداخل الحركات القصار مع حروف المدّ (استخدام الصوائت القصار) :

تشمل الصوائت القصار : الضمة والفتحة والكسرة، وترسم حركة، والصوائت الممدودة هي حروف المدّ المتمثلة في : الألف والياء والواو، فتكمن المشكلة في ذلك أن المتعلم يقع في لبس أثناء الكتابة، فيكتب الصوائت القصيرة حروفاً، ويعني ذلك أن المتعلم يقوم بمدّ الحركة وإشباعها؛ مما يؤدي إلى توليد حرف عنها في الكتابة، ومن أمثلة ذلك توليد ألف عن الفتحة فيكتب (انتظر : انتظرا)، وعن الضمة توليد واو مثل (منه يكتبها منهو)، وعن الكسرة ياء مثل (عليه يكتبها عليهي) (عطا، 1990).

وتظهر هذه المشكلة في الكتابة العربية؛ نتيجة لعدم وجود حروف تدل على الحركات القصيرة وتقوم مقامها (شحاتة، 1992)، والاكتفاء برموز صغيرة لهذه الحركات توضع فوق الحرف أو تحته؛ مما يغري البعض بإهمال كتابتها؛ اكتفاء بالحروف الساكنة.

6. وجود بعض حالات كتابية شاذة في نظام الكتابة العربية :

ومن أمثلة ذلك :

أ. التتوين : فهو يُلفظ نوناً ساكنة في آخر الكلمة المنونة، ولكنه يُرسم حركتين مثل: كتاب ، كتابٌ ، كتاباً .

ب. التضعيف : حيث يُلَفِّظُ حرفين متشابهين، الأول ساكن والثاني متحرك، وفي الكتابة تُستخدم علامة الشدة بدلاً من أحد الحرفين، وعند إثبات رمز هذه الشدة على الحرف تقع التباسات عدة عند النطق بالكلمة.

ج. المدّ، يلفظ حرفين : الهمزة والألف، وتستخدم علامة المدّ فوق الألف في أثناء الكتابة، فأوضاع المدّ مختلفة، وكثيراً ما تختلط، مما يؤدي إلى وقوع الطالب في خطأ رسم الحروف (سلامة، 2004).

بعد استعراض مشكلات الكتابة العربية المرتبطة بتدريس الإملاء، يرى الباحث أن تلافي هذه المشكلات مسؤولية مشتركة بين جميع المؤسسات التربوية التي ينبغي أن تأخذ بالأساليب المختلفة في سبيل تيسير تعليم الكتابة العربية وتعلمها، ومن أهم هذه الأساليب: اتباع ما توصلت إليه مجامع اللغة العربية على امتداد الوطن العربي بشأن إصلاح الكتابة العربية، والعناية بتعليم الخط خصوصاً في المرحلة الابتدائية، وتعويد الطلبة الكتابة الجميلة الواضحة.

9.1.2 طرائق علاج الضعف الإملائي:

ومن طرائق علاج الضعف الإملائي وأساليبه ما يأتي:

1. طريقة الجمع:

وأساسها غريزة الجمع والاقتناء، وطريقتها تكليف التلميذ أن يجمع من كتاب القراءة أو غيره كلمات ذات نظام معين، ويكتبها في بطاقات خاصة، مثل كلمات تكتب أولها ميم أو كلمات تنتهي بتاء مربوطة أو تاء مفتوحة أو كلمات ينطق آخرها ألف ولكنها تكتب على شكل الياء أو كلمات لاماتها شمسية وكلمات لاماتها قمرية.. وهكذا.

2. طريقة البطاقات الهجائية:

وهي من وسائل التدريب الفردي، وطريقتها أن تعد بطاقات يكتب في كل منها مجموعة كبيرة من الكلمات التي تخضع كلها لقاعدة إملائية معينة، مثل بطاقات تشتمل على كلمات تنتهي بهمزة، تكتب على سطر، أو على ألف، أو واو أو ياء، وكلمات تتوسطها همزة على ألف، أو واو أو ياء، وكلمات تنتهي بألف تكتب على ياء، وهكذا حتى تستوفي هذه البطاقات القواعد المشهورة في الهجاء.

فإذا أخطأ التلميذ في رسم كلمة في أي عمل كتابي، أعطاه المعلم البطاقة التي تعالج هذا الخطأ؛ ليتدرب على كتابة الكلمات التي بها.

ومن أنواع البطاقات الهجائية كذلك، بطاقات تشتمل كل منها على قصة قصيرة، أو موضوع طريف تحذف منه بعض الكلمات، ويترك مكانها خالياً؛ على أن توضع هذه الكلمات في أعلى القصة أو الموضوع؛ على أن تكون هذه الكلمات ذات صعوبة إملائية؛ وعلى التلميذ أن يقرأ القصة ويستكملها بوضع الكلمات المناسبة في الأماكن الخالية، حين ينقل القصة في كراسه (سلامة، 2003).

3. طريقة التصنيف:

حيث يعطى للطلبة كلمات متفرقة تتبع أكثر من قاعدة، ويطلب منهم تصنيفها في قوائم بحيث تصنف كل مجموعة طبقاً للقاعدة التي تندرج تحتها (زقوت، 1999).

4. طريقة سيدنا (الثواب والعقاب):

وتعتمد هذه الطريقة على النطق السليم للحروف، واستخدام الثواب والعقاب، وقيام التلميذ النابه بدور العريف في تعليم ضعاف التلاميذ، والإشراف على واجباتهم المنزلية، ويعتمد

المعلم على التلاميذ في جمع بعض الكلمات من كتب المواد الدراسية المختلفة ومناقشة هذه الكلمات في معناها ومبناها والاحتفاظ بها في كراسة أعدت لذلك. وتعتمد هذه الطريقة أيضاً على تحفيز التلاميذ بعض الفقرات التي تحتوي كلمات مميزة وإجراء اختبار تحريري في تلك الفقرات (الجوجو، 2004).

أما مبدأ الإثابة الذي يحصل عليه النابهون من التلاميذ، فتتخصص في تسجيل اسم التلميذ في لوحة أعدت لذلك في الفصل، ووضع علامة على صدره، والثناء عليه من المعلم، وتصفيق التلميذ له، وتكليفه متابعة بعض التلاميذ الضعاف (شحاتة، 1992).

5. أسلوب المنظمات المتقدمة:

يعرف أوزيل المنظمات المتقدمة بأنها: ملخصات مركزة للمادة التي سيدرسها الطلبة تعطى لهم مقدمات وتكون على درجة من التجريد والشمولية والعمومية أعلى من المعلومات التي سوف يدرسها الطلبة (زكري، 1987).

ومن أنواعها: المنظمات المكتوبة وتنقسم إلى منظمات شارحة ومقارنة والمنظمات غير المكتوبة وتنقسم إلى المنظمات البصرية والسمعية والمنظمات البيانية والتخطيطية (الأحمد ويوسف، 2001).

ومن هذه المنظمات التي يمكن توظيفها في مبحث الإملاء: الأفلام التعليمية والبرامج المحوسبة والألغاز التي تتناول التعريف بالمهارات الإملائية (الجوجو، 2004).

6. أسلوب الخبرة الدرامية:

وتعني الخبرة الدرامية أو المسرحية: وهي إعادة صياغة المفاهيم والأفكار الواردة في المادة مسرحياً وتقديمها بشكل تمثيلي على نحو يخلو من الجفاف والجمود والقواعد المجردة لتسهيل توصيلها إلى أذهان التلاميذ (جلس، 2003).

7. طريقة حل المشكلات (المشروع):

وتقوم هذه الطريقة على الأسلوب العلمي في التفكير، ويسير التدريس بهذه الطريقة وفق الخطوات الآتية:

* الشعور بالمشكلة: ويقصد بها شعور الفرد بالمشكلة وتتمثل في تعرف كيفية رسم الهمزة المتوسطة في كلمتي "قراءة - مؤمن".

* تحديد المشكلة: وذلك بتحديد مجالها وإظهار عناصرها ويحدد فيها نوع الهمزة.

- * فرض الفروض: وهو تفسير مؤقت للمشكلة وتصاغ على النحو الآتي: هل تكتب الهمزة المتوسطة على نبرة أو واو أو ألف أو سطر؟
- * جمع المعلومات: ويقوم الطلاب بجمع المعلومات من المصادر بتوجيه المعلم وتتمثل في معرفة قاعدة الهمزة المتوسطة.
- * التحقق من صحة الفرض: وفيها تصنف هذه البيانات وتختبر للوصول إلى القاعدة.
- * الوصول إلى التعميم: ويتمكن فيها الطالب من الوصول إلى القاعدة (زقوت، 1999). وفيها يتعرف التلميذ على كيفية رسم الهمزة في المفردات المحددة (الجوجو، 2004).

8. استراتيجية مساعدات التذكر:

- وهي أدوات أو استراتيجيات منها الصور، والمواد التعليمية، والكلمات الجديدة، والقوائم المتضمنة مجموعة من الكلمات التي تساعد على استرجاع المعلومات (قطامي وقطامي، 1998).
- ومن مساعدات التذكر:
- أ. استراتيجية الكلمة المفتاحية: وأساسها هو أن يقوم المتعلم باختيار كلمة واحدة، لتمثل فكرة طويلة، أو عدة أفكار فرعية.
- ب. استراتيجية الكلمة اللاقطة: وهي تقوم على استخدام الكلمات المعروفة والموجودة لدى المتعلم، بحيث تزوده بملقط أو كلمة لاقطة؛ من أجل ربط الكلمات الجديدة.
- ج. استراتيجية الربط الهزلي: تعتبر قاعدة أساسية في التذكر، ويمكن تحسينها إذا كانت الصورة المتخيلة حيوية ومضحكة، أو مستحيلة وغير منطقية، ومنها استخدام قاعدة الإحلال إذا كان لديك سيارة وقفاز، فالصورة هي أن يركب الفرد القفاز بدلاً من السيارة (قطامي وقطامي، 1998).

9. أسلوب الألعاب التعليمية التربوية:

- تعرف اللعبة التربوية بأنها: عبارة عن نشاط فردي أو جماعي موجه، يبذل فيه اللاعبون جهوداً كبيرة وموصوفة، لتحقيق هدف ما في ضوء قواعد معينة (البكري والكسواني، 2001).
- والألعاب وسيلة من وسائل التجديد ومعالجة الملل والضجر، كما تخلق جواً من الراحة والطمأنينة والثقة بالنفس، وتدفع المتعلم إلى تجديد نشاطه وزيادة تحصيله الأكاديمي (زقوت، 1999).

والألعاب التعليمية التربوية تساعد كثيراً في معالجة صعوبات الإملاء التي يواجهها تلميذ المرحلة الأساسية خاصة ضعاف التلاميذ ومنها:

أ. ألعاب التمييز الصوتي للحروف المتشابهة:

وهدف اللعبة أن يميز الطالب بين أصوات الحروف القريبة المتشابهة في مخارجها مثل: (س - ص)، (ق - ك)، (ظ - ذ).

أما طريقة تنفيذ اللعبة: أن يختار المعلم عدداً من الطلبة وينطق كلمات ذات وزن واحد تحتوي حروفاً متقاربة في المخارج. ثم يطلب المعلم منهم الوقوف عند سماع حرف معين وعدم الوقوف عند سماع الحرف المشابه له في المخرج. والطالب الذي يخطئ يخرج من اللعبة.

ب. ألعاب التمييز البصري للكلمات المتشابهة:

وهدف اللعبة أن يميز الطالب بين الحروف المتشابهة في الشكل مثل: (ب - ت - ن - ث)، (ط - ظ)، (ع - غ).

وطريقة تنفيذ اللعبة: أن يختار المعلم عدداً من الطلبة بعضهم يحمل صوراً لأشياء والبعض الآخر يحمل بطاقات كتب عليها كلمات تدل على الصور و حروفها غير منقوطة فيزواج الطلبة بين الصورة والكلمة التي تدل عليها ويكتبون النقاط المنتمة للحرف، والطالبان الأسرع هما الفائزان (جلس، 2004).

ج. ألعاب تعالج مشكلة التاء المربوطة والتاء المبسوطة:

وهدف اللعبة أن يميز الطالب بين مواضع التاء المربوطة والتاء المبسوطة.

أما طريقة تنفيذ اللعبة: أن يقسم المعلم الصف إلى مجموعات ويعطي كل مجموعة عدداً من البطاقات كتبت عليها كلمات تنتهي بتاء وعليهم أن يزاوجوا بين البطاقة التي كتبت عليها الكلمة وبين البطاقة التي بها تاء مربوطة أو مبسوطة، والفريق الفائز هو الذي ينهي أولاً وبدرجة إتقان أعلى.

وفي ختام عرض طرائق علاج الضعف الإملائي يمكن أن يضيف الباحث أن هذه الطرائق تتناسب مع القواعد الإملائية البسيطة؛ لذلك يجب على معلمي المرحلة الابتدائية أن يوظفوها في معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة بين ضعاف الطلبة.

10.1.2 البرامج العلاجية في العملية التربوية، وعلاقتها بالإملاء:

تم فيما سبق تناول واقع تدريس الإملاء، وما يرتبط به من مكونات، ومشكلات، وتبين أن هذه الجوانب لها أهمية كبيرة في إعداد البرامج العلاجية، ولكي يكتمل الحديث عمّا يتصل ببناء هذه البرامج؛ يحتاج ذلك التطرق إلى أهمية تحليل الأخطاء في بناء هذه البرامج، والعناصر التي ينبغي توافرها عند تصميم أي برنامج علاجي، وهي عناصر تشكّل وحدة

متكاملة لا غنى لعنصر منها عن الآخر، ويمكن توضيح كل ذلك بشيء من التفصيل على النحو الآتي:

أ. أهمية تحليل الأخطاء في بناء البرامج العلاجية:

تسعى المؤسسات التربوية أثناء تعليمها اللغة العربية لأبنائها إلى التمسك بمبدأ " الوقاية خير من العلاج "، بمعنى محاولة تفادي وقوع الطلبة في الأخطاء خصوصاً في المراحل الأولى من التعليم؛ وذلك لأن التدريس الكامل والصحيح في نظر من يتمسكون بهذا المبدأ هو الذي لا تحدث فيه أخطاء أبداً، وحدوثها يعني مؤشراً على عدم كفاية أساليب التدريس المستخدمة. إلا أن التمسك بهذا المبدأ يصعب الأخذ به في الواقع؛ لأنه يتناقض مع فكرة تعلّم اللغة القائمة على المحاولة والخطأ، ويجب الاعتراف بأن الأخطاء لا بدّ من حدوثها لدى المتعلمين رغم الجهود المبذولة في الوقاية منها. لذلك يجب التركيز على أساليب التعامل مع الأخطاء بعد حدوثها، فتعلّم اللغة واستخدامها لا يمكن أن يتمّ دون الوقوع في الخطأ؛ لذا أصبح درس الخطأ مهماً في حدّ ذاته؛ لما له من أهمية في تزويد الباحثين بالمعلومات عن كيفية تعلّم اللغة واكتسابها من جانب المتعلم، كما أن ارتكاب الخطأ يمثل أداة يستخدمها المتعلم في التعلم (الراجحي، 1992) و (Richards, 1985) و (مزياني والشامي، 1986).

وتلّافي الأخطاء الشائعة في أي مادة لا يتمّ إلا عن طريق القيام بعملية تحليل تلك الأخطاء التي تمرّ في ثلاث مراحل هي : تحديد الأخطاء ووصفها ، وتفسير ومعرفة مصدرها، وتقديم المادة العلاجية المناسبة. أما الأخذ — في علاج هذه الأخطاء — بفكرة دروس التقوية التي تقوم على أساس إعادة تقديم المادة نفسها مرة أخرى، فهي طريقة ليس لها أثر إيجابي في التوصل إلى العلاج الناجع لهذه الأخطاء (الراجحي، 1992).

وتأتي أهمية تحليل الأخطاء مما يقدّمه هذا التحليل من خلال تعرّف المشكلات والصعوبات التي تواجه المتعلمين والتي على أساسها يمكن للمعلم تغيير طريقة تدريسه، أو تسهيل مادته بصورة تساعد الطلاب على التخلص من هذه المشكلات والصعوبات. كما يفيد تحليل الأخطاء أيضاً في التخطيط للمقررات الدراسية، ووضع البرامج العلاجية الملائمة لمستويات المتعلمين (الراجحي، 1992) و (الغلامي، 1995).

وفي الإملاء تبنى البرامج العلاجية — غالباً — على أساس معرفة الأخطاء التي يقع فيها الطلبة، وعن طريق تحليلها، وتصنيفها وفق القواعد التي تنتمي إليها، ثم تعرّف أسبابها؛ تمهيداً لبناء هذه البرامج .

ب. عناصر البرامج العلاجية، وعلاقتها بالإملاء:
يراعى عند بناء البرامج العلاجية توفر العناصر الآتية:

1. الأهداف

تعدّ الأهداف المكوّن الأول لأي برنامج علاجي، والعنصر الرئيس الذي تعتمد عليه العناصر الأخرى، وترتبط به ارتباطاً وثيقاً؛ لذا كان لزاماً على مصممي البرامج العلاجية الحرص على معرفة أنواع الأهداف ومجالاتها، والاختيار الدقيق لها، وإتقان صياغتها، وتحديد مصادر اشتقاقها.

والأهداف من حيث مستوياتها نوعان، الأول: الأهداف العامة، وهي التي تصف مجموعة من الأهداف المتوخاة من برنامج تعليمي معين، وتميل طبيعتها إلى المدى البعيد، أما النوع الثاني، فهو الأهداف السلوكية التي تصف في عبارات دقيقة ما يمكن أن يقوم به المتعلم في حصة واحدة أو في درس تعليمي معين. أما مجالات الأهداف الواجب مراعاتها في أي برنامج علاجي، فهي المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال المهاري الحركي.

ولكي تكون الأهداف ذات صياغة جيدة؛ فإنه لا بدّ من توافر بعض الخصائص التي تؤكد ذلك، ومنها: صياغة الهدف بشكل يوضّح ما يمكن أن يتعلمه الطالب أثناء حصة واحدة، وقابليته للقياس؛ بحيث يمكن ملاحظة نتائجه بصورة مباشرة في نهاية الحصة، وتركيزه على ناتج التعلم، لا على عملية التعلم ذاتها، وتضمنه ناتجاً تعليمياً واحداً، واشتماله على عناصره المهمة، وهي: السلوك الذي يقوم به المتعلم، والظرف الذي يؤدي المتعلم فيه هذا السلوك، ومعيّار قبول أداء السلوك (سعادة وإبراهيم، 1991).

وتُشتقُّ أهداف البرامج العلاجية من مصادر عدة، من أهمها: المتعلم، وما يتصل به من حاجات وقدرات واستعدادات وميول، والمجتمع من حيث طبيعته ومشكلاته وطموحاته، والمادة الدراسية، من حيث مجالاتها، وأسس اختيارها، وتتابع محتواها، وتعدد مكوناتها (سعادة، 1991).

ولكي تكون البرامج العلاجية في الإملاء برامج ناجحة؛ فإنه يجب أن يراعى عند تصميمها الصياغة الجيدة لأهدافها العامة والسلوكية في مجالاتها المختلفة، وتحديد مصادر اشتقاق هذه الأهداف، وذلك لأن تحديد أهداف هذه البرامج بصورة جيدة يساعد في الوصول إلى باقي مكوناتها من حيث اختيار المحتوى والوسائل وطرائق التدريس وإجراءات التقويم الملائمة؛ لتحقيق الأهداف الموضوعية من قبل.

2. المحتوى

يمثل المحتوى العنصر الثاني الذي يأتي بعد الأهداف مباشرة، ويقصد به : كل ما يضعه مخططو المناهج من خبرات معرفية أو انفعالية أو حركية؛ بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ طبقاً للأهداف التربوية المنشودة (الجمل، 1983). وينطبق هذا التعريف على محتوى البرامج العلاجية الذي لا بدّ فيه من تحديد مكوناته، والتي تتمثل في الحقائق والمفاهيم، والتعميمات، والمبادئ، أو النظريات المختلفة (سعادة وإبراهيم، 1991).

ولا بدّ — عند اختيار المحتوى — من معرفة مصادر اختياره المتمثلة في طبيعة مرحلة النمو الخاصة بالطلبة، وطبيعة المجتمع، وطبيعة المادة التي يتعلمها الطلبة من حيث الشكل والمضمون، مع مراعاة بعض المبادئ المهمة عند تنظيم المحتوى، وتقديمه إلى الطلبة، كتحقيق مبدأ الاستمرارية والتتابع في المحتوى، والتكامل بين المادة الدراسية في البرنامج ومحتوى المواد الدراسية الأخرى، وإيجاد الترابط بين الأهداف والمحتوى (أحمد، 1992).

كذلك ينبغي مراعاة الشمول في المحتوى، أي أن يشتمل على المهارات الواجب إكسابها للطلاب، وعلى الميول والاتجاهات المراد تنميتها، ومراعاة مناسبة الخبرات التعليمية لأعمار الطلاب، ومستوى نضجهم (الجمل، 1983).

ويطلب إعداد محتوى البرامج العلاجية في الإملاء الأخذ بأسس اختيار موضوعات الإملاء، كالانتقاء الصحيح للكلمات من بين تلك التي تمثل أخطاء شائعة لدى الطلبة، ومراعاة التوزيع الصحيح لها في دروس هذه البرامج، والأخذ بمبدأ التدرج، والتنوع في الموضوعات، ووجوب تناسبها مع الزمن المحدد لتدريسها دون نقص أو زيادة.

3. طريقة التدريس

يُقصد بطريقة التدريس: الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه في تحقيق الأهداف (اللقاني، 1989)، ومن المعروف أن الهدف من التعليم هو إحداث تغيير في سلوك المتعلم واتجاهاته؛ نتيجة الخبرات التعليمية التي يمرّ بها، ولا يتحقق هذا التغيير — عادة — إلا بالطريقة التي يستخدمها المعلم؛ لتحقيق الأهداف المتّفق عليها (زاهر، 1979).

ومن الشروط الواجب توافرها في طريقة التدريس الناجحة ملاءمتها لأهداف الدرس المراد تدريسه، ولمحتواه، ومستويات الطلبة، بالإضافة إلى إتاحتها فرص المشاركة لأكثر عدد من الطلاب، وقدرتها على إثارة دافعيتهم نحو التعلم (أحمد، 1992).

وتعدّ طريقة التدريس في البرامج العلاجية للإملاء حلقة وصل بين الطالب والمحتوى المراد تعلّمه؛ لذا ينبغي على مصممي هذه البرامج تحديد الإجراءات التي يتبعها المعلم في التدريس، واختيار الطريقة المناسبة، كطريقة المناقشة، واختيار الأساليب المتنوعة، كالاستماع، والقراءة بنوعيتها، والإلقاء، وغيرها من الأساليب، مع مراعاة ملائمة هذه الطريقة، والأساليب للمستوى العمري للطلبة، وميولهم، واتجاهاتهم.

4. الأنشطة التعليمية المصاحبة

تعدّ الأنشطة عنصراً مهماً في البرامج التعليمية؛ فهي جزء مكمل لطريقة التدريس. وهي خبرات منتقاة يؤدّي المرور بها إلى تحقيق الأهداف المرغوبة (ريّان، 1989)، وتختلف الأنشطة التعليمية من درس إلى آخر باختلاف الهدف المراد تحقيقه (جابر وآخرون، 1986)، وتتميز بالجانب التطبيقي، وتعطي المتعلم قدراً من الحرية والانطلاق وعدم التقيد التام بالزمان والمكان؛ وهذا يساعد على إشباع ميول المتعلم وإيراز مواهبه، ومن هنا تكون عملية التعلم عن طريق الأنشطة أحبّ وأحلى للطلاب؛ لما فيها من جوانب وظيفية (الغلامي، 1995).

ومن أبرز مجالات النشاط المدرسي المجال اللغوي؛ حيث يقصد بهذا النشاط ألوان متنوعة من الممارسة العملية للغة يقوم بها الطلبة، ويستخدمون فيها اللغة استخداماً موجهاً ناجحاً في المواقف التي تتطلب الاستماع والحديث والقراءة والكتابة (إبراهيم، 1978)، وقد يقوم الطلبة بالأنشطة التعليمية داخل الفصل، مثل : القراءة الصامتة والجهريّة، وحل التدريبات، وكتابة موضوعات التعبير، وكتابة نماذج من الخطوط العربية، وقد تكون هذه الأنشطة خارج الفصل، كزيارة مكتبة المدرسة، أو كتابة الواجبات المنزلية، أو الاشتراك في الجماعات المدرسية، ولكي تحقق هذه الأنشطة فائدتها المرجوة؛ فإنّه يجب على المعلم إشراك الطلاب جميعهم فيها، وعدم حصرها على عدد معين منهم (أحمد، 1992).

وتسهم الأنشطة التعليمية في البرامج العلاجية الخاصة بالإملاء في توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع، وفي ممارسة الكتابة عند تنفيذ الطلبة الأنشطة المختلفة المصاحبة لدروس هذه البرامج، كالقيام برحلة أو زيارة ميدانية إلى أحد معالم المجتمع، ثم تكليف الطلاب كتابة ملخص أو وصف لما شاهدوه كتابة خالية من الأخطاء الإملائية، وليكون لهذه الأنشطة أثر إيجابي في ممارسة الكتابة الإملائية الصحيحة، وإتقان مهارتها، فإن ذلك يقتضي مراعاة تنوعها من درس إلى آخر وفق الأهداف المرسومة لكل درس، وحسب ما يتفق مع المستويات العمرية والدراسية للطلاب.

5. الوسائل التعليمية

يقصد بالوسائل التعليمية كل ما يستخدمه المعلم من أدوات ومواد وأجهزة تعليمية، وطرائق مختلفة في المواقف التعليمية بخبرة ومهارة؛ من أجل الوصول بالطالب إلى تعلّم ناجح عن طريق نقله من الخبرة المجردة إلى الخبرة المحسوسة (الطيطي، 1991).

وتتسم الوسائل التعليمية بعلاقتها المباشرة بالمكونات الأخرى للبرامج العلاجية، وهي مكوّن أساسي للخبرات التعليمية المتاحة للطلاب. وتتميز الوسائل التعليمية بمزايا عديدة منها: إثارة الاهتمام والانتباه، وفهم ما يصعب شرحه أو تصويره، واختصار الوقت في عرض المعلومات، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتوفير خبرات حقيقية، أو بديلة تحاول نقل الواقع إلى أذهان الطلاب، ومخاطبة أكثر من حاسة عند المتعلم (اللقاني، 1993).

ولكي يتمكن المعلم من الاستفادة الفعلية من الوسائل التعليمية في الموقف التعليمي؛ فإنه لا بدّ من مراعاته لقواعد اختيارها، والتي يتمثل أهمها في : تحديد الأهداف التعليمية بصورة دقيقة، مما يساعد على اختيار الوسيلة المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، والتلاؤم بين الوسيلة المستخدمة ومستوى الطلاب العمري والتحصيلي، وحدثة الوسيلة التعليمية وسلامتها علمياً وفنياً، وتناسبها مع الوقت المخصص للدراسة، وإعدادها، وتجربتها قبل استخدامها في الموقف التعليمي؛ وذلك للتأكد من مدى جودتها، وصلاحياتها للاستعمال (كاظم وجابر، 1970).

وللوسائل التعليمية أهمية كبيرة في البرامج العلاجية الخاصة بالإملاء، فهي تعين على تهيئة الطلاب للدرس، وتساعد على وضوح معنى الكلمات الصعبة، كاستخدام المعاجم اللغوية. كما تعين على إدراك ما تشتمل عليه الموضوعات المختارة من مقاصد، كالاستفادة من الوسائل المرئية والسمعية، وتسهم — أيضاً — في تعرّف المواقع الجغرافية والتاريخية، والأماكن الأثرية من خلال عرض الخرائط، ولا يخفى ما لسبورة الفصل واللوحات الخشبية والورقية من أهمية في الموقف التعليمي، ولكي تكون هذه الوسائل ذات نجاعة وكفاءة؛ فإنه لا بدّ من مراعاة قواعد اختيارها بصورة دقيقة، وكذلك إنتاجها واستخدامها، حتى تقيد جيداً في تعليم دروس الإملاء.

6. التقويم

يمثل التقويم ركناً أساسياً في البرنامج العلاجي؛ فهو العملية التي يمكن من خلالها الحكم على مدى تحقق أهداف البرنامج، ومعرفة نواحي القوة فيه لتدعيمها، ونواحي الضعف لعلاجها، وتقادي الوقوع فيها مستقبلاً.

ولعملية التقويم أهداف ووظائف متعددة من بينها: تعريف الطلاب على المستوى التعليمي الذي وصلوا إليه، ومساعدة المعلم في معرفة المستوى الذي يبدأ منه في تدريس البرنامج لطلابه، والإسهام في تقويم جميع عناصر البرنامج من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس وأنشطة ووسائل تعليمية (سعادة وإبراهيم، 1991).

وهناك أسس ينبغي للمعلم مراعاتها أثناء قيامه بعملية التقويم، وتتمثل في شمول التقويم للجوانب: المعرفية التي اكتسبها الطالب، والجوانب المهارية، والجوانب النفسية وما يرتبط بها من قدرات واستعدادات. ويجب استمرار التقويم فترة تدريس البرنامج وعدم حصره في نهاية تدريسه فقط، والتكامل مع عناصر البرنامج جميعاً، والتنوع في الأدوات المستخدمة في التقويم، مع مراعاة وجود الصدق والثبات والموضوعية في هذه الأدوات (الجمل، 1983).

وتوجد أنواع عدة للتقويم منها: ما يخص البرنامج العلاجي كله، مثل الاختبار القبلي الذي يُعطى للطلاب قبل بدء دراسة البرنامج؛ لتحديد مستواهم، وتنظيمهم في مجموعات متماثلة؛ لتحقيق أكبر قدر من الكفاءة في عملية التعليم، والاختبار البعدي أو النهائي، الذي يهدف إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج بعد انتهاء عملية التعليم. وهناك أنواع أخرى من التقويم تخص كل درس من دروس البرنامج، وهي تتمثل في تقويم الطلاب أثناء الدرس من عند المناقشة الجماعية التي يتبعها المعلم مع طلابه، والتقويم البنائي، وهو عبارة عن التدريبات المرحلية التي تأتي عقب كل درس؛ مما يساعد على تقديم التغذية الراجعة التي من شأنها تعزيز تعلم الطالب (زاهر، 1979).

وتبنى البرامج العلاجية في الإملاء في ضوء عملية التقويم المستمرة التي تكشف عن وجود الصعوبات الإملائية لدى الطلبة؛ وذلك من خلال الاختبارات التشخيصية التي تُعدّ بمثابة تقويم قبلي تبني على أساسها هذه البرامج، وتستمر عملية التقويم أثناء تدريس البرامج الإملائية العلاجية، وبعدها، في شكل تقويم بنائي، وتقويم بعدي؛ لمعرفة نجاعة هذه البرامج وكفاءتها في التغلب على الصعوبات الإملائية، وقد تكون عملية التقويم في بداية العام الدراسي؛ ليتعرف المعلم إلى مستوى طلابه في الإملاء، وليتمكن من بناء البرامج العلاجية المبكرة لبطيئي التعلم، وليكون تقويم هذه البرامج تقويماً ناجحاً، فإنه لا بدّ من الأخذ بالأسس التي يعتمد عليها.

تحدثنا فيما سبق عن أهمية تحليل الأخطاء في إعداد البرامج العلاجية، وفي هذا المجال يرى الباحث أن وقوع الطلاب في الخطأ ليس مشكلة في العملية التعليمية، وإنما المشكلة هي الاستمرار في هذا الخطأ واستمرار الظروف المؤدية لحدوثه.

ومن العرض السابق لعناصر البرامج العلاجية، يمكن القول إنه يوجد ترابط وثيق بين هذه العناصر كافة، وكان التطرق — من الناحية النظرية — إلى كل عنصر منها بشيء من التفصيل؛ لمعرفة الجوانب التربوية التي يتضمنها كل عنصر، والأسس التي يستند إليها، أما في مجال التطبيق؛ فإنه من الصعب الفصل بين هذه العناصر؛ لوجود الترابط بينها بعلاقات تأثير وتأثر، وأنه بقدر سلامة هذه العلاقات ووضوحها، تكون جودة البنية الداخلية للبرامج العلاجية.

ويمكن الاستدلال على طبيعة العلاقة العضوية بين عناصر البرامج العلاجية من طريقة ترابط كل عنصر مع العناصر الأخرى وتكاملها، فالأهداف — مثلاً — تُعدّ العنصر الأساسي، وحجر الزاوية الذي تبنى عليه باقي العناصر. أما المحتوى، فيأتي في المرتبة الثانية بعد الأهداف مباشرة، ويختار في ضوء الأهداف المحددة للبرنامج، ولا يمكن نقل هذا المحتوى بما فيه من معلومات ومهارات، واتجاهات إلى المتعلمين إلا عن طريق استخدام المعلم طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة المصاحبة التي تتناسب مع قدرات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم، وبالنظر إلى عملية التقويم يُلاحظ أنها تربط أول عناصر البرنامج بآخره بعد التأكد من تحقيق الأهداف المرسومة للبرنامج، وإعطاء تغذية راجعة إلى جميع عناصره؛ وبهذا تكون عناصر البرنامج العلاجي كلاً متكاملًا لا يقبل التجزئة؛ فالتخطيط الحديث لأي منهج أو برنامج علاجي لم يعد سلسلة من الخطوات المتتابعة في نظام ثابت، بل إنه خطوات متلازمة بحيث يمكن تنفيذها في وقت واحد، وما هذا إلا دليل على الترابط بين العناصر السابقة للبرامج العلاجية.

وفي ضوء ما سبق، يرى الباحث أن خطة بناء أي برنامج علاجي لا بدّ أن تقدم إجابات عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما الذي ينبغي تعلمه من هذا البرنامج ؟
 - 2- ما المحتوى الملائم لمستويات المتعلمين ؟
 - 3- ما الوسائل والأنشطة التعليمية، وطرائق التدريس الملائمة، والأساليب المناسبة لتحقيق التعلم المطلوب من البرنامج ؟
 - 4- كيف يمكن معرفة تحقيق ما يُراد تعلّمه ؟
- فالإجابة عن هذه الأسئلة تمثل عناصر البرامج العلاجية بصورة متكاملة.

2.2 الدراسات السابقة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية البرنامج المقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل. ولدى مراجعة الباحث للدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، وجد هذه الدراسات في المجالين الآتيين:

1- الدراسات العربية.

2- والدراسات الأجنبية.

1.2.2 الدراسات العربية:

أجرى وادي (2008) دراسة هدفت إلى اقتراح خطة لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمدارس محافظات غزة.

وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واختار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي تكونت من (482) تلميذاً وتلميذة موزعين بالتساوي بين مجموعة من المدارس الحكومية، ومن مدارس وكالة غوث اللاجئين وتشغيلهم.

وصمم الباحث اختباراً تشخيصياً للمهارات الإملائية، وذلك لمعرفة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. كما اختار الباحث مجتمع معلمي اللغة العربية ومشرفيها بمحافظة خان يونس للإجابة عن استبانة حول أسباب الأخطاء الإملائية، وبلغ عدد أفراد هذه العينة (85) معلماً ومشرفاً، ومنهم (69) معلماً ومعلمة بواقع (24) معلماً و(45) معلمة، ومنهم (16) من المشرفين بواقع (13) مشرفاً و(3) مشرفات، وشملت العينة الذين يعملون في مدارس الحكومة ومدارس الوكالة. وطبق الباحث استبانة خاصة بالمعلمين والمشرفين التربويين لتحديد أسباب شيوع الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، ثم بنى خطة علاجية بناءً على النتائج التي توصل إليها.

ومن النتائج التي توصل إليها: وجود العديد من الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وكانت الأخطاء في المهارات الرئيسة: (5) مهارات من أصل (7) مهارات، وفي المهارات الفرعية (14) مهارة من أصل (19) مهارة، وكان هناك فروق تعزى لعامل الجنس لصالح الإناث، وهناك فروق تعزى لمتغير الجهة المشرفة فكانت الفروق الفردية لصالح وكالة الغوث. كما أوضحت النتائج أن أسباب الأخطاء الإملائية أهمها: الأسرة، ثم النظام التعليمي، ثم التلميذ، ثم تعلم الإملاء، ثم مقرر الإملاء، ثم التقويم، ثم المعلم.

