جامعة القدس
عمادة الدّراسات العُليا

أثر برنامج مُقترح قائم على الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلبة الصّفّ الخامس الأساسي

فاطمة أحمد يونس ربيع

رسالة ماجستير

القدس / فلسطين

1445هـ / 2024م

أثر برنامج مُقترح قائم على الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلبة الصّفّ الخامس الأساسي

إعداد

فاطمة أحمد يونس ربيع

بكالوريوس في اللّغة العربيّة وآدابها من جامعة القدس/ فلسطين

المُشرف الدّكتور: علي محمد محسن أبو راس

قُدّمتْ هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في برنامج أساليب التّدريس العامّة/ عمادة الدّراسات العُليا / كليّة العلوم التّربويّة / جامعة القدس

1445هـ / 2024م

جامعة القدس
عمادة الدّراسات العُليا
أساليب تدريس

إجازة الرّسالة

أثر برنامج مُقترح قائم على الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلبة الصّفّ الخامس الأساسي

اسم الطّالبة: فاطمة أحمد يونس ربيع
الرّقم الجامعي: 22120202
المشرف: د. علي محمد محسن أبو راس

نوقِشَتْ هذه الرّسالة وأُجيزَتْ بتاريخ 7 / 3 / 2024م من أعضاء لجنة المناقشة المُدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

رئيس لجنة المناقشة	د. علي محمد أبو راس	التّوقيع:
الممتحن الداخلي	د. محسن محمد عدس	التّوقيع:
الممتحن الداخلي	د. ايناس عارف ناصر	التّوقيع:

القدس ـ فلسطين
1445هـ / 2024م

الإهداء

إلى مَنْ وهباني الحياةَ والأمل ... ومَنْ علّماني أن أرتقي سلّم الحياة بحكمةٍ وصبر...إلى أعزّ النّاس وأقربهم إلى قلبي... والدي العزيز... ووالدتي العزيزة... أطال الله في عمرهما.

إلى رفيق دربي وصديق الأيام جميعها... بحلوها ومرّها... من ساندني طوال مسيرتي الدّراسية...زوجي الغالي...

إلى قُرّة عيني ونبض قلبي وحصاد عمري وسنيني بناتي وأبنائي حفظهم الله...

إلى السّند والعضد والسّاعد إخوتي وأخواتي...

إلى الشّهداء الأبرار الذين رووا أرض فلسطين بدمائهم الطّاهرة...

إلى كلّ من علّمني حرفًا...

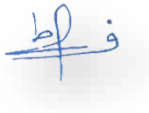
إلى كل من ساندني ولو بابتسامة...

أُهدي هذا الجُهد المُتواضع...

فاطمة أحمد يونس ربيع

إقرار:

أُقرّ أنا مُعدّة الرّسالة بأنّها قُدّمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنّها نتيجة أبحاثي الخاصّة، باستثناء ما تمّ الإشارة له حيثما ورد، وأنّ هذه الرّسالة، أو أيّ جزء منها، لم يُقدّم لنيل درجة عُليا لأيّ جامعة أو معهد آخر.

التّوقيع: 

فاطمة أحمد يونس ربيع

التّاريخ: 7 / 3 / 2024م

شُكر وتقدير

الحمدُ لله حمدًا كثيرًا طيّبًا مُباركًا فيه، الحمدُ لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، عدد خلقه، ورضا نفسه، وزنة عرشه، ومداد كلماته على أن منَّ عليَّ بإنجاز هذه الرّسالة، والصّلاة والسّلام على سيّدنا محمّد وعلى آله وصحبه وسلّمَ تسليمًا كثيرًا.

أتوجّه بجزيل الشّكر وعظيم الامتنان إلى جامعتي الحبيبة جامعة القدس، وأخصّ بالشّكر عمادة الدّراسات العليا، وكلية التّربية، ودائرة المناهج والأساليب، على ما قُدّم إليَّ من دعمٍ وتسهيل أثناء إعداد هذه الدّراسة.

وأتوجّه بجزيل الشّكر إلى الدّكتور الفاضل علي أبو راس الذي أشرف على إتمام هذه الرّسالة، جزاه الله خيرًا وأدام عطاءه.

كما أشكر كلّ الشّكر عُضوي لجنة المناقشة الدّكتور الفاضل محسن عدس والدّكتورة الفاضلة إيناس ناصر على كلِّ ما قُدّم لي من معرفة في هذا المجال، فلهما منّي كل الشّكر والتّقدير.

كما أشكرُ دائرة اللّغة العربيّة في جامعة القدس وأخصُّ بالذّكر الدّكتور جمال غيظان والدّكتور خيري حسن والدّكتور محمد بنات على تعاونهم في تحكيم أداة الدّراسة، وأشكر مكتب الإشراف التّابع لوزارة التّربية والتّعليم في تربية بيت لحم على تقديمهم الدّعم والنّصيحة والتّوجيه.

كما أتقدّم بالشّكر لكلّ من ساعدني ودعمني في مسيرتي التّعليمية وأثناء إعداد هذه الدّراسة.

فاطمة أحمد يونس ربيع

المُلخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى تقصّي أثر استخدام برنامج مقترح قائم على الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلاب الصّفّ الخامس الأساسي، ومعرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف الطّريقة ومستوى التّحصيل في مادّة اللغة العربية والتّفاعل بينها، استخدمت الباحثة المنهج التّجريبي والتّصميم شبه التّجريبي؛ لملاءمته لأهداف الدّراسة، وتألّف مجتمع الدّراسة من طلبة الصّفّ الخامس الأساسي في المدارس الحكومية التّابعة لمديرية تربية ضواحي القدس في فلسطين للعام الدّراسي-2023 2024، والبالغ عددهم (1424) طالبًا وطالبةً، وتمّ اختيار عينة تكوّنت من(53) طالبًا، كانوا منتظمين في شعبتين، اختيروا بالطّريقة القصدية، إحداهما تجريبية دُرّست بطريقة الاكتشاف الموجّه، والأخرى ضابطة دُرّست بالطّريقة الاعتيادية، ومن أجل تحقيق أهداف الدّراسة، تمّ إعداد برنامجٍ تعليمي قائم على الاكتشاف الموجّه، واختبار تحصيليّ كأداة للدّراسة، وتمّ التّحقّق من صدق الأداة وثباتها بالطّرق المناسبة، وطُبّقت الأداة على مجموعتي الدّراسة (التّجريبية والضّابطة)، وقد أظهرت الدّراسة النّتائج الآتية:

وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اختبار المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلاب الصّف الخامس تُعزى إلى طريقة التّدريس ولصالح المجموعة التّجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلاب الصّف الخامس تُعزى لمتغير مستوى التّحصيل، وكذلك لمجال (المستويات العليا)، وأنّ الفروق في مستوى التّحصيل كانت لصالح المجموعة التّجريبية في مستوى جيد ثم مستوى ممتاز، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في استخدام الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابية الإملائية تُعزى للتّفاعل بين طريقة التّدريس ومستوى التّحصيل.