وأجرت السويطي (2006) دراسة هدفت إلى معرفة الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل . وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث في محافظة الخليل ، البالغ عددهم (1937) طالباً وطالبة ، أخذ منهم عينة عشوائية طبقية عددهم (179) طالباً وطالبة، أما عينة المعلمين فشملت (60) معلماً ومعلمة. استخدمت الباحثة أداتين: كانت الأولى اختباراً تشخيصياً لمعرفة الأخطاء التي يقع فيها الطالب والثانية كانت استبانة للمعلمين. وأظهرت النتائج ارتفاعاً في الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الأخطاء الإملائية تعزى إلى متغير الجنس.

وفي دراسة أجراها أبو منديل (2006) هدفت إلى معرفة أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تدريس الإملاء للصف الثامن الأساسي بغزة. استخدم الباحث عينة مكونة من صفين دراسيين من طلاب الصف الثامن، وصفين من طالبات الصف الثامن، من مدارس وكالة غوث اللاجئين وتشغيلهم في محافظة خان يونس. وذلك في الفصل الدراسي الثاني (2005-2006) بمعدل حصتين أسبوعياً. حيث أعد الباحث قائمة للمهارات الإملائية وأعد دليلاً للمعلم يتضمن الألعاب المحوسبة وأعد اختباراً إملائياً يتضمن المهارات الإملائية وضبط متغيرات الدراسة (السن، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والتحصيل) ثم طبق الاختبار. وكان من النتائج التي توصلت إليها الدراسة نجاح برنامج الألعاب المحوسبة في تدريس الإملاء.

كما أجرت الجوجو (2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي، لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في محافظة شمال غزة. وتحقيقاً لأغراض الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج البنائي التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة شمال غزة، حيث تألفت عينة الدراسة من (73) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي في مدرسة الرافدين الأساسية الدنيا (ب) للبنات، بحيث وزعت على مجموعتين: إحداهما تجريبية، وعددها (36) طالبة، والأخرى ضابطة، وعددها (37) طالبة، ودرست الباحثة طالبات المجموعة التجريبية (اللواتي يدرسن البرنامج المقترح في الإملاء)، وطالبات المجموعة الضابطة (اللواتي يدرسن بالطريقة العادية)، وتمثلت أدوات الدراسة فيما يأتي:

استبانة المهارات الإملائية، والاختبار الإملائي، والبرنامج المقترح في الإملاء الذي بني على مهارتي الهمزة المتوسطة والمتطرفة، ودليل المعلم الذي يعرض القصص التعليمية الإملائية، وآلية تدريسها وفقاً لأسلوب السرد القصصي، وباستخدام وسيط تربوي هو مسرح العرائس، إضافة إلى تطبيق بعض الألعاب التعليمية، والتقنيات الحديثة في التدريس، مثل جهاز: الحاسوب، والرأسي العلوي، والتسجيل.

وضبطت الباحثة المتغيرات المستقلة، و تم طبقت الاختبار الإملائي القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد تنفيذ التجربة التي استغرقت ثمانية أسابيع، بواقع حصتين أسبوعياً، أخضعت المجموعتان للاختبار الإملائي البعدي، واستخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لتعرف الفروق بين متوسطي تحصيل المجموعتين، وكانت النتائج كالآتي:

عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار الإملائي القبلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار الإملائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الجبارين (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأخطاء النحوية، والإملائية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية جنوب الخليل، وتقصي الأسباب الكامنة وراءها، وتقديم المقترحات الملائمة لعلاجها، كما هدفت إلى معرفة أثر كل من الجنس، ومكان المدرسة في مستوى الأخطاء النحوية، والإملائية الشائعة في التعبير الكتابي لدى الطلبة.

أما مجتمع الدراسة فتكوّن من طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جنوب الخليل، والبالغ عددهم (3006) طالب وطالبة، وتحقيقاً لأغراض الدراسة فقد اختار الباحث عينة طبقية عشوائية، مكونة من (300) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، أي بنسبة (10%). أما عينة المعلمين فقد اشتملت على (62) معلماً ومعلمة.

أما بالنسبة لأدوات الدراسة، فقد بنى الباحث أداتين: الأولى عبارة عن اختبار طوره الباحث، من إطلاع على الدراسات السابقة، وتحقيق من صدقه وثباته، ثم طبقه على عينة الدراسة، فكان الهدف منه تشخيص الأخطاء النحوية، والإملائية الشائعة في التعبير الكتابي، والثانية كانت قسمين: الأول، ويضم عدداً من الأسباب المؤدية لتلك الأخطاء. والثاني، ويضم عدداً من المقترحات العلاجية المناسبة لتلك الأخطاء.

وأظهرت النتائج ارتفاعاً كبيراً في نسبة وقوع الطلبة في الأخطاء، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية والإملائية، في التعبير الكتابي تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت نسبة الأخطاء لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث، ومن النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية والإملائية تعزى لمتغير التخصص، حيث كانت نسبة الأخطاء لدى طلبة الفرع العلمي أقل منها لدى طلبة الفرع الأدبي.

وأجرت **جلس (2003)** دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية، والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمحافظة شمال غزة.

وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد اعتمدت الباحثة على المنهجين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، واختارت عينة قصدية مكونة من (72) تلميذاً وتلميذة من الصف السادس الأساسي، في مدرسة عبد الرحمن بن عوف الأساسية الدنيا (أ) المشتركة بمحافظة شمال غزة، كما أعدت الباحثة اختباراً تشخيصياً في الإملاء؛ لمعرفة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، ومن ثم أعدت اختباراً إملائياً قليلاً وبعدياً، معتمدة فيه على الجمل؛ وذلك لتحديد المهارات الإملائية التي شاعت فيها الأخطاء؛ لعمل التمثيلات التعليمية التي تقوم على علاجها، كما بنت مقياساً للاتجاه نحو الإملاء، وقد أعدت الباحثة مشاهد درامية، تتضمن المهارات الإملائية التي شاعت فيها الأخطاء الإملائية، إضافة إلى إعداد دليل للمعلم، وثم طبقت الباحثة الإملاء ومقياس الاتجاه نحو الإملاء، على عينة الدراسة المكونة من فصلين دراسيين، وكل فصل يتكون من (36) تلميذاً، بواقع حصتين أسبوعياً، وعلى مدار ستة أسابيع. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وجود ضعف واضح في كتابة المهارات الإملائية عموماً، والمهارات التي تجاوزت نسبة الخطأ فيها 25% هي: التتوين، همزتا الوصل والقطع، الهمزة المتوسطة والمتطرفة، الحروف التي تتطوق ولا تكتب، الحروف التي تكتب ولا تتطوق، الكلمات التي تنتهي بالواو، ألف المد، وكلمة ابن، وقد عزت الدراسة أسباب هذه الأخطاء في عدم تمكن التلاميذ من قواعد كتابة المهارات الإملائية، وأتباع المعلمين الطرق التقليدية في تدريس المهارات الإملائية، ومن النتائج أيضاً إن استخدام أسلوب الخبرة الدرامية؛ له تأثير كبير جداً في تحسين مستوى الكتابة الإملائية، وفي تحسين مستوى الاتجاه نحو الكتابة الإملائية، لدى تلاميذ الصف السادس.

وأجرت سلامة (2003) دراسة هدفت إلى معرفة الأخطاء الكتابية الشائعة في اللغة العربية عند طلبة الصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلمهم، وكيفية علاجها. تكون مجتمع الدراسة من (1435) طالب وطالبة من الصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة ضواحي القدس، البالغ عددها (28) مدرسة موزعين في (42) شعبة، حيث اشتملت عينة المعلمين على (40) معلماً ومعلمة. وتحقيقاً لأغراض الدراسة فقد أعدت الباحثة استبانة مكونة من (36) فقرة موزعة على أربع مجالات: أخطاء تتعلق بالحركة، وأخرى بلفظ المعلم، وثالثة بالتأزر البصري، والرابعة تتعلق بمجال التذكر، حيث عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، استخدام المعلم الألفاظ العامية داخل الصف، وإهمال الوالدين لأبنائهم، وعدم التواصل مع المدرسة، وإهمال بعض المعلمين معالجة أخطاء الطلبة والاكتفاء بكلمة (شاهد).

وأجرى رضوان (2001) دراسة هدفت إلى بناء منهج في المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس غزة، وبيان أثر هذا المنهج على مستوى أداء تلاميذ الصف السادس في الإملاء. وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد استخدم الباحث المنهج البنائي التجريبي، وقام بدراسة استطلاعية على (10) مدارس، ست منها من مدارس البنين، وأربع من مدارس البنات، حيث اختار عينة عشوائية مكونة من (800) كراسة إملائية من كراسات تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة الشمال في غزة، بواقع (200) كراسة من كل صف من الصفوف (الثالث والرابع والخامس والسادس)؛ وذلك لاستطلاع الأخطاء الإملائية التي يعاني منها التلاميذ، كما أعد الباحث منهجاً لتعليم الإملاء، معتمداً على طريقة المناقشة، واختيار قطعة إملائية اختباراً إملائياً، ومن ثم طبق المنهج المقترح على عينة عشوائية، مكونة من (152) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف السادس الأساسي، مقسمين إلى أربعة فصول، فصلين يمثلان المجموعة التجريبية، بحيث بلغ مجموع كل منهما (38) تلميذاً، و (42) تلميذة، وفصلين يمثلان المجموعة الضابطة، حيث بلغ مجموع كل منهما (35) تلميذاً، و (40) تلميذة، من مدرستي الرفاعي الأساسية الدنيا (أ) للبنين، ومدرسة جباليا الأساسية الدنيا (ب) للبنات، وقد استغرقت التجربة شهرين كاملين، بواقع حصتين أسبوعياً. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن نسبة أخطاء التلاميذ في بعض المهارات تقل تدريجياً كلما انتقل التلميذ من صف دراسي إلى صف أعلى، وتزيد في بعض المهارات وذلك وفقاً لنتائج الدراسة الاستطلاعية، ومن النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل القبلي، مما يعني تكافؤ عيني التجربة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي مقارنة بالقبلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل البعدي؛ يعزى إلى الجنس (ذكوراً وإناثاً).

وأجرى الحميدي (2001) دراسة بعنوان "مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية، كما يراها معلمو اللغة العربية في جامعة الملك سعود" في السعودية. حيث هدفت هذه الدراسة إلى المساعدة في تطوير تعليم الإملاء بالتعرف إلى مشكلات تدريسه المرتبطة بالأهداف، واختيار المحتوى، وتنظيمه، وأساليب التعليم وإجراءاته، وخصائص النظام الكتابي للغة العربية، والتقويم.

وتحقيقاً لأغراض الدراسة قام الباحث بدراسة نظرية لمعرفة طبيعة مادة الإملاء، وانعكاس هذه الطبيعة في أهداف تعليمها، ومحتواها وأساليب تعليمها وتقويمها، حيث استخدم الاستفتاء أداة لجمع معلومات البحث، فقدمه إلى معلمي الإملاء في المرحلة الابتدائية، ثم حلل الإجابات التي حصل عليها من الاستفتاء، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد تحد من معالجة الضعف الإملائي لديه، إلزام المعلم غير الراغب في تدريس مادة الإملاء بتدريسها، وضعف ارتباط أهداف تدريس الإملاء بالجانب المهاري التطبيقي.

كما أجرى أبو صواوين (1999) دراسة هدفت إلى تشخيص الأخطاء الإملائية، لدى طلبة الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، وتحديد أسبابها، وطرق علاجها. وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واختار الباحث ثلاث عينات مختلفة من ثلاثة مجتمعات بطريقة عشوائية طبقية، وهي: عينة من طلبة الصف التاسع وعددها (290) طالباً وطالبة في مدارس منطقة المعسكرات الوسطى الإعدادية في لواء غزة، حيث اختار ثلاث مدارس للذكور، منهم (146) طالباً، وثلاث مدارس للإناث، منهم (144) طالبة، وعينة من معلمي اللغة العربية ومشرفيها بالمدارس، إذ بلغت (60) فرداً، منهم (57) معلماً ومعلمةً وثلاثة مشرفين، إضافةً إلى عينة من كراسات التعبير لدى الطلبة، وبلغ مجموعها (290) كراسةً تعبير، حيث حلل آخر موضوعين منها، إذ بلغ عدد الموضوعات (580) موضوعاً، كما صمم ثلاث أدوات: الأولى أداة تحليل المضمون؛ بهدف حصر الأخطاء الإملائية التي من المتوقع أن يقع فيها الطلبة، والثانية اختبار تشخيصي مقتن؛ لتحديد

الأخطاء الإملائية، ونسب شيوعها لدى طلبة الصف التاسع، معتمداً فيه على الجمل، وطبقه على عينة مكونة من (279) طالباً وطالبة، معتمداً على نسبة 20% فأكثر من خطأ شائع، والثالثة استبانة تتعلق بأسباب الأخطاء الإملائية كما يراها معلمو اللغة العربية ومشرفوها، إضافة إلى ذلك أعد الباحث دروساً نموذجية، لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلبة. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: شيوع الأخطاء الإملائية لدى الطلبة في أربعة عشر مجالاً، كانت على النحو الآتي: إهمال أسنان بعض الحروف، وإبدال الحروف المتشابهة في أصواتها، وقلب الحركة إلى حرف من جنسها، وهمزتا القطع والوصل، وحروف تلفظ ولا تكتب، والمدة، والهمزة المتوسطة، والهمزة في آخر الكلمة. وشيوع الأخطاء الإملائية لدى الطالبات في اثني عشر مجالاً، منها همزتا القطع والوصل، وحروف تلفظ وتكتب، وإهمال الإعجام، وإبدال الحروف المتشابهة في أصواتها، والهمزة المتوسطة. ووجود خمسة مجالات من المجالات السبع، مثّلت أسباباً مقنعة لشيوع الأخطاء الإملائية، في حين أن مجالي الأسباب التي تتعلق بمعلم اللغة العربية وبمقرر الإملاء؛ لا يمثلان أسباباً مقنعة وراء شيوع الأخطاء.

وأجرى **الدهماني، وعوض (1998)** دراسة هدفت إلى تحديد الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمحافظة مكة المكرمة، وعلاقتها بالقواعد الإملائية التي درسوها. وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ قد اختار الباحثان عينة عشوائية مكونة من (870) تلميذاً من مدارس المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمحافظة مكة المكرمة، حيث اختيرت تسع وعشرون مدرسة، تشتمل كل مدرسة على الصفوف الثلاثة (الأول، والثاني، والثالث المتوسط)، كما اختاروا عينة عشوائية من كتابات التلاميذ، بواقع (250) ورقة من كل صف، ليكون عدد العينة إجمالياً (855) ورقة، ومن ثم طبقا قطعة إملائية على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني؛ هادفين بذلك إلى تحديد الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ. وسعيًا لمعرفة العلاقة بين الأخطاء الإملائية والقواعد الإملائية التي يدرسها التلاميذ، حصلت الدراسة على مفردات مادة الإملاء في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة من كتب الإملاء المقررة على التلاميذ في المرحلتين، متخذة منها مادة للمقابلة، والموازنة، والاستقراء. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: ارتفاع النسب المئوية للأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مما يعد مؤشراً على انخفاض مستوى أداء التلاميذ الإملائي، حيث تكثر أخطاء التلاميذ في كتابة الهمزات بأنواعها، وفي مبحث الألف اللينة المتطرفة، وكذلك في عدم التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة، وكتابة التنوين رفعاً، ونصباً، وجراً، ومن النتائج أيضاً قلة الأخطاء الإملائية كلما انتقل التلاميذ لصف دراسي أعلى، وأن هناك فروقاً ذات دلالة

إحصائية بين الصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة في الأخطاء الإملائية، وكذلك عدم وجود كتاب للمعلم؛ ليبصره بكيفية التخطيط لدرس الإملاء، وانعدام التكامل في تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وعدم اكتراث معلمي المواد الدراسية الأخرى بالأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ.

وفي دراسة أجراها مركز القياس والتقويم (1998) هدفت إلى دراسة مستوى التحصيل في اللغة العربية، لدى طلبة نهاية المرحلة الأساسية الدنيا (الصف السادس) في فلسطين " التقرير الأولي ".

وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد طور اختبار وحددت مواصفاته، استناداً إلى تحليل موضوع مفصل لمحتوى منهاج اللغة العربية في الصفوف الأساسية، وتحديد تسلسل المفاهيم والمهارات اللغوية عبر صفوف هذه المرحلة، حيث تم بنيت شبكة التسلسل لمفاهيم اللغة العربية ومهاراتها لكل من المنهاج الأردني المطبق في محافظات الضفة الغربية، والمنهاج المصري المطبق في محافظات غزة، وقد تضمن الاختبار (43) فقرة وزعت على مجالات المحتوى الآتية: الاستيعاب القرائي، والكتابة، والقواعد – واختيرت عينة عشوائية طبقية تمثل 13% من مجتمع الدراسة، وقد بلغ عدد شعب العينة (243) شعباً، وبلغ العدد الكلي للطلبة في هذه الشعب (8643) طالباً وطالبة، منهم (4379) طالباً وطالبة جلسوا لاختبار اللغة العربية، كما طور فريق عمل من خبراء المركز استمارات للطلاب والمعلم؛ لتغطي جوانب المتغيرات الأخرى غير مستوى التحصيل.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن أدنى متوسط للأداء في مهارات الكتابة، كان في مجال التعبير بنسبة 47.88%، يليها الخط بنسبة 49.21%، في حين حقق مجال الإملاء أعلى نسبة للنجاح 60.98%.

ومن النتائج أيضاً كان ضعف أداء الطلبة في مهارة الإملاء فيما يأتي: مهارة جمع المذكر السالم المضاف، يليها مهارة كتابة الهمزة المتوسطة المنفردة في الاسم المثنى، يليها الهمزة المتوسطة غير المنفردة، في حين ارتفعت نسبة مهارة كتابة التنوين، وكان هناك تفوق ملحوظ في نسبة الأداء الإملائي في اختبار اللغة العربية للإناث على الذكور، كما أظهرت الدراسة تفوقاً ملحوظاً في نسبة مدارس الإناث على مثيلاتها من المدارس المختلطة، ومدارس الذكور في المستوى الوطني للأداء.

وأجرى البدوي (1997) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليمي علاجي قائم على المنحى التكاملي في تعليم اللغة العربية في معالجة أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى طلبة الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث في مدينة أربد.

وتكون مجتمع الدراسة من (1417) طالباً وطالبة، ولأغراض الدراسة اختيرت عينتان: استطلاعية تألفت من (334) طالباً وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة لتشخيص أدايم في عشر قضايا إملائية سبق تعلمها، والثانية: تجريبية ومكونة من (181) طالباً وطالبة، وزعوا على مجموعتين: تجريبية وعددها (89) طالباً وطالبة، حيث طبق البرنامج العلاجي المقترح عليها، وضابطة بلغ عددها (91) طالباً وطالبة، اقتصرت دراستها على التدريبات والنشاطات اللغوية في كتب اللغة العربية المقررة.

وأعدّ الباحث أداتين للدراسة: الأولى: اختبار الإملاء، وذلك للتعرف إلى الأخطاء الإملائية، وشمل عشر قضايا، وتكون الاختبار من (26) سؤالاً وزعت على ثلاثة أجزاء : الاستماع، والقراءة، وقواعد اللغة. والثانية: برنامج تعليمي علاجي، وقد صمم وفق المنحى التكاملي بين مهارات الاستماع والقراءة البصرية وقواعد اللغة، وبعد الانتهاء من تطبيقه أعاد الباحث اختبار الإملاء التشخيصي على أنه اختبار بعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في الرسم الإملائي تعزى إلى مواقف الأداء الإملائي المستخدمة، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات أداء المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج العلاجي، ووجود فروق بين متوسطات علامات طلبة المجموعة التجريبية تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث.

وفي دراسة أجراها سعيد (1997) هدفت إلى تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف الابتدائية العليا (الرابع ، الخامس، والسادس) في المملكة العربية السعودية، واقتراح التوصيات اللازمة لعلاجها.

وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغت عينة الدراسة (540) تلميذاً من طلاب الصفوف الابتدائية العليا (الرابع، والخامس، والسادس) في المملكة العربية السعودية في مناطقها المختلفة (الرياض، وعسير، والمدينة المنورة)، ومن بيئات اجتماعية وجغرافية مختلفة، حيث اختار (180) تلميذاً من كل منطقة تعليمية، بمعدل (60) تلميذاً من كل صف دراسي، كما أعد الباحث اختباراً تشخيصياً لقياس مستوى الأداء الإملائي لدى أفراد العينة، معتمداً على نسبة 50% درجة نجاح.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تدني مستوى الأداء الإملائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بوجه عام، وعلى وجه التخصيص نجد أن الأداء الإملائي لدى تلاميذ الصف الرابع كان مرتفعاً في مهارتين فقط من المهارات الخاصة بمنهجهم، وهما اللام الشمسية واللام القمرية، أما تلاميذ الصف الخامس فقد كان أدائهم منخفضاً في جميع المهارات المحددة في منهجهم، وفي المهارات الإملائية السابقة عدا مهارتي اللام الشمسية واللام القمرية، أما تلاميذ الصف السادس فقد كان أدائهم منخفضاً في المهارات الإملائية المحددة في منهجهم وفي منهج الصف الخامس بينما ارتفع في ست مهارات من منهج الصف الرابع، منها اللام الشمسية واللام القمرية، ومن النتائج أيضاً وجود فروق في الأداء الإملائي لدى العينة تعزى إلى اختلاف المناطق، ووجود عوامل متداخلة تؤدي إلى الضعف الإملائي، منها ما يعود إلى طبيعة اللغة وخصائصها، والمعلمين، وطرائق التدريس، والتلاميذ، والإدارة المدرسية، ونظام التعليم.

وأجرى العيسوي (1996) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تطبيق برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالب المعلم (تخصص اللغة العربية) بالمملكة العربية السعودية، كما سعت الدراسة إلى معرفة أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالب المعلم، ومدى اختلافها لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

وتحقيقاً لأغراض الدراسة، فقد استخدم الباحث المنهجين البنائي والتجريبي، واختار عينة عشوائية مكونة من (1898) فرداً، منهم (233) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، من أربع عشرة مدرسة، و(747) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول المتوسط، من اثني عشرة مدرسة من منطقة المدينة المنورة، و(84) طالباً من طلاب كلية المعلمين، و(116) طالباً من طلاب كلية التربية، و(79) طالبة من طالبات كلية التربية، تخصص اللغة العربية بالمدينة المنورة، وقد طبق البرنامج على عينة عددها (16) طالباً من طلاب كلية المعلمين من تخصص اللغة العربية، وقد اعتمدت الدراسة على أداتين هما: الاختبار التشخيصي، وهو عبارة عن نص إملائي يهدف إلى تحديد أنماط الأخطاء الإملائية ونسبة شيوعها، محدداً نسبة الخطأ الشائع 25% فأكثر، والأداة الثانية تتمثل في البرنامج المقترح القائم على المدخل الوقائي، والمدخل المعتمد على القواعد، والذي يهدف إلى علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالب المعلم، بحيث طبق بمعدل حصتين أسبوعياً، وقد حرص الباحث على تطبيق البرنامج بنفسه.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك ثمانية من الأخطاء الإملائية الشائعة مشتركة بين الطالب المعلم بكليتي التربية والمعلمين، وبين تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة، منها :

الخطأ في رسم أحد حروف الكلمة رسماً إملائياً صحيحاً، والخطأ في كتابة الهمزة وسط الكلمة، وتعزو الدراسة هذه الأخطاء إلى عوامل متشابكة، منها ما يتصل بالمعلم، وبالتلميذ، وبخصائص اللغة وتراكيبها، والتساهل الموجود فيما يتعلق بنظم التقويم بمناهج اللغة العربية، ومن النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب من كلية المعلمين، لصالح القياس القبلي، مما يؤكد فعالية البرنامج المقترح في علاج الأخطاء الإملائية.

كما أجرى المرسي (1996) دراسة هدفت إلى تقصي نجاعة التعلم الإتقاني في علاج الأخطاء اللغوية المصاحبة لتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين.

وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد استخدم الباحث التصميم التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (139) تلميذاً، يشكلون خمسة فصول، للصف الثاني الابتدائي بمدرسة عود التوبة الابتدائية للبنين التابعة لمنطقة العين التعليمية في الإمارات العربية المتحدة، وقد اختيرت العينة بطريقة قصدية، وعددها (41) تلميذاً، أطلق عليهم (المتأخرون دراسياً في القراءة والكتابة)، أما باقي التلاميذ الذين يبلغ عددهم (98) تلميذاً، فقد أطلق عليهم (العاديون) ممن لا يعانون من الظواهر اللغوية موضوع الدراسة.

حيث استخدمت الدراسة الأدوات الآتية: اختبار الإتيقان، وهدفه قياس مدى إتقان التلاميذ للظواهر اللغوية (التتوين، واللام الشمسية، والتاء المفتوحة، والمربوطة، والهاء)، والاختبارات التشخيصية التي تهدف إلى التحقق من إتقان التلاميذ لكل جزئية من جزئيات البرنامج، وعددها (15) اختباراً، وأوراق النشاط والتدريب، وعددها (30) نشاطاً وورقة تدريب، ودليل المعلم، وقد طبقت التجربة على مدار ثلاث حصص أسبوعياً لمدة شهرين، ومن ثم طبق الاختبار النهائي.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق جوهرية بين مستويات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لاختبار الإتيقان، مما يعني نجاح البرنامج الإتيقاني في علاج صعوبات التعلم، وعدم وجود دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين في الاختبار البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإتيقاني في التخلص من الفروق الفردية بين المجموعتين.

وأجرى غزالة (1995) دراسة هدفت إلى معالجة الأخطاء الهجائية، لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في السعودية، وبيان مدى فعالية البرنامج المقترح في معالجة هذه الأخطاء. وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد اختار الباحث عينة عشوائية من مدارس المنطقة الشرقية بالمملكة السعودية، بلغ عددها (9) مدارس، واختار من كل منها ثلاثة فصول عشوائياً، حيث بلغ عدد أفراد العينة (454) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس، كما اختار موضوعاً مكتوباً، وأملاه على عينة الدراسة لتحديد الأخطاء الهجائية الشائعة لديهم، ومن ثم أعد برنامجاً لمعالجة بعض الأخطاء الهجائية الشائعة لدى التلاميذ، كما أعد اختباراً قبلياً؛ لقياس مستوى تلاميذ عينة الدراسة في محتوى البرنامج، وطبقه عينة من تلاميذ مدرسة القادسية الابتدائية بالدمام، بلغ عددهم (26) تلميذاً، وبناءً طبق البرنامج المقترح على عينة الدراسة، بحيث استغرق التطبيق (45) يوماً، بمقدار حصتين أسبوعياً، ومن ثم طبق الاختبار البعدي على أفراد العينة، محدداً نسبة الخطأ الشائع 25% من أفراد العينة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ظهور الخطأ في الكتابة لدى التلاميذ في الموضوعات الهجائية بنسب متفاوتة، حيث بلغ أعلاها في موضوع الهمزة بنسبة 67%، يليها اتصال حروف المعاني بالاسم المبدوء بأل بنسبة 62%، يليها اتصال الحروف بالفعل بالألف بنسبة 61%، يليها التاء المربوطة بنسبة 53%، حيث عزت الدراسة هذه الأخطاء إلى عوامل كثيرة أهمها المعلم، وعدم وجود كتاب للإملاء.

وأجرى ناصر (1993) دراسة هدفت إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات بعض تلاميذ الصف السادس الابتدائي، في بعض المدارس الحكومية بدولة البحرين، مع وضع الوسيلة المناسبة لعلاج هذه الأخطاء.

وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد تكونت عينة الدراسة من (4) مدارس بنين وبنات: مدرستين في القرية، ومدرستين في المدينة، واختير من كل مدرسة (15) كراسة إملائية بطريقة عشوائية، بحيث بلغت (60) كراسة لتقصي طبيعة الأخطاء الإملائية الشائعة، ونوعيتها في كراسات التلاميذ، كما طبق الباحث استبانة على (40) مدرساً ومدرسة من مدارس المرحلة الابتدائية، حيث اختيروا بطريقة عشوائية؛ للتعرف إلى آرائهم حول الأخطاء الإملائية الشائعة لدى التلاميذ.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: هناك ضعف شائع في كتابات التلاميذ، وخصوصاً في الإملاء الوقائي والاختباري، بحيث تركزت أعلى نسبة أخطاء لدى التلاميذ في إبدال حرف بحرف آخر قريب منه في المخرج، حيث حققت نسبة 78%، ومن النتائج تصدر الهمزة بمواضعها قائمة الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات التلاميذ، وفقاً لآراء المدرسين، وكذلك

التاء المربوطة والمفتوحة، والألف اللينة، واللام الشمسية، كما أجمعت الآراء أن أسباب الأخطاء الإملائية تعزى إلى طريقة التدريس، والمعلم، والتلميذ، وخصائص اللغة العربية، والإدارة المدرسية، وكان من أهم الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات التلاميذ، وفقاً لنتائج الأسئلة المفتوحة في استبانة المدرسين، ما يأتي: الهمزة بأنواعها الثلاثة، والتتوين بأشكاله، والتاء المفتوحة والمربوطة، ومن النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الإملائية الشائعة، تعزى إلى الجنس، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أخطاء التلاميذ الإملائية الشائعة في كراساتهم، وآراء مدرسيهم فيها.

وأجرى رسلان (1990) دراسة تشخيصية هدفت إلى تحديد الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة، لدى طلاب جامعة السلطان قابوس بعمان، والموازنة بين التخصصين الأدبي والعلمي في هذه الأخطاء، إضافةً إلى تعرّف أثر الجنس في مستوى أخطائهم. وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد اعتمد الباحث على تحليل المحتوى في ضوء فنيات أسلوب تحليل الأخطاء، كما استخدم المنهج التجريبي، حيث قام بدراسة استطلاعية حل فيها (40) كراسة خاصة بإجابات الطلاب في مادة عمان والحضارة الإسلامية، عشرون من الكليات الأدبية، وعشرون من الكليات العلمية، واختيرت بطريقة عشوائية؛ لوضع قائمة بالأخطاء الإملائية والنحوية التي تمخضت عنها، ثم اختار الباحث (100) كراسة بطريقة عشوائية، من امتحانات مادة عمان والحضارة الإسلامية، والتي تدرّس في الفصل الأول لجميع التخصصات (أدبية وعلمية)، وصنف الأخطاء النحوية والإملائية فيها، محدداً الخطأ الإملائي بنسبة (5%)، كما بنى اختباراً تشخيصياً في الإملاء والنحو، وطبق على عينة عددها (62) طالباً وطالبة، منهم (30) طالباً من الكليات الأدبية، و (32) من الكليات العلمية، نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الإناث، ومن ثم صنف هذه الأخطاء، وحسب تكراراتها وفقاً للتخصص والنوع.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً بين طلاب الجامعة كانت على الترتيب الآتي: عدم التمييز بين همزتي الوصل والقطع رسماً، وزيادة حرف أو نقصه، ورسم الهمزة، وإبدال حرف بحرف، وعدم التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في نسب الأخطاء الإملائية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات الأدبية، والكليات العلمية في نسب الأخطاء الإملائية، باستثناء خطأ إملائي واحد، وهو: عدم التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.

كما أجرى الحموز (1989) دراسة هدفت إلى معرفة الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد النحوية، والصرفية، والصوتية في الخط الاصطلاحي العربي لدى طلبة الأول الثانوي، في مديرية عمان الكبرى، كما هدفت إلى معرفة مدى اختلاف نسبة شيوع الخطأ باختلاف المجال.

وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد اختار الباحث عينة عشوائية مكونة من (20) مدرسة من مدارس مديرية عمان الكبرى الثانوية، (10) مدارس للذكور، و(10) مدارس للإناث، بمعدل شعبتين من كل مدرسة، وبلغ عدد أفراد كل شعبة (20) طالباً، بحيث بلغ عدد أفراد العينة كلها (800) طالب وطالبة، كما أعد الباحث اختباراً مقنناً، تكوّن من عدد من الجمل؛ لمعرفة مواضع الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد النحوية، والصرفية، والصوتية في الخط الاصطلاحي العربي، ونسب شيوعها لدى طلبة الصف الأول الثانوي، معتمداً على نسبة (20%) من الخطأ الشائع.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: بلغت الأخطاء الناجمة عن البعد النحوي ثمانية أخطاء، بحيث حقق أعلاها فقرة "الفعل المضارع المجزوم المعتل الآخر" بنسبة 72.46%، أما في البعد الصرفي فقد بلغت ثلاثة عشر خطأ، بلغ أعلاها في فقرة "ألف الاثنين وألف المثني بعد همزة متطرفة" بنسبة 74.78%، وفي البعد الصوتي بلغت الأخطاء تسعة أخطاء، وكان أعلاها في فقرة "كتابة ألف ما الاستفهامية" بنسبة 74.47%، وبذلك يكون مجموع الأخطاء الإملائية الشائعة الناجمة عن الأبعاد الثلاثة (30) خطأ شائعاً. ومن النتائج وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في نسبة شيوع الأخطاء، باختلاف مجال الخطأ ضمن الأبعاد الثلاثة: ففي مجال البعد النحوي، كانت نسبة شيوع الأخطاء تميل إلى الارتفاع، أما في مجال البعد الصرفي فكانت متوسطة الارتفاع، ولكنها في البعد الصوتي كانت تميل إلى البساطة، حيث عزت هذه الدراسة أسباب هذه الأخطاء إلى أن هذه القضايا لا تجد الاهتمام الكافي من الشرح والتوضيح للطلبة، وأن كتابة هذه القضايا تحتاج إلى فهم قاعدة نحوية، أو صرفية، أو صوتية، وأن تدريس الإملاء يتم — في الغالب — بالطريقة القياسية، وهي لا تجدي كثيراً، وتخصيص حصة واحدة للإملاء في المنهاج المدرسي.

وأجرى عليان (1989) دراسة هدفت إلى تقييم الأداء الإملائي لطلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا في الأردن، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق في الأداء على المهارات الإملائية، تعزى إلى الجنس أو المستويات التعليمية.

وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة من طلبة صفوف المرحلة الابتدائية العليا (الرابع، والخامس، والسادس) في المدارس الحكومية التابعة

لمديرية التربية والتعليم لعمّان الكبرى، موزعين بالتساوي على الجنسين في صفوف الدراسة الثلاثة، بواقع (200) طالب وطالبة من كل صف، بحيث يصبح عدد الذكور (300) طالب، وعدد الإناث (300) طالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، كما طور اختبار تشخيصي للأداء الإملائي وفق منهاج اللغة العربية للمرحلة الإلزامية، ومنهاج اللغة العربية الموحد في القطرين الأردني والسوري للمرحلة الابتدائية، معتمداً فيه على الجمل، وقسم المحتوى إلى تسعة مجالات رئيسة، بحيث تكونت مصفوفة من ثمان وعشرين مهارة إملائية موزعة حسب المستويات التعليمية الثلاثة؛ لقياس المهارات الإملائية في هذه المستويات الثلاثة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: الأداء الإملائي لطلبة الصف الرابع، كان متدنياً في خمس مهارات من بين ثلاث عشرة مهارة، وهي: التاء المربوطة، يليها همزة الوصل في درج الكلام، يليها همزة القطع المتوسطة، يليها تنوين الكسر، ثم اللام الشمسية، أما الصف الخامس فقد تركّز الضعف في أربع مهارات من تسع عشرة مهارة، وهي: همزة الوصل في بداية الأسماء السبعة وأل التعريف، واللام الشمسية، والمد الطويل في أول الكلام، وتنوين الكلمات التي تلحقها ألف عند تنوينها بتنوين الفتح، بينما تركّز الضعف في الصف السادس في ثلاث مهارات من بين ثمان وعشرين مهارة، وهي: حذف الألف آخراً من "ما" الاستفهامية المسبوقة بحرف جر، يليها همزة القطع المسبوقة بهمزة استفهام، ثم المد الطويل في أول الكلمة، ومن النتائج أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وعدم وجود تفاعل بين متغيري الجنس والمستوى التعليمي، أي أن الفروق بين الجنسين لم تتغير بتغير المستوى التعليمي.

كما أجرى الروسان (1988) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليمي علاجي؛ لتصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة، لدى طلبة الصف الأول الإعدادي في مدارس محافظة الزرقاء الحكومية.

وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد استخدم الباحث المنهجين البنائي والتجريبي، واختار عينة عشوائية مكونة من (400) طالب وطالبة، موزعة على (14) مدرسة، بواقع سبع مدارس للذكور، ومثلها للإناث، ووفقاً للمستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية — كما صمم اختباراً تشخيصياً في المهارات الإملائية وفقاً لمنهاج اللغة العربية المقرر في المرحلة الإلزامية؛ لحصر المهارات الإملائية الشائعة، محدداً نسبة الخطأ الإملائي الشائع 25% فأكثر. وفي ضوء الاختبار التشخيصي، صمم برنامج تعليمي؛ لمعالجة الأخطاء الإملائية الشائعة، بحيث تم بناؤه للكلمات المهموزة (في أول الكلمة ووسطها) بطريقة التعلم الذاتي، كما بني اختباراً قبلياً بعدياً؛ لقياس تحصيل الطلاب في الإملاء قبل البرنامج وبعده، إلى جانب

الاختبارات التطبيقية لمعرفة مدى تقدم الطالب في مادة الإملاء أثناء سيره في البرنامج، ومن ثم طبقه على عينة عشوائية عددها (140) طالباً في مدرستين متجانستين، (70) طالباً يمثلون مجموعة ضابطة، و(70) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية، وقد استمرت التجربة أربعة أسابيع كاملة، بمعدل حصتين أسبوعياً.

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تدني مستوى تحصيل الطلبة في مادة الإملاء، حيث بلغت نسبة المقصّرين الذين تقلّ علاماتهم عن 50%: 58.49%، وأن نسبة المقصّرين تحصيلياً من الطلاب تفوق نسبة الطالبات بفارق 6.8%، كما تبين أن أكثر الأخطاء الإملائية الشائعة هي الهمزة المنفردة وسط الكلمة، تليها الهمزة على نبرة وسط الكلمة، تليها الهمزة على ألف وسط الكلمة، تليها همزة القطع، ثم همزة الوصل، وقد بلغت نسبة وقوع الخطأ بالكلمات المهموزة 56.49%.

كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلاب الذين تعلموا بطريقة البرنامج التعليمي، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين تعلموا بالطريقة العادية، مما يؤكد نجاعة البرنامج التعليمي في تدريس الإملاء.

2.2 الدراسات الأجنبية:

أجرى أبوقلبين (bAu Qlubein, 2004) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة الإنجليزية "بترا" على تحصيل المفردات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم التابعة للسلطة الوطنية، ومدارس وكالة الغوث الدولية في القدس الشريف، موازنة بالطريقة التقليدية.

حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي، في القدس الشريف، والبالغ عددهم (945) طالباً وطالبة، خلال الفصل الدراسي الثاني في مدارس التربية التابعة للسلطة الوطنية، ومدارس وكالة الغوث الدولية، للعام الدراسي 2001 — 2002، فقام الباحث باختيار عينة قصدية ممثلة لمجتمع الدراسة، مكونة من أربع شعب: شعبتين للذكور، وشعبتين للإناث، في مدرسة صور باهر الأساسية، حيث بلغ عددهم (138) طالباً وطالبة، وقد وزعت الشعب على مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة بطريقة عشوائية، ثم خضعت المجموعة التجريبية لتدريس الوحدات من (13—18) بطريقة الألعاب اللغوية، أما المجموعة الضابطة فقد درست بطريقة "بترا" التقليدية، وقام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي مكون من (40) فقرة، ثم تحقق من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين كما تحقق من ثباته باستخدام معادلة "بيرسون" حيث بلغ ثبات الاختبار (0.82).

ثم حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة باستخدام معادلة بيرسون وتحليل التباين الأحادي، والثنائي بالإضافة إلى اختبار (ت) ومعالجتها بالحاسوب على برنامج الرزم الإحصائية.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، وأن هناك أثراً للألعاب اللغوية لصالح المجموعة التجريبية، وقد بينت أيضاً أثراً للألعاب على مستوى القدرة لصالح الطلبة ذوي القدرة العالية، ولم تظهر الدراسة وجود فروق تعزى إلى الجنس، أو فروق تعزى لمستوى قدرة الطلبة.

هذا وأوصى الباحث باستخدام الألعاب اللغوية في جميع المناهج الدراسية، وإمكانية عقد دورات لتدريب المعلمين على استخدام هذه الألعاب، وتوظيفها في عملية التدريس.

وأجرى **مندنهل (Mendenhal)** دراسته المشار إليها في سلامة (2003)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصف الأول الابتدائي إلى الصف السادس، وكان من النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن أهم الأخطاء الإملائية: إبدال الحروف ثم حذفها، وأن أعلى نسب الأخطاء كانت في أصعب أجزاء الكلمة أي في وسطها أو على يمين الوسط مباشرة، وإن المقاطع الأولى في الكلمات أسهل في التهجى من المقاطع الأخيرة، وأن 50% من الأخطاء في كل الصفوف ترجع إلى أسلوب التعلم في تدريس الإملاء.

كما أجرى **ماتولاكس (Me n u lax)** دراسته المشار إليها في سلامة (2003)، حيث شملت هذه الدراسة (2329) تلميذاً، موزعين على المدرسة الابتدائية من الصف الثاني إلى الصف السادس، ففي بداية العام الدراسي قام بإعطاء كل تلميذ ما يمكنه من التهجئة، أحدهما في مستوى التلميذ والآخر فوق مستوى التلميذ، وصححت إجابات التلاميذ وكانت النتائج التي توصلت إليها الدراسة كما يلي:

- أن عدداً كبيراً من التلاميذ يعرفون هجاء عدد مناسب من الكلمات الموضوعة في مستواهم.
- يستطيع حوالي نصف عدد من التلاميذ إملاء عدد معقول من الكلمات التي تقع في مستوى أعلى، وبهذا يكون عدد كبير من الأطفال قد أنفقوا وقتاً أطول في تحصيل ما يعرفونه فعلاً
- هناك فرق بين أداء الأولاد والبنات عند مستوى (0.01) وفي جميع الصفوف تقريباً.

وأجرى البرو وآخرون (Elbro,1995) دراسة هدفت إلى معرفة أسباب الضعف في القراءة والكتابة ، حيث تكوّنت العينة من (1124) شاباً وشابة دنماركياً حول مهاراتهم الكتابية وفحصت (445) آخرين بشكل فردي في البيوت باستخدام (6) فقرات مختلفة للقراءة، وتوصلت الدراسة إلى أن 3% من المفحوصين لديهم مشاكل حادة في القراءة ، وأن 9% لديهم مشاكل متوسطة .وكانت أهم الأسباب لهذا الضعف : العمر ، والتعليم الأساسي المحدود ، وعدم توفر التدريب النفسي .

كما أجرى بيك (Peek,1991) دراسة هدفت إلى مقارنة الاختلافات في التحصيل في الإملاء بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمتدني، وحاولت تحديد آثار معالجة ناتجة عن تجميع الطلبة في مجموعات التعلم التعاوني لتعلم الإملاء على مدى أسابيع. حيث تكونت عينة الدراسة من (135) طالباً، موزعين على ست شعب في صفوف المرحلة الابتدائية العليا، مقسمين إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، حيث تم تجميع ثلاث شعب ضابطة بالطريقة التقليدية، والأخرى درست بطريقة المجموعات، وتم استخدام نتائج الاختبار التحصيلي المقنن مسبقاً، وكان المتغير المستقل هو عدد الكلمات التي قام بها الطالب بتهجئتها بشكل صحيح، وتم استخدام اختبار (ت) لفحص العلامات، وتدريب المعلمين في أربع جلسات لتطبيق التعلم التعاوني. حيث أشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أن الطلبة الذين درسوا بشكل مجموعات كان تحصيلهم الإملائي الشفوي أفضل من الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية. حيث أوصى الباحث باستخدام العمل التعاوني بين الطلبة لما له من فوائد كثيرة تعود بالنفع على الطلبة.

وأجرت سوزان (Suzna,1991) هدفت إلى معرفة أثر اللعب في إغناء مهارتي القراءة، والكتابة لدى أطفال ما قبل المدرسة في أثناء اللعب الحر. وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد اختارت الباحثة عينة مؤلفة من (91) طفلاً، تراوحت أعمارهم بين (3-5) سنوات، حيث استخدمت أسلوب الملاحظة المباشرة في تسجيل عدد المرات التي يحاول فيها الطفل القراءة، والكتابة خلال اللعب. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق واضحة، ومتطورة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت اللعب خلال عملية التدريب.

وأجرى روزنبرس (Rosenbers,1986) دراسة بعنوان " ثلاث طرق لتصحيح أخطاء القراءة في قراءة اللغة العربية الجهرية "، هدفت إلى التوصل إلى علاج لتصحيح أخطاء قراءة اللغة العربية الجهرية من خلال ثلاثة نماذج هي (الإمداد بالكلمة، والنموذج القرائي، وإعادة النموذج الصوتي)، وبيان أثر هذه النماذج على قراءة اللغة العربية الجهرية للأطفال في المرحلة العمرية من (4-12) سنة، ومن (5-14) سنة. وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد قسم الباحث الأطفال أفراد العينة إلى مجموعتين حسب المراحل العمرية السابقة، ثم قام الباحث بتطبيق اختبار "وكسلر" للذكاء على الأطفال غير القادرين على التعلم، وعقد مقارنة أخرى بين طريقة النموذج القرائي، وطريقة إعادة النموذج الصوتي .

ومن النتائج التي توصل إليها الباحث أن طريقة النموذج القرائي أكثر فاعلية وكفاءة من طريقة الإمداد بالكلمة، أو الإمداد بالنموذج الصوتي المعتاد.

كما أجرت هاريت (Harriet, 1984) دراسة هدفت إلى تقصي أثر بعض طرائق التصحيح في دقة الكتابات الحرة للطلاب وسرعتها، وفي الكفاءة اللغوية العامة لدى طلاب السنة الأولى في جامعة منيسوتا بأمريكا الذين يدرسون اللغة الألمانية كلغة أجنبية. وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد قامت الباحثة باختيار عينة قوامها (140) طالباً وطالبة، حيث تم تقسيمها إلى أربع مجموعات، واتباع أسلوب خاص في تصحيح الكتابة الحرة لكل مجموعة على النحو الآتي:

المجموعة الأولى: التعليق على الأخطاء من دون تصحيحها، والمجموعة الثانية: تصحيح التعليق على الأخطاء وتقديم الإجابات الصحيحة، والمجموعة الثالثة: تصحيح الأخطاء والتعليق عليها، والمجموعة الرابعة: تصحيح الطلاب أنفسهم للأخطاء بعد وضع المعلم رموزاً على الأخطاء.

ثم قامت الباحثة بتصميم اختبارات قبلية – بعدية في دقة الكتابة وسرعتها وفي الكفاءة اللغوية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربعة في اختبار دقة الكتابة، وكذلك تحسن مهارة دقة الكتابة وسرعتها بالممارسة، وليس بعملية التصحيح.

وأجرى زغلول (Zaghlool,1984) دراسة بعنوان "تحليل الأخطاء الجهرية في المفردات الإنجليزية ذات الدلالة المعنوية لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن". حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء الجهرية واستقصائها لدى (180) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في الأردن، بواقع (60) طالباً من كل صف من الصفوف الثلاثة في تلك المرحلة، فقام الباحث باختيار هؤلاء الطلاب عشوائياً من أربع مدارس ثانوية في مدينة المفرق، وصنف الباحث الأخطاء إلى أربع فئات هي: الإبدال، والحذف، والإضافة، وفرط الاستخدام.

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: قلة نسبة الأخطاء بين أفراد العينة فيما يتعلق بخطأ الإبدال، والحذف، والإضافة، وأن أكثر الأخطاء شيوعاً بين أفراد العينة هو خطأ الإبدال، حيث أرجع الباحث وقوع الطلاب في هذه الأخطاء إلى مجموعة من الأسباب، من بينها: استعادة المفردات من اللغة العربية، والاكتساب الناقص للمفردات، ونقص المعلومات.

وأجرى هاردينج (Harding,1984) دراسة بعنوان " أخطاء القراءة لدى الأطفال ". حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أخطاء القراءة، وأشكالها مع تقديم العلاج المناسب لكل خطأ قرائي. وشملت عينة الدراسة (48) طالباً تراوحت أعمارهم بين (6 – 8) سنوات، مقسمين إلى مجموعتين: إحداهما تضم (24) طالباً لديهم قدرة متوسطة على القراءة، والأخرى تضم (24) طالباً ممن ليست لديهم القدرة على القراءة.

واستخدمت الدراسة الجزء – ب – من تحليل " نيل Nili" للقراءة، واختبار "دوين" للصوتيات؛ لتحديد أخطاء القراءة وأشكالها وطرق علاجها، وأوجه الفهم الخاصة بها، مع عرض النموذج التعليمي والنفسي لعلاج تلك الأخطاء، وقدمت الدراسة شرحاً لمهارات القراءة، وأخطاء اللغة الإنجليزية الجهرية بعد التسجيل الصوتي لقراءات الطلاب.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن تحديد أخطاء القراءة والعلاج المناسب لكل خطأ، يعد أسلوباً ناجحاً من أساليب علاج أخطاء قراءة اللغة الإنجليزية الجهرية، كما بينت الدراسة أسباب الخطأ ومظاهره، ثم أن التدرج في العلاج يعد من الأساليب الناجحة في علاج الأخطاء القرائية.

كما أجرى كوي و ريكرفت (Coe & Rycraft,1983) دراسة بعنوان " المهارات الكتابية، بحث تجريبي لحل مشكلة الكتابة ".

حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المهارات الكتابية التي يجب أن يتبعها الأجانب في تعليمهم اللغة الإنجليزية، وبينت هذه المهارات مشكلات المتعلمين في الكتابة ومصدر عدم

الدقة في استخدام أدوات التقييم وعدم وضوح الأفكار للقارئ، وضعف أسلوب الكاتب وسطحية أفكاره.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة : وضع خطة لرفع مستوى الكتابة، والعمل بروح الفريق، ومن النتائج تنمية المهارات الفردية وذلك من خلال مناقشة الكتابة.

وأجرى دبش ورفاقه (Dubuisson,1982) دراسة حول صعوبة التراكيب في أثناء الكتابة.

وتحقيقاً لأغراض هذه الدراسة؛ فقد تم تحليل (722) نصاً لـ (304) طالباً من المستوى الثاني وحتى المستوى السادس، حيث تم تحليل هذه النصوص على أساس طول الجمل وعناصرها. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: يزداد إتقان الطلاب لكتابة الجمل الطويلة ذات العناصر المتعددة مع تقدمهم في السن وبلوغهم سن النضج، كما أظهرت الدراسة أهمية قليلة لطرق التدريس، وأيضاً من النتائج أنه لا يجد التلاميذ صعوبة في تراكيب الجمل، واشتقاق الصفات من الأفعال، بينما يجدون صعوبة في بناء جملة الصلة، وأشباه الجمل، رغم أن هذه الموضوعات تدرّس للتلاميذ.

وأجرى مقلالة (Miklaleh,1981) دراسة عن أخطاء قراءة اللغة الإنجليزية الجهرية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في الأردن.

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أخطاء قراءة اللغة الإنجليزية الجهرية وتحليلها لدى هؤلاء الطلاب، وإلى تزويد المعلمين بخطوط عريضة، تساعد في اكتشاف الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء، ومعرفة طرق علاجها، والتقليل منها.

وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ فقد قام الباحث بتحليل أخطاء القراءة الجهرية لعشرة طلاب في الصف الثاني الإعدادي من مدارس حكومية وأخرى خاصة، وثالثة تابعة لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، مستخدماً نظام تحليل الأخطاء القرائية (RMI) لجودمان Goodman، وبيرك Burke .

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن أخطاء الطلاب في القراءة الجهرية تركزت في أنواع الحذف، والإبدال، والإضافة، والتسبيق (أن يقرأ الطالب كلمة لاحقة بدل كلمة سابقة). وأوصت الدراسة بضرورة تأهيل معلمي القراءة أثناء الخدمة، وتدريبهم على تحليل أخطاء القراءة الجهرية، وكذلك النظر في برامج إعدادهم.

وأجرى جاكوس (Jacques,1980) دراسة تحت عنوان " أثر تدريس مهارات معينة للقراءة الناقدة على القدرة القرائية لدى طلاب الجامعة الجدد" ويتمثل الغرض الرئيس هذه الدراسة في محاولة التعرف على مدى تأثير بعض مهارات القراءة الناقدة مثل : مهارة التمييز بين الحقائق والافتراضات ، ومهارة التعليق ، ومهارة التفسير ، ومهارة الاستنتاج . وأظهرت الدراسة وجود ارتباط قوي دال إحصائياً بين النجاح والتقدم الأكاديمي والتدريب على مهارات أخذ الملاحظات وتحديدها ، ومهارات الفهم ، ومهارة القراءة الناقدة مما يساعد في تنمية القدرة على القراءة الاستنتاجية والقراءة الإجمالية، كما يوجد ارتباط قوي دال إحصائياً بين التدريب على مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب الجدد في الجامعة . وأوصت هذه الدراسة بضرورة العمل على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة الجدد وخصوصاً مهارة "تقويم الأحكام".

3.2 تعقيب على الدراسات السابقة:

سأعلق على الدراسات العربية السابقة في محورين هما:

أ. الدراسات التي بحثت في بناء البرامج العلاجية:

هدفت هذه الدراسات إلى بناء برنامج أو منهج للتغلب على الصعوبات الإملائية، ولذلك تنوعت الأدوات والوسائل التعليمية المختلفة وطرق التدريس، حسب رؤية البرنامج المعد وتصوره في هذه الدراسات.

فهدفت دراسة (وادي، 2008) إلى اقتراح خطة لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، بينما هدفت دراسة (الجوجو، 2004) إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي، لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، وهدفت دراسة (حلس، 2003) إلى الكشف عن تأثير الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية، والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، وحاولت دراسة (البدوي، 1997) معرفة أثر برنامج تعليمي علاجي قائم على المنحى التكاملي في تعليم اللغة العربية في معالجة أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى طلبة الصف الثامن، كما هدفت دراسة (العيصوي، 1996) إلى معرفة أثر تطبيق برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالب المعلم تخصص اللغة العربية، وحاولت دراسة (المرسي، 1996) تقصي فعالية التعلم الإثني في علاج الأخطاء اللغوية المصاحبة لتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، كما هدفت دراسة (غزاة، 1995) إلى تقصي نجاعة التعلم الإثني في علاج الأخطاء اللغوية المصاحبة لتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، وهدفت دراسة (أبي منديل، 2006) إلى معرفة أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تدريس الإملاء للصف الثامن الأساسي في غزة، أما دراسة (الروسان، 1988) فهدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليمي علاجي؛ لتصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة، لدى طلبة الصف الأول الإعدادي.

حيث اختلفت عينات هذه الدراسات تبعاً لمنهج الدراسة وهدفها، فقامت دراسة (وادي، 2008) باختيار عينة نصفها من الذكور والنصف الآخر من الإناث موزعين بالتساوي بين مجموعتين من مدارس الحكومة، ومدارس وكالة غوث اللاجئين وتشغيلهم، وقامت دراسة (أبي منديل، 2006) و (الجوجو، 2004) و (حلس، 2003) باختيار عينة تتكون من مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية لمعرفة أثر البرنامج المقترح ومدى نجاعته، بينما دراسة (أبي

منديل، 2006) بحثت في أثر الجنس فاختارت مجموعة تجريبية من فصلين: فصل ذكور وفصل إناث وكذلك المجموعة الضابطة، أما (الجوجو، 2004) فكانت مجموعتها من الإناث، ودراسة (غزالة، 1995) فكانت عينتها من الذكور فقط، ودراسة (حلس، 2003) فكانت من مدرسة مختلطة (ذكور وإناث) في نفس المجموعة. وكذلك دراسة (البدوي، 1997) تكونت عينتها من مجموعتين تجريبية وضابطة من الذكور والإناث. في حين استخدمت دراسة (اليعسوي، 1996) عينة عشوائية من الذكور فقط، أما دراسة (الروسان، 1988) فكانت عينتها عشوائية موزعة على (14) مدرسة، بواقع سبع مدارس للذكور، ومثلها للإناث.

واختلفت العينات من حيث المستوى العلمي من دراسة لأخرى فمنها من اكتفى بدراسة صف واحد من صفوف المرحلة الابتدائية مثل دراسة (الجوجو، 2004) فكانت العينة من تلميذات الصف الخامس، بينما دراسة (أبي منديل، 2006) فكانت من طلبة الصف التاسع الأساسي، ودراسة البدوي (1997) كانت عينتها من طلبة الصف الثامن، ودراسة (اليعسوي، 1996) كانت عينتها من تلاميذ الصفين السادس الابتدائي والأول المتوسط ومن طلبة كلية التربية وكلية المعلمين.

وكانت عينة الدراسة الحالية من طلبة الصف الخامس الأساسي، وهي أول مرحلة لدراسة الإملاء وفق قواعده.

أما من حيث المنهج الذي استخدم في هذه الدراسات فهو المنهج التجريبي، بينما استخدمت دراسة (وادي، 2008) ودراسة (حلس، 2003) المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي لأنها اهتمت بتشخيص الحالة ورصد واقع الإملاء. بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي.

تعددت الأدوات في هذه الدراسات، حيث استخدمت دراسة (الجوجو، 2004) استبانة واختباراً إملائياً وبرنامجاً مقترحاً ودليلاً للمعلم ووسيط تربوي وهو مسرح العرائس، حيث اتفقت أداة الدراسة الحالية مع أداة دراسة الجوجو في الاختبار الإملائي والبرنامج المقترح ودليل المعلم، واختلفت في عدم استخدام الاستبانة ومسرح العرائس، أما دراسة (حلس، 2003) فاستخدمت اختباراً إملائياً قليلاً وبعدياً، معتمدة فيه على الجمل، في حين استخدمت دراسة (البدوي، 1997) اختباراً إملائياً وبرنامجاً علاجياً، واستخدمت دراسة (اليعسوي، 1996) اختباراً تشخيصياً وبرنامجاً قائماً على المدخل الوجداني، والمدخل المعتمد على القواعد، بينما دراسة (المرسي، 1996) استخدمت اختبار الإيقان. أما دراسة (الروسان، 1988) فقد استخدمت

اختباراً تشخيصياً وبناءً عليه صمم البرنامج العلاجي، بينما استخدمت دراسة (غزالة، 1995) اختباراً من قطعة إملائية لتحديد الأخطاء الشائعة. لقد تعددت النتائج والتوصيات التي توصلت إليها هذه الدراسات، ولكنها أجمعت على وجود ضعف في الإملاء بوجه عام. واتفقت أيضاً على إمكانية التغلب عليه بالتخطيط الجيد، وبناء المناهج والبرامج المختلفة.

فأوضحت دراسة (وادي، 2008) أن أسباب الأخطاء الإملائية الشائعة أهمها الأسرة ثم النظام التعليمي ثم الطالب ثم تعلم الإملاء ثم مقرر الإملاء ثم التقويم ثم المعلم، وأن هناك فروقاً في نسبة الأخطاء الإملائية تعزى لمتغير الجهة المشرفة وكانت الفروق لصالح مدارس وكالة غوث اللاجئين وتشغيلهم مقابل مدارس وزارة التربية والتعليم العالي، وأوصت دراسة (أبي منديل، 2006) بضرورة استخدام الألعاب المحوسبة في عملية التدريس للمراحل المختلفة، كما وأوصت دراسة (الجوجو، 2004) بضرورة العناية بتطوير المهارات الإملائية، واستخدام أسلوب السر القصصي، والعناية بإعداد المعلم وتأهيله، بينما توصلت دراسة (حلس، 2003) إلى وجود ضعف في كتابة المهارات الإملائية، وأن هناك تأثيراً كبيراً لاستخدام أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية، والاتجاه نحوها، وأوصت باستخدام أسلوب الدراما في تدريس القواعد الإملائية، في حين توصلت دراسة (العيسوي، 1996) إلى وجود أخطاء شائعة مشتركة بين الطالب المعلم بكليتي المعلمين والتربية، وبين تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وعزت دراسة (غزالة، 1995) أسباب أخطاء الكتابة لدى التلاميذ إلى المعلم وعدم وجود كتابة للإملاء.

ب. الدراسات التي بحثت في أسباب ضعف الإملاء بوجه عام:

من الدراسات التي بحثت في أسباب الأخطاء الإملائية واقتراح العلاج المناسب لها، دراسة (السويطي، 2006) فهدفت إلى معرفة الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل، محددة الأسباب وطرق العلاج، بينما هدفت دراسة (الجبارين، 2004) إلى الكشف عن الأخطاء النحوية، والإملائية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية جنوب الخليل، وتقصي الأسباب الكامنة وراءها، وتقديم المقترحات الملائمة لعلاجها، في حين هدفت دراسة (سلامة، 2003) إلى معرفة الأخطاء الكتابية الشائعة في اللغة العربية عند طلبة الصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلمينهم، وكيفية علاجها، كما بحثت دراسة (الحميدي، 2001) في مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية، كما يراها معلمو اللغة العربية في جامعة الملك سعود في السعودية، بينما

دراسة (مركز القياس والتقويم، 1998) فهدفت إلى دراسة مستوى التحصيل في اللغة العربية، لدى طلبة نهاية المرحلة الأساسية الدنيا (الصف السادس)، وهدفت دراسة (سعيد، 1997) إلى تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف الابتدائية العليا (الرابع، والخامس، والسادس) في المملكة العربية السعودية، واقتراح التوصيات اللازمة لعلاجها، كذلك دراسة (رسلان، 1990) التشخيصية بحثت في تحديد الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة، لدى طلبة جامعة السلطان قابوس بعمان، والموازنة بين التخصصين الأدبي والعلمي في هذه الأخطاء، إضافة إلى معرفة أثر الجنس في مستوى أخطائهم، أما دراسة (الحموز، 1989) فهدفت إلى معرفة الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد النحوية، والصرفية، والصوتية في الخط الاصطلاحي العربي لدى طلبة الأول الثانوي، في مديرية عمان الكبرى، كما هدفت إلى معرفة مدى اختلاف نسبة شيوع الخطأ باختلاف المجال، كما هدفت دراسة (عليان، 1989) إلى تقويم الأداء الإملائي لطلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا في الأردن، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق في الأداء على المهارات الإملائية، تعزى إلى الجنس أو المستويات التعليمية.

أما بالنسبة لعينات هذه الدراسات فكانت متشابهة في جميعها، حيث استخدمت العينة العشوائية الطبقية. كما استخدمت هذه الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي.

وبعد الاطلاع على الدراسات الأجنبية، فإن الباحث يرى أن أغلبها بحثت أيضاً في مشكلة الضعف الإملائي، مثل دراسة (أبي قلبين، 2004) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة الإنجليزية "بترا" على تحصيل المفردات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم التابعة للسلطة الوطنية، ومدارس وكالة الغوث الدولية في القدس الشريف، موازنة بالطريقة التقليدية.

واتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في نوع العينة التي اختيرت وهي العينة القصدية، ولكنها اختلفت مع الدراسة الحالية في المجتمع الدراسي وهو طلبة الصف السابع الأساسي، وكذلك مكان إجراء الدراسة، حيث أجريت في مدارس القدس الشريف، في حين أجريت الدراسة الحالية في مدارس تربية جنوب الخليل.

كذلك اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة الدراسة الحالية في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة (مندنهل Mendenhal) المشار إليها في سلامة (2003)) فهدفت إلى معرفة طبيعة الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصف الأول الابتدائي إلى الصف السادس، كما بحثت دراسة البرو (Elbro,1995) في معرفة أسباب الضعف في القراءة والكتابة، وحاولت دراسة بيك (Peek,1991) موازنة الاختلافات في التحصيل في الإملاء بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمتدني، وحاولت تحديد آثار معالجة ناتجة عن تجميع الطلبة في مجموعات التعلم التعاوني لتعلم الإملاء على مدى أسابيع، كما هدفت دراسة سوزان (Suzna,1991) إلى معرفة أثر اللعب في إغناء مهارتي القراءة، والكتابة لدى أطفال ما قبل المدرسة في أثناء اللعب الحر، وكذلك هدفت دراسة هاريت (Harriet, 1984) إلى تقصي أثر بعض طرائق التصحيح في دقة الكتابات الحرة للطلاب وسرعتها، وفي الكفاءة اللغوية العامة لدى طلاب السنة الأولى في جامعة منيسوتا بأمريكا الذين يدرسون اللغة الألمانية لغة أجنبية، كما هدفت دراسة روزنبرس (Rosenbers,1986) إلى التوصل إلى علاج لتصحيح أخطاء قراءة اللغة العربية الجهرية من ثلاثة نماذج هي (الإمداد بالكلمة، والنموذج القرائي، وإعادة النموذج الصوتي)، وبيان أثر هذه النماذج على قراءة اللغة العربية الجهرية للأطفال في المرحلة العمرية من (4-12) سنة، ومن (5-14) سنة.

بينما بحثت دراسة كوي و ريكرفت (Coe & Rycraft,1983) في معرفة المهارات الكتابية التي يجب أن يتبعها الأجانب في تعليمهم اللغة الإنجليزية، وبينت هذه المهارات مشكلات المتعلمين في الكتابة ومصدر عدم الدقة في استخدام أدوات الترقيم وعدم وضوح الأفكار للقارئ، وضعف أسلوب الكاتب وسطحية أفكاره، أما دراسة دبش (1982)، Dubuisson) فبحثت في صعوبة التراكيب في أثناء الكتابة، كما بحثت دراسة مقلالة (Miklaleh,1981) في أخطاء قراءة اللغة الإنجليزية الجهرية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في الأردن، في حين بحثت دراسة جاكوس (Jacques,1980) في أثر تدريس مهارات معينة للقراءة الناقدة على القدرة القرائية لدى طلاب الجامعة الجدد، كما هدفت دراسة هاردينج (Harding,1984) إلى تحديد أخطاء القراءة، وأشكالها مع تقديم العلاج المناسب لكل خطأ قرائي، وبحثت دراسة زغلول (Zaghlool,1984) في تحليل الأخطاء الجهرية في المفردات الإنجليزية ذات الدلالة المعنوية لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن.

لقد اتفقت هذه الدراسات في البحث عن المهارات الكتابية والوقوف على أسبابها، بينما اختلفت دراسة زغلول (Zaghlool,1984) و دراسة هاردينج (Harding,1984) ودراسة روزنبرس (Rosenbers,1986) لأن هذه الدراسات بحثت في الأخطاء القرائية.

بعد التعقيب على الدراسات السابقة العربية والأجنبية، اتضح أهمية دراسة مبحث الإملاء؛ لتذليل صعوبات هذا العلم أمام الطلبة في مختلف مهارات الإملاء، خاصة بعد أن أجمعت الدراسات السابقة على وجود ضعف في الأداء الإملائي لدى الطلبة في جميع مراحلهم التعليمية، وكذلك انتشار الخطأ الإملائي الشائع في كتابات الطلبة ليس في مجتمع بعينه ولكن في جميع المجتمعات التعليمية في العالم العربي قديماً وحديثاً، وحاولت دراسات عديدة تشخيص أبرز خصائص المشكلة وعلاجها، واستخدمت هذه الدراسات العديد من المناهج والأدوات والعينات للوصول للأهداف المحددة مسبقاً، للخروج بنتائج وتوصيات لعلاجها ومما يثير الدهشة أن بعض الدراسات، ولاسيما الحديثة منها يعزو أسباب الضعف الإملائي لجميع عناصر عملية تدريس الإملاء، ولكن الاختلاف يكمن في ترتيب هذه العناصر وليس في تبرز عنصر أو استبعاده من أسباب ضعف الأداء الإملائي، فالنظام التعليمي، والمعلم، والطالب، والمنهج، ومادة الإملاء، ونوع الدروس، وطريقة التدريس، والأسرة، هذه العوامل مجتمعة مسؤولة عن وجود مشكلة الإملاء لدى الطلبة، وإن اختلفت عناصرها، أو عواملها، ومدى تأثيرها من عام إلى آخر، أو من مجتمع إلى آخر، أو من مدرسة إلى أخرى.

و استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، في نتائجها ، و في اختيار الأدوات المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، وكذلك في اختيار عينة الدراسة، والمنهج المناسب.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

5.3 إجراءات الدراسة

6.3 متغيرات الدراسة

7.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها. كما يعطي وصفاً مفصلاً لأداة الدراسة وصدقها وثباتها، وكذلك إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمها الباحث في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج التجريبي لمناسبته طبيعة هذه الدراسة التي تهدف إلى استقصاء فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي، الذين يدرسون في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جنوب الخليل للعام الدراسي 2009 – 2010، ويبلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (5716) طالباً وطالبة، وهم موزعون على (195) شعباً، في (112) مدرسة، منهم (2867) ذكور، و(2849) إناث، وذلك وفقاً للكشوف التي حصل عليها الباحث من مديرية التربية والتعليم في محافظة جنوب الخليل، انظر الملحق (1) حيث يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المدرسة والجنس.

3.3 عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية، من مدرستي: ذكور خلة المية الأساسية، وبنات خلة المية الثانوية، وذلك لتعاون مدير المدرسة مع الباحث، ولإبداء روح التعاون وحسن المعاملة من قبل مديرة مدرسة بنات خلة المية.

وقد حُصِرَ عدد شعب الصف الخامس الأساسي في المدرستين والبالغ عددها أربع شعب صفية، شعبتان في مدرسة الذكور الأساسية والبالغ عددها (43) طالباً، وشعبتان في مدرسة الإناث والبالغ عددها (36) طالبة، وبذلك يصبح عدد أفراد عينة الدراسة (79) طالباً

وطالبة، فكانت هذه العينة مجموعتين: إحداهما تجريبية بلغ عددها (40) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة بلغ عددها (39) طالباً وطالبة، ويبين الجدول (2.3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس والمدرسة.

الجدول (2.3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس والمدرسة.

المدرسة المجموعة	ذكور خلة المية الأساسية	بنات خلة المية الثانوية	المجموع
التجريبية	20	20	40
الضابطة	23	16	39
المجموع الكلي	79		

وقد اختار الباحث عينة الدراسة بناء على عدم انخراط الطلبة في برنامج تعليمي آخر يتعلق بشكل خاص بعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة، وقد وزعت عينة الدراسة توزيعاً عشوائياً باستخدام الأرقام العشوائية (تجريبية وضابطة) على النحو الآتي:

المجموعة التجريبية: ضمت هذه المجموعة (40) طالباً وطالبة، وهي تشكل حوالي (51%) من عينة الدراسة التي اختيرت، خضعت هذه المجموعة إلى برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة، مؤلف من 14 حصة على مدار سبعة أسابيع، كما خضعت هذه المجموعة إلى اختبار قبلي وآخر بعدي واحتفاظ.

والمجموعة الضابطة: ضمت هذه المجموعة (39) طالباً وطالبة، وهي تشكل حوالي (49%) من عينة الدراسة المختارة، ولم تخضع هذه المجموعة إلى أي برنامج أثناء فترة التطبيق، إنما خضعت إلى اختبار قبلي وآخر بعدي.

4.3 أدوات الدراسة

تحقيقاً للهدف الرئيس لهذه الدراسة، بنى الباحث أداتين: تتمثل الأولى في بناء البرنامج التعليمي، والثانية في بناء اختبار للمهارات الإملائية؛ لقياس تمكن الطلبة من هذه المهارات.

1.4.3 البرنامج المقترح في علاج الأخطاء الإملائية:

للكشف عن فاعلية البرنامج المقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي، وفي ضوء ذلك أطلع الباحث على الأدب التربوي، وبعض

البحوث والدراسات السابقة التي تتناول بناء البرامج المقترحة وتجريبها، ومن ثم حدد الخطوات الآتية لإعداد البرنامج المقترح فيما يأتي:

أولاً: تعريف البرنامج:

برنامج في التعلم الذاتي يستخدم لمعالجة الانخفاض في مستوى المهارات الإملائية، ويوضع وفق التعليم المبرمج، ويقود نشاط المتعلم خطوة خطوة نحو الهدف المنشود (الروسان، 1988).