وفي ضوء هذه النّتائج أوصت الباحثة بالعمل على توظيف استراتيجية الاكتشاف الموجّه في تدريس اللغة العربية وخاصة تدريس القواعد اللغوية والإملائية، وإجراء دراسات وبحوث مشابهة على صفوف ومواد أخرى، وعقد دورات للمعلمين لتدريبهم على التّدريس وفق استراتيجية الاكتشاف الموجّه.

The Effect of a Suggested Program Based on Guided Discovery in Improving Writing and Spelling Skills Among Fifth Graders.

Prepared by: Fatema Ahmad Younes Rabee

Supervised by: Dr. Ali Mohammad Abu Rass

Abstract

The goal for this research is to investigate the effect of using a suggested program based on guided discovery in developing the writing and spelling skills among fifth graders. Furthermore, identifying if that effect differs when changing the method and the level of achievement and the interaction between them. The researcher has used the Experimental method and designed Semi-experimental for the reason that it suites the goals of the study. The research sample consists of students of the fifth grade at a public school in Jerusalem Suburbs district in Palestine in the years 2023-2024. The sample consists of (1424) student,(53) students were chosen that has been consistent from two sections. They were chosen intentionally, one of them is experimental and was taught through the guided discovery method. The other group was controlled and was taught through the traditional way. For the reason of achieving the research goals, a learning program was designed that is based on guided discovery and an achievement test. The effectiveness of the research tool was inspected in the correct way. It was applied on both targeted sections, the experimental and the controlled, and the research has shown the following results:

There are many significant statistical differences between the average of the writing and spelling test scores among the fifth-grade students. The method followed was the main reason for those differences in the experimental group. There are also other statistical differences in the use of guided discovery in improving writing and spelling skills among fifth graders due to the achievement level element. The differences between the level of achievement went from good to excellent. The nonexistence of the differences in the use of guided discovery in improving the writing and the spelling skills is due to the interaction between the method of teaching and the achievement level.

As a result, the researcher recommends using the guided discovery in teaching Arabic language especially in teaching grammar and spelling. Also, to do more researches on other classes and other subjects. The researcher also recommends that teachers would attend training for them to learn how to apply the guided discovery in their classes.

الفصل الأوّل

مشكلة الدّراسة وأهميّتها

1.1 المقدّمة

حظيت اللغةُ العربية، وما زالت تحظى باهتمام كثيرٍ من الباحثين؛ نظرًا للأهميّة التي تحتلّها اللغة في حياة الفرد والمُجتمع. فاللغةُ العربية لغةٌ عظيمة، غنيّة بمفرداتها وتراكيبها وأوزانها، تتطوّر وتنمو باستمرار، وهي من أدقّ اللّغات نظامًا وأوسعها اشتقاقًا، وأجملها أدبًا. وقد نالت اللغة العربية بما اشتملته من نحوٍ وصرفٍ، وبلاغة، ومهاراتٍ لغوية، وأساليب تدريس، من الدّراسات والبحوث الشّيء الكثير؛ ذلك لأنّها لغةٌ مُقدّسة؛ فهي لغة القرآن الكريم والحديث النّبويّ الشّريف، وبها يُحفظُ التّراث العربي عبر العُصور والأجيال، وهي لغةُ الأمّة العربيّة(حماد وآخرون، 2014).

فاللغة تُنشِئ الحضارات وتقوّيها، وتعبّر عنها، والأمم تمتاز عن بعضها بلغاتها الخاصّة، وهذه اللغات على اختلافها تؤدّي دورًا كبيرًا في تكوين الأمم، وحفظ تراثها، وكيانها، لأنّ اللغة التي ينشئُ عليها الفرد تُكيّف تفكيره، وتُؤثِّر في تكوينهِ النّفسي والعاطفي تأثيرًا كبيرًا. ولمّا كانت اللغة تتكوّن من مهارات عدّة، فإنّ وظائفها لا يمكن أن تتحقّق إلّا من خلال الاهتمام بجميع مهاراتها، ولمّا كانت الكتابة إحدى المهارات اللغوية الأربع التي يعتمدُ عليها الاتّصال اللغوي والتّواصل الفعّال بين النّاس، فإنّها تشكّل أساسًا وعنصرًا رئيسًا من عناصر اللغة، التي تُمكّن الفرد من الاحتفاظ بالأفكار على المدى البعيد، على عكس مهارات اللغة الأخرى التي تعتمد على الاستماع والقراءة(عطية، 2008).

والكتابة أعظم ما انتجهُ عقل الإنسان، وقد عدّ المتخصّصون اكتشاف الكتابة واحدة من أهم إنجازات الإنسانية عبر التّاريخ، فعندما اخترع الإنسان الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي، وصار يُسجّل فكره وتراثه

وينقلهُ للأجيال القادمة، ومنذ ذلك الحين بدأ العمل على تطوير الكتابة؛ حتى وصلت إلى الصّورة التي نعرفها الآن، فاستطاعت أن تحفظ لنا إبداعات البشريّة، كما أصبحت أداةً هامّةً من أدوات التّعلم، يمكن الحُكم بها على مستوى المتعلّمين فكريًّا ولغويًّا وعلى إمكاناتهم المعرفيّة، من خلال تقويم إجاباتهم المكتوبة وأعمالهم التّحريرية، بكتابة المُلخصات والتّقارير والمقالات(رمضان، 2016).

وتُعتبرُ الكتابة الصّحيحة عمليّة مهمّة في التّعليم وفي بناء الكيان الفكري للطّالب، على اعتبار أنّها عنصر أساسي من عناصر الثّقافة والتّربية، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتّعبير عنها، والوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها، فهي وسيلةٌ من وسائل الاتّصال التي بواسطتها يمكن للطّالب أن يُعبّر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره، وأن يُبرز ما لديه من مشاعر، ويُسجّل ما يودّ تسجيله من حوادث و وقائع(ألفان، 2010).

ويُعتبرُ الإملاء جزءًا مهمًّا من الكتابة العربية، ويحتلّ منزلةً عظيمةً بين فروع اللغة، فهو من الأسس المهمّة للتّعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النّحو والصّرف وسيلة لصحّة الكتابة إعرابًا واشتقاقًا؛ فإنّ الإملاء هو الوسيلة لصحّتها من حيث الرّسم الخطي الكتابي، وكذلك يُعتبر الإملاء مقياسًا دقيقًا؛ لمعرفة المستوى الذي وصل إليه التّلاميذ في تعلُّمهم في كافة المراحل الدّراسية، والإملاء من أول الأنشطة التي يمارسها التّعليم في المهارات اللغوية، وعن طريقه يتعلّم الطّالب الرّسم الاصطلاحي للكلمات، فيستخدمهُ في الاتّصال بغيره، وفي الاتّصال بتراثه، وفي الاتّصال بكلّ كلمة مكتوبة تُثري حياته، مما يقوّي إرادته، ويُشعره بالمسؤولية تجاه المدرسة، كما أنَّ قِطع الإملاء التي يكتبها الطّالب تُعتبر مجالاً لتزويده بخبرات جديدة، وتنميةً لقدراته العقليّة، ولثروته اللغويّة، بالإضافة إلى ما تعوِّده من التّنظيم، والدّقة، والتّرتيب(حماد وآخرون، 2014).