ويعرفه (اللقاني، 1993) بأنه: خطة توضع لفرد، أو فصل، أو مدرسة وقد تكون هذه الخطة لجزء من يوم دراسي، أو يوم دراسي كامل، أو شهر، أو فصل دراسي كامل، أو عام دراسي - وفي هذا البرنامج تحدد الأنشطة التي يجب تنفيذها في الفصل في زمن محدد، وبذلك فإن الخطة تضم عادة مجموع الخطوات، والإجراءات، والدروس، والأنشطة التي تتم في الفصل والمدرسة في مدى زمن معين.

بينما ترى (الجوجو، 2004) بأنه " إطار تعليمي يتضمن مجموعة من الخبرات المتنوعة، مصممة على شكل منظومة قصصية، ومعدة بطريقة مترابطة ومنظمة في ضوء التنظيم المنطقي والسيكولوجي، بحيث يحدد لهذا الإطار أهدافه، ومحتواه، والأنشطة والوسائل التعليمية، وأساليب التدريس والتقييم.

ويحدد الباحث تعريف البرنامج المقترح الذي يتفق وطبيعة الدراسة الحالية، بأنه خطة تهدف إلى علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل، ويتكون من بعض الوحدات التدريسية، وتتضمن كل وحدة فيه من الاختبارات التي تعالج الأخطاء الإملائية الشائعة، ويشتمل البرنامج على مكونات، وهي: مجموعة من الأهداف السلوكية، والأنشطة التعليمية واللغوية، والوسائل التعليمية، وأساليب التدريس المناسبة، والإجراءات التدريسية المرتبة في خطوات والاختبارات الإملائية المتنوعة وأساليب التقييم المناسبة.

ثانياً: فلسفة البرنامج:

يقوم البرنامج على فلسفة تعليمية علاجية، تتمثل في الاهتمام بتعليم الطلبة، وتعلمهم المهارات الإملائية، التي تشكل مواطن صعوبة لديهم، ويكون ذلك بعرض نص أدبي أو علمي متكامل يعالج مهارة إملائية محددة، ويركز فيه على فهم معنى النص، ثم الانتقال إلى شرح القواعد

الإملائية الخاصة بإتقان هذه المهارة، من منطلق إفهام الطالب لمعنى ما يكتب قبل كتابته، مع حرص تدريب الطلبة تدريباً فورياً على القواعد المشروحة عن طريق أسئلة تقويم مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بهذه القواعد.

ومن الأسس التعليمية المهمة التي استرشد بها الباحث في بناء هذا البرنامج: فهم أفكار النص الإملائي، وفهم مفرداته، والقراءة الجهرية التي تهدف إلى تمثيل المعاني وإخراج الحروف من خارجها الصحيحة، ومن الأسس المهمة أيضاً، التكامل بين الإملاء وفروع اللغة العربية وفنونها، وبالمواد الدراسية الأخرى. حيث يحتوي هذا البرنامج على ثلاث مهارات إملائية مختلفة، ولكل مهارة من هذه المهارات أهداف خاصة بها، وكذلك المحتوى الدراسي الخاص بها، كما يحتوي على بعض النماذج التي تمثله، هذا بالإضافة إلى الأنشطة التعليمية المقترحة، والتقويم المناسب لكل مهارة من هذه المهارات.

ثالثاً: مكونات البرنامج المقترح:

يتكون البرنامج المقترح من المكونات الآتية:

أهداف البرنامج

يتمثل الهدف الرئيس للبرنامج المقترح في علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة في الإملاء لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل؛ ليصل بهم إلى التمكن من إتقان رسم المهارات الإملائية التي تنتمي إليها هذه المهارة، وفق قواعد الإملاء التي اصطلح عليها علماء اللغة العربية؛ لتسلم بذلك كتاباتهم من الأخطاء الإملائية.

محتوى البرنامج

يشتمل محتوى البرنامج على الجوانب الآتية:

- الجانب الأول: الهمزة.
- الجانب الثاني: التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
- الجانب الثالث: التنوين.

وكل جانب من هذه الجوانب يتكون من: الأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية والمهارات المكتسبة ونماذج مختلفة وإجراءات التنفيذ وأساليب التقويم.

طريقة التدريس المتبعة في البرنامج

تعتبر طريقة الحوار والمناقشة أنسب طريقة يمكن استخدامها في هذه البرنامج، وتتضمن الإجراءات الآتية:

- أ. أسئلة وأجوبة معدة.
- ب. توجيه المعلم الأسئلة للطلبة ، وانتظار الإجابة منهم.
- ت. مساعدة المعلم الطالب في التوصل إلى الإجابة.

الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس البرنامج

نظراً لما للوسائل التعليمية من فاعلية في تدريس البرنامج، ومن أهمية في تهيئة الطلبة للدرس، وجذب انتباههم، وما لها من أثر في وضوح كثير من معالم النص الإملائي المختار، يشمل البرنامج العديد من هذه الوسائل، ومن أهمها:

- السبورة الطباشيرية، وما تستلزمه من طباشير ملونة وعادية.
- اللوحة الوبرية والبطاقات.
- كراسات الطلبة .
- مذكرة تشتمل على محتوى الدرس، وأسئلة تقييمية توزع على الطلبة.
- بعض الوسائل السمعية والبصرية.

الأنشطة اللغوية المصاحبة للبرنامج

يقصد بالنشاط كل ما يبذله المتعلم من جهد عقلي أو بدني في سبيل انجاز هدف ما. ومن الأنشطة اللغوية التي يحتوي عليها البرنامج ما يأتي:

- قراءة الطلبة النص الإملائي قراءة صامتة وجاهرية.
- مشاركة الطلبة في المناقشة.
- كتابة الطلبة بعض الكلمات على السبورة الطباشيرية، وفي كراسة الإملاء.
- تصحيح الطلبة أخطاءهم الإملائية بأنفسهم تحت إشراف المعلم.
- كتابة موضوع تعبير تحريري عن زيارة معينة كتابة إملائية صحيحة.
- زيارة المكتبة المدرسية، والاطلاع على بعض الكتب والقصص فيها؛ لجمع كلمات ذات رسم إملائي معين.

التقويم

شمل البرنامج نوعين من أنواع التقويم هما:

- التقويم البنائي التكويني: ويتمثل في التدريبات التي تأتي عقب كل درس، بحيث تركز هذه التدريبات على قياس المهارات المتعلّمة في الدرس.
- التقويم الختامي أو النهائي: ويتمثل هذا النوع من التقويم في الإملاء الاختباري الذي يأتي بعد كل مهارة من مهارات البرنامج لقياس مستوى الطلبة في تحصيل المهارات الإملائية.

أما فيما يتصل بعناصر كل درس من دروس البرنامج فتتمثل في الآتية:

1. نوع المهارة الإملائية المراد تدريسها والتدريب عليها، والزمن المقترح للتدريس، مع تحديد زمن تنفيذ كل خطوة من خطوات الدرس بالدقائق.
 2. المفردات اللغوية الجديدة في الدرس.
 3. الأهداف: وتشمل المجالات الثلاثة: المعرفية، والمهارية، والوجدانية للدرس.
 4. محتوى الدرس: وهو نص إملائي يضم كلمات تمثل المهارات الإملائية المرتبطة بقواعد إملائية معينة.
 5. الوسائل التعليمية المستخدمة في الدرس.
 6. الأنشطة اللغوية المصاحبة لكل درس .
 7. الإجراءات المتبعة في التدريس:
- أ. التهيئة: وتهدف إلى جذب انتباه الطلبة إلى الدرس بتوجيه بعض الأسئلة المرتبطة بالنص الإملائي، وبالمهارات الإملائية المتضمنة فيه.
- ب. مناقشة النص الإملائي: ويكون ذلك بـ:
- القراءة الصامتة .
 - قراءة المعلم النموذجية.
 - القراءة الجهرية.
 - توضيح بعض المفردات الصعبة ومناقشتها.
- ج. شرح القاعدة الإملائية عن طريق:
- عرض أمثلة الدرس المعدّة مسبقاً على لوحة أو وسيلة تعليمية.
 - قراءة بعض الطلبة أمثلة الدرس.
 - مناقشة المعلم الطلبة في أمثلة الدرس.

د. الاستنتاج: بعد مناقشة الأمثلة، يصل المعلم بطلبته إلى الاستنتاج أو القاعدة التي تلخص ما نوقش في الحصة، ثم يدون المعلم هذا الاستنتاج على السبورة بعد استنتاجه من الطلبة، ثم ثم يدونه الطلبة في كراساتهم.

هـ. تقويم الدرس: الهدف من تقويم كل درس في البرنامج، التطبيق الفوري على ما تعلمه الطلبة من قواعد في رسم مهارة إملائية معينة؛ لذلك يكون النصيب الأكبر في التقويم للمراسلات الكتابية المرتبطة برسم هذه المهارة، وخروج الطلبة إلى السبورة لكتابة الإجابة عن بعض الأسئلة، أو الكتابة في كراسات الإملاء، أو في أوراق خارجية، كما يكون هناك تقويم للقاعدة نفسها؛ لذا تنتوِّع سبل التقويم كالآتي:

- طرح أسئلة لتدريب الطلبة على إدخال كلمات — تمثل مهارة إملائية معينة — في جمل مفيدة من إنشائهم، أو استخراج كلمات ذات رسم إملائي معين من عدة جمل أو نص صغير، أو إكمال كلمات ناقصة بحرف يمثل المهارة الإملائية المستهدفة.
- إملاء نص قصير لا يتعدى بضعة أسطر، أو إملاء جمل مفيدة في أوراق خارجية.
- طرح أسئلة تحليلية؛ تستفسر عن سبب رسم كتابة الهمزة.
- و. التعيينات (الأنشطة والواجبات البيتية): وتنتوِّع هذه الواجبات في دروس البرنامج، ويكون الهدف منها تطبيق مبدأ التعلم الذاتي، حيث يعتمد الطلبة على أنفسهم في الحصول على المعلومات وتنظيمها، والإجابة عن الأسئلة المطلوبة منهم.

الأهداف الخاصة للبرنامج:

لكل مهارة إملائية هدف خاص بها يعمل على تحقيقها لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

* الهمزة:

- بعد توضيح المعلم لمفهوم الهمزة يتوقع من الطلبة تحقيق الأهداف الآتية:
- 1. أن يعرف الطالب مفهوم الهمزة.
- 2. أن يذكر الطالب أنواع الهمزات.
- 3. أن يميّز الطالب بين همزة الوصل وهمزة القطع.
- 4. أن يحدد الطالب همزة الوصل وفق الشروط الخاصة بها.
- 5. أن يرسم الطالب الهمزة في مكانها الصحيح.
- 6. أن يستخدم الطالب همزتي الوصل والقطع في جمل مفيدة.
- 7. أن يعرف الطالب أنواع الحركات.
- 8. أن يوظف الطالب ما تعلمه من أصول الكتابة الصحيحة للكلمات المشتملة على همزات في الحياة العملية والكتابية.

* التاء المفتوحة والتاء المربوطة وهاء الغائب:

بعد مناقشة المعلم الطلبة في التاء يتوقع منهم تحقيق الأهداف الآتية:

1. أن يتعرف الطالب على التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
2. أن يميز الطالب بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة في النطق والكتابة.
3. أن يستنتج الطالب مواضع كتابة التاء المربوطة ، وكتابة التاء المفتوحة في آخر الكلمة.
4. أن يهتم الطالب بكتابة التاء بنوعها في آخر الكلمة كتابة صحيحة.
5. أن يكتب الطالب التاء بنوعها في آخر الكلمة كتابة صحيحة في جمل من إنشائه وفيما يُملَى عليه.
6. أن يميز الطالب بين التاء المربوطة وهاء الغائب في النطق والكتابة.
7. أن يتعرف الطالب الرسم الإملائي السليم لهاء الغائب.
8. أن يكتب الطالب كلمات تنتهي بتاء مربوطة وأخرى بهاء الغائب كتابة صحيحة في جمل من إنشائه.

* التنوين:

بعد مناقشة المعلم الطلبة في التنوين يتوقع منهم تحقيق الأهداف الآتية:

1. أن يذكر الطالب حالات كتابة التنوين في حالتي الرفع والجر.
2. أن يوازن الطالب بين كتابة التنوين والنون الساكنة في آخر الكلمة.
3. أن يميل الطالب إلى كتابة الكلمات المنونة تنوين رفع أو جرّ كتابة صحيحة.
4. أن يكتب الطالب كلمات منونة تنوين رفع، وجرّ كتابة صحيحة في جمل من إنشائه.
5. أن يعرف الطالب كيفية رسم تنوين النصب.
6. أن يكتب الطالب كلمات منونة في حالة النصب كتابة صحيحة في جمل من إنشائه.

رابعاً: تحكيم البرنامج المقترح:

بعد بناء البرنامج المقترح الذي يعدّ في الوقت نفسه دليلاً للمعلم، عرض الباحث على مجموعة محكمين من ذوي الاختصاص في اللغة العربية وطرق التدريس من أساتذة الجامعات، وبعض المشرفين التربويين، والمعلمين الذين يبلغ عددهم (16) محكماً، وطلب منهم إبداء الرأي في هذا البرنامج من حيث الاهداف، والمحتوى، وطريقة التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة اللغوية، والتقويم، ومناسبته لمستوى طلبة الصف الخامس الأساسي، وقد حصل الباحث على بعض الآراء والملاحظات البناءة التي عدل في ضوءها بعض الفقرات. انظر الملحق (10).

2.4.3 اختبار المهارات الإملائية:

وضع هذا الاختبار لقياس مدى تمكن الطلبة من المهارات الإملائية التي يشتمل عليها البرنامج المقترح.

خطوات إعداد الاختبار

اطّلع على الدراسات السابقة المتعلقة بالمهارات الإملائية (الهمزة، أنواع التنوين، التاء المربوطة، والتاء المفتوحة، والهاء)، واطلع على محتوى مقرر الإملاء للصف الخامس الأساسي، فتم إعداد جدول مواصفات لهذا الاختبار كما هو واضح في الملحق (7).

ويحتوي الاختبار قسمين: القسم الأول يشتمل على بيانات خاصة بالطالب، أما القسم الثاني فيشتمل على أربعة أسئلة رئيسية، يتضمن كل سؤال مهارة إملائية، وخصص السؤال الأول والثاني لمهارة الهمزة، ويحتوي فرعين: الفرع الأول: المطلوب فيه قراءة الطلبة للكلمات، ثم القيام بتصحيح الكلمة الخطأ بين القوسين؛ وذلك بوضع الهمزة في أول الكلمة أو حذفها. أما الفرع الثاني من السؤال الأول، فالمطلوب فيه قراءة الطلبة للكلمات واختيار الكلمة الصحيحة وكتابتها بين القوسين. في حين ضم السؤال الثاني ثلاثة أفرع، الفرع الأول ومطلوب فيه اختيار الطلبة صورة الهمزة المناسبة ووضعها في مكانها المناسب، أما الفرع الثاني فالمطلوب فيه تصنيف أنواع الهمزات حسب كتابتها (على ألف، أو منفردة، أو على واو، أو على نبرة). أما الفرع الثالث فتكون من خمس كلمات، والمطلوب فيه تحليل الطلبة سبب رسم الهمزة.

أما السؤال الثالث فتناول مهارة التنوين، وله ثلاثة أفرع بحيث يشتمل كل فرع على نوع من أنواع التنوين الثلاثة. أما السؤال الرابع فشمّل فرعين: الفرع الأول والمطلوب فيه اختيار الطلبة الحرف المناسب ووضعها في المكان المناسب، وذلك للتمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء. في حين ضم الفرع الثاني عدداً من الكلمات الصحيحة والخطأ والمطلوب فيه اختيار الطلبة الكلمة الصحيحة ووضعها في العمود الذي يحتوي الكلمات الصحيحة، ثم كتابة الكلمات غير الصحيحة في العمود المخصص لذلك، ومن ثم كتابة الكلمات غير الصحيحة في العمود الذي يحتوي صواب الكلمات الخطأ.

صدق الاختبار

عرض الباحث الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تدريس اللغة العربية وطرق التدريس من أساتذة الجامعات، وبعض المشرفين التربويين، والمعلمين الذين يبلغ

عدهم (16) محكماً، وطلب منهم إبداء الرأي في هذا الاختبار من حيث الأهداف، وطريقة تسلسل الأسئلة، ومدى ملاءمته للمهارات الإملائية المطلوب تنميتها. انظر الملحق (10). وقد حصل الباحث على بعض الآراء والملاحظات البناءة، والتي عدل في ضوءها تلك الفقرات، وبذلك يبقى الاختبار مكوناً من أربعة أسئلة.

ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات الاختبار طبقه الباحث على عينة من الطلبة خارج عينة الدراسة تكونت من (59) طالبا وطالبة، منهم (37) طالبا و(22) طالبة، من مدرستي زيف الأساسية المختلطة وأم لصفة الأساسية المختلطة، وقد بلغ الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (0.91) وهذا يثبت أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

5.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

اتبعت الإجراءات الآتية لتنفيذ الدراسة:

- القيام بحصر مجتمع الدراسة والمتمثل في طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل.
- بناء أداة الدراسة بعد اطلاع الباحث على مجموعة من الأدوات المستخدمة في مثل هذه الدراسة ومراجعة الأدب التربوي الخاص بموضوع البحث.
- القيام بالإجراءات الفنية التي تسمح بتطبيق أداة الدراسة، فوجهت جامعة القدس كتاباً إلى مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل من أجل تسهيل مهمة الباحث في تطبيق البرنامج المقترح في مدارسها، انظر الملحق (11).
- اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بطريقة قصدية.
- تأكد الباحث من صدق أداة الدراسة بعرضها على ستة عشر محكماً.
- طبق الاختبار القبلي على المجموعتين: التجريبية والضابطة (الذكور) يوم الأربعاء الموافق 2010/3/15.

- راقب الباحث بنفسه سير الاختبار، وساعده في ذلك معلمو اللغة العربية، وكان تطبيقه للمجموعتين التجريبية والضابطة في الوقت نفسه أي ما بين الحصة الأولى ونصف الحصة الثانية.

- كذلك طبق الاختبار القبلي على المجموعتين: التجريبية والضابطة (الإناث) يوم الأربعاء الموافق 2010/3/15. وكان ذلك ما بين الحصة الرابعة ونصف الحصة الخامسة، كما

- أشرف الباحث على سير الاختبار، وساعده في ذلك معلمة اللغة العربية؛ وذلك للحد من عملية الغش.
- أعطى الاختبار أرقاماً متسلسلة ثم أعدت لإدخالها للحاسوب.
 - بناء برنامج علاجي لهذه الأخطاء حيث يراعى فيه العناصر الآتية:
 - * صياغة أهداف لهذا البرنامج عامة أو خاصة.
 - * تحديد بعض الوسائل التعليمية المناسبة، والأنشطة التعليمية واللغوية، وأساليب التدريس المناسبة لعلاج هذه الأخطاء.
 - * إعداد التقويم المتضمن اختباراً تطبيقياً لكل وحدة.
 - * عرض البرنامج في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين ، لإبداء الرأي فيه من حيث: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل التعليمية والأساليب المتبعة في التدريس والتقويم؛ وذلك للتأكد من مستواه لطلبة الصف الخامس الأساسي.
 - البدء بتطبيق البرنامج المقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي، على عينة الدراسة وكان ذلك يوم الأحد الموافق 2010/3/17.
 - استمر تطبيق البرنامج المقترح في الفترة الواقعة ما بين (3/17 وحتى 2010/5/1)، أي ما يقارب (14حصة) بواقع حصتين أسبوعياً.
 - أعيد تطبيق الاختبار البعدي على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة (الذكور والإناث) في يوم الخميس الموافق 2010/5/2
 - بعد انتهاء البرنامج أعاد الباحث تطبيق الاختبار على المجموعة التجريبية، يوم الخميس الموافق 2010/5/20 وذلك لاكتشاف أثر البرنامج.
 - صححت الاختبارات وفرغت بياناتها وتعبئتها ثم عبئت في نماذج خاصة.
 - استخدم البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات واستخراج النتائج، وتقديم التوصيات والمقترحات لبحوث أخرى.

6.3 متغيرات الدراسة

1.6.3 المتغيرات المستقلة:

الجنس :ذكر، أنثى.

طريقة التدريس:برنامج ، تقليدية.

2.6.3 المتغيرات التابعة:

علاج الأخطاء الإملائية.

7.3 المعالجة الإحصائية

عولجت البيانات المعالجة الإحصائية اللازمة، واستخدام الإحصاء الوصفي باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة واستجاباتهم على الاختبارات، وقد فحصت فرضيات الدراسة عن طريق الاختبار الإحصائي التحليلي التالي: اختبار تحليل التباين (ANCOVA)، والمتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means). ومعامل آيتا (Eta Squared)، وذلك باستخدام الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل، وفيما يأتي عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها وتحليلها بغية التحقق من فرضيات الدراسة.

1.4 نتائج السؤال الأول:

هل تختلف درجة الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل في الطريقة (ضابطة وتجريبية) ومتغير الجنس والتفاعل ما بين الطريقة والجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات الصفرية الآتية والتي تم اختبارها عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$.

1. الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى للطريقة (ضابطة وتجريبية)؟

2. الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس؟

3. الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل في التفاعل ما بين الطريقة والجنس؟

للإجابة عن الفرضيات الثلاثة السابقة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي تبعاً لمتغيرات الطريقة والجنس والتفاعل بينهما وذلك كما هو واضح في الجدول (1.4).

الجدول (1.4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي تبعاً لمتغيرات الطريقة والجنس والتفاعل بينهما.

المتغير	الجنس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الأخطاء الإملائية الشائعة	ذكور	ضابطة	53.3696	16.1458	23
		تجريبية	78.8500	15.0238	20
	إناث	ضابطة	44.1250	17.3354	16
		تجريبية	83.9750	7.1423	20
	المجموع	ضابطة	49.5769	17.0520	39
		تجريبية	81.4125	11.8975	40

يتضح من الجدول (1.4) أن مستويات الأخطاء الإملائية لدى الطلبة الذين طبق عليهم البرنامج التجريبي قد انخفضت بارتفاع علاماتهم عما كان عليه الحال سابقاً، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين طبق عليهم البرنامج كانت استجاباتهم مرتفعة، بعكس الطلبة في المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية العادية. فقد بلغ المتوسط الحسابي لمن درسوا بالطريقة التقليدية (49.57)، بينما كان لمن طبق عليهم البرنامج التجريبي (81.41).

كما تظهر النتائج أن الإناث أكثر تأثر بالبرنامج من الذكور، رغم عدم المعرفة الكاملة إن كان هذا التأثير ذو دلالة إحصائية أم لا، ففي حين كان المتوسط الحسابي لدى الذكور (53.36) ارتفع ليصل إلى (78.85)، بينما كان لدى الإناث (44.12)، بحيث ارتفع بدرجة أكبر مما هو عليه الحال لدى الذكور ليصل إلى (83.97)، ولمعرفة أن كانت هذه الفروق بين المجموعات دالة إحصائياً تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين (ANCOVA) كما هو وارد في الجدول (2.4).

الجدول (2.4). نتائج اختبار تحليل التباين (ANCOVA) لمعرفة أثر استخدام برنامج قائم مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل بإعتبار الاختبار القبلي عاملاً مصاحباً.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	معامل آيتا
الأخطاء الإملائية الشائعة	القبلي	4632.245	1	4632.245	31.540	0.000**	0.299
	الجنس	105.035	1	105.035	0.715	0.400	0.010
	المجموعة	21187.574	1	21187.574	144.260	0.000**	0.661
	الجنس * المجموعة	683.988	1	683.988	4.657	0.034*	0.059
	الخطأ	10868.401	74	146.870			
	المجموع الكلي	36583.209	78				

يتضح من الجدول السابق (2.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى للطريقة (ضابطة وتجريبية)، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (144.260)، عند مستوى دلالة (0.000) وهي دالة عند مستوى أقل من (0.05)، مما يعني وجود فروق في استجابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل، بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي، وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي، كما بلغت قيمة معامل آيتا (0.390) الذي يحدد تأثير المعالجات التجريبية على مستوى علاج الأخطاء الإملائية الشائعة، حيث تعتبر قيمة معامل آيتا مؤشراً مناسباً لتأثير المعالجة التجريبية على مستوى علاج الأخطاء الإملائية الشائعة.

ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) وذلك كما هو واضح في الجدول (3.4).

الجدول (3.4). المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) للفروق في المجموعتين.

المتغير	الطريقة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	الفروق بين المجموعات
الأخطاء الإملائية الشائعة	ضابطة	48.600	1.973	-33.041
	تجريبية	81.641	1.917	

تشير النتائج الواردة في الجدول (3.4) والتي تضمنت المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة أن هناك أثر ظاهر للبرنامج التجريبي في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة لدى الطلبة، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل على الدرجة الكلية لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة (48.60) لدى أفراد المجموعة الضابطة، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل على الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية (81.64) وبفارق (33.04-) بين المجموعتين، وهذا يؤكد وجود فروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي.

وتبعاً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية فإن هذا يدعو إلى رفض الفرضية الأولى والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى للطريقة (ضابطة وتجريبية)؟

أيضاً يتضح من الجدول (2.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α) (≥ 0.05)، في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (0.715)، عند مستوى دلالة (0.400) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05)، مما يعني عدم وجود اختلاف في استجابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل، بين الذكور والإناث، وأن قيمة معامل آيتا الذي يحدد تأثير المعالجات التجريبية على علاج الأخطاء الإملائية الشائعة قد بلغ (0.010)، حيث يعتبر مؤشراً ضعيفاً لتأثير المعالجة التجريبية على مستوى علاج الأخطاء الإملائية الشائعة.

وتبعاً لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فإن هذا يدعو إلى قبول الفرضية الثانية والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

أما بخصوص التفاعل بين الطريقة والجنس فقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول (2.4) وجود تفاعل بين الجنس والمجموعة، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (4.657)، عند مستوى دلالة (0.034) وهي أقل من (0.05)، كما بلغت قيمة معامل آيتا (0.059) الذي يحدد تأثير

المعالجات التجريبية على مستوى علاج الأخطاء الإملائية الشائعة، ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) وذلك كما هو واضح في الجدول (4.4).

الجدول (4.4). المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) للفروق في المجموعتين والجنس.

المتغير	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	الفروق بين المجموعات
الجنس	ذكور	52.740	2.529
	إناث	79.827	2.715
الطريقة	ضابطة	44.460	3.030
	تجريبية	83.454	2.711

تشير النتائج الواردة في الجدول (4.4) والتي تضمنت المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة أن هناك أثر ظاهر للبرنامج التجريبي في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة لدى الطلبة، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل على الدرجة الكلية لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة (44.46) لدى أفراد المجموعة الضابطة، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل على الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية (83.45) وبفارق (38.99 -) بين المجموعتين، وهذا يؤكد وجود فروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي.

كما بلغ المتوسط الحسابي المعدل على الدرجة الكلية لعلاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة (52.74) لدى الذكور، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل على الدرجة الكلية للإناث (79.82) وبفارق (27.08 -) بين الجنسين، وهذا يؤكد وجود فروق لصالح الإناث. بمعنى أن الإناث أكثر تأثر بالبرنامج التجريبي من الذكور.

وتبعاً لوجود تفاعل بين الطريقة والجنس فإن هذا يدعو إلى رفض الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل في التفاعل ما بين الطريقة والجنس؟

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة

2.5 مناقشة النتائج

1.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4.2.5 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة:

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج دراسة فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل. وقد أجريت على أفراد العينتين: التجريبية والضابطة، ثم عرض نتائج كل فرضية وتفسيرها والتحقق من صحتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ثم تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة.

2.5 مناقشة النتائج:

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة والذي ينص على ما يأتي:
هل تختلف درجة الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل في الطريقة (ضابطة وتجريبية) ومتغير الجنس والتفاعل ما بين الطريقة والجنس؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات الصفرية الآتية والتي تم اختبارها عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

1.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى للطريقة (ضابطة وتجريبية)؟

يتضح من الجدول (2.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$)، في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى للطريقة (ضابطة وتجريبية)، مما يعني وجود فروق في استجابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل، بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي، وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي،

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة (الجوجو، 2005) و(الجبارين، 2004) و(البدوي، 1997) و(العيّسوي، 1996) و(المرسي، 1996) و(الحموز، 1989)

و(عليان،1989) و (Abu Qlubein, 2004) و (Menulax) المشار إليها في سلامة (2003) و (peek,1991) و (Suzna,1991) و (Jacques,1980) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة (رسالان،1990) و(ناصر،1993) و(غزالة،1995) و(أبي صوواين،1999) و(الحميدي، 2001) و(السويطي،2006) و(مركز القياس والتقويم،1998) و(Harriet, 1984).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن أفراد المجموعة التجريبية قد استفادوا من البرنامج المعد، حيث إن البرنامج أعد على أسس تجعل الطالب يستطيع تحسين أدائه التحصيلي في المهارات الإملائية، ومناسبة طريقة عرض المادة في البرنامج المقترح لمستويات طلبة الصف الخامس الأساسي، واستخدام طرائق وأساليب متعددة وتوزيعها في الحصة إلى الوصول للهدف الرئيس وهو تمكن الطالب من الكتابة الصحيحة وفق القواعد الإملائية بعد فهمها والتدرب عليها، وبذلك تغلب البرنامج على معالجة بعض الأخطاء الإملائية بالإمكانات البسيطة دون الحاجة لحلول مكلفة مادياً أو تقنياً واكتفى بعرض المادة وتدريسها بطريقة البرنامج المقترح، وبذلك يكون البرنامج حقق حلاً قابلاً للتطبيق. كان لضبط الصف وتوفير الهدوء والنظام مع المحافظة على تفاعل الطلبة ودافعيتهم دور أساسي لنجاح البرنامج التعليمي. وكذلك تمكن البرنامج من توفير وقت الحصة باستخدام أوراق العمل والتدريبات وكتابة القاعدة في كراسة الطلبة، فأتاح مجالاً لمزيد من التدريب على المهارات الإملائية وإتقانها. وحرص البرنامج على توفير التخطيط الجيد للدرس وإعداد المادة والتدريبات من قبل المعلم مما رفع من كفاءته، وزاد من تمكنه من مهارات الدرس، ومعرفة من أين سيبدأ، وأين سينتهي؟ ولا سيما أن الباحث أشرف بنفسه على سير تطبيق البرنامج.

2.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس؟

يتضح من الجدول (2.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$)، في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في

مدارس تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، مما يعني عدم وجود اختلاف في استجابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل، بين الذكور والإناث، وتبعاً لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فإن هذا يدعوا إلى قبول الفرضية الثانية والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة (الجوجو، 2005) و (السويطي، 2006) و (رضوان، 2001) و (المرسي، 1996) و (ناصر، 1993) و (رسلان، 1990) و (عليان، 1989) و (الروسان، 1988) و (Elbro، 1995) و (Harriet، 1984) و (Qlubein، 2004) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

اختلفت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة (الجبارين، 2004) و (الحموز، 1989) و (غزالة، 1995) و (العيسوي، 1996) و (سعيد، 1997) و (البدوي، 1997)، (الدهماني وعوض، 1998) و (أبي منديل 2006) و (وادي 2008) و (Miklaleh، 1981) و (1983)، و (Zaghlool، 1984) و (Coe & Rycraft).

3.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل في التفاعل ما بين الطريقة والجنس؟

أما بخصوص التفاعل بين الطريقة والجنس فقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول (2.4) وجود تفاعل بين الجنس والطريقة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج المقترح وتأثيره على كلا الجنسين واستفادتهم منه، مما يعني استفادة الطالبات من البرنامج أكثر من استفادة الذكور، وذلك لارتفاع مستوى التحصيل عند الطالبات أكثر من مستوى التحصيل عند الطلاب، وحرص الطالبات أكثر من الطلاب على التفوق بسبب قلة المؤثرات البيئية الخارجية على الفتاة، ومكوئها في البيت فترة أطول، وحساسية الطالبات وغيرتهن وتنافسهن للتفوق، بينما الذكور يقضون أوقات أطول خارج المنزل للعب، أو الجلوس أمام شاشة التلفاز فترات طويلة مما أدى إلى انخفاض المستوى التحصيلي عندهم.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة و(الجوجو، 2005) و(البدوي، 1997) و(العيصوي، 1996) (المرسي، 1996) و(الروسان) و (Harriet, 1984) و(أبي منديل، 2006).

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة و(الحموز، 1989) و(غزالة، 1995) و(سعيد، 1997) و (الدهماني وعوض، 1998) و(وادي 2008) و(Miklaleh, 1981) (و(Zaghlool, 1984) و(Dubuisson, 1982).

وكما يعزو الباحث فاعلية البرنامج المقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي إلى عوامل متعددة منها:

1. ملاءمة البرنامج التعليمي لمستويات الطلبة، كما أكد ذلك السادة المحكمون.
2. إشراف الباحث على سير تطبيق البرنامج إلى جانب معلم ومعلمة اللغة العربية.
3. تنظيم محتويات البرنامج التعليمي وكيفية عرضه لها.
4. تقديم المادة التعليمية على شكل خطوات قصيرة ومتسلسلة منطقياً.
5. تجزئة المادة التعليمية وتبسيطها والتسلسل في عرضها.
6. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وإتاحة الفرصة لهم للتعلم حسب قدراتهم الخاصة في حين لا يتوفر مثل هذا التنظيم في الطريقة العادية وبنفس الأسلوب.
7. تزويد المتعلم بالأهداف السلوكية المتوقعة من الطالب تحقيقها وإتقانها.
9. مساعدة المتعلم على بذل مزيد من الجهد والانتباه من خلال التعلم عن طريق البرنامج التعليمي، كما أنه يجعل المتعلم يمارس مزيداً من النشاطات، مثل القراءة والكتابة والاستماع والتدريب... وغيرها، كل هذه الأمور تؤدي إلى مزيد من التحصيل.
10. تكرار المعلومات يؤدي إلى زيادة وفعالية هذه الطريقة في التعلم، وكذلك التعزيز الذي يقدّم إلى المتعلم عن طريق اطلاعه على الإجابة الصحيحة، مما يزيد من فعالية البرنامج.

4.2.5 التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات من أهمها:

1. العناية بتطوير المهارات الإملائية التي تتطلبها حاجتنا إلى ممارسة اللغة العربية قراءةً وكتابةً.
2. أهمية العناية بالمتعلم في اللغة العربية في الصفوف الدراسية الأولى.
3. متابعة معلم الصف باستمرار من قبل مدير المدرسة والمشرفين التربويين، وعدم الاكتفاء بزيارة سنوية شكلية، للتأكد من سير العملية التعليمية في طريقها الصحيح، وذلك لخطورة هذه المرحلة وأهميتها.
4. أهمية إعداد معلم الصف إعداداً جيداً في اللغة العربية وفي طرائق تدريسها.
5. يمكن إعداد مسابقات بين معلمي المرحلة الأساسية على مستوى مديريات التربية ينظمها الإشراف التربوي ويكرم بها المعلم الذي أسهم في تخريج عدد من تلاميذه يتقنون القراءة والكتابة بشكل أفضل.
6. يُفضل تقليل عدد المواد الدراسية، وكميتها في الصفوف الثلاثة الأولى، وذلك للتركيز على إتقان القراءة والكتابة.
7. العمل على تشكيل لجنة متابعة، ومعالجة في كل مدرسة تتكون من مدير المدرسة، والمرشد التربوي، ومعلمين مميزين في اللغة العربية، والرياضيات واللغة الإنجليزية لمتابعة العملية التعليمية في المدرسة، وتقويمها أولاً بأول، وأن يكون محور عملها هو المتعلم، ووضع الخطط العلاجية المناسبة للحفاظ على الثروة البشرية المتعلمة.
8. العناية بإعداد المعلمين وتأهيلهم وإقامة دورات تدريبية؛ لتبصيرهم بفكرة البرنامج، وتزويدهم بأسس تدريس الإملاء.
9. إعادة النظر في منهج الإملاء للصف الخامس الأساسي، بحيث تصمم بعض المواقف التعليمية على شكل منظومة قصصية، أو خبرات درامية هادفة.
10. الإكثار من تطبيق الأنشطة اللاصفية في مجال تعليم الإملاء.
11. مراعاة النطق السليم للحروف في تعليم الإملاء، وتمثيل الطول المناسب للحركات الطوال والقصار، والحرص على الحديث باللغة العربية الفصحى.