ويرجع الاهتمام ببحث مشكلات الكتابة والإملاء والضّعف الإملائي إلى سنة (1938)، ذلك عندما نادى بهاء الدّين بركات بالاهتمام بالكتابة العربية وإصلاحها؛ لتكون هادية ومرشدة للقارئ، ممثّلة لما ينبغي أن يُنطق به، وأن تكون سهلة التّناول على المُتعلّم(عوّاد، 2012).

إنّ مُشكلة الضّعف الكتابي في مهارة الإملاء مشكلة شائِعة ومُنتشرة بين طُلاب المدارس على اختلاف مراحلهم الدّراسية، وفي كافّة المواد، لذا تُشير البيانات والمعلومات المُستمدة من الميدان التّربوي إلى أنّ الضّعف في المهارات اللغوية في مادة اللغة العربية، لا سيّما المهارات الكتابيّة والإملائيّة، يتميّز بوجود عدد من المُشكلات الواضحة، كصعوبة التّمييز بين اللام الشّمسية واللام القمرية، والنّون والتّنوين، والتّاء المربوطة والمبسوطة وهمزتي الوصل والقطع والأسماء الموصولة، مما يُؤدي إلى تدنّي تحصيل الطّلاب

في مادة اللغة العربية بشكلٍ عام، وتظهر هذه المشكلة بشكلٍ واضح عند الطّلاب الذين يتدنّى تحصيلهم الدّراسي، فيهملون الواجبات المدرسيّة، وبالتّالي تغيبُ دافعيتهم للتّعلم(جنكو ومحمد، 2022).

لقد دأب المُختصّون والمُهتمون على مُعالجة الضّعف البيّن الظّاهر في اللغة العربية بشتى السّبل التي تتوفّر لديهم، من تجريب وسائل جديدة، وطرائق حديثة إلى دمج الاثنين معًا للوصول إلى الحديث الجديد من الأساليب المُبتكرة، ومن تقديم الاقتراحات على اختلاف أشكالها، علَّ ذلك ينفع في التّقليل من حدّة المشكلات التي تُواجه متعلّمي هذه اللغة الكريمة. وتُعدّ الطّرائق المتّبعة في تدريس الإملاء من المُشكلات الهامّة في هذا المجال، إذ إنّ أغلب الطّرائق المتّبعة حاليًا لا تشجّع الطّلبة في الإقبال على تعلّم مهارة الإملاء، كما أنّ ضعف التّحصيل في الإملاء يتبعهُ ضعفٌ في المواد الأخرى، وقد لا يستطيع المُتعلّم مُتابعة التّعلم في المواد الأخرى، ولمّا كانت اللغة عبارة عن مهارات يمتلكُها الفرد حتّى يُعدَّ متمكّنًا منها، والكتابة أحد أهم تلك المهارات، لَزِم الأمر الكشف عن أفضل السّبل التي توصل المُتعلّم إلى امتلاكِ ناصية هذه المهارة(العبيدي، 2009).

إنّ خلوّ الكتابة من الأخطاء الإملائيّة يُعزّز اكتساب اللغة لدى الطّلاب، فيستطيعون تكوين الكلمات والجُمل المعبّرة عن أفكارهم ومشاعرهم بصورة سليمة، وتوسيع خبراتهم وتنمية معلوماتهم وزيادة ذخيرتهم اللغوية بما يسمعونه ويكتبونه، فتعليم الإملاء وتدريب الطّلاب على قواعده بالشّكل الصّحيح يُؤدّي إلى سلامة الكتابة من الخطأ؛ فالخطأ الإملائي يحول دون فهم المادة المكتوبة ويشوّهها، وقد يُلحق الضّرر بالطّالب، وذلك يحولُ دون ممارستهِ لأيّ عملٍ وظيفيّ فيما بعد، وقد يسبّب له أزمة نفسية بسبب عدم تمكّنه من توصيل أفكاره والتّعبير عن فهمه، وقد يؤثّر على متابعة استمراريته في التّعليم في المراحل التّعليمية اللاحقة(الدّوسري والسّبيعي، 2022).

إنّ اختيار استراتيجية التّدريس المُناسبة يُعدُّ من الرّكائز الأساسيّة التي يعتمد عليها المُعلّم في تقديم المادة الدّراسية، ولكي تُقدم استراتيجيات التّدريس التي تمّ تطبيقها نتائج إيجابية، لا بدّ أن تتّصف بقدرتها على تيسير التّعلم وتنظيمه والسّعي لتحقيق الأهداف التّعليمية بأقلّ وقت وجهد ممكن، ولو تعمّقنا أكثر في دراسة هذه الاستراتيجيات لوجدنا أنّها تتعدّد وتتنوّع وكلُّ واحدة منها تختلف عن الأخرى، وذلك من خلال طريقة استخدامها والنّتائج التي تُحقّقها، خاصّةً بالنّسبة للمُتعلّم، وذلك من خلال إسهامها في جعله محورًا للعملية التّعليمية، وفي بناء الزّاد المعرفي له بطريقة تسهّل له الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول واسترجاعها وقت الحاجة، إضافةً إلى كونها تقوّي دافعيّته تجاه المادة التّعليمية، وتجعل منه مُتعلمًا نشطًا وإيجابيًا(غنية وآخرون، 2020).

وللحصول على تعليم وتعلّم ناجح لمهارة الكتابة، يتوجّب أن يكون المُعلّم على دراية بالعديد من العوامل التي يمكن أن تُؤثّر في عملية تعلّم اللغة، ومن هذه العوامل طُرق التّدريس التي يستخدمها، فطريقة التّدريس هي الطّريقة التي يستخدمها لتشجيع طُلابه على التّعلم، فاختيار طريقة التّدريس المناسبة لكلٍّ من المادة والطّالب يُعتبرُ أحد أساسيّات نجاح عملية التّدريس(Prawerti, 2014).

لقد أصبح لزامًا على التّربية الحديثة أن تواكب التّطورات الهائلة في مختلف نواحي الحياة، وتبحث عن طرق تدريس فعاّلة تدعو المُتعلّم إلى البحث والاكتشاف، وتجعله أساسًا للعملية التّعليمية، بحيث يكون خلالها باحثًا ومخطِّطًا وعالمًا؛ وبالتّالي يسلك داخل الفصل سلوك العُلماء في البحث والتّجريب. وتُؤكّد نظريات التّعلم أنَّ أفضل طُرق التّدريس هي الطّرق التي يستخدم فيها المتّعلم أكثر من حاسّة من حواسّه، بحيث تتكامل فيما بينها لتُعطي تعلمًا أفضل؛ مما يدعم عملية التّعلم وينمّيها، كما أنّ أفضل الطّرق هي التي تركّز على المستويات العُليا من التّفكير كالتّحليل والتّركيب والتّقويم، والتي تُشجّع التفكير النّاقد والإبداعي(عيسى، 2014).

إنّ التّعلم بالاكتشاف يهتم بالوسائل والطّرق التي يسلكها الإنسان مُستخدمًا مصادره العقليّة والجسميّة ليصل إلى معرفة جديدة، أو ليحقّق أمرًا لم تكن له معرفة به من قبل لذا فإنّ التّعلم بالاكتشاف هو التّعلم الذي يتحقّق نتيجة لعمليات ذهنية انتقالية عالية المستوى، يتمّ عن طريقها تحليل المعلومات المُعطاة، ثمّ إعادة تركيبها وتحويلها إلى صورٍ جديدة، بهدف الوصول إلى معلومات واستنتاجات لم تكن معروفة من قبل(فرج، 2009).

يُساعد الاكتشاف الموجّه التّلميذ في تطبيق القاعدة التي يتوصّل إليها على أمثلة واقعيّة، وتحويل البيانات التي يُدركها إلى صورٍ تناسب التّعميم أو القاعدة. ويدخل الاكتشاف في حلّ المشكلات؛ لأنّ التّلميذ الذي تدرّب على أسلوب الاكتشاف يستطيع أن يفهم القاعدة وأن يجعلها قابلة للاستخدام؛ حيث يطبّقها على حالات جديدة، فالتّلميذ يتعلّم عن طريق الاكتشاف ما يُساعده في نقل ما يتعلّمه في المدرسة إلى مواقف حياته المستقبليّة خارجها، ولا شكّ أنّ التّلميذ حينما يتعلّم بالاكتشاف تُتاح له خبرات منوّعة تمكّنه من استخلاص القاعدة ومن استخدامها في سياقات عديدة(هزيم، 2011).

وفي هذه الاستراتيجية يوفّر المُعلّم موقفًا يتيح فيه للطّلاب تحديد التّناقض أو عدم اليقين بما يعرفونه، ثمّ توجيههم ومساعدتهم في إيجاد علاقة بين ما يعرفونه بالفعل واكتشاف المعرفة الجديدة، وهي وسيلة

تحفيزية يستمتع بها المتعلّمون، مما يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد للوصول إلى الاكتشاف والمعرفة(Zahara, 2017).

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أنَّ التّدريس بطريقة الاكتشاف الموجّه من الاتّجاهات المهمّة التي تُنادي بها التّربية الحديثة، لما لهذه الطّريقة من مزايا تعود بالنّفع على الطّالب وتحقق أهداف العملية التّعليمية بشكلٍ أسرع، ذلك أنّ الطّالب من خلال اكتشافه للمعرفة فإنّه يفهمها بعمق، ويؤجّل الصّياغة اللفظية للمفهوم أو القاعدة في نهاية الموقف التّعليمي، وهذا بدوره يعمل على حفظ المعلومة لفترة طويلة، يستطيع من خلالها توظيفها في مواقف مشابهة وجديدة، والتّغلب على المشكلات التي تواجهه، وبالتّالي تحقيق أهداف تدريس القواعد الإملائيّة التي تُنمّي المهارات الكتابيّة لدى الطّالب، ومن هنا رأت الباحثة إجراء هذه الدّراسة والتي استهدفت بناء برنامج إملائي قائم على استخدام طريقة الاكتشاف الموجّه، وتطبيقه لتقصّي أثره وفعاليته في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلبة الصّفّ الخامس الأساسي، ومعرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف مستوى تحصيل الطّلبة في مادة اللغة العربية ومدى التّفاعل بين طريقة التّدريس والتّحصيل في تنمية هذه المهارات.

2.1 مشكلة الدّراسة

من خلال خبرة الباحثة في مجال التّدريس لمقرر اللغة العربية للصّفوف الأساسية لسنواتٍ طويلة، لوحظ وجود ضعفٍ في المهارات الكتابيّة الإملائيّة في أوساط طلبة المرحلة الأساسيّة، وبالتّحديد لدى طلبة الصّف الخامس، وظهر هذا الضّعف جليًّا في كتابات الطّلبة خاصّةً في الاختبارات التّحصيلية، وفي حصص الإملاء غير المنظور، وفي التّعبير الكتابي؛ مما شكّل لديهم قصورًا في الكتابة الصّحيحة، وأثّر سلبًا في تحصيلهم في كافّة المواد، وعمّت الشّكوى من هذه المشكلة المُعلّمين والمديرين والمُشرفين التّربويين، كما وُجِدَ لهذه المشكلة صدىً عند أولياء الأمور، كما لوحظ إخفاق الطّلبة في تطبيق ما تعلّموه من مهارات إملائيّة أساسيّة وهامّة في صفوف المرحلة الابتدائية، وهذا يعني عدم تمكّنهم منها بشكلٍ صحيح، ومن خلال دراسة الباحثة لطرائق التّدريس ونظريات التّعليم والتّعلم، التي أكّدت أنّ الطّالب هو محور العمليّة التّعليمية، وأساس عناصر عملية التّدريس، وأنّ هناك فروقًا فردية لدى الطّلبة على المعلّم مراعاتها باختيار الطّرق التّدريسية والوسائل الأنسب، وبالتّالي على المُعلّم اعتماد طرق التّدريس الحديثة التي تُبنى فيها المعرفة عند الطّالب، وتركّز على الاكتشاف وتُثير اهتمام الطّلبة وتدفعُهم إلى التّفكير، رأت الباحثة أنّ أحد أساليب تجاوز مشكلة الضّعف في المهارات الكتابيّة والإملائيّة قد يكون من خلال اقتراح توظيف استراتيجية الاكتشاف الموجّه، مُتخذةً من طلبة الصّفّ الخامس الأساسي أُنموذجًا لتطبيق البرنامج التّعليمي القائم على هذه الاستراتيجية، وذلك لعدة أسباب: احتواء منهاج اللغة العربية للصّف الخامس الأساسي المهارات الإملائيّة الهامّة، والتي يُبنى عليها مهارات لاحقة في صفوفٍ أعلى، وكثرة وقوع طلبة الصّفّ الخامس الأساسي في الأخطاء الإملائية الجليّة في كتاباتهم، بالإضافة إلى الأهمية الكبيرة لهذا الصّفّ؛ كونه بداية المرحلة الأساسية والتي تُعتبر من أهم مراحل الدّراسة لطلبة المدارس.