12. اهتمام موجهي اللغة العربية في أثناء زيارتهم بمبحث الإملاء، وطرق علاج الضعف الإملائي، ووضع سياسة تعليمية تأخذ بعين الاعتبار تقويم أداء الطلبة في مبحث الإملاء.
13. محاسبة الطلبة على أخطائهم الإملائية في الأعمال الكتابية المختلفة.
14. تبصير أولياء الأمور بمستويات أبنائهم، وإشراكهم في علاج الضعف الإملائي.
15. توسيع البرنامج التعليمي العلاجي، بحيث يشمل مهارات إملائية أخرى، مثل استخدام علامات الترقيم، ويطبق على المراحل التعليمية العليا.

ومن المقترحات التي يمكن تقديمها لبحوث أخرى في هذه الدراسة ما يأتي:

- أ. أثر استخدام الوسائل التعليمية في علاج الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة في التعبير الكتابي لدى الطلبة.
- ب. فعالية التعليم التعاوني في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي المهارات الإملائية، والنحوية، والتعبيرية.
- ج. معرفة أثر تطبيق بعض الأنشطة التعليمية على الأداء الإملائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي.
- د. إجراء دراسة تجريبية تتعلق بأثر استخدام المخططات المفاهيمية في تدريس الإملاء والنحو في مراحل تعليمية مختلفة.
- هـ. إجراء دراسة تُبين دور الأناشيد التعليمية في تنمية مهارتي القراءة والكتابة.

المراجع

المراجع العربية:

القرآن الكريم.

إبراهيم، عبد العليم. (1975): الإملاء والترقيم في الكتابة العربية. دار المعارف، مكتبة غريب، القاهرة.

إبراهيم، عبد العليم. (1978): الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. دار المعارف، ط (10)، القاهرة.

الأحمد، ردينة ويوسف، حذام. (2001): طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة. دار المناهج، ط(1)، عمان، الأردن.

أحمد، محمد. (1992): طرق التدريس العامة. مكتبة النهضة المصرية، ط (2)، القاهرة.

أحمد، محمد. (1979): طرق تعليم اللغة العربية مكتبة النهضة المصرية، ط (6)، القاهرة.

إسماعيل، زكريا. (1991): طرق تدريس اللغة العربية. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

الأسمر، راجي. (1988): المرجع في الإملاء. ط (1). طرابلس. جروس برس.

البجة، عبد الفتاح. (1999): أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة. دار الفكر، ط (1)، عمّان، الأردن.

البدوي، محمود. (1997): أثر برنامج تعليم علاجي قائم على المنحى التكاملية في تعليم اللغة العربية في معالجة أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى طلبة الصف الثامن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

البكري، أمل والكسواني، عفاف. (2001): أساليب تعليم العلوم والرياضيات. دار الفكر، ط(1)، عمان، الأردن.

جابر، جابر عبد الحميد، وآخرون. (1986): **مهارات التدريس**. دار النهضة العربية، القاهرة.

جابر، وليد. (1991): **أساليب تدريس اللغة العربية**. دار الفكر للنشر والتوزيع، ط (3)، عمّان، الأردن.

جابر، وليد. (2002): **تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط (1)، عمّان، الأردن.

الجبارين، أحمد. (2004): **الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية جنوب الخليل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الجميل، نجاح. (1983): **نحو منهج تربوي معاصر**. مطابع دار الشعب، ط (2)، عمّان، الأردن.

الجوجو، ألفت. (2004): **أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

حلس، داود. (2004): **دراسة تقييمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس في مدارس محافظات غزة**. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.

حلس، مها. (2003): **تأثير الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها، لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

الحليمي، رفيق حسن. (1980): **دراسة ميدانية حول مادة الإملاء في المرحلة المتوسطة، والصف الأول الثانوي**. وزارة التربية الكويتية: مركز بحوث المناهج، وحدة اللغة العربية

الحموز، محمد. (1989): الأخطاء الناجمة عن الأبعاد النحوية، والصرفية، والصوتية في الخط الاصطلاحي العربي، لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية عمان الكبرى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحميدي، عبد العزيز. (2001): مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

خاطر، محمود رشدي، وآخرون. (1990): المدخل إلى تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. دار الثقافة، ط (7)، القاهرة.

الدهماني، دخيل الله، وعوض، أحمد. (1998): الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمحافظة مكة المكرمة، وعلاقتها بالقواعد الإملائية التي درسوها، دار الكتب المصرية، كلية التربية، السنة السادسة، العدد (6)، قطر.

الراجحي، عبده. (1992): علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

رسلان، مصطفى. (1990): الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة لدى طلاب جامعة السلطان قابوس — دراسة تشخيصية. مجلة دراسات تربوية من أجل وعي عربي مستثير، المجلد (6)، الجزء الثامن والعشرون، عالم الكتب، القاهرة، 57—59.

رشوان، أحمد. (1992): الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلاب شعبة التعليم الابتدائي ببعض كليات التربية، وأسبابها، ومقترحات لعلاجها. مجلة كلية التربية، المجلد (1)، العدد (8)، جامعة أسيوط، القاهرة 56—60.

رضوان، عبد الله. (2001): منهج لتعليم الإملاء في المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

الركابي، جودت. (1986): طرق تدريس اللغة العربية. دار الفكر، ط (2)، دمشق.

الروسان، سليم سلامة. (1988): أثر برنامج تعليمي علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي في مدارس محافظة الزرقاء الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

ريّان، فكري. (1989): النشاط المدرسي: أسسه، أهدافه، تطبيقاته. ط (3)، عالم الكتب، مصر.

زاهر، فوزي. (1979): تصميم البرامج، وتطوير أساليب التدريس. تكنولوجيا التعليم، السنة الثانية، العدد (3)، الكويت.

زقوت، محمد. (1999): المرشد في تدريس اللغة العربية. مكتبة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ط (3)، غزة.

زقوت، محمد. (1999): المرشد في تدريس اللغة العربية. مكتبة الطالب الجامعي، ط(2)، الجامعة الإسلامية، غزة.

زكري، عمر. (1987): استراتيجيات ما قبل التدريس. رسالة الخليج العربي، السنة السابعة، العدد(22)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، 77-78.

زيدان، مثقال، وآخرون. (1991): ملامح من اللغة العربية، سمات وأداء. دار الفكر، ط (1)، عمّان، الأردن.

سعادة، جودت. (1991): استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية. دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط (1)، القاهرة، مصر.

سعادة، جودت، وإبراهيم، عبد الله. (1991): المنهج المدرسي الفعّال. دار عمّار، ط (1)، عمّان، الأردن.

السعدي، عماد وآخرون. (1992): أساليب تدريس اللغة العربية. دار الأمل للنشر والتوزيع. ط (2)، إربد، الأردن.

سعيد، محمود. (1997): تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط (17)، العدد (62)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

سلامة، فاطمة. (2004): الأخطاء الكتابية الشائعة في اللغة العربية عند طلبة الصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلمهم، وكيفية معالجتها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

سمك، محمد. (1986): فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

السويطي، إيمان. (2006): الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

السيد، محمود. (1982): طرائق تدريس اللغة العربية. مطبعة الاتحاد، ط (2)، بيروت.

شحاتة، حسن. (1984): أساسيات تعليم الإملاء. مؤسسة الخليج العربي، القاهرة.

شحاتة، حسن. (1992): تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه، وتقويمه، وتطويره. الدار المصرية اللبنانية، ط (2)، القاهرة.

شحاتة، حسن. (1978): ملخص بحث الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، تشخيصها، وعلاجها. كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

صقر، إبراهيم. (1990): فن رسم الروف، وتدريس الإملاء. مكتبة مصر، القاهرة.

أبو صواوين، راشد. (1999): الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، تشخيصها، وأسبابها، وعلاجها. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

الطيبي، عبد الجواد. (1991): تقنيات التعليم بين النظرية والتطبيق. دار أعمال المطابع التعاونية، ط (1)، عمّان، الأردن.

ظافر، محمد، والحمادي، يوسف. (1984): التدريس في اللغة العربية. دار المريخ، الرياض، السعودية.

عامر، فخر الدين. (2000): طرائق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية. عالم الكتب، ط (2)، القاهرة.

عبد الصمد، إبراهيم. (1988): برنامج مقترح لتعليم الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

عطا، إبراهيم. (1990): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. مكتبة النهضة المصرية، ط (2)، القاهرة.

عطا، إبراهيم. (1989): مقارنة بين أسلوب الاستماع والطريقة الاستنباطية في تدريس الإملاء. مجلة دراسات تربوية، من أجل وعي تربوي عربي مستنير، المجلد (4)، الجزء التاسع عشر، عالم الكتب، القاهرة، 44-46.

عليان، أحمد. (1989): تقويم الأداء الإملائي لطلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

العيسوي، جمال. (1996): برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالب المعلم "تخصص اللغة العربية"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (30)، كلية التربية، جامعة المنصورة، القاهرة، 81-107.

الغلامي، سليمان بن سيف. (1995): برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى طلبة المرحلة الإعدادية بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

غزالة، شعبان. (1995): معالجة بعض الأخطاء الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالسعودية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر الجديدة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 50-54.

غلوم، عائشة عبد الله. (1982): قواعد اللغة العربية، أهميتها، ومشكلات تعلمها. التربية المستمرة، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج العربي بالبحرين، العدد (5)، 6-10.

الفرهيدي، خليل بن أحمد. (1994): العين. تحقيق هادي حسن حمودي. خدمات الإعلان السريع، ط (1)، الجزء السادس، مسقط.

الفيومي، محمد. (1988): قواعد الكتابة الإملائية، نشأتها وتطورها. دار القلم، ط (2)، دبي.

قاسم، عدنان. (1989): قواعد الكتابة العربية. مكتبة الفلاح، ط (1)، الكويت.

القطامي، يوسف وقطامي، نايف. (1998): نماذج التدريس الصفي. دار الشروق، ط (2)، عمان، الأردن.

قورة، حسين. (1981): دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي. دار المعارف، ط (1)، القاهرة.

الكخن، أمين. (1983): طريقة التصحيح وتأثيرها في أداء التلاميذ الإملائي، مجلة دراسات تربوية، المجلد (10)، العدد (1)، الجامعة الأردنية، 122-124.

اللقاني، أحمد. (1993): الوسائل التعليمية والمنهج المدرسي. مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة.

اللقاني، أحمد. (1989): المناهج بين النظرية والتطبيق. ط (2)، عالم الكتب. القاهرة.

مجاور، محمد. (1980): تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه، وتطبيقاته. دار القلم، ط (3)، الكويت.

المرسي، محمد. (1996): **فعالية التعلم الإثنائي في علاج الأخطاء اللغوية المصاحبة لتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين**، وقائع المؤتمر الثامن للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج المتفوقين دراسياً والمتأخرين، كلية التربية: جامعة عين شمس، القاهرة.

مركز القياس والتقويم. (1998): **مستوى التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى طلبة نهاية المرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين**، التقرير الأولي، وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

مزياني، أحمد، والشامي، موسى. (1986): **عملية تحليل الأخطاء، ودورها في اللسانيات التطبيقية**. كلية التربية، العدد (9)، جامعة محمد الخامس بالرباط.

مسعود، عبد الوهاب محمد. (1984): **تيسير معوقات القراءة والكتابة**. المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة.

معروف، نايف. (1987): **خصائص اللغة العربية، وطرائق تدريسها**. دار النفائس، ط (2)، بيروت.

معروف، نايف. (1991): **تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية**. دار النفائس، ط (5)، بيروت.

معلوف، لويس. (1986): **المنجد في اللغة والأعلام**. دار المشرق، ط (18)، بيروت.

أبو مغلي، سميح. (1986): **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**. دار مجدلاوي، ط (1)، عمان، الأردن.

أبو مغلي، سميح. (1999): **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**. دار مجدلاوي، ط (4)، عمان، الأردن.

جامعة القدس المفتوحة. (2008): **أساليب تدريس اللغة العربية**. ط (1)، برنامج التربية، نظام التعليم المفتوح، القدس.

المقوسي، أحمد. (1995): أساليب تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية. مطبعة المقداد.

الملاح، ياسر. (1991): المشكلة اللغوية في التعليم الفلسطيني. وقائع المؤتمر الأول للتعليم الفلسطيني، التعليم الفلسطيني إلى أين؟، المركز الثقافي، مركز التربية العلمية، جامعة بيت لحم

أبو منديل، أيمن. (2006): فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

ابن منظور، جمال الدين. (2000): لسان العرب، المجلد الرابع عشر، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

ناصر، حسن. (1993): الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات بعض تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين. مجلة كلية التربية وعلم النفس، العدد (17)، الجزء الثالث، كلية التربية: جامعة عين شمس، القاهرة.

النجار، فاطمة. (1987): الموجّه في الإملاء. دار البيان العربي، ط(2)، جدة، السعودية.

الهاشمي، عابد. (1983): الموجّه العملي لمدرس اللغة العربية. مؤسسة الرسالة، ط (3)، بيروت.

هجرس، مهدي صالح. (1979): الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، أسبابها، ومقترحات علاجها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

هجرس، مهدي صالح، والكبيسي، كامل. (1981): أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة البصرة. مجلة الآداب، جامعة البصرة، بغداد، 199-235.

أبو الهيجاء، فؤاد. (2001): أساليب وطرق تدريس اللغة العربية، وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية. دار المناهج، ط (1)، عمان، الأردن.

وادي، حسين. (2008): خطة علاجية مقترحة لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطيني. (2009): اللغة العربية للصف الخامس الأساسي. ط (2)، رام الله، فلسطين.

Abu- Qlbuein, I. (2004): **The Effect of Using Language Games on EFL Vocabulary Achievement**, The case of sevnth grade students in Jerusalem District, Jerusalem, Palestine.

Coe, N & R. Rycroft. (1983): **Writing Skills A problem Solving Approach Teachers Book**, Cambridge, Cambridge University Press.

Dubuisson, C & L. Fmirkanian. (1982): **Symblaclic Complexification in Primary School Writing**, Association Quebecoise Delinguistique, Monreal Hesson.

Elbro – Carsten. Andother. (1995): **Functional Reading Difficulties in Denmark**, Astudy of Adult Reading of Common Texts, Jn. Reading and Writing, V7, N3, P (76-257).

Harding, L.M. (1984): **Reading errors and style in children with A specific reading diability**, Journal of Research in Reading Vol, No,2. P (22-23).

Henderson, Leslie. (1984): **Orthographies and Reading**, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Jacques, Rose, y. (1980): **The Effects of instruction in certain critical reading skills on the reading ability of college freshmen**, in **Dissertation Abstracts International**, Vol, 40 No, 12june P (89-90).

Miklaleh, Salah. (1981): **The Oral Reading Mistaes of the Students in the Second Preparatory Class in Jordan**, Unplihed M.A Thesis Yarmouk University, Irbid – Jordan.

Peek, G. (1991): **The Effects of Cooperative Learning on The Spelling Achievement of Intermediate Elementary Students** **Dissertation**, Abstracts International 52, (6) 20-22, Dec.

Peters, Margaret L. (1989): **Diagnostic and Remedial Spelling Manual**, Fourth Edition, London, Macmillan.

Richards, Jack C. (1985): **Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition**, Seventh Edition, London, Longman.

Rosenbers, M.S. (1986): **Error Correction during Oral Reading**, Acomparison of three Techtniges, Learning Disability Quarterly, Vol. 9, No 3. P (36-38).

Suzan, N. (1991): **Literary Objects as Cultural Tools**, Effect on ERIC P (26-44).

Zaghlol, Zohair. (1984): **An Analysis of the English Oral Lexical Errors of Jordanian Secondary Students**, Unplished M,A, Thesis Yarmouk University, Irbid – Jordan.

الملاحق

الملحق (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المدرسة والجنس:

الرقم	اسم المدرسة	عدد الذكور	عدد الإناث
1	أبو العرقان الأساسية المختلطة	3	9
2	السيما الأساسية المختلطة	17	12
3	دير العسل التحتا الأساسية	9	3
4	ذكور عناب الصغيرة الأساسية	41	0
5	بنات خليل الوزير الأساسية	0	89
6	الكعابنة الأساسية المختلطة	7	5
7	بنات حليلة السعدية الأساسية	0	39
8	كرمة الأساسية المختلطة	25	0
9	ذكور دوما الأساسية	42	0
10	زيف الأساسية المختلطة	23	9
11	بيت الروش التحتا المختلطة	5	4
12	ذكور سعد بن أبي وقاص	113	0
13	ذكور المنصور الأساسية	154	0
14	بنات أم سلمة الأساسية	0	89
15	ذكور بيت عمرة الثانوية	35	0
16	ذكور الظاهرية الأساسية	72	0
17	الدقيقة الأساسية المختلطة	10	4
18	بنات الهدى الأساسية	0	115
19	ذكور امريش الأساسية	15	0
20	ذكور بيت عوا الأساسية	51	0
21	ذكور دير سامت الأساسية	57	0
22	ذكور بني حارث الأساسية	125	0
23	بنات حفصة الأساسية	0	111
24	ذكور الكرامة الأساسية	63	0
25	بنات خولة بنت الأزور الأساسية	0	105
26	بنات ذات النطاقين الأساسية	0	108
27	ذكور البرج الثانوية	27	0
28	بنات السموخ الأساسية	0	168
29	بنات دير سامت الأساسية	0	34
30	زيد بن حارث الأساسية المختلطة	13	15
31	بنات كريمة الأساسية	0	42
32	ذكور العودة الأساسية	123	0
33	أم لصفة الأساسية المختلطة	14	13
34	بنات بيت عوا الأساسية	0	106
35	بنات الأندلس الأساسية	0	54
36	الثوانة الأساسية المختلطة	9	3
37	سكة الأساسية المختلطة	14	7
38	أبو الغزلان الأساسية المختلطة	9	9
39	بنات خلة المية الثانوية	0	36
40	شويكة الأساسية المختلطة	22	9
41	ذكور المجد الثانوية	31	0
42	بنات تل الربيع الأساسية	0	57
43	عناب الكبيرة الأساسية المختلطة	4	5
44	الحيلة الأساسية المختلطة	18	17

5	8	البيادر الأساسية المختلطة	45
6	5	عرب الفريجات الأساسية المختلطة	46
10	10	البيرة الأساسية المختلطة	47
22	0	المجد الأساسية المختلطة	48
19	0	بنات كرمة الأساسية	49
75	0	بنات الإسراء الأساسية	50
10	5	واد السلطان المختلطة	51
95	0	بنات رقعة الأساسية	52
0	52	ذكور ضرار بن الأزور الأساسية	53
59	0	بنات تل الصمود الأساسية	54
108	0	بنات عائشة بنت أبي بكر الأساسية	55
4	4	دير رازح الأساسية المختلطة	56
0	62	ذكور الفاروق الأساسية	57
11	11	بيت الروش الأساسية المختلطة	58
57	0	بنات الريحية الثانوية	59
23	21	دير العسل الفوقا الأساسية المختلطة	60
0	147	ذكور جعفر بن أبي طالب الأساسية	61
13	14	خلة صالح الأساسية	62
13	9	أبو العسجا المختلطة	63
54	0	كمال الصريع الأساسية المختلطة	64
49	0	بنات شهداء الظاهرية الثانوية	65
0	235	ذكور المعتصم الأساسية	66
0	47	كرم الأشقر الأساسية المختلطة	67
35	0	فلسطين الأساسية المختلطة	68
10	10	جبل طاروسة المختلطة	69
23	0	بنات البرج الثانوية	70
0	28	ذكور الصرة الثانوية	71
0	21	ذكور كرزة الثانوية	72
0	134	ذكور ابن تيمية الأساسية	73
0	55	اعزيز الأساسية المختلطة	74
39	0	بنات بيت عمرة الثانوية	75
0	73	ذكور الكرمل الثانوية	76
5	12	الصرايعة الثانوية المختلطة	77
0	37	ذكور رافات الثانوية	78
8	0	بنات كرزا الثانوية	79
0	86	عثمان بن عفان الأساسية	80
6	8	رابود الأساسية المختلطة	81
45	0	بنات دومة الثانوية	82
24	0	بنات الكوم الثانوية	83
0	74	ذكور السموع الأساسية	84
0	53	ذكور الشهيد أبو جهاد الثانوية	85
30	0	بنات الصرة الثانوية	86
69	0	بنات الكرمل الثانوية	87
17	13	الحذب الأساسية المختلطة	88
0	22	كنار الأساسية المختلطة	89
8	21	الطبقة الأساسية المختلطة	90
0	36	ذكور خرسا الثانوية	91
8	7	خالد بن الوليد الأساسية المختلطة	92

0	127	ذكور الرازي	93
70	0	بنات شهداء يطا الأساسية	94
14	10	الهذالين الأساسية	95
144	0	بنات عسقلان الأساسية	96
25	0	بنات امريش	97
24	12	اليرموك المختلطة	98
25	0	القدس الأساسية المختلطة	99
0	45	ذكور الشهيد ياسر عرفات الثانوية	100
0	39	ذكور طه الرجعي الأساسية	101
0	43	ذكور خلة المية الأساسية	102
77	0	بنات بيسان الأساسية	103
0	87	ذكور أبو عبيدة الأساسية	104
121	0	بنات الزهراء الأساسية	105
3	9	البويب الأساسية المختلطة	106
10	8	الديرات الأساسية المختلطة	107
5	2	منيزل الثانوية المختلطة	108
11	15	الزويدين الأساسية المختلطة	109
36	0	بنات رافات الأساسية	110
1	6	بيت مرسم الأساسية المختلطة	111
46	0	بنات خرسا الأساسية الجديدة	112
2849	2867	المجموع	113

مرتبة وفقا للكشوف التي حصل عليها الباحث من مديرية التربية والتعليم في محافظة جنوب الخليل.



الملحق (2): نسخة تحكيم البرنامج المقترح:

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

تحكيم البرنامج المقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة:

الأستاذ الفاضل :..... المحترم.

الوظيفة :.....

جهة العمل التابع لها حالياً :.....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، وبعد :

فإن عنوان دراسة الباحث " فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل "؛ للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص أساليب التدريس.

ونظراً لآرائكم الفاعلة، ومقترحاتكم البناءة؛ يُرجى من حضرتكم الاطلاع على البرنامج المقترح وتحكيمه، متفضلين بإبداء الرأي حول:

أ. المفردات التي يتضمَّنُها الجدول الوارد في الصفحة التالية، وذلك عن طريق وضع علامة (/) أمام

كل مفردة تحت الاستجابة التي تعبر عن رأيك بكل دقة وصراحة.

ب. ذكر ما ترونه من ملاحظات على البرنامج في المكان المخصص لذلك في الجدول.

ج. ذكر وسائل وأنشطة تعليمية أخرى، ترون إضافتها إلى هذا البرنامج.

د. ذكر آراء أخرى تقترحون إضافتها.

هـ. إجراء أية تعديلات ترونها لازمة في محتويات هذا البرنامج.

مع خالص الشكر والتقدير؛ لتعاونكم الصادق وجهودكم المثمرة

الباحث

محمد مفضي محمد أبو عرام

الجدول المتضمن مفردات عناصر البرنامج

ملاحظات	معارض	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة كبيرة	مفردات عناصر البرنامج
					- الأهداف السلوكية لكل درس مصوغة صياغة جيدة.
					- النصوص الإملائية مناسبة لمستوى الطلاب من حيث:
					* حجمها.
					* لغتها.
					- الوسائل التعليمية المستخدمة مناسبة.
					- إجراءات التدريس المقترحة لكل درس متسلسلة بصورة منطقية.
					- أسئلة المناقشة في كل درس مناسبة من حيث إنها:
					* تتناول الفهم العام للنص.
					* تناقش القاعدة وتشرحها.
					* تساعد الطالب في التوصل إلى الاستنتاج بسهولة ويسر.
					- طريقة المناقشة المقترحة مناسبة.
					- أسئلة التقويم الواردة عقب كل درس مناسبة.
					- أسئلة الاختبار الواردة في نهاية البرنامج مصوغة صياغة جيدة.
					- مناسبة الزمن المقترح لتدريس كل درس من دروس البرنامج.

* وسائل تعليمية وأنشطة لغوية ترون إضافتها:

.....

.....

.....

.....

.....

*آراء أخرى تقترحون إضافتها:

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق(3): البرنامج المقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة:

بسم الله الرحمن الرحيم

البرنامج المقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، وبعد:

فإن الباحث أثناء تدريسه مادة اللغة العربية، ومقابلة الأساتذة والمشرفين في تدريس مادة اللغة العربية، فقد لاحظ مشكلات، وضعفاً واضحاً في الإملاء تمثلت في الصعوبات التي ظهرت في كثرة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة أثناء الكتابة، ونظراً لهذه الأهمية يقوم الباحث بدراسة للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس تحت عنوان: "فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في تربية جنوب الخليل.

ويهدف البرنامج إلى معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في المجالات الإملائية الآتية:

أولاً: الهمزة.

ثانياً : التاء المربوطة والتاء المفتوحة .

ثالثاً: التنوين

ويحتوي هذا البرنامج على ثلاثة مجالات، لكل مجال أهدافه التي يعمل على تحقيقها، وكذلك محتواه الدراسي الخاص به، كما يحتوي على بعض النماذج التي تمثلها، هذا بالإضافة إلى الأنشطة التعليمية المقترحة، والتقويم المناسب لكل مجال من مجالات البرنامج.

أخي الطالب / أختي الطالبة:

أعلمكم أن هذا البرنامج يتعلق بالدراسة التي يجريها الباحث ولا يؤثر مطلقاً على تحصيلك الدراسي، لذا يرجى منكم التعاون والوقوف بجانبه لتحقيق الهدف المرجو والذي صُمم لغرضه.

أشكر لكم حسن تعاونكم

الباحث

محمد مفضي محمد أبو عرام

الأهداف العامة للبرنامج:

- يهدف البرنامج - بشكل رئيس - إلى معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في المجالات الإملائية الآتية:
- أ. الهمزة.
 - ب. التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
 - ج. التنوين.

ورغبة في الوصول إلى هذا الهدف، تحددت الأهداف العامة للبرنامج فيما يأتي:

- معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في المجالات المذكورة.
- تنمية قدرة الطلبة على ممارسة الكتابة الإملائية للمجالات المذكورة ممارسة سليمة.
- تنمية قدرة الطلبة في التغلب على الصعوبات الإملائية بأنفسهم.
- تعزيز الطلبة تنظيم كتاباتهم في سطور وجمل وفقرات ، والحرص على جمال الكتابة والدقة والانتباه، والترتيب، وقوة الملاحظة والنظافة.(الهاشمي،1983).
- يتقن الطلبة كتابة بعض الكلمات على اختلاف أشكالها دون أخطاء إملائية أو نحوية وصرفية.
- تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى الطلبة، وهذه المهارات هي:
 - استخدام كلمات عربية فصيحة.
 - اختيار الكلمات المناسبة.
 - رسم الكلمات رسماً إملائياً صحيحاً.
 - الصياغة النحوية والصرفية الصحيحة.
 - استخدام أدوات الربط بدقة.

زمن تدريس البرنامج:

الوحدة الزمنية في اليوم الدراسي هي الحصة، وتتكون من أربعين دقيقة في المدارس الحكومية. وقد قسم الباحث الدروس في البرنامج على عدد من الحصص، حسب طبيعة الأهداف الموضوعية لكل درس، والزمن الذي يتوقع أن يستغرقه لكي يتحقق، فكان نصيب المجالات الثلاثة سبع عشرة حصة دراسية، بالإضافة إلى شرح الهدف من الاختبار والبرنامج

حصة واحدة وحصة ونصف للاختبار القبلي، وحصة ونصف للاختبار البعدي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الخطة الدراسية لتنفيذ البرنامج

المجموع	إعادة تطبيق الاختبار البعدي	خطة تدريس البرنامج			تطبيق الاختبار القبلي	شرح الهدف من الاختبار والبرنامج
		المجال (3)	المجال (2)	المجال (1)		
18	1.5	4	4	6	1.5	1

محتوى البرنامج:

يشتمل محتوى البرنامج على الجوانب الآتية:

الجانب الأول: الهمزة.

الجانب الثاني: التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

الجانب الثالث: التتوين.

وكل جانب من هذه الجوانب يتكون من: الأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية والمهارات المكتسبة ونماذج مختلفة وإجراءات التنفيذ وأساليب التقويم.

طريقة التدريس المتبعة في البرنامج:

طريقة الحوار والمناقشة هي الطريقة المناسبة لمثل هذه البرامج التعليمية، إذ أنها تستخدم عادةً لتنمية المهارات المعرفية لدى الطلبة، وتتضمن الإجراءات الآتية:

1. أسئلة وأجوبة معده.

2. توجيه المعلم الأسئلة للطلبة ، وانتظار الإجابة منهم.

3. مساعدة المعلم الطالب في التوصل إلى الإجابة.

الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس البرنامج:

نظراً لما للوسائل التعليمية من فاعلية في تدريس البرنامج ، ومن أهمية في تهيئة الطلبة للدرس ، وجذب انتباههم ، وما لها من أثر في وضوح كثير من معالم النص الإملائي المختار، يشمل البرنامج العديد من هذه الوسائل ، ومن أهمها:

- السبورة الطباشيرية، وما تستلزمه من طباشير ملونة وعادية.

- لوحة الجيوب والبطاقات.

- كراسات الطلبة .

- بعض الوسائل السمعية والبصرية.

الأنشطة اللغوية المصاحبة للبرنامج:

- يقصد بالنشاط كل ما يبذله المتعلم من جهد عقلي أو بدني في سبيل انجاز هدف ما. ومن الأنشطة اللغوية التي سيحتوي عليها البرنامج ما يأتي:
- قراءة الطلبة النص الإملائي قراءة صامتة وجمهرية.
 - مشاركة الطلبة في المناقشة.
 - كتابة الطلبة بعض الكلمات على السبورة الطباشيرية، وفي كراسة الإملاء.
 - تصحيح الطلبة أخطاءهم الإملائية بأنفسهم تحت إشراف المعلم.
 - كتابة موضوع تعبير تحريري عن زيارة معينة كتابة إملائية صحيحة.
 - زيارة المكتبة المدرسية، والاطلاع على بعض الكتب والقصص فيها؛ لجمع كلمات ذات رسم إملائي معين.

التقويم:

يشمل البرنامج نوعين من أنواع التقويم هما:

- * التقويم البنائي التكويني: ويتمثل في التدريبات التي تأتي عقب كل درس، بحيث تركز هذه التدريبات على قياس المهارات المتعلمة في الدرس.
- * التقويم الختامي أو النهائي: ويتمثل هذا النوع من التقويم في الإملاء الاختباري الذي يأتي بعد كل مهارة من مهارات البرنامج لقياس مستوى الطلبة في تحصيل المهارات الإملائية.

* أما فيما يتصل بعناصر كل درس من دروس البرنامج فتتمثل في الآتية:

1. نوع المهارة الإملائية المراد تدريسها والتدريب عليها، والزمن المقترح للتدريس، مع تحديد زمن تنفيذ كل خطوة من خطوات الدرس بالدقائق.
 2. المفردات اللغوية الجديدة في الدرس.
 3. الأهداف: وتشمل المجالات الثلاثة: المعرفية، والمهارية، والوجدانية للدرس.
 4. محتوى الدرس: وهو نص إملائي يضم كلمات تمثل المهارات الإملائية التي يهدف البرنامج التعليمي إلى تنميتها.
 5. الوسائل التعليمية المستخدمة في الدرس.
 6. الأنشطة اللغوية المصاحبة لكل درس.
 7. الإجراءات المتبعة في التدريس:
- أ. التهيئة: وتهدف إلى جذب انتباه الطلبة إلى الدرس، من خلال توجيه بعض الأسئلة المرتبطة بالنص الإملائي، وبالمهارات الإملائية المتضمنة فيه.
- ب. مناقشة النص الإملائي: ويتم ذلك بـ:

- القراءة الصامتة .
- قراءة المعلم النموذجية.
- القراءة الجهرية.
- توضيح بعض المفردات الصعبة ومناقشتها.
- ج. شرح القاعدة الإملائية عن طريق:
- عرض أمثلة الدرس المعدّة مسبقاً على لوحة أو وسيلة تعليمية.
- قراءة بعض الطلبة أمثلة الدرس.
- مناقشة المعلم طلابه في أمثلة الدرس.
- استنتاج القاعدة الرئيسة التي نوقشت مع الأمثلة.
- التقويم بطرح أسئلة أو إملاء نص قصير ، أوطرح أسئلة تحليلية تستفسر عن سبب كتابة كلمات بطريقة معينة.
- الأنشطة والواجبات البيتية، والهدف منها تطبيق التعلم الذاتي
- الأهداف الخاصة للبرنامج:**

لكل مجال من المجالات الثلاثة المذكورة أهداف خاصة معينة، يعمل على تحقيقها لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، وفيما يأتي هذه الأهداف:

*** الهمزة:**

- بعد أن يدرس الطالب هذا المجال يتوقع أن يكون قادراً على تحقيق الأهداف الآتية:
- أن يتعرّف الطالب معنى الهمزة.
- أن يعدد أنواع الهمزات.
- أن يحدد مواضع كتابة ألف الوصل وهمزة القطع.
- أن يتعرف طريقة رسم كل من ألف الوصل وهمزة القطع رسماً صحيحاً.
- أن يتعرف الرسم الإملائي الصحيح للهمزة المتوسطة على الياء.
- أن يميّز بين حالات رسم الهمزة في وسط الكلمة على الياء
- أن يكتب الهمزة المتوسطة على الياء بأنواعها المختلفة كتابة صحيحة في الكلمات التي ترد فيها هذه الهمزة
- أن يتعرف الرسم الإملائي السليم لحالات الهمزة في آخر الكلمة .

- **المهارات المتوقعة اكتسابها لدى الطلبة ما يأتي:**

1. القدرة على الكتابة الصحيحة.
2. وضوح الخط والنظافة.

3. رسم الهمزة بصورتها السليمة.

4. سلامة الضبط الإملائي والنحوي.

- أساليب التقويم المستخدمة في مهارة الهمزة:

أولاً: التقويم البنائي التكويني:

- أجب عن الأسئلة الآتية:

أ. ما المقصود بالهمزة.....

ب. ضع الهمزة المناسبة للكلمات الآتية:

_س... ل (أ ، ء).

-ب...ر (ؤ ، ئ)

-ش...ون (ئ ، ؤ).

ج. أذكر أنواع الهمزة مع التمثيل لكل نوع

.....
.....
.....

د. وضح بالتمثيل مواضع كتابة همزة القطع؟

.....
.....
.....

ثانياً: التقويم الختامي أو النهائي:

يملي المعلم قطعة مختارة تناسب مستوى الطلبة في حدود بضعة أسطر ، مراعيًا الزمن المناسب.

تربية الولد

سئل أحد المربين عن طريقة يعالج بها ولداً كسولاً. قيل له: سئم ابني الدرس، فهو دائم اللهو، ونئيد في عمله. عندما يلتئم شمل إخوته في المساء ليدرسوا، تراهم يقومون بواجباتهم مسرعين غير مبطينين، بينما تراه متكئاً على كنية ، مطمئن الفكر والبال.
قال المربي: أفضل طريقة أن تعرف سبب إهماله، وتحدث معه، وتبعده عن معاشره أصدقائه السيئين، فعندها يعود عن خطئه، ويسلك الطريق المستقيم.

* التاء المربوطة والتاء المفتوحة:

- بعد مناقشة المعلم الطلبة في التاء يتوقع منهم تحقيق الأهداف الآتية:
- أن يتعرف الطالب على التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
 - أن يميز الطالب بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة في النطق والكتابة.
 - أن يستنتج الطالب مواضع كتابة التاء المربوطة ، وكتابة التاء المفتوحة في آخر الكلمة.
 - أن يهتم الطالب بكتابة التاء بنوعها في آخر الكلمة كتابة صحيحة.
 - أن يكتب الطالب التاء بنوعها في آخر الكلمة كتابة صحيحة في جمل من إنشائه وفيما يُملَى عليه.