ومن خلال مراجعة الدّراسات السّابقة نجد أنّ هناك العديد من الدّراسات التي أوصت بإجراء المزيد من الدّراسات والبحوث حول أثر استراتيجية الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابيّة والإملائيّة، ومن هذه الدّراسات: دراسة عيسى (2014)، فقد أوصت بالاستخدام الأمثل لطريقة الاكتشاف الموجّه في تدريس الإملاء؛ حتّى يمكن إعداد جيل كاتب، ودراسة الحمداني(2016)، التي هدفت إلى تتبّع فعالية

برنامج إملائي باستخدام الاكتشاف الموجّه، ودراسة جواد(2023)، التي أوصت باستخدام طريقة الاكتشاف الموجّه لما لها من تأثير إيجابي على الطّلاب في فهم قواعد اللغة العربية.

كما أوصت بعض الدّراسات بإجراء مزيد من البحوث حول أثر استخدام الاكتشاف الموجّه في تحصيل الطّلبة، ومن هذه الدّراسات: دراسة منسي(2019)، فقد أوصت باستخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه في تنمية تحصيل القواعد اللغوية لدى المرحلة الأساسية، ودراسة بني يونس(2018)، التي أوصت كذلك باستخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية.

وبناءً على ما سبق فقد تحدّدت مشكلة الدّراسة في الكشف عن أثر طريقة التّدريس(الاكتشاف الموجّه) في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلبة الصّفّ الخامس الأساسي مقارنةً بالطّريقة الاعتيادية، ومعرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف طريقة التّدريس، ومستوى تحصيل الطّلبة في مادة اللغة العربية، وما إذا كان هناك تفاعلٌ بين طريقة التّدريس المُستخدمة ومستوى التّحصيل.

3.1 أهداف الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى تقصّي أثر توظيف طريقة التّدريس(الاكتشاف الموجّه) في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلبة الصّفّ الخامس الأساسي، وفيما إذا كان هناك اختلاف في الأثر يُعزى إلى طريقة التّدريس، ومستوى تحصيل الطّلاب في مادّة اللغة العربية، والتّفاعل بينها.

4.1 أسئلة الدّراسة

أجابت هذه الدّراسة عن السّؤال الآتي:

ما أثر توظيف طريقة التّدريس القائمة على الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلاب الصّفّ الخامس الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الطّريقة، ومستوى التّحصيل والتّفاعل بينها؟

5.1 الفرضيات

انبثقت من سؤال الدّراسة الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلاب الصّفّ الخامس الأساسي تُعزى لطريقة التّدريس(الاكتشاف الموجّه، الطّريقة الاعتيادية)، ومستوى التّحصيل في اللغة العربية، والتّفاعل بينها.

6.1 أهميّة الدّراسة

تكمن أهميّة هذه الدّراسة من أهميّة الموضوع الذي تُعالجه، من حيث تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلبة الصّفّ الخامس، وكونها تُقدّم استراتيجية من التّقنيات الهامّة التي ظهرت على السّاحة التّربوية، والتي تمتاز بقدرتها على تحقيق الأهداف التّعليمية المرجوّة.

كما وتكمن أهمية هذه الدّراسة نظريًّا وعلميًّا وبحثيًّا بما قد تضيفه إلى المجتمع التّربوي، فعلى المستوى النّظري تُقدّم هذه الدّراسة إطارًا نظريًّا.

- أهميتها للباحثين: قد تُشجّع هذه الدّراسة الباحثين على استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه في بيئات ومراحل دراسيّة أخرى.
- أهميتها للمعلمين: قد تُقدّم هذه الدّراسة من خلال البرنامج المُقترح أنشطة مُقترحة تُساعد المعلمين في تدريس المهارات الكتابية الإملائيّة، وفي التّركيز على المستويات العليا من الأهداف.
- أهميتها للطّلاب: قد تُقدم هذه الدّراسة آلية جديدة لتعلّم المهارات الكتابية الإملائية بطريقة تختلف عن الطّريقة الاعتيادية، تعتمد على البحث والاكتشاف للوصول إلى المعلومة، وتعمل على تحسين مستوى تحصيلهم في مادة اللغة العربية وفي باقي المواد.
- أهميتها لمُصمّمي المناهج: قد تساعد هذه الدّراسة مُصمّمي المناهج في تصميم وحدات دراسية وفقًا للاكتشاف الموجّه.

7.1 حُدود الدّراسة

تحدّدتْ الدّراسة بالحُدود الآتية:

الحُدود البشريّة: اقتصرت الدّراسة على طلبة الصّفّ الخامس الأساسي في المدارس الحكومية التّابعة لوزارة التّربية والتّعليم في مديرية ضواحي القدس.

الحُدود الزّمانية: تمّ تطبيق هذه الدّراسة في الفصل الدّراسي الأوّل من العام الأكاديمي (2024–2023).

الحُدود المكانية: تمّ تطبيق هذه الدّراسة في إحدى المدارس الحكومية التّابعة لوزارة التّربية والتّعليم في ضواحي القدس.

الحُدود المفاهيمية: تحدّدت هذه الدّراسة بالمُصطلحات والمفاهيم الواردة فيها.

8.1 مُصطلحات الدّراسة

الأثر:

من تعريفات **الأثر لغةً** كما جاء في لسان العرب:" الأَثَر: بالتّحريك: ما بقيَ من رسم الشّيء، والتّأثير: إبقاء الأثر في الشّيء، وأثّر في الشّيء: ترك فيه أثرًا"(ابن منظور، 2010).

و**الأثر اصطلاحًا** كما عرّفه شحاته والنّجار(2003): "مُحصّلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في المُتعلّم نتيجة لعمليّة التّعليم المقصود".

ويُعرّف الأثر إجرائيًّا بأنّه: " ما تتركهُ المعرفة أو المعلومة أو المهارة من تغييرات سواءً أكانت معرفيّة أو نفسيّة أو حركيّة، نتيجة للتّفاعل الإنساني بين الفرد والمجتمع أو بين الفرد وبيئته وتحدث بنحوٍ مقصود(غزال وسلمان، 2014)، وهو التّغير الذي يطرأ على المتغيّر التّابع بعد تأثيره بالمتغيّر المُستقل(حسين ومحمود، 2020).

البرنامج التّعليمي المُقترح:

يُعرَّف البرنامج التّعليمي المُقترح إجرائيًّا بأنّهُ: مجموعة الإجراءات والخطوات التّعليمية المُعدّة باستخدام طريقة الاكتشاف الموجّه، لتحقيق الأهداف المنشودة في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلبة الصّف الخامس، في سياق زمني ومكاني مُحدد.

الاكتشاف الموجّه:

عملية يُحقّق من خلالها المتعلّم أمرًا لم يكن لديه خبرة تجاهه من قبل تحت إشراف المعلّم وتوجيهه؛ فيُحقَّق التّعلم الذي يُساعده في اكتشاف المعلومات الجديدة، وتطوير خبراته من خلال النّشاط الذّهني الذي يقوم به، والذي تقتضيه المعرفة التي يبحث عنها(جابر وآخرون، 2014).

كما تُعرّف مشري(2019) **الاكتشاف الموجّه** بأنّه: الطّريقة التي توصل التّلميذ إلى اكتشاف المفاهيم والأفكار العلميّة بنفسه باستخدام ما لديه من أفكار ومفاهيم سبق له تعلمها، وذلك عن طريق المواقف المنظّمة والمُناقشة المُوجّهة والمُخطط لها من جانب المُعلّم، باستخدام عمليات المُلاحظة والوصف والتّصنيف والتّفسير والاستنتاج والتّنبؤ...إلخ.

المهارات الكتابيّة الإملائيّة:

المهارة لغةً:" الحِذْق الذي يُؤهّل الحاذق للإقدام والإحكام"(مريم ونبيلة، 2022).

أمّا **المهارة في الاصطلاح** فتُعرَف بأنّها قُدرة المُتعلّم على تنفيذ أمرٍ ما بدرجة مقبولة من الإتقان، ويُعنى بدرجة الإتقان المقبولة أن تُؤدى تلك المهارة وفقًا للمستوى التّعليمي والأكاديمي الخاصّ بالمُتعلّم(ناجي، 2019).

الكتابة:

تُعرف الكتابة لغةً بأنّها:" مصدر كتبَ إذا خطَّ بالقلم، وجمع، وضمَّ، وخاط، وخرز"(عطية، 2008).

والكتابة في الاصطلاح: هي أحد أهمّ مهارات اللغة العربية، وهي عمليّة عقليّة يقوم الكاتب فيها بتوليد الأفكار وصياغتها وتنظيمها ثم وضعها بالصّورة النّهائية على الورق. وهي عملية معقّدة في ذاتها كفاءةً وقدرة على تصوّر الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحويًّا، وفي أساليب متنوّعة

المدى والعمق والطّلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفّق، ثمّ تنقيح الأفكار والتّراكيب التي تعرضها بشكلٍ يدعو إلى مزيد من الضّبط والتّفكير (ربايعة، 2013).

الإملاء:

الإملاء لغةً:" مصدر (أملى) يُقال: (أمللتُ) الكتاب على الكاتب (إملالاً)، يعني: ألقيتهُ عليه، في لغة أهل الحجاز–وجاء القرآن بها في قوله تعالى:" وليُمْلِلِ الّذي عَلَيْهِ الْحَقّ". ويُقال: (أمْليتُهُ) (إملاء)–في لغة بني تميم، وجاء القرآن بها:" فَهِيَ تُملى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصيلاً" "(حماد وآخرون، 2014).

أمّا **الإملاء اصطلاحًا:** فهو فنُ رسم الكلمات في اللغة العربية بطريقة صحيحة عن طريق التّصور الخطي الهجائي للأصوات المنطوقة أو المسموعة، برموزٍ تتيح للقارئ أن يُعيد نُطقها طبقًا لصورتها الأولى وذلك وفق قواعد العربية التي وضعها عُلماء اللغة.

وتُعرّف **المهارات الكتابية والإملائية إجرائيًّا** بأنّها: قدرة الطّالب على الكتابة السّليمة من دون أخطاء إملائية، والتّعبير عن أفكاره بكلمات وجمل بطريقة خطية سليمة خاضعة لقواعد الرّسم المتعارف عليه، ويتم قياسها بالعلامة التي يحصل عليها الطّالب في الاختبار المُعدّ خصيصًا من قِبَل الباحثة.

الصّفّ الخامس الأساسي:

أحد صفوف المرحلة الأساسية الدّنيا حسب النّظام التّعليمي في وزارة التّربية والتّعليم في فلسطين، حيث تتراوح أعمارهم ما بين(10-11) عامًا، حسب النّظام التّربوي الفلسطيني.

الفصل الثّاني

الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة

1.2 الإطار النّظريّ

يتناول هذا الفصل عرضًا للأدب النّظري والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة، حيث اشتمل الإطار النّظري على: التّعلم بالاكتشاف، استراتيجية الاكتشاف الموجّه، المهارات الكتابيّة الإملائيّة، تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة بطريقة الاكتشاف الموجّه. وقد تمَّ عرض الدّراسات السّابقة التي اطّلعت عليها الباحثة، والمتعلّقة بموضوع الدّراسة، وتمَّ ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم.

2. 1. 1 التّعلم بالاكتشاف

2. 1. 1. 1 مفهوم التّعلم بالاكتشاف

الاكتشاف في اللغة يحمل معانٍ عدّة، وقد ورد في المعجم الوسيط تفصيلًا لمعاني الكلمات المُشتقّة من الفعل (كَشَفَ)، وهو الفعل الأصلي للاكتشاف، حيثُ كَشَفَ الشّيء يعني رفع عنه ما يُواريه ويُغطّيه، ويُقال كَشَفَ الأمر أيّ أظهرَهُ وبيّنه، واكتشفَ الأمر: كَشَفَ عنه بشيءٍ من الجُهد وعرفه، واسْتكشفَ عنه: سألَ أن يكشف الله عنه(ضيف، 2014)

وعُرّفَ في الاصطلاح التّربويّ بتعريفاتٍ عدّة على النّحو الآتي:

يُعرّف برونر (Bruner, 1981) التّعلم بالاكتشاف بأنّه: العملية التي يتطلب فيها من الفرد إعادة تنظيم المعلومات الموجودة لديه، وتكييفها وتحويرها بشكل يُمكّنه من رؤية علاقات وارتباطات جديدة لم تكن معروفة من قبل الموقف الاكتشافي.
ويقول برونر:" الاكتشاف هو في حقيقته موضوع لإعادة ترتيب وبلورة الدّليل لجعل الفرد قادرًا على تجاوز الدّليل بحيث يُعيد التّجميع لرؤية جديدة"(خطايبة، 2011).

وعرّفهُ فرج(2009) أنّهُ: التّعلم الذي يتحقّق نتيجةً لعملياتٍ ذهنيّة انتقاليّة عالية المستوى، عن طريق تحليل المعلومات المُعطاة، ثمَّ إعادة تركيبها وتحويلها إلى صورٍ جديدة، بهدف التّوصل إلى معلومات واستنتاجات لم تكن معروفة من قبل.

كما عرّفهُ الهويدي(2010): إنّها الطّريقة التي يصل بها الطّالب إلى القاعدة الشّاملة أو العامّة من خلال استقراء وتحديد الصّفات المشتركة للأمثلة والجُزئيّات.

ومن تعريفاته أيضًا أنّه: عملية تتطلّب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات لديه، وتكييفها بشكل يمكّنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل(حماد وآخرون، 2014).