- المهارات المتوقعة اكتسابها لدى الطلبة ما يأتي:

1. كتابة التاء كتابة سليمة.
 2. وضوح الخط.
 3. صحة الضبط الإملائي والنحوي.
- أساليب التقويم المستخدمة في مهارة التاء:
- أولاً: التقويم البنائي التكويني:
- أجب عن الأسئلة الآتية:
- أ. استخرج من الأمثلة التالية الكلمات المنتهية بالتاء المربوطة ، والكلمات المنتهية بالتاء المفتوحة.

الأمثلة	الكلمات المنتهية بتاء مربوطة	الكلمات المنتهية بتاء مفتوحة
- اشتركت المرأة في الجهاد		
- شاهدت بيوت إخوة أعزاء		
- تعيش المؤمنات حياة هانئة		

ب. اقرأ الكلمات, ثم أكمل كل كلمة بحرف واحد من الحرفين (ت، ة)، واكتبها صحيحة بين القوسين:

- محاما () - ممرضا () - مسطر () .
 - مبرا () - بـ () - هائئ () .

ج. ما مفرد الكلمات:

- الأشجار..... - البيوت..... - المواشي.....

د. بم انتهت الكلمتان التاليتان:

- الغابات.....

- الغابة.....

ثانياً: التقويم الختامي أو النهائي:

يملي المعلم القطعة على مسامع الطلبة:

" العرب أمة عظيمة، اعتزت بالإسلام، وستظل معترزة به ما بقيت الدنيا، فهو في جميع الأوقات مصدر وحدتها. وقد تجلت عظمة العرب في أنهم بناءً حضارة، وحماة عقيدة؛ وبذا تحققت لهم المعجزات".

* التتوين:

بعد مناقشة المعلم الطلبة في التتوين يتوقع منهم تحقيق الأهداف الآتية:

- يذكر الطالب كيف يكتب التتوين في حالتي الرفع والجر.
- أن يوازن الطالب بين كتابة التتوين والنون الساكنة في آخر الكلمة.
- أن يميل الطالب إلى كتابة الكلمات المنونة تتوين رفع أو جرّ كتابة صحيحة.
- أن يكتب الطالب كلمات منونة تتوين رفع، وجرّ كتابة صحيحة في جمل من إنشائه.
- أن يتعرف الطالب كيفية رسم تتوين النصب.
- أن يكتب الطالب كلمات منونة في حالة النصب كتابة صحيحة في جمل من إنشائه.
- المهارات المتوقعة اكتسابها لدى الطلبة ما يأتي:

1. القدرة على التفريق بين أنواع التتوين.

2. كتابة التتوين في حالتي الرفع والجر.

3. كتابة التتوين في حالة النصب.

4. سلامة الضبط الإملائي والنحوي.

- أساليب التقويم المستخدمة في مهارة التتوين:

أولاً: التقويم البنائي التكويني:

- أجب عن الأسئلة الآتية:

أ. ضع خطأً تحت الكلمة الخطأ في كل سطر مما يأتي :

1. عالمية — واسعة — أهدن .

2. شجاع — شجاع — عنصر.

3. أعمار — واجبن — تدريب.

أ. أكمل الجمل الآتية باختيار كلمة من بين القوسين:

أ. توجد أوسع كشفية للشبيبة في العالم. (منظمة ، منظمين) .

- ب. يشترك الشباب في دولية. (مهرجانات ، مهرجاناتن).
ت. أعملُ خيراً كلَّ (يومن ، يوم).

ثانياً: التقويم الختامي أو النهائي:

يملي المعلم القطعة على مسامع الطلبة:

الإحسان

الإحسان شيءٌ جميلٌ، وأجمل منه أن يحل محله ويصيب موضعه، ليس الإحسان هو العطاء كما يظن عامة الناس؛ فالعطاء قد يكون نفاقاً ورياءً، وقد يكون أحبولة ينصبها المعطي؛ لاصطياد النفوس وامتلاك الأعناق، وقد يكون رأس مال يتجر فيه صاحبه ليبذل قليلاً ويربح كثيراً، إنما الأحسان عاطفةٌ كريمةٌ من عواطف النفس، تتألم لمناظر البؤس ومصارع الشقاء، فلو أن جميع ما يبذله الناس من مالٍ يسمونه إحساناً، صادر عن تلك العاطفة الشريفة، لما تجاوز محله ولا فارق موضعه

الملحق (4): وحدات البرنامج المقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة:

الوحدة الأولى

" التنوين "

رقم الدرس	عناوين دروس الوحدة	الزمن المقترح للتدريس
1	التدريب على كتابة التنوين في حالتي الرفع والجرح	حصتان
2	التدريب على كتابة التنوين في حالة النصب	حصة واحدة
3	إملاء اختباري	حصة واحدة

الدرس الأول

التدريب على كتابة التنوين في حالتها:

الرفع والجرّ

* زمن التدريس: حصتان

* الأهداف السلوكية للدرس:

بعد أن يدرس الطالب هذا الدرس يُتوقع أن يكون قادراً على تحقيق الأهداف الآتية:

- أن يتعرف أهداف الحركة الكشفية.
- أن يحدد المعنى اللغوي لبعض الكلمات في النص الإملائي، مثل : منظمة، صقل، التآخي.
- أن يتعرف إلى كتابة التنوين في حالتها الرفع والجر.
- أن يفرق بين كتابة التنوين والنون الساكنة في آخر الكلمة
- أن يميل إلى مشاركة زملائه في الحركة الكشفية داخل المدرسة وخارجها
- أن يكتب كلمات منونة تنوين رفع وجرّ كتابة صحيحة في جمل من إنشائه.

* محتوى النص الإملائي:

الحركة الكشفية

الحركة الكشفية حركة عالمية واسعة الانتشار، تضم حوالي ثلاثة عشر مليون عضو، ينتمون إلى مئة وخمسين بلداً، ويشكلون أوسع منظمة للشبيبة في العالم. وتهدف الحركة إلى صقل أخلاق الشبان، وتعويدهم النظام، والطاعة، وتقوية أجسامهم بالرياضة والرحلات، والتآخي مع زملائهم وتعليمهم الاقتصاد وتربيتهم على الرجولة، والإيمان بالله والإخلاص للوطن، ومن مميزات الكشف على غيره، أنه صادق، وشجاع، وأمين، وشعاره أعمل خيراً كل يوم (جابر، 1991).

* الوسائل التعليمية:

- لوحة كبيرة من الورق المقوى تُعرض عليها أمثلة الدرس.
- الطباشير الملونة.
- السبورة الطباشيرية للفصل.
- صورة ورقية مرسوم عليها أعضاء الكشافة وهم يقومون ببعض الأعمال التعاونية.

* الأنشطة اللغوية:

- قراءة الطلبة النص الإملائي قراءة صامتة ثم جهرية.
- استماع الطلبة للقراءة الجهرية النموذجية من المعلم.
- مشاركة الطلبة في المناقشة.
- خروج الطلبة إلى السبورة لكتابة بعض الكلمات.
- كتابة الطلبة في كراسة الإملاء.

* الإجراءات المتبعة في التدريس:

(1) التهيئة:

- يبدأ المعلم بعرض الصورة الخاصة بأعضاء الكشاف، ثم يسأل الأسئلة الآتية:
- س1: عمّ تُعبر هذه الصورة ؟
- س2: بمّ يتميّز الكشاف عن غيره؟
- يكتب المعلم بعض الكلمات المنونة الواردة في إجابات الطلبة ثم يُلفت انتباههم إلى رسم التتوين في آخر هذه الكلمات.

(2) عرض النص الإملائي:

- قراءة الطلبة النص قراءة صامتة مع وضع خط تحت الكلمات صعبة المعنى.
- قراءة المعلم النص الإملائي قراءة جهرية نموذجية.
- مناقشة الطلبة في الفهم العام للنص الإملائي، حيث يلقي المعلم الأسئلة الآتية على طلبته:

س1: ما أهداف الحركة الكشفية ؟

س2: أذكر صفات الكشاف ؟

- مناقشة المعنى اللغوي للمفردات الواردة في النص الإملائي وهي: (منظّمة ، صقل ، التآخي)، بالإضافة إلى بعض الكلمات الصعبة التي يشير إليها الطلبة في أثناء قراءتهم الصامتة للنص. ويطلب المعلم من طلبته إدخال الكلمات السابقة في جمل مفيدة من إنشائهم، ثم يكتب المعلم على السبورة المعنى اللغوي لكل كلمة، وبعض الجمل الجيدة التي أنشأها الطلبة.
- القراءة الجهرية الفردية لبعض الطلبة، حيث يقرأ بعض الطلاب المجيدين النص الإملائي، مع تصحيح المعلم الأخطاء التي قد يقعون فيها أثناء القراءة.

(3) شرح القاعدة الإملائية:

ويتم ذلك عن طريق الخطوات الآتية:

أ. يقوم المعلم بعرض اللوحة الورقية التي كتبت عليها أمثلة الدرس، مع وضع خط تحت الكلمات المنونة رفعاً وجراً، ورسم التنوين بلون مميز، ثم قراءة بعض الطلبة هذه الأمثلة.

أمثلة الدرس:

المجموعة الأولى:

1. الحركة الكشفية حركةً عالميةً.

2. الكشف صادقٌ وشجاعٌ وأمينٌ وقويٌّ.

المجموعة الثانية:

1. تضم الحركة الكشفية حوالي عشر مليون عضوٍ.

2. ينتمي الأعضاء إلى مائة وخمسين بلداً.

3. شعار الكشف: أعمل خيراً كل يومٍ.

ب. مناقشة المعلم طلبته حول هذه الأمثلة؛ ليصل بهم إلى القاعدة الإملائية الخاصة بالتنوين في حالتي الرفع والجر، وذلك بتوجيه الأسئلة، وتلقيه الإجابات عنها من الطلبة:

س: ما نوع التنوين في الكلمات التي تحتها خط في أمثلة المجموعة الأولى ؟

ج: التنوين في هذه الأمثلة في حالة الرفع، ويُعبّر عنه بضميتين.

س: ما نوع التنوين في الكلمات التي تحتها خط في أمثلة المجموعة الثانية ؟

ج: التنوين في هذه الأمثلة في حالة الجرّ، ويُعبّر عنه بكسرتين.

س: ماذا تسمى الضميتين الكسرتين الموجودتين في آخر كلمات الأمثلة السابقة ؟

ج: تسمّى الضميتين تنوين الرفع، والكسرتين تنوين الجرّ.

س: كيف لُفظت الضمتان والكسرتان ؟

ج: لُفظتا نوناً ساكنة.

س: هل كُتبت النون الساكنة الملفوظة في الكلمات السابقة مثل كلمة (حركة)

هكذا: حركتُنْ ؟

ج: لا، لم تكتب النون الساكنة الملفوظة بالطريقة السابقة، وإنما رُسِمت حركة.

س: ما نوع الكلمات المنونة في الأمثلة السابقة من حيث التعريف والتكثير ؟

ج: الكلمات السابقة جميعها ليس بها ال، وليست مضافة إلى ما بعدها.

(4) الاستنتاج:

بعد مناقشة الأمثلة السابقة يستخلص المعلم الاستنتاج الخاص بالدرس، وهو أن التتوين: نون ساكنة زائدة تلحق أواخر الأسماء التي ليس فيها (أل) وغير المضافة إلى ما بعدها، وهذه النون تُلفظ ولا تُكتب. ويُعوّض عنها بضميتين في حالة الرفع، مثل: (شجاع)، وبكسرتين في حالة الجرّ، مثل: (شجاع).

(5) تقويم الدرس:

يُجيب الطلبة عن الأسئلة الآتية داخل الفصل، ثم يكلف المعلم بعضهم كتابة إجاباتهم على السبورة:

أ. أكمل الجمل الآتية بكلمات مفيدة مع ضبط آخرها بالشكل:

- الكتاب - كَتَبْتُ بـ جميل.
- العلم - أَعْمَلُ خَيْرًا كُلَّ

ب. ضع خطأً تحت الكلمة الخطأ، ثم اكتبها صحيحة بين القوسين فيما يأتي:

- شجرةٌ ، أشكالُنْ ، أنهارٌ (.....).
- درسُنْ ، منزلٌ ، طالبٌ (.....).

(6) التعيينات:

يُكلف المعلم الطلاب الإجابة عما يأتي:

*أدخل الكلمات في جمل مفيدة من إنشائك، بحيث تكون منونة تتوين رفع مرة، وتتوين جرّ مرة أخرى: مدرسة ، رجل ، شارع ، محترم.

الدرس الثاني

التدريب على التنوين في حالة النصب

* زمن التدريس: حصة واحدة.

* الأهداف السلوكية للدرس:

- بعد أن يدرس الطالب هذا الدرس يُتوقع أن يكون قادراً على تحقيق الأهداف الآتية:
- أن يقرأ الطالب النص الإملائي قراءة جهرية صحيحة خالية من الأخطاء.
- أن يوضح المعنى اللغوي لبعض الكلمات في النص الإملائي، مثل : اكفهر، قصف، ضارية، درء.
- أن يتعرف كيفية رسم تنوين النصب.
- أن يكتب كلمات منونة تنوين نصب كتابة صحيحة في جمل من إنشائه.

* محتوى النص الإملائي:

ساعة رهيبة

قضيت ليلة من ليالي الشتاء، لن أنسى ما حدث فيها مطلقاً؛ فهي ستظلّ رمزاً لرهبة الشتاء، وذكرى لقوته الجبارة.

كنت عائداً مساءً إلى البيت، وفجأة اكفهرّ الجو، ورأيت سحباً سوداء قاتمة تمر من فوق، وشرراً مضيئاً يخطف الأبصار، يلف أرجاء السماء، سمعت قصفاً ورعداً ودويّاً يصم الأذان؛ فأحسست بأن أمراً طارئاً سيحدث، فقد اشتدّت الرياح وتحولت إلى عاصفة، وبدأت معركة ضارية مع الأشجار، وكل ما في الشارع، وسرعان ما خلت الشوارع من المارة؛ فاخترت مأوىً أميناً وملجأً واقياً؛ أقضي فيه جزءاً من وقتي، ويكون لي درءاً وغطاءً؛ فقد بدأ المطر يهطل بطيئاً، ولكن سرعان ما انهمر غزيراً، وكأنه قوات ردع سماوية، تدخلت وفصلت بين المتنازعين، فأوقفت المعركة، وكأن شيئاً لم يكن (الغتامي، 1995).

* الوسائل التعليمية:

- لوحة كبيرة من الورق المقوى تُعرض عليها أمثلة الدرس.
- الطباشير الملونة.
- السبورة الطباشيرية للفصل.
- أشرطة فيديو؛ لعرض مشهد يوضح ما تحدثه الأمطار والعواصف.

* الأنشطة اللغوية:

- قراءة الطلبة النص الإملائي قراءة صامتة ثم جهرية.
- استماع الطلبة للقراءة الجهرية النموذجية من المعلم.
- مشاركة الطلبة في المناقشة.
- خروج الطلبة إلى السبورة لكتابة بعض الكلمات.
- كتابة الطلبة كلمات أو جملاً في كراسة الإملاء.
- إنجاز الطلبة التعينات المكلفين بها خارج الفصل.

* الإجراءات المتبعة في التدريس:

(1) التهيئة:

- تخصيص المعلم وقتاً قصيراً لمتابعة طلابه في تنفيذهم التعينات السابقة.
- عرض البرنامج الخاص ببعض مظاهر فصل الشتاء على شريط الفيديو، بعد ذلك يسأل المعلم طلابه حول هذا البرنامج السؤالين الآتيين:
- س1: عمّ يدور البرنامج السابق ؟
- س2: بمّ يتميز فصل الشتاء عن غيره من فصول السنة ؟

(2) عرض النص الإملائي:

- قراءة الطلبة النص قراءة صامتة مع وضع خط تحت الكلمات الصعبة المعنى.
- قراءة المعلم النص الإملائي قراءة جهرية نموذجية.
- مناقشة الطلبة في الفهم العام للنص الإملائي، بالأسئلة الآتية:
- س1: ما المشاهد التي رآها الكاتب وسمعها في أثناء عودته إلى البيت ؟
- س2: كيف تصرف الكاتب عند تعرضه للمظاهر المخيفة ؟
- مناقشة المعنى اللغوي للمفردات الواردة في النص الإملائي وهي:
- (اكفهر، قصف، ضارية، درء)، بالإضافة إلى بعض الكلمات الصعبة التي يشير إليها الطلاب في أثناء قراءتهم الصامتة للنص. ويطلب المعلم من طلابه إدخال الكلمات السابقة في جمل مفيدة من إنشائهم، ثم يكتب المعلم على السبورة المعنى اللغوي لكل كلمة، وبعض الجمل الجيدة التي أنشأها الطلاب.
- القراءة الجهرية الفردية لبعض الطلاب، حيث يقرأ بعض الطلاب المجيدين النص الإملائي، مع تصحيح المعلم الأخطاء التي قد يقعون فيها أثناء القراءة.

(3) شرح القاعدة الإملائية:

ويتم ذلك عن طريق الخطوات الآتية:

أ. يقوم المعلم بعرض اللوحة الورقية التي كتبت عليها أمثلة الدرس، مع وضع خط تحت الكلمات المنونة بالنصب، ورسم التتوين بلون مميز، ثم قراءة بعض الطلبة هذه الأمثلة.

أمثلة الدرس:

المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
- رأيت <u>سحباً</u> و <u>شراً</u> <u>مضياً</u> .	- قضيت <u>ليلةً</u> من ليالي الشتاء
- أحسست بأن <u>أمراً</u> <u>طارئاً</u> سيحدث.	- ستظل <u>ذكرى</u> لقوته الجبارة.
- اخترت مأوى <u>أميناً</u> أقضي فيه	- كنت عائداً <u>مساءً</u> إلى البيت.
<u>جزءاً</u> من وقتي ليكون لي <u>درءاً</u> .	- اخترت <u>ملجأً</u> <u>واقياً</u> .

ب. مناقشة الأمثلة السابقة للتوصل إلى الاستنتاج، وذلك بتوجيه المعلم الأسئلة وتلقي الإجابات من الطلبة على النحو الآتي:

س: ماذا تلاحظ على نهاية الكلمات التي تحتها خط في الأمثلة السابقة ؟

ج: ألاحظ فتحتين.

س: كيف لُفظت الفتحتان في أواخر الكلمات السابقة ؟

ج: لفظنا نوناً ساكنة.

س: هل ظهرت النون الساكنة عند الكتابة في أواخر الكلمات السابقة ؟

ج: كلا لم تظهر.

س: ماذا تسمى الكلمات التي تنطق في آخرها نون ساكنة غير مكتوبة؟

ج: تسمى كلمات منوَّنة.

س: ما حالات التتوين التي درستها في الدرس السابق؟

ج: التتوين في حالة الرفع والتتوين في حالة الجر.

س: ما نوع التتوين في أواخر الكلمات التي تحتها خط في أمثلة المجموعتين السابقتين ؟

ج: نوع التتوين في هذه الأمثلة تتوين نصب.

س: ما أصل الكلمات التي تحتها خط في أمثلة المجموعة الأولى قبل أن يلحقها التتوين في

حالة النصب ؟

ج: سحب، مضى، أمر، رديء، أمين، جزء، درء.

س: ماذا لحق هذه الكلمات عند تتوينها في حالة النصب ؟

ج: لحقتها فتحتان على الحرف الأخير، وزيدت الألف بعده.
س: ما أصل الكلمات التي تحتها خط في أمثلة المجموعة الثانية قبل أن يلحقها التنوين في حالة النصب ؟

ج: ليلة، ذكرى، مساء، ملجأ.
س: ماذا لحق هذه الكلمات عند تنوينها في حالة النصب ؟
ج: لحقتها فتحتان فقط.

(4) الاستنتاج:

بعد مناقشة الأمثلة السابقة يستخلص المعلم الاستنتاج الخاص بالدرس، وهو أن التنوين: نون ساكنة زائدة تلحق أواخر الأسماء لفظاً لا كتابةً، ويعوّض عنها في حالة النصب بفتحتين وألف معاً في الحالات الآتية:

1. الاسم الواقعة همزته على ياء، مثل: (مضيئاً، طارئاً).
 2. الاسم المسبوقة همزته بحرف ساكن صحيح، مثل: (جزءاً، ردءاً).
 3. الاسم المنتهي بغير ذلك من الحروف، مثل: (سحباً، شرراً).
- ويعوّض عن النون الساكنة في حالة النصب بفتحتين فقط في الحالات الآتية:
1. الاسم المنتهي بتاء مربوطة، مثل: (ليلة).
 2. الاسم المقصور، مثل: (ذكرى).
 3. الاسم المسبوقة همزته بفتحة، مثل: (ملجأ).

(5) تقويم الدرس:

- أ- أدخل الكلمات الآتية في جمل تامة المعنى من إنشائك، بحيث تأتي منصوبة:
- باب - بريء - ضوء - شجرة - قارئ - منشأ.
- ب - يُملي المعلم على طلبته في أوراق خاصة بعض الجمل القصيرة ثم يأخذ هذه الأوراق، لتصحيحها خارج الفصل، ثم يقوم بإرجاعها إلى الطلاب، والجمل هي:
1. أقامت جامعة القدس بناءً ضخماً للمكتبة.
 2. إن لصوت الحق صدىً عظيماً.
 3. ما زالت الأمُّ الفلسطينية أماً صابرةً، لا تعرف الكلل أو الملل.

(6) التعيينات:

ارجع إلى كتاب "لغتنا الجميلة" للصف الخامس الأساسي، صفحة (37)، واستخرج منه الكلمات المنونة تنوين نصب، وصنّفها إلى كلمات تلحقها الألف، وأخرى لا تلحقها الألف عند تنوينها تنوين نصباً.

الدرس الثالث
تطبيق على الوحدة الأولى
" التنوين "
إملاء اختباري

* زمن التطبيق: حصة واحدة.

* الأهداف السلوكية للاختبار الإملائي:

يتوقع من الطالب بعد تطبيق هذا الاختبار أن يكون قادراً على تحقيق الأهداف الآتية:

- أن يفرق بين أنواع التنوين الثلاثة في أثناء الكتابة.
- أن يوضح معنى التنوين بأمثلة تعرض عليه.
- أن يوظف ما درسه من قواعد إملائية في وحدة التنوين في النص الإملائي الذي يُملَى عليه.
- أن يميل إلى النظام والدقة وحسن الخط في أثناء الكتابة.
- أن يجلس الطالب الجلسة الصحيحة في أثناء الكتابة.
- أن يكتب النص الإملائي الذي يُملَى عليه دون أخطاء إملائية.
- أن يصوب الأخطاء الإملائية التي قد يقع فيها.

* نص الإملاء الاختباري:

الإحسان

الإحسان شيءٌ جميلٌ، وأجمل منه أن يحل محله ويصيب موضعه، ليس الإحسان هو العطاء كما يظن عامة الناس؛ فالعطاء قد يكون نفاقاً ورياءً، وقد يكون أحبولة ينصبها المعطي؛ لاصطياد النفوس وامتلاك الأعناق، وقد يكون رأس مال يتجر فيه صاحبه لبيذلاً ويربح كثيراً، إنما الأحسان عاطفةٌ كريمةٌ من عواطف النفس، تتألم لمناظر البؤس ومصارع الشقاء، فلو أن جميع ما يبذله الناس من مالٍ يسمونه إحساناً، صادر عن تلك العاطفة الشريفة، لما تجاوز محله ولا فارق موضعه

* الوسائل التعليمية:

- سبورة إضافية يعرض عليها النص في أثناء عملية التصحيح.
- الطباشير الملونة.
- بطاقات تكتب عليها كلمات منونة.

* الأنشطة اللغوية:

- كتابة الطلبة النص الإملائي الذي يمليه عليهم المعلم.
- تصحيح الطلبة أخطاءهم الإملائية بأنفسهم تحت إشراف المعلم.
- قراءة الطلبة النص الإملائي بعد عمليتي: الإملاء والتصحيح.

* إجراءات إملاء النص الاختباري:

1. التهيئة:

تهيئة المعلم طلابه للكتابة الإملائية وللنص الإملائي بالوسائل الآتية:
أ. مراجعة ما درسه الطلبة في الدرسين السابقين بصورة عامة عن طريق توجيه المعلم الأسئلة الآتية:

- س1: ميّز الكلمات المنونة من غير المنونة مما يأتي ؟
الكتاب، دار العلم، شجرة، بريء، السيارة، طالبات، طلاب، الأجزاء.
- س2: ما حالات التنوين التي درستها في الدرسين السابقين ؟
- س3: ضع التنوين بالفتح مرة، وبالضم مرة، ثم بالكسر ثلاثة، في نهاية الأسماء الآتية بعد إدخالها في جمل مفيدة: مائدة، كتاب، ضياء.

ب. التهيئة للنص الإملائي: ويكون ذلك بطرح أسئلة من النص الإملائي.

1. قراءة المعلم النص الإملائي قراءة جهريّة نموذجية؛ ليلم الطلاب بفكرته العامة.
2. مناقشة الفهم العام للنص الإملائي عن طريق الأسئلة الآتية:
- س: ماحقيقة الإحسان ؟
- س: متى لا يعدّ العطاء إحساناً ؟
3. قراءة المعلم النص الإملائي مرة ثانية؛ لتهيئ الطلاب للكتابة.
4. إملاء المعلم النص على الطلاب مع مراعاة النطق السليم للحروف والكلمات، ووضوح الصوت، على أن يكون الإملاء جملة جملة لا كلمة كلمة، وعدم التكرار في أثناء الإملاء؛ ليتعوّد الطلاب حسن الإصغاء واليقظة.
5. قراءة المعلم النص الإملائي مرة ثالثة بعد الانتهاء من الإملاء؛ ليتدارك الطلاب أخطاءهم، ويكتبوا ما قد فاتهم من كلمات.

6. تصحيح النص الإملائي بطريقة التصحيح الذاتي بما يأتي:

- أ. عرض النص الإملائي المدوّن على السبورة الإضافية، مع وضع خط تحت الكلمات المنونة.
- ب. اكتشاف كل طالب الخطأ الإملائي الذي وقع فيه، وذلك بموازنة ما كتبه بالنموذج المعروف أمام الطلاب، ووضع خط تحت الكلمة الخطأ.

- ج. كتابة كل طالب الكلمات الخطأ بعد تصويبها في صفحة أخرى، شريطة كتابتها داخل الجمل الخاصة بها.
- د. مرور المعلم بين الطلاب في أثناء عملية التصحيح؛ لحصر الأخطاء الإملائية الشائعة بينهم.
- هـ. مناقشة الأخطاء الشائعة بعد تصويبها عن طريق الأمثلة، وربطها بالقواعد الإملائية التي درسها الطالب.
- و. جمع المعلم كراسات الإملاء؛ للتأكد من عملية التصحيح التي قام بها الطلاب.
8. يكلّف المعلم طلابه قراءة النص الإملائي قراءة جهرية يُراعى فيها إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، ويقوم المعلم بعد ذلك بمناقشة الكلمات الصعبة في المعنى، مثل: أُحبولة - عاطفة - مصارع الشفاء.

الوحدة الثانية
" الهمزة "

الزمن المقترح للتدريس	عناوين دروس الوحدة	رقم الدرس
حصة	التدريب على كتابة الهمزة في أول الكلمة، (ألف الوصل وهمزة القطع).	1
حصة واحدة	التدريب على كتابة الهمزة في وسط الكلمة على الياء.	2
حصة	التدريب على كتابة الهمزة في آخر الكلمة: (المفردة، على الياء، على الألف).	3
حصة واحدة	إملاء اختباري	4

الدرس الأول

التدريب على كتابة الهمزة في أول الكلمة

" ألف الوصل و همزة القطع "

* زمن التدريس: حصتان.

* الأهداف السلوكية للدرس:

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على تحقيق الأهداف الآتية:

- أن يدرك الطالب واجب الفرد نحو نفسه وأسرته ووطنه.
- أن يحترم نصائح الكبار وخاصة الوالدين.
- أن يذكر المعنى اللغوي لبعض الكلمات في النص الإملائي مثل: الدؤوب، تأبه، تنتشر.
- أن يحدد مواضع كتابة ألف الوصل وهمزة القطع.
- أن يتعرف طريقة رسم كل من ألف الوصل وهمزة القطع رسماً صحيحاً.
- أن يقرأ كلمات مبدوءة بهمزة القطع وأخرى بألف الوصل قراءة صحيحة..
- أن يكتب كلمات مبدوءة بألف وصل وأخرى مبدوءة بهمزة قطع في جمل مفيدة.

* محتوى النص الإملائي:

وصية والد

قال الوالد لابنه أمين:

يا بني: قد تكون هذه الكلمات آخر ما تسمعه مني، فأصنع جيداً، واحفظ وصاياي، واعمل بها
تعش محترماً...

أوصيك بالعمل الدؤوب من أجل تحقيق غايتك، ولا تأبه للعقبات التي تنتشر في سبيلك،
واستعن بمن هم أعرف منك لكي تصل إلى هدفك.

وانظر حوالبك إلى أمك وإخوتك، فأنت لهم، من بعدي، الأمل والرجاء؛ كن لهم المثال الذي
يُحتذى؛ علمهم الاجتهاد في العمل، والصبر على المكاره، والاهتمام بكل صغيرة وكبيرة،
والمحافظة على مكارم الأخلاق، ونكر أختك بأن أمها أصبحت امرأة عجوزاً لا تستطيع القيام
بمتطلبات البيت، فلتتدبر أمرها بنفسها؛ لأن البيت لا يقوم إلا بحسن التدبير، وهي التي سوف
تزرع البسمة بين أرجائه، ولا تنس أن لوطنك عليك حقاً، والمحافظة على استقلاله وصون
كرامته، فلا تبخل بروحك من أجله، إذا دعاك الواجب (الأسمر، 1988).

* الوسائل التعليمية:

- سبورة إضافية لعرض أمثلة الدرس.
- جهاز تسجيل يستمع الطلبة منه آيات قرآنية تأمر ببر الوالدين.

* الأنشطة اللغوية:

- قراءة الطلبة النص الإملائي قراءة صامت
- قراءة المعلم للنص قراءة جهر
- استماع الطلبة إلى النص الإملائي
- مشاركة الطلبة في المشاركة الصفية والتدريبات.
- كتابة الطلبة في كراسة الإملاء وعلى سبورة الفصل.
- قيام الطلبة بإنجاز التعيينات المكلفين بها خارج الفصل.

* إجراءات التدريس:

1. التهيئة:

- يلفت المعلم انتباه الطلبة إلى الدرس بإسماعهم الآيات القرآنية التي تأمر ببر الوالدين من جهاز التسجيل.
- يطرح المعلم بعد ذلك بعض الأسئلة ويدون الإجابات الصحيحة على السبورة، مثل:
س1: ما واجب الأبناء نحو آبائهم ؟
س2: ما واجب الآباء نحو أبنائهم ؟
- يلفت المعلم انتباه الطلاب إلى بعض الكلمات التي يسجلها على السبورة بأن بعضها مبدوء بألف الوصل، وبعضها الآخر مبدوء بهمزة القطع.

2. عرض النص الإملائي:

حيث يتم ذلك بالخطوات الآتية:

- أ. قراءة الطلبة النص قراءة صامتة مع وضع خط تحت الكلمات التي لم يفهموا معناها.
- ب. القراءة الجهرية النموذجية للنص الإملائي من المعلم.
- ج. مناقشة الطلبة في الفهم العام للنص الإملائي بالأسئلة:
س1: ما وصية الوالد لابنه لتحقيق غايته ؟
س2: ما واجب الابن نحو أفراد أسرته كما يراها الوالد ؟
س3: ما واجب الفرد نحو وطنه ؟
- د. مناقشة المعنى اللغوي للمفردات الصعبة الموجودة في النص الإملائي، حيث يتبع المعلم الأسلوب نفسه المشار إليه في الدروس السابقة.
- هـ. قراءة الطلبة النص الإملائي قراءة جهرية فردية.

3. شرح القاعدة الإملائية:

ويتم ذلك بما يأتي :

أ- عرض الأمثلة المدونة على السبورة الإضافية، ثم قراءتها من بعض الطلبة.

أمثلة الدرس:

- أوصى الوالد ابنه أميناً وصية مفيدة.
- قال الوالد لابنه: احفظ وصاياي، واعمل بها تعش محترماً.
- أوصيك بالعمل الدؤوب.
- استعن بمن هم أعرف منك، لكي تصل إلى هدفك.
- انظر حواليك إلى أمك وإخوتك وأخواتك.
- أنت لهم من بعدي الأمل والرجاء.
- علمهم الاجتهاد في العمل.
- ذكر أختك بأن أمها أصبحت امرأة عجوزاً.
- لا تبخل بروحك من أجل وطنك، إذا دعاك الواجب.

ب - مناقشة الأمثلة السابقة، للتوصل إلى الاستنتاج بالأسئلة والإجابات الآتية:

أولاً: ألف الوصل:

س: بم بدأت الكلمات التي تحتها خط في هذه الأمثلة ؟

ج: بدأت بألف.

س: هل وضع فوق ألف هذه الكلمات أم تحتها همزة عند كتابتها ؟

ج: لا، لم توضع همزة فوق ألف هذه الكلمات أو تحتها.

س: كيف تنطق الكلمات الآتية (كل كلمة على انفراد):

(الوالد، احفظ، اعمل، أنظر، امرأة).

ج: تنطق بالصورة الآتية:

(الوالد، احفظ، اعمل، أنظر، امرأة).

س: انطق بعض الكلمات السابقة في سياقها ؟

ج: قال لوالد، وحفظ، وعمل، أصبحت امرأة.

س: هل نطقت الهمزة عندما وُصلت الكلمات السابقة بما قبلها في النطق ؟

ج: لا لم تنطق الهمزة.

س: هل حذفت الألف من الكلمات السابقة في أثناء كتابة هذه الكلمات أو وقوعها أول الكلام أو

وسطه ؟

ج: لا، لم تحذف.

س: ماذا تلاحظ على ضبط الحرف التالي للألف التي بدأت بها الكلمات السابقة ؟

ج: نجدها كلها حروفاً ساكنة.

س: لماذا تنطق الألف همزة عندما تقع الكلمات السابقة في بداية الكلام ؟

ج: يُنطق بها همزة للتوصل إلى نطق الحرف الساكن، حيث في اللغة العربية لا نبدأ بساكن، ولا نقف على متحرك.

س: ماذا تسمى هذه الألف التي نتوصل بها إلى النطق بالساكن ؟

ج: تسمى ألف وصل.

س: صنف الكلمات التي تحتها خط إلى أسماء، وأفعال ؟

ج: الأسماء: الوالد - ابن - العمل - الدؤوب - الأمل - الرجاء - الاجتهاد - امرأة - الواجب.

الأفعال: احفظ - اعمل - استعن - أنظر.

4. الاستنتاج الخاص بألف الوصل:

بعد مناقشة الأمثلة السابقة، يتوصل إلى الاستنتاج الآتي:

* ألف الوصل: ألف زائدة يُؤتى بها؛ للتوصل إلى النطق بالحرف الساكن في أول الكلمات، وهي تكتب وتنطق في أول الكلام ولا ترسم همزة فوقها أو تحتها، مثل: (إِسْعَ ، الولد)، وتكتب ولا تنطق في وسط الكلام، مثل: (يا مؤمن إسع إلى العمل - هذا الولد نشيط).

* وتقع ألف الوصل فيما يأتي:

1. الأسماء: مثل: اسم، ابن، ابنة، امرأة، امرؤ، مثى الكلمات السابقة، اثنان، اثنتان، ولام التعريف الداخلة على الأسماء.

2. مصدر الفعل الخماسي والسداسي، مثل: انطلاق، استعمال.

3. ماضي الفعل الخماسي والسداسي، مثل: ابتدأ، استخرج.

4. أمر الفعل الخماسي والسداسي، مثل: اجتمع، استقذ.

5. أمر الفعل الثلاثي، مثل: اجلس، اشرب.

ثانياً: همزة القطع:

س: بماذا بدأت الكلمات التي كتبت بلون أسود في هذه الأمثلة ؟

ج: بدأت بألف مهموزة.

س: انطق تلك الكلمات مفردة ؟

ج: أمين - أوصيك - أعرف - إلى - أمك.

- س: انطق كل كلمة من الكلمات السابقة موصولة بما قبلها ؟
- ج: أوصى الوالد ابنه أميناً، هم أعرف منك، انظر حواليك إلى أمك... إلخ.
- س: ماذا تلاحظ على بداية هذه الكلمات في حال نطقها وكتابتها مفردة ؟ وموصولة؟
- ج: لفظ الهمزة في بداية هذه الكلمات، وعدم حذفها في أثناء النطق أو الكتابة في حال الوصل وعدم الوصل.
- س: ماذا يحدث لو حُذفت الهمزة من بداية هذه الكلمات في النطق والكتابة ؟
- ج: تصبح الكلمة ناقصة وغير مفهومة.
- س: علام يدل ذلك ؟
- ج: يدل ذلك على أن الهمزة في بداية الكلمات السابقة همزة أصلية ليست زائدة.
- س: ما نوع الكلمات التي جاءت فيها الهمزة أصلية في أمثلة الدرس ؟
- ج: أسماء مثل: أمين، أمك، إخوتك، أخواتك، وأفعال مثل: أوصيك، أصبحت، وحروف مثل: إلى، أن.
- س: ماذا نسمي الحرف الأول الذي بدئت به الكلمات السابقة ؟
- ج: نسمي هذا الحرف همزة قطع.

5. الاستنتاج الخاص بهمزة القطع:

- بعد مناقشة هذه الأمثلة يتوصل إلى الاستنتاج الآتي:
- * همزة القطع : هي التي تبدأ بها الكلمة وتكتب وينطق بها سواء أكانت الكلمة في أول الجملة، مثل: (أوصى)، أو كانت في وسطها، مثل: (دافع من أجل وطنك).
- * وتأتي همزة القطع في أول:
1. الأسماء، ما عدا الأسماء المبدوءة بألف الوصل التي تم ذكرها، مثل: (أمين، أخ، أخت).
 2. الأفعال: - ماضي الفعل الثلاثي المهموز، مثل: أسِفَ ، أَخَذَ .
- ماضي الفعل الرباعي، مثل: أسرع ، أبدى .
- أمر الفعل الرباعي، مثل: اكْمِلْ ، اعلِنْ .
- همزة المضارعة، مثل: أنا أشرب، أنا أختار .
 3. الحروف، مثل: إلى ، إنَّ ، ألاّ... إلخ ، ما عدا همزة أل عند وصلها بالكلمة.

6.تقويم الدرس:

أ.اقرأ الآية الكريمة الآتية، ثم استخرج منها الكلمات المبدوءة بألف الوصل، والمبدوءة بهمزة القطع:

قال تعالى: " واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا واذكروا نعمة الله عليكم إذ كنتم أعداء فألفَ بين قلوبكم، فأصبحتم بنعمته إخواناً " (سورة آل عمران، آية 104).

ب.بيِّن سبب كتابة الكلمات في العمود الأول بألف الوصل، وكتابة الكلمات في العمود الثاني بهمزة القطع فيما يأتي:

ألف الوصل	السبب	همزة القطع	السبب
العمل		أَسَفٌ	
انصراف		أَبِي	
استخراج		أَطْعَمَ	
استقبل		أَنْطَلَقَ	
اتَّحد		أَقْبَلَ	

جـ: يُملي المعلم على طلابه بعض الجمل القصيرة؛ تطبيقاً لقواعد ألف الوصل وهمزة القطع، في كراسات الإملاء، ويقوم بتصحيحها للطلاب، والجمل هي:

- عليّ بن أبي طالب أول من أسلم من الصبيان.
- الخنساء امرأة شاعرة.
- استمع إلى نصيحة أمك وأبيك.

7.التعيينات:

أ.فيما يأتي كلمات، كُتِبَ بعضها صحيحاً، وبعضها كُتِبَ خطأً، ضع علامة (/) أمام الكلمة الصحيحة، وصحح الكلمة الخطأ داخل القوسين:

إستقام ()	استشارة ()	ابن ()
إعتاد ()	أكرم ()	إمرأة ()

الدرس الثاني
التدريب على كتابة الهمزة في وسط الكلمة
على الياء (النبرة)

* **زمن التدريس:** حصة واحدة.

* **الأهداف السلوكية للدرس:**

- أن يقرأ الطالب النص الإملائي قراءة جهرية خالية من الأخطاء معبرة عن المعنى.
- أن يذكر الطالب أضرار الأوبئة على حياة المخلوقات.
- أن يوضح الطالب المعنى اللغوي لبعض الكلمات الصعبة في النص الإملائي، مثل:
(أوبئة ، الحرب الميكروبية).
- أن يتعرف الرسم الإملائي الصحيح للهمزة المتوسطة على الياء.
- أن يميز بين حالات رسم الهمزة في وسط الكلمة على الياء.
- أن يكتب الطالب الهمزة المتوسطة على الياء كتابة صحيحة في جمل مفيدة من إنشائه.

* **محتوى النص الإملائي:**

الوباء المدمر

تعدّ الحرب الميكروبية في العصر الحديث أخطر سلاح بعد الصواريخ والقذائف الموجهة، إن هذه الأسلحة غير المرئية لو استعملت على نطاق واسع، لقضت على كل أثر للحياة على الكرة الأرضية، ويُجري علماء الدول الكبرى تجاربهم على أسلحة كيميائية لها تأثير على الحياة عند الإنسان والحيوان والنبات.

إن وباء الطاعون - مثلاً - الذي قضى على مئات الآلاف من البشر في العصور الوسطى قد يستخدم في حروب المستقبل المدمرة للإنسانية؛ ولذا فإنه من واجب العلماء في كل مكان عن طريق هيئة الأمم المتحدة أن يكشفوا فظائع هذه الحروب، ويضعوا كل رئيس دولة أمام ضميره؛ حتى يعم السلام ربوع الدنيا ، وهذا نمو جوهر الإسلام في دعوته إلى السلام.(قاسم، 1989).

* **الوسائل التعليمية:**

- سبورة إضافية لعرض أمثلة الدرس.
- بعض الملصقات الخاصة بالتوعية الصحية الصادرة عن وزارة الصحة، تعرض على سبورة وبرية.

* الأنشطة اللغوية:

- قراءة الطلبة النص الإملائي قراءة صامتة.
- قراءة المعلم للنص قراءة جهرية.
- استماع الطلبة إلى النص الإملائي.
- مشاركة الطلبة في المشاركة الصفية والتدريبات.
- كتابة الطلبة في كراسة الإملاء وعلى سبورة الفصل.
- قيام الطلبة بإنجاز التعينات المكلفين بها خارج الفصل.

* إجراءات التدريس:

1. التهيئة:

- يتابع المعلم في بداية الحصة إنجاز الطلاب التعينات المعطاة لهم في الحصة السابقة، ثم يلفت انتباه الطلاب إلى الملصقات الخاصة بالتوعية الصحية، بعد عرضها على السبورة الوبرية، ثم يكلف بعض الطلاب قراءة العبارات التي تنص عليها هذه الملصقات.
- يوجه المعلم بعدها عدة أسئلة، مثل:

س1: ما أهم الأمراض المنتشرة في العصر الحديث ؟

س2: ما أسباب هذه الأمراض ؟

س3: كيف يمكن الوقاية من هذه الأمراض ؟

- يكلف المعلم طلابه استخراج الكلمات ذوات الهمزات المتوسطة من العبارات التي تم قراءتها سابقاً، ثم يكتبها على السبورة، بالإضافة إلى كتابة بعض الكلمات المهموزة التي وردت في إجاباتهم عن الأسئلة، بعدها يوجه المعلم طلابه إلى تأمل صور رسم الهمزة في هذه الكلمات.

2. عرض النص الإملائي:

أ. حيث يتم ذلك بالخطوات الآتية:

- قراءة الطلبة النص قراءة صامتة مع وضع خط تحت الكلمات التي لم يفهموا معناها.
- القراءة الجهرية النموذجية للنص الإملائي من المعلم.
- مناقشة الطلبة في الفهم العام للنص الإملائي من خلال الأسئلة الآتية:

س1: ما أخطر سلاح حديث، كما ورد في النص ؟

س2: كيف يعم السلام ربوع الدنيا ؟

- د. مناقشة المعنى اللغوي للمفردات الصعبة الموجودة في النص الإملائي، حيث يتبع المعلم الأسلوب نفسه المشار إليه في الدروس السابقة.
- هـ. قراءة الطلاب النص الإملائي قراءة جهرية فردية.

4. شرح القاعدة الإملائية:

أ. عرض أمثلة الدرس المدونة على السبورة الإضافية، ثم قراءتها من بعض الطلاب.

أمثلة الدرس:

- القذائف الموجهة أسلحة خطيرة.
 - الأسلحة غير المرئية تقضي على الحياة.
 - يجري العلماء تجاربهم على الأسلحة الكيميائية.
 - وباء الطاعون قضى على مئات الآلاف من البشر.
 - هيئة الأمم المتحدة تكشف فضائع حرب الأوبئة.
- أ. مناقشة هذه الأمثلة بالأسئلة والإجابات الآتية:

س: أين كتبت الهمزة المتوسطة في الكلمات التي تحتها خط في هذه الأمثلة ؟

ج: كتبت على الياء.

س: ما حركة الهمزة المتوسطة على الياء في كلمة (الأوبئة) في المثال الخامس ؟

ج: حركتها الفتحة.

س: ما حركة الحرف الذي قبلها ؟

ج: حركته الكسرة.

س: أي الحركتين أقوى الفتحة أم الكسرة ؟

ج: الكسرة أقوى من الفتحة.

س: ما الحرف الذي يناسب الكسرة ؟

ج: حرف الياء.

س: ماذا راعينا عند كتابة الهمزة المتوسطة على الياء في كلمة الأوبئة ؟

ج: راعينا حركتها، وحركة الحرف الذي قبلها، وكتابتها على حرف يناسب حركة الحرف الأقوى.

يسير المعلم بعد ذلك بالأسلوب نفسه في مناقشة الكلمات الأخرى التي تحتها خط في أمثلة الدرس، وبعد الانتهاء من مناقشة الكلمات جميعاً يطلب المعلم من الطلاب تصنيف الكلمات المهموزة التي نوقشت إلى مجموعات حسب حركة الحرف الأقوى.

استكمالاً لقاعدة الهمزة المتوسطة على الياء يأتي المعلم بكلمات أخرى مهموزة مثل:

(يُخَطِّئون ، جِئْتُ ، سُلِّ ، تُخَطِّين)، ثم يناقش الطلاب في سبب كتابة الهمزة المتوسطة على الياء.

4. الاستنتاج:

للتوصل إلى الاستنتاج يمكن أن يوجه المعلم على طلابه السؤال الآتي:

- متى تُرسم الهمزة المتوسطة على ياء ؟

• تُرسم الهمزة في وسط الكلمة على الياء في المواضيع الآتية :

1. إذا وقعت مضمومة بعد كسر، مثل: يستهزئون.
2. إذا وقعت ساكنة بعد كسر، مثل: بئر.
3. إذا وقعت مكسورة بعد كسر، مثل: تُخطئين)، أو ضم (سئل)، أو فتح (ويبد)، أو حرف ساكن معتل مثل: (فضائل).
4. إذا وقعت مفتوحة بعد كسر، مثل: (ونام)، أو ياء ساكنة مثل: (هيئة).

5.تقويم الدرس:

أ. علل كتابة الهمزة المتوسطة على الياء في الكلمات الآتية:

الكلمات	السبب	الكلمات	السبب
حينئذٍ		بئس	
أسئلة		سائل	
فئات		تنشئين	

أ. أدخل جمع الأسماء في جمل مفيدة من إنشائك:

(فضيلة ، إمام ، ملك)

فضيلة:.....
 إمام:.....
 ملك:.....

5. التعيينات:

* يُقسَّم المعلم طلاب الفصل إلى ثلاث مجموعات، ويطلب من كل مجموعة القيام بجمع كلمات متوسطة على الياء من دروس كتاب "لغتنا الجميلة" للصف الخامس الأساسي، وذلك على النحو الآتي:

- المجموعة الأولى: تجمع كلمات تكون الهمزة المتوسطة فيها مضمومة بعد كسر، وساكنة بعد كسر.

- المجموعة الثانية: تجمع كلمات، تكون الهمزة المتوسطة فيها مكسورة بعد كسر، وضم ، وفتح ، وسكون.

- المجموعة الثالثة: تجمع كلمات، تكون الهمزة المتوسطة فيها مفتوحة بعد كسر وياء ساكنة.

الدرس الثالث

التدريب على كتابة الهمزة في آخر الكلمة (المتطرفة):

" مفردة وعلى الياء وعلى الألف "

* زمن التدريس: حصتان.

* الأهداف السلوكية للدرس:

- أن يقرأ الطالب النص الإملائي قراءة جهرية خالية من الأخطاء معبرة عن المعنى.
- أن يعتز الطالب بالانتماء إلى وطنه العربي.
- أن يوضح الطالب المعنى اللغوي لبعض الكلمات الصعبة في النص الإملائي، مثل:
(ذمة ، مرفأ) .
- أن يتعرف إلى الرسم الإملائي السليم لحالات الهمزة في آخر الكلمة.
- أن يميز بين حالات رسم الهمزة في آخر الكلمة.
- أن يكتب الطالب الهمزة في آخر الكلمة بأنواعها الثلاثة كتابة صحيحة في جمل من إنشائه.

* محتوى النص الإملائي:

دولة الإمارات العربية المتحدة

هي دولة عربية تقع على الشواطئ الغربية من الخليج العربي، أهلها أهل كرم وذمة ووفاء وحكمة وصفاء، وقد كان أهلها قديماً يخزنون ماء السماء، ليشرّبوا منه في فصل الصيف، أما اليوم فكثر الماء العذب، وزاد عن حاجة السكان، فأنشأ نفر من أهلها البساتين والحدائق. كان سكانها قديماً، يعتمدون في تحصيل معاشهم على استخراج اللؤلؤ من بحرهم الهادئ الممتلئ باللؤلؤ، وعلى صيد الأسماك وبناء السفن، وعلى التجارة والسفر في أرجاء البحر، شأنهم في ذلك شأن سائر أهل الجزيرة العربية آنذاك. أما اليوم فقد هنئ الشعب باكتشاف البترول الذي يُغطي ثمنه جميع احتياجاتهم، وتتحمل حكوماته الجزء الأهم والعبء الأكبر في سد عجز صناديق الدول العربية الشقيقة. وقد بدأت في هذه الدولة حركة بناء ضخمة تنبئ بمستقبل زاهر ومتحضر، بحيث تشمل كل مرفأ من مرفأ البلاد (الغتامي، 1995).

* الوسائل التعليمية:

- سبورة إضافية لعرض أمثلة الدرس.
- خريطة الخليج العربي.

* الأنشطة اللغوية:

- قراءة الطلبة النص الإملائي قراءة صامتة.
- قراءة المعلم النص قراءة جهرية.
- استماع الطلبة إلى النص الإملائي.
- مشاركة الطلبة في المشاركة الصفية والتدريبات.
- كتابة الطلبة في كراسة الإملاء وعلى سبورة الفصل.
- قيام الطلبة بإنجاز التعيينات المكلفين بها خارج الفصل.

* إجراءات التدريس:

1. التهيئة:

- متابعة المعلم طلبته في تنفيذ التعيينات المعطاة لهم في الدرس السابق.
- توجيه المعلم الأسئلة إلى الطلبة، وتلقي الإجابات منهم:

س1: أذكر دول الخليج العربي ؟

س2: ما الحدث المهم الذي تميزت به دولة الإمارات العربية في العصر الحديث ؟

- يعرض المعلم بعد ذلك خريطة الخليج العربي ويطلب من بعض الطلاب الخروج إلى السبورة؛ لتحديد موقع كل دولة من دول الخليج العربي على الخريطة.

2. عرض النص الإملائي:

أ. حيث يتم ذلك بالخطوات الآتية:

- قراءة الطلبة النص قراءة صامتة مع وضع خط تحت الكلمات التي لم يفهموا معناها.
- القراءة الجهرية النموذجية للنص الإملائي من المعلم.
- مناقشة الطلبة في الفهم العام للنص الإملائي بالأسئلة الآتية:

س1: أين تقع دولة الإمارات العربية ؟

س2: علام كان يعتمد سكانها قديماً في تحصيل معاشهم ؟

س3: ما الذي ساعد على ازدهار هذه الدولة في العصر الحديث ؟

- د. مناقشة المعنى اللغوي للمفردات الصعبة الموجودة في النص الإملائي، حيث يتبع المعلم الأسلوب نفسه المشار إليه في الدروس السابقة.

هـ. قراءة الطلاب النص الإملائي قراءة جهرية فردية.

3. شرح القاعدة الإملائية:

أ. عرض أمثلة الدرس، وقراءتها قراءة جهرية من بعض الطلاب.

أمثلة الدرس:

المجموعة الأولى:

- سكان الإمارات العربية أهل عطاء ووفاء وصفاء.
- كان أهلها يَحْزِنُونَ ماء السماء.
- تتحمل الحكومات الجزء الأهم والعبء الأكبر في مساعدة الدول الأخرى.

المجموعة الثانية:

- تقع الإمارات العربية على الشواطئ الغربية من الخليج العربي.
- بحر هذه الدولة هادئ ممتلئ باللالئ.
- هَنَيَّْ الشعب باكتشاف البترول.

المجموعة الثالثة:

- أنشأ بعض سكانها البساتين والحدائق.
- بدأ في هذه الدولة التطور الشامل.
- شمل الازدهار كل مرفأ في البلاد.

ب . مناقشة هذه الأمثلة على النحو الآتي:

س: أين كتبت الهمزة في الكلمات التي تحتها خط في أمثلة المجموعة الأولى ؟

ج: كتبت الهمزة في آخر الكلمة على السطر مفردة.

س: هل الهمزات في أواخر هذه الكلمات متحركة أم ساكنة ؟

ج: الهمزات متحركة.

س: ما حركة الحرف الذي قبل هذه الهمزات ؟

ج: الحروف التي تسبق الهمزات جميعها ساكنة.

س: ما نوع الحرف الذي يسبق الهمزة في كل كلمة من الكلمات السابقة من حيث الصحة

والإعلال ؟

ج: حرف معتلّ، وهو ألف المد في: عطاء - وفاء - صفاء - ماء - السماء. وحروف

صحيحة ساكنة، وهي الزاي في كلمة الجزء، والباء في كلمة العبء.

س: لماذا كتبت الهمزة مفردة في آخر الكلمات السابقة ؟

ج: لأنها مسبوقه بحروف ساكنة.

وبعد ذلك ينتقل المعلم إلى أمثلة المجموعة الثانية، ويناقشها مع طلابه على النحو الآتي:

س: أين كتبت الهمزة في الكلمات التي تحتها خط في أمثلة المجموعة الثانية ؟

ج: في آخر الكلمة على الياء.

س: ما حركة الحرف الذي قبل الهمزة في هذه الكلمات ؟

ج: حركته الكسر.

س: ما الحرف الذي يناسب الكسرة ؟

ج: الياء.

س: إذن، لماذا كُتبت الهمزة في أواخر هذه الكلمات على الياء ؟

ج: لأن الحرف الذي قبلها مكسور، والكسرة تناسبها الياء.

- يناقش المعلم بعد ذلك أمثلة المجموعة الثالثة بالأسلوب نفسه الذي اتبعه في مناقشة أمثلة المجموعة الثانية.

4. الاستنتاج:

بعد الانتهاء من مناقشة أمثلة الدرس، يوجه المعلم الأسئلة التي تؤدي إلى الاستنتاج وذلك مثل:

كيف تُرسم الهمزة في آخر الكلمة؟

تُرسم الهمزة في آخر الكلمة على الصورة الآتية:

1. على السطر (مفردة): إذا سبقها حرف ساكن سواء أكان صحيحاً، مثل (دفع)، أم كان معطلاً، مثل (غذاء، برئ).

2. على الياء: إذا سبقها حرف مكسور، مثل (قارئ).

3. على الألف: إذا سبقها حرف مفتوح، مثل (كافأ).

4.

5. تقويم الدرس:

أ. وضح كيف كتبت الهمزة في الكلمات الآتية، ولماذا ؟

الكلمات	كتبت الهمزة على	السبب
التجأ		
ضوء		
البريء		
ملاجئ		

ب. اقرأ الكلمات الآتية، ثم اكتب بين القوسين اسماً منتهياً بهمزة مشابهة في وضعها

لللمة التي أمامها، مثل: (جريء : بريء) :

- هواء () - شيء ()

- مبتدئ () - قرأ ()

6.التعيينات:

* استخرج من النص الآتي الكلمات التي وقعت فيها الهمزة في آخر الكلمة، وبين كيف كتبت الهمزة، وما سبب ذلك ؟

مواعظ وحكم

لا تلجأ إلى نفسك، ولا تسر وراء عواطفك، أضئ قلبك بنور الهداية، فمن لجأ إلى نفسه، وتلكأ عن مشورة العقلاء ساء فعله، ومن استضاء بآراء الحكماء يبوؤ العواقب ويهنأ بأفضل الجزاء، ويفيء إلى الحق. (النجار، 1987).

الدرس الرابع

تطبيق على الوحدة الثانية: الهمزة

في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها.

" إملأ اختباري "

* زمن التطبيق: حصة واحدة.

* الأهداف السلوكية للاختبار الإملائي:

- يتوقع من الطالب بعد تطبيق هذا الاختبار أن يكون قادراً على تحقيق الأهداف الآتية:
- أن يتعرف الطالب إلى مكانة المعلم في الحياة.
- أن يقدر الطالب أهمية المعلم في المجتمع.
- أن يميز بين ألف الوصل وهمزة القطع في الكتابة.
- أن يفرق بين حالات رسم الهمزة المتوسطة على الياء في الكتابة .
- أن يميز بين حالات رسم الهمزة في آخر الكلمة (مفردة، وعلى الياء، وعلى الألف) في الكتابة .
- أن يكتب النص الإملائي الذي يُملَى عليه دون أخطاء إملائية.
- أن يصوّب الأخطاء الإملائية التي قد يقع فيها.

* نصّ الإملاء الاختباري:

المعلمون

المعلمون مناهل المعرفة، يَرِدُّها الأغنياء والفقراء، يَرَوُّون ظمأ العقول، ويشفون أمراض القلوب الخاطئة، إنَّهم مشاعل الحكمة، يهتدي بنورهم كل تائه، ويقتبس من ضوئهم كل حائر، وتودع في أيديهم الودائع أمانة؛ فيتحمّلونها بشرف وإخلاص. وواجب النشء إزاء معلمهم العودة إليهم عند حدوث المشكلات؛ للاستئناس بآرائهم. وإنَّ من يستخف نصائح معلمه يَكُنْ سيء الحظ، ومن يُقبلُ على نصائحه يتزود بما يضيء له طريق المجد فينشأ نشئاً أصيلاً ويسير بخطى مطمئنة.

* الوسائل التعليمية:

- سبورة إضافية يعرض عليها النص في أثناء عملية التصحيح.
- الطباشير الملونة.

* الأنشطة اللغوية:

- كتابة الطلاب النص الإملائي الذي يمليه عليهم المعلم.
- تصحيح الطلاب أخطاءهم الإملائية بأنفسهم تحت إشراف المعلم.
- قراءة الطلاب النص الإملائي بعد عمليتي: الإملاء والتصحيح.

* إجراءات إملاء النص الاختباري:

1. التهيئة:

تهيئة المعلم طلابه للكتابة الإملائية وللنص الإملائي بما يأتي:

أ. مراجعة الدروس السابقة في هذه الوحدة ومناقشة المعلم طلابه في الأسئلة التالية:

- س1: ما الفرق بين ألف الوصل وهمزة القطع في النطق والكتابة ؟
- س2: ما المواضع التي ترد فيها ألف الوصل ؟ وما المواضع التي تأتي فيها همزة القطع ؟
- س3 متى ترسم الهمزة في وسط الكلمة على الياء ؟
- س4: لماذا كتبت الهمزة في أواخر الكلمات بهذه الصورة: أنشأ - بطيء - قارئ ؟

ب. التهيئة للنص الإملائي:

قال الشاعر:

قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا .

- يوجه المعلم إلى طلابه السؤالين الآتيين:

س! : من قائل هذا البيت ؟

س2: ماذا يقصد الشاعر بهذا البيت ؟

2. قراءة المعلم النص الإملائي قراءة جهرية نموذجية؛ ليلم الطلاب بفكرته العامة.

3. مناقشة الطلاب في الفهم العام للنص الإملائي عن طريق الأسئلة الآتية:

س: ما دور المعلمين في الحياة ؟

س: ما واجب الطلاب نحو معلمهم ؟

س : ما فائدة الاستماع إلى نصائح المعلم ؟

5. إملاء المعلم النص على الطلاب مع مراعاة النطق السليم للحروف والكلمات،

ووضوح الصوت، على أن يكون الإملاء جملة جملة لا كلمة كلمة، وعدم التكرار في

أثناء الإملاء؛ ليتعود الطلاب حسن الإصغاء واليقظة.

6. قراءة المعلم النص الإملائي مرة ثالثة بعد الانتهاء من الإملاء؛ ليتدارك الطلاب

أخطاءهم، ويكتبوا ما قد يكون فاتهم من كلمات.

7. تصحيح النص الإملائي ، وذلك باتباع الخطوات الآتية:

- أ. عرض النص الإملائي المدوّن على السبورة الإضافية، بحيث تكون الكلمات المستهدفة مكتوبة بلون مخالف.
- ب. اكتشف كل طالب الخطأ الإملائي الذي وقع فيه، ثم وضع خط تحت الكلمة الخطأ.
- ج. تصويب الطلاب أخطاءهم الإملائية، عن طريق كتابة صواب الكلمات الخطأ في الصفحة المقابلة في سياق الجمل الخاصة بها..
- د. مرور المعلم بين الطلاب في أثناء عملية التصحيح؛ لحصر الأخطاء الإملائية الشائعة بينهم.
- هـ. مناقشة الأخطاء الشائعة بعد تصويبها عن طريق الأمثلة، وربطها بالقواعد الإملائية التي درسها الطالب.
- و. جمع المعلم كراسات الإملاء؛ للتأكد من عملية التصحيح التي قام بها الطلاب.
7. يكلف المعلم طلابه قراءة النص الإملائي قراءة جهريّة يُراعى فيها إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، ويقوم المعلم بعد ذلك بمناقشة الكلمات الصعبة في المعنى، مثل: مناهل - يقتبس - استئناس.

الوحدة الثالثة

" التاء في آخر الكلمة بنوعيتها، وهاء الغائب "

رقم الدرس	عناوين دروس الوحدة	الزمن المقترح للتدريس
1	التدريب على كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة في آخر الكلمة.	حصتان
2	التدريب على كتابة التاء المربوطة وهاء الغائب.	حصة واحدة
3	إملاء اختباري	حصة واحدة

الدرس الأول

التدريب على كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة في آخر الكلمة

* زمن التدريس: حصتان.

* الأهداف السلوكية للدرس:

- أن يقرأ الطالب النص الإملائي قراءة جهرية خالية من الأخطاء معبرة عن المعنى.
 - أن يذكر الطالب بعض مظاهر الطبيعة.
 - أن يوضح الطالب المعنى اللغوي لبعض الكلمات الصعبة في النص الإملائي، مثل:
(انبلاج، الهمسات السماوية، الكرز).
 - أن يميز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة في النطق والكتابة.
 - أن يتعرف الطالب إلى مواضع كتابة التاء المربوطة، وكتابة التاء المفتوحة في آخر الكلمة.
 - أن يكتب الطالب التاء بنوعيهما في آخر الكلمة كتابة صحيحة في جمل من إنشائه .
- * محتوى النص الإملائي:

نزهة

مع انبلاج الفجر الصامت، وقد لف الكون سكون عميق؛ مع النسيمات الربيعية والهمسات السماوية.... بدأ أصدقائي يتجمعون تحت مظلة المدرسة؛ استعداداً للانطلاق في نزهة جبلية. وفي الوقت المحدد، اكتمل سيل المشتركات والمشاركين في الرحلة، فانطلقنا نخترق الطرق الجبلية، ونحن نغني الأغنيات الوطنية، إلى أن استقرت بنا السيارة أمام سهل فسيح على محاذة نهر متدفق، وقد توزعت قطعان الغنم مع الرعاة في أرجائه. تزلجت من السيارة مع بقية الأصدقاء، واتجهنا ناحية بيت صغير تظله أشجار التوت والكرز، ومن هناك تفرقنا جماعات جماعات، فهذه مجموعة راحت تجمع باقات الزهور، وتلك تسلفت الأشجار، وثالثة بدأت تنصب الأرجوحات، فبدونا وكأننا جميعاً في غابة من غابات إفريقيا. (النجار، 1987).

* الوسائل التعليمية:

- سبورة إضافية لعرض أمثلة الدرس.
- سبورة ويرية لعرض عدد من الصور الخاصة بمظاهر الطبيعة.

* الأنشطة اللغوية:

- قراءة الطلبة النص الإملائي قراءة صامتة.
- قراءة المعلم النص قراءة جهرية.

- مشاركة الطلبة في المناقشة الصفية والتدريبات.
- كتابة الطلبة في كراسة الإملاء وعلى سبورة الفصل.
- قيام الطلبة بإنجاز التعينات المكلفين بها خارج الفصل.

* إجراءات التدريس:

1. التهيئة:

- يعرض المعلم السبورة الوبرية؛ لمشاهدة الطلاب الصور المعروضة عليها، ثم يوجه المعلم الأسئلة الآتية:

- س1: ما المناظر الجمالية التي تظهرها الصور ؟
يُتوقع أن تدور الإجابات حول الكلمات التالية:
(الأشجار، الزهور، المواشي، الغابات الكثيفة...إلخ.
- س2: هات مفرد الكلمات السابقة ؟
ج: الشجرة - الزهرة - الماشية - الغابة الكثيفة.
- س3: بم انتهت الكلمتان الآتيتان: الغابات، الغابة ؟
ج: الكلمة الأولى انتهت بالتاء المفتوحة، أما الكلمة الثانية فانتتهت بالتاء المربوطة.

2. عرض النص الإملائي:

- أ. قراءة الطلبة النص قراءة صامتة مع وضع خط تحت الكلمات الصعبة المعنى.
- ب. القراءة الجهرية النموذجية للنص الإملائي من المعلم.
- ج. مناقشة الطلبة في الفهم العام للنص الإملائي من خلال الأسئلة:
- س1: أين ذهب الأصدقاء ؟
- س2: ما الأعمال التي قاموا بها ؟
- س3: ما المناظر التي شاهدوها في هذه النزهة ؟
- د. مناقشة المعنى اللغوي للمفردات الصعبة الموجودة في النص الإملائي.
- هـ. قراءة الطلبة النص الإملائي قراءة جهرية فردية.

3. شرح القاعدة الإملائية:

- أ. عرض أمثلة الدرس، وقراءتها قراءة جهرية من بعض الطلاب.
- أمثلة الدرس:

- انبلج الفجر الصامت.
- لفَّ الكون سكُونٌ عميقٌ.
- هبَّت النسمات الربيعية.
- بدأ أصدقائي يتجمعون تحت مظلة المدرسة.

- استعدَّ الأصدقاء للانطلاق في نزهة جبلية.
- استقرت السيارة بنا أمام سهل فسيح.
- توزعت قطعان الغنم مع الرعاة في أرجاء السهل.
- ترجلت من السيارة مع بقية الأصدقاء.
- اتجهنا ناحية بيت صغير تظله أشجار التوت والكرز.
- تفرقنا جماعات جماعات.
- مجموعة راحت تجمع باقات الزهور، وثانية تسلقت الأشجار، وثالثة بدأت تنصب الأرجوحات.

ب . مناقشة هذه الأمثلة على النحو الآتي:

أولاً: التاء المربوطة:

س: كيف كتبت التاء المربوطة في نهاية الكلمات التي تحتها خط في هذه الأمثلة ؟

ج: كتبت التاء المربوطة على الشكل (ة - ة) .

س: كيف تلفظ التاء المربوطة في هذه الكلمات إذا وقفنا عليها بالسكون ؟

ج: تلفظ (هاء) ساكنة.

س: علام تدل الكلمات المنتهية بالتاء المربوطة في هذه الأمثلة ما عدا كلمة (الرعاة) ؟

ج: تدل على اسم مفرد.

س: ما حركة الحرف الذي يسبق التاء المربوطة في الكلمات: (المظلة، المدرسة، مجموعة).

ج: حركته الفتح.

س: ما الحرف الذي يسبق التاء المربوطة في كلمة (حياة) ؟

ج: الألف الساكنة.

س: ما نوع جمع كلمة (رعاة)، وما مفرداها ؟

ج: جمع تكسير، ومفرداها (راع) .

س: هل اشتمل مفرد كلمة (رعاة) على تاء مفتوحة في آخره ؟

ج: لا. لم يشتمل على تاء مفتوحة ؛ بل اشتمل على حرف آخر.

س: هاتِ كلمات مجموعة جمع تكسير في آخرها تاء مربوطة، ثم هاتِ المفرد منها ؟

ج: قضاة : قاضٍ ، دعاة: داعٍ ، ألوية: لواء.

س: صلِ الكلمات بضمير: رعاة - نزهة - ناحية ؟

ج: رعاته ، نزهتهم ، ناحيتك.

س: ماذا حدث للتاء المربوطة عندما أُضيف إليها ضمير في الكلمات السابقة ؟

ج: قُلبت التاء المربوطة إلى تاء مفتوحة.

4 الاستنتاج :

* استنتاج التاء المربوطة:

بعد المناقشة السابقة يصل المعلم بطلابه إلى الاستنتاج الخاص بتعريف التاء المربوطة وموضعها، ويدون ذلك على السبورة مع استخدام الطباشير الملونة في كتابة الكلمات الدالة على القاعدة، وذلك على النحو الآتي:

* تعريف التاء المربوطة:

هي التاء التي تُختم بها الكلمة، وتنطق (هاء) ساكنة عند الوقف عليها، وتُكتب إما (ة) أو (ة) .

* مواضعها:

تكون التاء المربوطة في آخر الأسماء فقط - بشرط عدم إضافتها إلى ضمير - وترسم في الحالات التالية:

1. إذا كانت في آخر اسم مفرد ومسبوقة بحرف مفتوح، مثل (مدرسة)، أو بألف ساكنة، مثل (حياة).

2. إذا كانت في آخر جمع التكسير الذي لا يشمل تاء مفتوحة في آخره، مثل: (رُعاة : راعٍ ، قضاة : قاضٍ).

3. ثانيًا: التاء المفتوحة:

تتناقش الكلمات الخاصة بالتاء المفتوحة على النحو الآتي:

* تعريفها:

س: كيف تُلَفِّظُ التاء المفتوحة في الكلمات التي كتبت بخط مائل في الأمثلة السابقة عند تحريكها ؟

ج: تُنطق تاءً.

س: إذا وقفنا على هذه التاء بالسكون، فكيف تنطق ؟

ج: تنطق تاءً ساكنة.

س: هل تغيّر شكل التاء إلى (هاء) في نطقها متحركة أو ساكنة ؟

ج: لا لم يتغير شكلها بل بقيت على حالها تاءً.

هنا يُذكر المعلم طلابه بكيفية نطق التاء المربوطة في حال الوقف عليها بالسكون، وينبههم إلى ملاحظة الفرق بين التاءين في النطق.

* مواضعها في الأسماء:

س: إلى أي نوع من أنواع الكلمة (اسم، فعل، حرف) ترجع الكلمات التالية:

جماعات، أرجوحات ؟ ج: هذه الكلمات أسماء.

س: هات مفرد الكلمات السابقة ؟ ج: جماعة، أرجوحة.

س: ما نوع جمع الكلمات السابقة ؟ ج: نوعه جمع مؤنث سالم.

س: ما جمع الكلمات المفردة: بيت، زيت، وقت ؟

ج: بيوت - زيوت - أوقات .

س: ماذا يسمى هذا الجمع ؟ ج: يسمى جمع تكسير.

س: ماذا تلاحظ على مفرد الكلمات السابقة وجمعها ؟

ج: انتهاء تلك الكلمات بتاء مفتوحة.

س: ما حركة الحرف الذي يسبق التاء المفتوحة في الكلمات : الصامت، التوت؟

ج: الكسرة في كلمة (الصامت)، والسكون في كلمة (توت).