2. 1. 1. 2 نشأة وتطوّر التّعلم بالاكتشاف

ترجع بدايات التّعلم بالاكتشاف إلى وجود الإنسان على هذه الأرض، وذلك بعد ما هبط آدم (عليه السّلام) من السّماء، وقد علّمه الله تعالى الأسماء كلّها، فما كان من آدم وذريته إلا كشف حقيقة هذه الاشياء ومعرفة خصائصها، فحبّ الاكتشاف صفةٌ عامّة عند البشر أجمع قديمًا وحديثًا(أبو شريخ، 2008).
وفي مجال التّربية، التّعلم بالاكتشاف مفهوم طرحه جيروم برونر "Jerome Bruner" ويتحدّث فيه عن أهميّة وحيويّة الكيفيّة التي يتعلّم بها الطّلبة المفاهيم والأفكار والمهارات، ويعتقد برونر أنّ التّعلم بالاكتشاف يحدث إذا عمل المُعلّم والطّالب معًا في نمط تعاوني وجماعي، وقد سُمّيَ هذا النّوع من التّدريس " بالتّدريس الافتراضي"، واشتقه من التّدريس الكاشف 'Exposit teach"، وقد قابل برونر الانخراط والانشغال "Engagement" بالتّلقي "Delivery"(خطايبة، 2011).

ومع أنّ للتّعلم بالاكتشاف جذورًا عند سقراط وروسو والجشطالتيين(المجاليين)، وعند بياجيه إلا أنّ برونر طوّره ورأى أنّ التّعلم الأفضل يكون عن طريق تفاعل المتعلّم بنفسه مع الموقف واكتشاف المفاهيم والمبادئ عن طريق الاستبصار، بناءً على الخبرات والمعارف السّابقة لديه، وبذلك يكون للتّعلم معنًى أكبر، ويكون أكثر قابلية للاستبقاء والاستدعاء والانتقال وأقدر على تلبية حاجات المتعلّم، ويُعدّ برونر من أبرز عُلماء النّفس التّربويين المتحدّثين عن الاتّجاه المعرفي في تفسير عملية التّعلم، وهو يُؤكّد على أهميّة مساعدة الطّلاب على اكتشاف البيئة والمبادئ الأساسية للمادة؛ لأنّ الحقائق التي يكتشفها الطّلاب بأنفسهم تجعلهم أكثر استفادة منها واستخدامًا لها، وتوظيفًا لحدسهم وخيالهم وإبداعهم في تطويرها، وتبقى في ذاكرتهم أكثر من الحقائق التي يحصلون عليها عن طريق التّلقي و الاستقبال، ولذلك فهو يدعو إلى تكوين عادة الاكتشاف للطّلاب؛ لأنّها تستمرّ معهم مدى الحياة. لقد حاول جيروم برونر" Jerome Bruner" وضع نظرية في التّعلم تُفسّر حوادث التّعلم الصّفي بدلاً من اعتماد نظريات التّعلم السّلوكية، وتُعرف نظريته بِـ(بنية العقل)، والتي تؤكد على تكوين صورة واضحة ومتكاملة لبنية المادة الدّراسية لدى المُتعلّمين، ويؤكّد برونر أنّ ملامح أيّ نظرية تعليمية تتحدّد في ضوء أربعة جوانب: الميل للتّعلم، بناء المعرفة، عرض الخبرات و التّعزيز(فرج، 2009).

ووفقًا لما سبق فإنّ برونر قدّم نظريته في التّعلم الاكتشافي، وهو التّعلم الذي يحدث عندما تقدّم المادة التّعليمية للتّلاميذ على شكل ناقص غير مكتمل ونشجّعهم على تنظيمها أو إكمالها وهي عملية تتضمّن اكتشاف العلاقات بين هذه المعلومات بشكل مُتدرج(العلامي، 2012).

ويُنظر إلى الاكتشاف بأنّه العمليّة والطّريقة التي يصل بها المتعلّم إلى الحلّ أو النّتائج أو الوصول إلى المعلومة بعينها، بأقلّ جُهد من المُعلّم وأقصى جُهد من الطّالب، لذا يهتمّ برونر بعملية الاكتشاف في حدّ ذاتها، ويمثّل في طرق وأساليب الوصول إلى الحلّ، وعليه تصبح العمليّة في النّهاية قُدرة عقلية تنتج من التّدريب على حلّ المُشكلات، وعلى صياغة واختيار الفروض التي يُمكن بتحقيقها الوصول إلى الحلّ الصّحيح(فرج، 2009).

ويحتلّ التّعلم بالاكتشاف مكانةً خاصّة لدى المُعلّمين وخاصّةً في تعليم العلوم والقواعد اللغوية والإملائية، وذلك لأنّه مُناسب لتقديم مهارات ومفاهيم ومبادئ جديدة تسمح للطّلاب بالاندماج

والمبادأة في الدّروس، وهي أكثر متعة للطّلاب من المحاضرات التي يكون فيها المُتعلّم سلبيًا ويهيمن عليها المُعلّم، ويسودها الملل والنّفور من التّعلم.

وتقوم طريقة الاكتشاف على مبدأ أساسي وهو المشاركة شبه الكاملة للطّلاب في العملية التّعليمية، فهذه الطّريقة توفّر لهم فرص التّعلم عن طريق الاكتشاف والعمل، وبالتالي تُبرز دورًا محددًا للمُعلّم، فالمُعلّم يُخطّط للدّرس ويضع مجموعة من الأهداف والتّوجيهات التي تُرشد وتُساعد المُتعلّم على التّعلم، ومن الممكن بلورة هذه التّوجيهات في شكل أسئلة تُطرح على الطّلاب من خلال الدّرس بدقة وحذر(عيسى، 2014).

2. 1. 1. 3 مزايا التّعلم بالاكتشاف

يتميّز التّعلم بالاكتشاف كما حدّده زيتون(2003)، بحفظ الذّاكرة، وذلك من خلال ترابط وتكامل المعرفة، وتزويد التّلاميذ بقوة عقلية، وتعلّم فنون الاكتشاف، وتحمّل مسؤولية التّعلم، كما أنّه يزيد من الدّافعية ويُؤدّي إلى الفهم الحدسي وهو يُعتبر مثيرًا للتّلاميذ.

ومن ميّزات التّعلم الاكتشافي أيضًا أنّه يُنمّي مفهوم الذّات(Self Concept) لدى التّلميذ، أيّ يُعرّف التّلميذ بقدراته الخاصّة وإمكاناته وذلك من خلال مشاركته في الأنشطة الكشفية وممارساته لعمليات التّفكير، الأمر الذي يُشعِر التّلميذ بقدرته على التّفكير والعمل والإنجاز، فيشعر بالأمان النّفسي مما يعمل على تحسين صحّته النّفسية، ويجعل منه محورًا لعملية التّعليم، بحيث تُتاح له الفرصة للاشتراك بنفسه في أنواع تعليمية نشطة تُسهم في إيجاد فرد يُؤدّي وظيفته بنفسه بصورة جيّدة(خطايبة، 2011)، كما تنمّي عند الطّالب حب التّقصي والتّعلم الذاتي ومهارات عمليات العلم المختلفة، مثل: المُلاحظة والتّصنيف والقياس والتّفسير والاستدلال والاستنتاج والتّنبؤ وفرض الفروض والتّجريب...إلخ (الهويدي، 2010).