س: ما الفعل الذي أخذت منه كلمة (سكوت) ؟

ج: الفعل سكت، وكلمة سكوت مصدر.

* مواضعها في الأفعال:

س: إلى أي نوع من أنواع الكلمة تُصنّف الكلمات: (هَبَّتْ، استقرَّت، ترجَلَّت) ؟

ج: هذه الكلمات أفعال.

س: هل التاء في آخر الأفعال السابقة من أصل الفعل أم لا ؟ ولماذا ؟

ج: لا، ليست من أصل الفعل؛ لإمكان حذفها منه، فنقول: هَبَّ واستقرَّ وترجَّلَ.

س: ماذا تسمى التاء المفتوحة الساكنة والمتحركة الداخلة على آخر الأفعال السابقة ؟

ج: إذا كانت التاء ساكنة فإنها تسمى تاء التأنيث، وإذا كانت التاء متحركة فإنها تسمى تاء الفعل.

س: ما الفرق بين التاء المفتوحة في آخر الفعلين: نَبَتَ ، استقرت ؟

ج: التاء في الفعل (نَبَتَ) أصلية؛ لا يمكن حذفها، أما في (استقرت) فهي للتأنيث.

س: هات أفعالاً تكون التاء المفتوحة في آخرها أصلية ؟

ج: فات - بات - سكت - مات - اقتات - التفت - كبت ..إلخ.

* مواضعها في الحروف:

س: ما نوع الكلمات الآتية من أنواع الكلمات: (لبت ، لات ، لعلت ، ثُمَّت) ؟

ج: نوعها حروف.

س: هل التاء المفتوحة في هذه الحروف أصلية أم زائدة ؟ ولماذا ؟

ج: حروف أصلية في (لبت - لات)؛ إذ لا يمكن حذفها من هاتين الكلمتين، وحروف زائدة تفيد اللفظ في (لعلت ، ثُمَّت).

* استنتاج التاء المفتوحة:

بعد المناقشة السابقة يوجه المعلم إلى طلبته بعض الأسئلة التي تؤدي إلى الاستنتاج الآتي:

تعريف التاء المفتوحة:

هي التاء التي تنطق (تاءً) ساكنة عند الوقف عليها، وتبقى على حالها، ولا تتقلب هاء.
مواضعها:

ترسم التاء مفتوحة في المواضع الآتية:

1. في الأسماء إذا كان الاسم:

- أ. جمع تكسير، وينتهي مفردة بتاء مفتوحة، مثل: بيوت ، أوقات ، أصوات.
- ب. جمع مؤنث سالمًا، مثل : شجرات - جماعات .
- ج. مفردًا، وكان الحرف الذي قبل التاء المفتوحة ليس مفتوحاً ، مثل: التوت، الصامت.
- د. مصدرًا لفعل منته بالتاء المفتوحة، مثل: سكوت.
- هـ. ظرفاً، مثل: تحت.

2. في الأفعال:

- أ. في الفعل المنتهي بتاء أصلية، مثل: ثَبَّتَ ، خَفَّتَ.
- ب. في الفعل المنتهي بتاء الفاعل، مثل : (جَلَسْتُ) أو تاء التأنيث، مثل: (بَدَأْتُ).

3. في الحروف:

مثل: لات ، ليت ، ثُمَّتَ.

5. تقويم الدرس:

أ : استخرج من الأمثلة الآتية الكلمات المنتهية بالتاء المربوطة، والكلمات المنتهية بالتاء المفتوحة، وعلّل سبب كتابتها بهذه الصورة:

الأمثلة	كلمات التاء المربوطة	السبب	كلمات التاء المفتوحة	السبب
- اشتركت المرأة في الجهاد.				
- الياقوت من الأحجار الكريمة.				
- تعيش المؤمنات حياة هانئة.				
- شاهدت بيوت إخوة أعزاء				
- نبت الشجر نباتاً حسناً.				
- ليت الشباب يعود ثمت يستمر.				

ب : اقرأ الكلمات، ثم أكمل كل كلمة بحرف واحد من الحرفين التاليين (ت ، ة)، واكتبها
صحيحة بين القوسين:

ثب... ()، محاما... ()، ممرضا... ()، مسطر... ()
ميرا... ()، حانو... ()، بوناير... ()، صم... ().

6. التعيينات

* ارجع إلى كتاب "لغتنا الجميلة" للصف الخامس الأساسي ، الدرس الأول ص2، واستخرج
منه الكلمات المنتهية بالتاء المربوطة، والمنتهية بالتاء المفتوحة، وصنّفها في عمودين.

الدرس الثاني

التدريب على كتابة التاء المربوطة وهاء الغائب

* زمن التدريس: حصة.

* الأهداف السلوكية للدرس:

- أن يقرأ الطالب النص الإملائي قراءة جهريّة خالية من الأخطاء معبرة عن المعنى.
- أن يوضح الطالب المعنى اللغوي لبعض الكلمات الصعبة في النص الإملائي، مثل: (نماؤه، مُدْرِك، غامرة).
- أن يميز بين التاء المربوطة وهاء الغائب في النطق والكتابة.
- أن يتعرف الطالب إلى الرسم الإملائي السليم لهاء الغائب.
- أن يكتب الطالب كلمات تنتهي بتاء مربوطة، وأخرى بهاء الغائب كتابة صحيحة في جمل من إنشائه.

* محتوى النص الإملائي:

نزرع لبأكل غيرنا

مر أحد الملوك بشيخ عجوز، أضعف الزمن الطويل جسمه، وأحنى ظهره، وقد وجده يغرس شجر الزيتون، وهو معروف بالبطء في نمائه وإثماره. فتعجّب الملك من العجوز، ووقف عنده، وقال له: يا هذا، أراك أقرب إلى آخرتك من دنياك، ثم تغرس شجراً لا أظنك مدركاً ثمره، فكيف تُتعب نفسك في غرس شجر لن تذوق لثمره طعماً؟ قال الشيخ: ورثناها عامرة، فلا نورثها غامرة، وقد زرع من قبلنا فأكلنا، ونحن نزرع لبأكل من بعدنا. قال الملك: أحسنت، ومنحه مائة دينار. قال الشيخ: أيها الملك، إن الشجر يثمر بعد مدة من الزمن، أما شجري فقد أثمر في الحال؛ فحمداً وشكراً لله. فأعجب الملك به، ومنحه مائتي دينار أخرى. قال الشيخ: إن الشجر يثمر في العام مرة واحدة، أما شجري فقد أثمر في العام مرتين؛ فحمداً كثيراً لله رب العالمين. فزاد إعجاب الملك به، وأعطاه ثلاثمائة دينار أخرى، ثم انصرف عنه، وهو يضحك إعجاباً بذكائه. (النجار، 1987).

* الوسائل التعليمية:

- سبورة إضافية لعرض أمثلة الدرس.
- لوحة مرسوم عليها الوسائل الحديثة المستخدمة في حث الأرض وجني المحاصيل.

* الأنشطة اللغوية:

- قراءة الطلبة النص الإملائي قراءة صامتة.
- قراءة المعلم النص قراءة جهرية.
- مشاركة الطلبة في المناقشة الصفية والتدريبات.
- كتابة الطلبة في كراسة الإملاء وعلى سبورة الفصل.
- تمثيل الأدوار، وذلك بأن يقوم بعض الطلبة بدور الشيخ، وبعضهم الآخر بدور الملك في أثناء القراءة الجهرية للنص.

* إجراءات التدريس:

1. التهيئة:

- يتابع المعلم طلابه في أداء التعينات الخاصة بالدرس السابق، ويطلب من بعضهم نماذج من الإجابة.
- يعرض المعلم الصورة المشتعلة على وسائل الزراعة الحديثة، ويوجه إلى الطلاب السؤالين الآتيين:

س1: ما الوسائل القديمة المستخدمة في عمارة الأرض ؟

س2: ما الوسائل الحديثة التي تظهرها الصورة في مجال الزراعة ؟

س3: ما الفرق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة في النطق والكتابة ؟

بعد إجابة الطلبة عن السؤال يطلب المعلم من بعضهم كتابة بعض الكلمات المنتهية بالتاء المربوطة، والمنتهية بالتاء المفتوحة على السبورة، مع إسناد بعضها إلى ضمير الغائب المفرد، مثل: مدرسته ، أوقاته.

2. عرض النص الإملائي:

أ. قراءة الطلبة النص قراءة صامتة مع وضع خط تحت الكلمات الصعبة المعنى.

ب. القراءة الجهرية النموذجية للنص الإملائي من المعلم.

ج. مناقشة الطلبة في الفهم العام للنص الإملائي بالأسئلة الآتية:

س1: ماذا كان يعمل الشيخ العجوز عندما مر به الملك ؟

س2: لماذا تعجب الملك من الشيخ العجوز ؟

س3: ما الحكمة التي تستفيد منها من جواب الشيخ العجوز للملك ؟

د. مناقشة المعنى اللغوي للمفردات الصعبة الموجودة في النص الإملائي.

هـ. تمثيل طالبين من الطلبة النص الإملائي في أثناء القراءة الجهرية النموذجية.

3. شرح القاعدة الإملائية:

أ. عرض أمثلة الدرس، وقراءتها قراءة جهرية من بعض الطلاب.

أمثلة الدرس:

- مر الملك بشيخ عجوز أضعف الزمن جسمه، وأحنى ظهره، وقد وجده يغرس شجر الزيتون.

- شجر الزيتون بطيء في نمائه وإثماره.

- تعجب الملك من الشيخ، ووقف عنده.

- يغرس الشيخ العجوز شجراً ربما لا يدرك ثمره.

- قال الشيخ العجوز: ورثناها عامرة، فلا نورثها غامرة.

- سُرَّ الملك بالشيخ فَمُنَحَه مائة دينار.

- قال الشيخ: الشجر يثمر بعد مدة من الزمن وربما في العام مرة واحدة، أما شجري فقد أثمر

في الحال؛ فزاد إعجاب الملك به، وأعطاه ثلاثمائة دينار.

- انصرف الملك عنه وهو يضحك إعجاباً بذكائه.

ب . مناقشة هذه الأمثلة على النحو الآتي:

س: بم انتهت الكلمات التي تحتها خط في الأمثلة السابقة ؟

ج: انتهت بالتاء المربوطة.

س: كيف تلفظ التاء المربوطة في هذه الكلمات إذا وقفنا عليها بالسكون؟ وعند وصلها ؟

ج: تلفظ (هاء) ساكنة عند الوقف، وعند وصلها تلفظ تاء.

س: بم انتهت الكلمات التي كتبت بخط مائل في هذه الأمثلة ؟

ج: انتهت بالهاء.

س: كيف تلفظ هذه الهاء عند الوقف عليها ؟ وعند وصلها ؟

ج: تلفظ هاء ساكنة في الوقف، وهاء متحركة في الوصل.

س: ما الفرق في الكتابة بين التاء المربوطة والهاء كما يتضح من الكلمات السابقة ؟

ج: التاء المربوطة وضع فوقها نقطتان، أما الهاء فكتبت بدون نقطتين.

س: ما الحرف الذي يمكن حذفه من أواخر الكلمات دون أن تتقص الحروف الأصلية من

الكلمة: جسمه - ظهره - عامرة - مدة - أعطاه ؟

ج: يمكن حذف الهاء من الكلمات: جسمه: جسم، ظهره: ظهر، أعطاه: أعطى.

س: ماذا يعني لك إمكان حذف الهاء من الكلمات السابقة ؟

ج: يعني أن هذه الهاء ليست أصلية في الكلمة، وإنما جاءت زائدة، فهي كلمة مستقلة تسمى ضمير الغائب.

س: إلى من تعود الهاء المتصلة في الكلمات السابقة: جسمه، ظهره، منحه ؟

ج: تعود إلى اسم مفرد مذكور سابقاً، وهو الشيخ العجوز.

س: ماذا تسمى الهاء التي تعود إلى شيء غير مذكور في الكلمة المتصلة بها ؟

ج: تسمى ضمير الغائب أو هاء الغائب.

س: ما نوع الكلمات التي انتهت بالتاء المربوطة في أمثلة الدرس ؟

ج: نوعها أسماء.

س: ما نوع الكلمات التي انتهت بالهاء في أمثلة الدرس ؟

ج: **أسماء**، وهي: جسمه، ظهره، نمائه، إثمارة، **وأفعال**، وهي وجده، منحه، أعطاه، **وحروف**، وهي: به، وعنه.

س: انطق الكلمتين اللتين تحتها خط في المثال مضبوطتين بالشكل يُظهر الشجر ثمره بعد مدة من الزمان ؟

ج: ثمره - مدة.

س: ما الفرق في النطق والكتابة بين هاء الغائب في كلمة (ثمره)، والتاء المربوطة في كلمة (مدة) عند وصلهما ؟

ج: **في النطق** : هاء الغائب نُطقت بالضمّة من غير تنوين، والتاء المربوطة نُطقت بتنوين الكسر.

أما في الكتابة: فهاء الغائب وُضع عليها ضمة واحدة، والتاء المربوطة وُضع تحتها كسرتان.

4 الاستنتاج :

بعد المناقشة السابقة للأمثلة يكتب المعلم على السبورة الاستنتاج الآتي:

يتمثل الفرق بين التاء المربوطة و هاء الغائب فيما يأتي:

أ. **في النطق**: التاء المربوطة تنطق هاء ساكنة عند الوقف عليها، وتاءً عند وصلها، كما تنطق بالتنوين، مثل (مرة).

*أما هاء الغائب فإنها تنطق هاء في الوقف والوصل مثل: (كتابة).

ب. **في الرسم**: التاء المربوطة يوضع فوقها نقطتان، ويرسم عليه التنوين إذا لم يكن بالكلمة (أل) ولم تكن مضافة إلى ما بعدها، أما هاء الغائب فلا يوضع فوقها نقطتان، وترسم عليها الحركة بدون تنوين.

ج. **في المواضع**: التاء المربوطة تأتي في أواخر الأسماء فقط دون الحروف والأفعال.

أما هاء الغائب فتتصل بالأسماء، مثل: (إثماره، نماؤه)، وبالأفعال، مثل: (أعطاه ، منحه)، وبالحروف، مثل: (به، عنه).

5. تقويم الدرس:

أ. اقرأ الكلمات ثم أكمل الكلمات الناقصة بحرف واحد من الحرفين التاليين (ه ، ة).

- العلم جا.. من لا جا.. ل .. .

- الرجل الصادق محمود.. سيرت... .

- حماي.. الوطن واجب.. على كل مواطن.

ب. يملئ المعلم على طلبته -تطبيقا للدرس - الفقرة الآتية في أوراق خارجية ثم يأخذها؛ لتصحيحها، وبعد ذلك يعيدها إلى الطلاب؛ لتصويب الخطأ:

الصدق فضيلة عظيمة، وخصلة نبيلة، وفائدته كبيرة للفرد والجماعة، لذلك أمرت به الشرائع السماوية، ودعت إليه الرسل، ونادت به الدعاة، وأما الكذب فهو عادة ذميمة نهانا سبحانه وتعالى عنه في كتابه الكريم، فإذا مات الإنسان عليه خسر نفسه.

6. التعينات:

ارجع إلى كتاب "لغتنا الجميلة" للصف الخامس واستخرج من التدريب صفحة 19، الكلمات المختومة بالتاء المربوطة ، والكلمات المختومة بالهاء، وضع كلاً منها في العمود المناسب:

الكلمات المختومة بالتاء المربوطة	الكلمات المختومة بالهاء

الدرس الثالث

تطبيق على الوحدة الثالثة:

التاء في آخر الكلمة بنوعيتها، وهاء الغائب

" إملأ اختباري "

* زمن التطبيق: حصة واحدة.

* الأهداف السلوكية للاختبار الإملائي:

يتوقع من الطالب بعد تطبيق هذا الاختبار أن يكون قادراً على تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف الطالب إلى زمن تطور الكتابة العربية.
- أن يتذكر الرسم الإملائي الصحيح للتاء المربوطة والمفتوحة وهاء الغائب.
- أن يميز بين مواضع كتابة التاء بنوعيتها، وهاء الغائب.
- أن يتذوق الجمال المرتبط بإتقان رسم الحروف والكلمات العربية .
- أن يكتب النص الإملائي الذي يُملَى عليه دون أخطاء إملائية.
- أن يصوّب الأخطاء الإملائية التي قد يقع فيها.

* نصّ الإملاء الاختباري:

الكتابة العربية

بدأ تطور الكتابة العربية نحو النضج والكمال، واستكمال الصورة النهائية التي استقرت عليها اليوم مع حركة التأليف العربية، وقد بدأت هذه الحركة تشق طريقها إلى الوجود منذ عصر معاوية، ومما عُرف عن الخليفة الأموي أنه كان ينام ثلث الليل، ثم يقوم لينهض بأعباء الخلافة، وليت كل مسؤول يتخذ من هذا الخليفة قدوة، يهتدي به، ويحتذي حذوه. (الفيومي، 1988).

* الوسائل التعليمية:

- سبورة إضافية يعرض عليها النص في أثناء عملية التصحيح.
- الطباشير الملونة.
- كراسات الإملاء.

* الأنشطة اللغوية:

- مشاركة الطلاب في المناقشة التي يجريها المعلم.
- كتابة الطلاب النص الإملائي الذي يمليه عليهم المعلم.
- تصحيح الطلاب أخطاءهم الإملائية بأنفسهم تحت إشراف المعلم.

- قراءة الطلاب النص الإملائي بعد عمليتي: الإملاء والتصح

* إجراءات إملاء النص الاختباري:

1. التهيئة:

تهيئة المعلم طلبته للنص الإملائي بما يأتي:

أ. مراجعة المعلم طلبته في القواعد الإملائية الخاصة بالتاء المربوطة والتاء المفتوحة، وهاء الغائب على النحو الآتي:

س1: ما الفرق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الكتابة ؟

س2: ما الفرق بين التاء المربوطة وهاء الغائب في الكتابة ؟

س3: لماذا كتبت بعض الكلمات بالتاء المربوطة، وبعضها الآخر بالتاء المفتوحة: مكتبة، ولادة، صلاة، بيوت، علامات، حوت، ثبوت، صمت، ليت ؟

س4: لماذا كتبت الهمزة في أواخر الكلمات بهذه الصورة: أنشأ - بطيء - قارئ ؟

ب. التهيئة للنص الإملائي:

- تهيئة الطلبة للنص من خلال عرض المعلم لوحة مكتوبا عليها حكمة معينة، مثل: (العلم نور)، (الصبر مفتاح الفرج)... إلخ، بحيث تكون هذه الحكمة مكتوبة بنماذج من الخطوط العربية وهي : خط النسخ، وخط الرقعة، والخط الكوفي، ويبين المعلم لطلابه أسماء هذه الخطوط ، والفرق بينها في الكتابة، ويلفت انتباه الطلبة إلى جمال الخط العربي، وقيّمته في الكتابة.

2. قراءة المعلم النص الإملائي قراءة جهريّة نموذجية؛ ليلم الطلبة بفكرته العامة.

3. مناقشة الطلبة في الفهم العام للنص الإملائي عن طريق الأسئلة الآتية:

س: متى بدأ تطور الكتابة العربية ؟

س: في أي عصر بدأت حركة التأليف العربية ؟

4. قراءة المعلم النص الإملائي للمرة الثانية؛ ليستعد الطلبة للكتابة الإملائية.

5. إملاء المعلم النص على طلابه جملة جملة، مع مراعاة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

6. قراءة المعلم النص الإملائي بعد عملية الإملاء؛ لتدارك النقص فيما كتبوا.

7. تصحيح النص الإملائي بما يأتي:

أ. عرض النص الإملائي المدون على السبورة الإضافية أمام الطلبة؛ بحيث تكون الكلمات المستهدفة مكتوبة بلون مخالف.

ب. اكتشاف الطلبة أخطاءهم الإملائية، بالنظر إلى النموذج الصحيح للنص الإملائي، ووضع خط تحت الكلمة الخطأ.

- ج. تصويب الطلبة أخطاءهم الإملائية، عن طريق كتابة صواب الكلمات الخطأ في الصفحة المقابلة في سياق الجمل الخاصة بها..
- د. حصر المعلم الأخطاء الشائعة في كتابة الطلبة، وبيان صوابها عن طريق الأمثلة، وربطها بالقواعد الإملائية التي درسوها.
- هـ. جمع المعلم كراسات الإملاء من الطلبة؛ للتأكد من عملية التصحيح .
8. يكلف المعلم طلبته واحداً بعد الآخر قراءة النص الإملائي قراءة جهرية نموذجية.

الملحق (5): اختبار المهارات الإملائية:

الاختبار الإملائي للصف الخامس الأساسي

عزيزي الطالب/ة:

أمامك مجموعة أسئلة في الإملاء، وعليك أن تجيب عنها في المكان المخصّص لذلك، مع العلم بأنّ إجابتك لن تؤثر على درجاتك في مادة اللغة العربية؛ وإنما هي لغرض البحث العلمي فقط، لذا يُرجى الدقة في قراءة الأسئلة والإجابة عنها.

بيانات خاصة بالطالب:

اسم الطالب :

الصف الدراسي :

اسم المدرسة التي يتبع لها :

المديرة : مديرة تربية جنوب الخليل.

السؤال الأول: (15 علامة)

(أ) - عزيزي الطالب/ة، اقرأ الكلمات الآتية، وضع علامة (√) أمام الكلمة الصحيحة، وصحح الكلمة الخطأ بين القوسين بوضع الهمزة في أول الكلمة أو حذفها:

إسم (.....)	اجلس (.....)
أخ (.....)	أمن (.....)
إبن (.....)	انت (.....)

(ب) - عزيزي الطالب/ة، أمامك في كل سطر كلمتان إحداها صحيحة، والأخرى خطأ، والمطلوب منك أن تكتب الكلمة الصحيحة منهما بين القوسين:

(1)	(2)	(الكلمة الصحيحة)
- يستهزون	يستهزون	(.....)
- ذئب	ذأب	(.....)
- فأة	فتة	(.....)
- شيء	شيأ	(.....)
- رؤوس	رؤوس	(.....)
- رئيس	رئيس	(.....)
- مضينة	مضيئة	(.....)
- واءل	وائل	(.....)
- تخطئين	تخطئين	(.....)

السؤال الثاني: (35 علامة)

(أ) - عزيزي الطالب/ة، اقرأ الجمل وأكمل الكلمات الناقصة فيها بوضع حرف واحد من هذه الحروف (ئ - أ - ع):

1. الهوا... النقي مفيد للجسم .
2. ابد... يومك بذكر الله .
3. محمد قار... جيّد .
4. قر... الطالب الدرس .
5. فصل الربيع يمتاز بالدف..

ب - عزيزي الطالب/ة، هذه مجموعة من الكلمات رسمت الهمزة فيها وسط الكلمة
صنفها حسب نوعها:

* مؤنث ، تفاعل ، فئة ، يأس ، كؤوس ، رئة ، رأب ، مؤسسة ، جئتُك ، جُزءَان ،
مُرُوّة، تساءل ، دناءة ، مسألة ، نأى .

الهمزة على ألف	الهمزة منفردة	الهمزة على واو	الهمزة على نبرة

ج - عزيزي الطالب/ة، بيّن سبب كتابة الهمزة في الكلمات الآتية:

الكلمة	السبب
رَأَى	
عبَاءة	
كُؤوس	
رَأَف	
مُؤسسة	

السؤال الثالث: (30 علامة)

(أ) - عزيزي الطالب/ة، ضع خطأً تحت الكلمة الخطأ في كل سطر مما يأتي، ثم اكتبها

بين القوسين:

1. عالمية - واسعة - أحنُ (.....) .
2. شجاعُن - قويُّ - عنصرُ (.....) .
3. مُسارعُن - شعارُ - عملُ (.....) .
4. أعمارُ - تدريبُ - واجِبُن (.....) .
5. أوطانُن - امتيازُ - فاعِلُ (.....) .

- ب - عزيزي الطالب/ة، أكمل الجمل الآتية باختيار كلمة من بين القوسين:
- أ. توجد أوسع كشفية للشبيبة في العالم . (منظمة ، منظمين) .
- ب. تضم الحركة الكشفية أعضاء من دول (كثيرين ، كثيرة) .
- ج. يرتبط أعضاء الكشفية بـ..... ودية (صلاتين ، صلات) .
- د. يشترك الشباب في دولية (مهرجانات ، مهرجاناتين) .
- هـ. أعمل خيراً كل..... (يومين ، يوم) .

ج - عزيزي الطالب/ة، اقرأ الكلمات المنصوبة المنوطة الآتية، ثم رتبها في عمودين:
العمود الأول للكلمات المكتوبة صحيحة، والعمود الثاني للكلمات الخطأ، بحيث تكتبها
صحيحة في العمود الثالث:

(فتى ، محاميا ، قيمة ، ضوعا ، بنتا ، خطأ ، نساء ، رجالا ، فتينا ، فتياتا)

الكلمات المنونة المنصوبة الصحيحة	الكلمات المنونة المنصوبة الخطأ	الكلمات بعد تصحيحها

السؤال الرابع: (20 علامة)

- (أ) - عزيزي الطالب/ة، اقرأ الجمل الآتية، ثم أكمل الكلمات بوضع التاء
المبسوطة أو المربوطة أو الهاء بدل الفراغ: (ت - ة - ه) .
1. أحب القراءة في أوقا... الفراغ .
 2. أخذ محمد قلم... .
 3. الخليل مدين... فلسطينية .
 4. كتب... الطالبة درس .
 5. حصل الجندي على الجائز... القيم... .

ب - عزيزي الطالب/ة، الكلمات الآتية خُتِم بعضها بتاء مربوطة، وبعضها الآخر بتاء مفتوحة، اقرأها ثم ضع الكلمات الصحيحة تحت العمود الأول والكلمات الخطأ تحت العمود الثاني، ثم صححها في العمود الثالث:

(بدأت ، حَيَات ، فُضَات ، الصامَة ، أُنْدِيَة ، طَالِبَات ، بِيوَة ، حَدِيقَة ، ثَمَّة ، فَتَاة)		
الكلمات الصحيحة	الكلمات الخطأ	صواب الكلمات الخطأ
.....		
.....		
.....		
.....		

الملحق (6): مفتاح تصحيح الاختبار:

السؤال الأول: (15 علامة)

أ: اسم، أخ، ابن، اجلس، أمن، أنت.

ب: يستهزئون، ذئب، فئة، شيء، رؤوس، رئيس، مضيئة، وائل، تخطئين.

السؤال الثاني: (35 علامة)

أ: الهواء، ابدأ، قارئ، قرأ، دفع.

ب: الهمزة على ألف	الهمزة منفردة	الهمزة على واو	الهمزة على نبرة
يأس	تفاعل	مؤنث	رئة
رأب	جزاء	كؤوس	جئتك
مسألة	تساءل	مؤسسة	فئة
نأى	دناءة	مرؤة	

السبب

ج: الكلمة

1. رأى لأن حركة الهمزة فتحة وما قبلها مفتوح والفتحة يناسبها الألف.
2. عباءة لأنها سبقت مد غير متصل وهو الألف.
3. كؤوس حركة الهمزة ضم وما قبلها مضموم والضم يناسبه الواو.
4. راف لأن حركة الهمزة فتحة وما قبلها مفتوح والفتحة يناسبها الألف.
5. مؤسسة حركة الهمزة فتح وما قبلها مضموم والضم أقوى من الفتح ويناسبه الواو.

السؤال الثالث: (30 علامة)

أ: أحد، شجاع، مسارح، واجب، أوطان.

ب: منظمة، كثيرة، صلات، مهرجانات، يوم.

ج: الكلمة المنونة الصحيحة	الكلمة المنونة الخطأ	الكلمة بعد تصحيحها
فتى	خطأ	خطأ
محامياً	نساء	نساء
قيمة	فتيات	فتيات
ضوءاً		
بنناً		
رجالاً، فتاناً		

السؤال الرابع: (20 علامة)

أ: أوقات، قلمه، مدينة، كتبت، الجائزة، القيمة.

<u>الكلمة الصحيحة</u>	<u>الكلمة الخطأ</u>	<u>صواب الكلمة الخطأ</u>
بدأت	حيات	حياة
أندية	قضات	قضاة
طالبات	الصامة	الصامت
حديقة	بيوة	بيوت
فتاة	ثمّة	ثمت

الملحق (7)

جدول مواصفات بناء اختبار المهارات الاملائية وعدد الكلمات ووزنها النسبي والمستوى

الوحدة	المبحث	عدد الكلمات	الوزن النسبي	المستوى المعرفي
الوحدة الاولى	التنوين في حالتي الرفع والجر	10	%13.33	تطبيق
	التنوين في حالة النصب	10	%13.33	تطبيق
الوحدة الثانية	الهمزة في أول الكلمة (قطع ووصل)	6	%8.00	تطبيق
	الهمزة في وسط الكلمة على ياء	29	%38.67	تطبيق
	الهمزة في آخر الكلمة مفردة على ألف	5	%6.67	تطبيق
الوحدة الثالثة	التاء المربوطة والتاء المفتوحة وهاء الغائب	15	%20.00	تطبيق
المجموع		75	%100	

المعرفي

الملحق (8): نماذج من صور تطبيق البرنامج المقترح:





الملحق (9): قائمة بأسماء المحكمين:

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	أ.د. أحمد فهد جبر	جامعة القدس
2	د. محسن محمود عدس	جامعة القدس
3	د. عفيف زيدان	جامعة القدس
4	د. محمود أبو سمرة	جامعة القدس
5	د. إبراهيم عرمان	جامعة القدس
6	د. كمال خليل يونس	جامعة الخليل
7	د. تيسير أبو عرام	مدرسة الكرمل وجامعة القدس المفتوحة/يطا
8	أ. محمود أبو رضوان	موجه لغة عربية في تربية جنوب الخليل
9	أ. تيم داود	موجه لغة عربية في تربية جنوب الخليل
10	أ. أكرم القواسمة	جامعة القدس المفتوحة/ماجستير لغة عربية
11	أ. محمد حريبات	موجه لغة عربية في تربية جنوب الخليل
12	أ. موسى نجادة	مدير مدرسة ابن تيمية/ ماجستير لغة عربية
13	أ. ناصر الطمیزی	مدرسة ذكور خلة المية/ماجستير لغة عربية
14	أ. شريفة حريزات	مدرسة خلة المية الثانوية
15	أ. رسمية عمر ضيف الله	مدرسة بنات رقعة الأساسية
16	أ. أمين عمايرة	مدرسة خلة المية الأساسية

الملحق (10): كتاب عمادة الدراسات العليا إلى مديرية التربية والتعليم لجنوب الخليل:

رقم: ١٠١٠/٢٠١٠

التاريخ: ١٠/١٠/٢٠١٠

السيد مدير التربية والتعليم المحترم ،،

محافظة جنوب الخليل ،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب: محمد منضي محمد أبو عرام ورقمه الجامعي (٢٠٨١١٢٥٠)، بدراسة تتعلق

برسالة ماجستير، بعنوان:

“فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس

الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل”

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه، لتطبيق الدراسة خلال

الفصل الثاني 2010/2009م.

شاكزين لكم حسن تعاونكم



منسق برامج الدراسات العليا / كلية العلوم التربوية

سنة ١٤٣٢

الملحق (II): كتاب مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل إلى مدير مدرسة ذكور خلة
المية الأساسية:

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education
Southern Hebron



المستشفى الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم
جنوب الخليل

التاريخ: ٢٠١٠/٣/٧م

الرقم: ج خ/١٩٥/١٢٧

حضره مدير مدرسة ذكور خلة المية الأساسية المحترم

المبحث: الدراسة الميدانية

الإشارة: كتاب جامعة القدس رقم (ب د ج) ١٣/١٣٥٦/١٠/١٠ بتاريخ (٢٠١٠/٣/٦)

بعد التحية،،،،،

لا مانع لدي من تطبيق برنامج الباحث " محمد مفضي محمد أبو عرام " على طلبة
الصف الخامس الأساسي في مدرستكم ، بعنوان " فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء
الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل "،
شريطة أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية في المدرسة.

مع أطيب التحيات

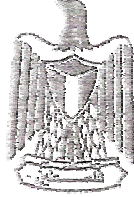


2010 . 3 . 8

الملحق (12): كتاب مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل إلى مديرة مدرسة بنات خلة
المية الثانوية:

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education
Southern Hebron



سلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم
جنوب الخليل

التاريخ: ٢٠١٠/٣/٧م

الرقم: ج خ/١٩٥/١٩١٨

حضرة مديرة مدرسة بنات خلة المية الثانوية المحترمة

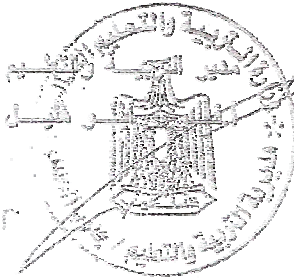
المبحث: الدراسة الميدانية

الإشارة: كتاب جامعة القدس رقم (ب د ج/١٣/٢٠٦/١٠/١٠) بتاريخ (٢٠١٠/٣/٦)

بخط التحية،،،

لا ملحق لدي من تطبيق برنامج الباحث " محمد منضي محمد أبو عرام " على طلبة
الصف الخامس الأساسي في مدرستكم ، بعنوان " فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء
الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل " ،
شريطة أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية في المدرسة.

مع الاحترام



عالم

مديرة مدرسة

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	الإهداء	أ
2	الإقرار	ب
3	الشكر والتقدير	ت
4	ملخص الدراسة	ث
5	Abstract	ج
6	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	1
7	مقدمة الدراسة	1
8	مشكلة الدراسة وأسئلتها	6
9	أهداف الدراسة	6
10	أهمية الدراسة	7
11	فرضيات الدراسة	7
12	محددات الدراسة	8
13	مصطلحات الدراسة	9
14	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	12
15	تعريف الإملاء	12
16	أهمية تدريس الإملاء في مناهج تعليم اللغة العربية	14
17	أسس تدريس الإملاء، واختيار موضوعاته	16
18	أسباب الأخطاء الإملائية	17
19	شيوخ الأخطاء الإملائية	22
20	أهداف تدريس الإملاء	24
21	أنواع الإملاء وطرائق تدريسه	25
22	طرق تصحيح الإملاء	31
23	مشكلات الكتابة العربية المرتبطة بتدريس الإملاء	33
24	طرائق علاج الضعف الإملائي	38
25	البرامج العلاجية في العملية التربوية، وعلاقتها بالإملاء	41
26	الدراسات السابقة	49
27	الدراسات العربية	49
28	الدراسات الأجنبية	64

71	تعقيب على الدراسات السابقة	29
78	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	30
78	منهج الدراسة	31
78	مجتمع الدراسة	32
78	عينة الدراسة	34
79	أدوات الدراسة	35
87	إجراءات الدراسة	36
89	متغيرات الدراسة	37
89	المعالجة الإحصائية	38
91	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	39
91	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	40
92	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	41
93	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	42
97	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	43
97	المقدمة	44
97	مناقشة النتائج	45
97	مناقشة نتائج الفرضية الأولى	46
98	مناقشة نتائج الفرضية الثانية	47
99	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	48
101	التوصيات	49
103	المراجع	50
104	المراجع العربية	51
114	المراجع الأجنبية	52
116	الملاحق	53
195	فهرس الجداول	54
196	فهرس الملاحق	56
197	فهرس المحتويات	57

فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق	رقم الملحق
117	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المدرسة والجنس	1
120	نسخة تحكيم البرنامج المقترح	2
123	البرنامج المقترح في علاج الأخطاء الإملائية	3
132	وحدات البرنامج المقترح علاج الأخطاء الإملائية	4
180	اختبار المهارات الإملائية	5
185	مفتاح تصحيح الاختبار	6
187	جدول مواصفات بناء اختبار المهارات الإملائية	7
188	نماذج من صور تطبيق البرنامج المقترح	8
191	قائمة بأسماء المحكمين	10
192	كتاب عمادة الدراسات العليا إلى مديرية التربية والتعليم لجنوب الخليل	11
194	كتاب مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل إلى مديري المدارس ومديراتها	12

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الجدول
79	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المدرسة والجنس.	1.3
91	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي تبعا لمتغيرات الطريقة والجنس والتفاعل بينهما.	1.4
93	نتائج اختبار تحليل التباير (ANCOVA) لمعرفة أثر استخدام برنامج المقترح	2.4
93	المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) للفروق في المجموعتين.	3.4
95	المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) للفروق في المجموعتين والجنس.	4.4