2. 1. 1. 4 أنواع التّعلم بالاكتشاف

يُقسَمُ التّعلمُ بالاكتشاف إلى أنواع مختلفة بناءً على العوامل التي يقوم عليها، ومستوى التّوجيه المقدّم للمتعلّمين ونوع المُشكلة أو المهمّة المقدّمة لهم، ومُستوى التّحكم في بيئة التّعلم. حيث تتمثّل هذه التّقسيمات في: الاكتشاف الموجّه، الاكتشاف شبه الموجّه، الاكتشاف غير الموجّه (الحرّ)(طراد وآخرون، 2022).

وفيما يلي تفصيلاً عن كلّ نوع من هذه الأنواع:

أولاً: الاكتشاف الموجّه: وفيه يزوّد الطّالب بتعليمات معينة للقيام بمهام مختلفة، قد تكون جمع البيانات عن نقطة محددة أو إجراء تجربة أو تجارب معينة أو غير ذلك من التّعليمات؛ للوصول إلى نتيجة ما، ويخبر الطّالب بواسطة المعلّم أو مَن يقوم مقامه بالنّتيجة الصّحيحة ليحدث التّعزيز(عز الدين، 2012). وفيها يزوّد التّلاميذ بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على الخبرة المطلوبة، وذلك يضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لاكتشاف المفاهيم أو المهارات اللغوية، ويشترط أن يدرك التّلميذ الغرض من كل خُطوة من خطوات الاكتشاف ويُناسب هذا الأسلوب تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويمثّل أسلوبًا تعليميًا، يسمح للتّلاميذ بتطوير معرفتهم من خلال خبرات علميّة مُباشرة(شاهين، 2010).

ثانيًا: الاكتشاف شبه الموجّه: وفيه يقدّم المعلّم المشكلة للمُتعلمين ومعها بعض التّوجيهات العامّة بحيث لا يقيّده ولا يحرمه من فرض النّشاط العلمي والعقلي، ويُعطي المُتعلّمين بعض التّوجيهات، وتُناسب هذه الاستراتيجية المُتعلمين الذين لديهم خبرات سابقة، بحيث يكتفي المُعلّم بإعطاء تلاميذه توجيهات عامّة ويترك لديهم حريّة اختيار النّشاط الذي يرونه ملائمًا لتحقيق الغرض الذي يسعون لتحقيقه(حماد وآخرون، 2014).

ثالثًا: الاكتشاف غير الموجّه (الحُرّ): هو أفضل أنواع الاكتشاف ولا يجوز أن يخوض الطّلبة فيه إلا بعد أن يكونوا قد مارسوا النّوعين السّابقين:(الاكتشاف الموجّه، والاكتشاف غير الموجّه)، وفيه يتعرّض الطّلبة لمشكلة مُحدّدة، ثم يُطلب منهم الوصول إلى حلٍ لها، ويُترك لهم حريّة صياغة الفروض وتصميم التّجارب وتنفيذها. وفي هذه الطّريقة يطغى دور الطّالب على دور المُعلّم؛ فالاهتمام جميعه يتركّز حول الطّالب في الموقف التّعليمي، ففي الاكتشاف الحرّ يُقرّر الطّالب بنفسه ما يُريد أن يتعلّم، فهو الذي يُعِدّ نشاطات التّعلم المناسبة التي تمكّنه من اكتشاف وتحديد الموضوعات التي يُريد تعلّمها، وهو أيضًا يُخطّط لمواقف الاستقصاء، ويختار مصادر التّعلم التي تساعده على فهم ومراجعة الخبرات السّابقة (السفياني، 2021).

إنّ طريقة التّعلم بالاكتشاف الموجّه يفضّلها الكثير من التّربويين على التّعلم بالاكتشاف شبه الموجّه والاكتشاف الحرّ، ذلك لأنّها أكثر واقعية للاستخدام في مجال التّربية والتّعليم، بالإضافة إلى أنّها تحقّق مبدأ نشاط التّلميذ في العملية التّعليمية دون إلغاء دور المُدرس فيها. فالاكتشاف الموجّه طريقة متوسّطة بين طرق المُحاضرات المُعتمدة على المُعلّم فقط، وطُرق البحث الحُرّة المُعتمِدة على التّلميذ فقط(الصّائغي والسّالمي، 2006).

2. 1. 2 استراتيجية الاكتشاف الموجّه

1. 2. 1. 2 مفهوم الاكتشاف الموجّه

يُقصَد باستراتيجية الاكتشاف الموجّه: الخطّة التّدريسية المُعدّة بدقّة من قِبل المُعلّم؛ لتنظيم المعلومة وطرح التّساؤلات وصياغة المُشكلات وبلورتها بهدف تنمية العمليات العقليّة لدى المتعلّم وإثارة حماسه وتنمية ميوله واتّجاهاته ومهاراته وإعطائه الحريّة في اختيار أسلوبه ووسيلته للوصول إلى الهدف ونقل مركز العملية التّعليمية من المُعلّم إلى المُتعلّم. وعُرّفت هذه الاستراتيجية أيضًا أنّها مُجمل القواعد والضّوابط الموجّهة والمنظّمة لأساليب العمل(السرساوي وقاسم، 2020)، وعرّفتها نعمة والجبوري (2015)، بأنّها: مجموعة من الإجراءات يُخطّط لاستخدامها في تنفيذ تدريس موضوع أو مهارة معينة، بما يُحقّق الأهداف التّعليمية المأمولة.

أمّا أبو الحديد (2013)، فعرّفتها بأنّها الحالة التي يقود فيها المُعلّم تلاميذه إلى الاكتشاف، إمّا باستخدام أمثلة معينة أو نماذج أو وسائل تعليمية، سواءً كان لهذا الاكتشاف علاقة أو قانون يريد الّذين يبنون الطّريقة الاستكشافية تعليم المبادئ العامّة وحلّ المشكلات عن طريق إعطاء الطّالب أقلّ ما يمكن من الإرشاد والتّوجيه ومنحه أكبر فرصة ممكنة للمحاولة والخطأ.

وعرّفها جلاسير(Glaser) أنّها:" تدريس ارتباط أو مفهوم أو قاعدة ما بطريقة تتضمن اكتشاف الطّالب لهذا الارتباط أو المفهوم أو القاعدة"(أبو شريخ، 2008).

وتعرّفها الباحثة إجرائيّا بأنّها: الخطّة التّدريسية التي يُعدّها المُعلّم لتوجيه الطّلبة للتّوصل إلى بناء المعرفة أو القاعدة المطلوبة منه بنفسه، والتّطبيق عليها بأمثلة مُشابهة.

وفي هذا النّوع من الاكتشاف يُزوّد المُعلّم الطّلبة بتعليمات وتوجيهات معينة، بهدف ضمان حصولهم على الخبرة، وبالتّالي يضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقليّة لاكتشاف المفاهيم والقواعد والمهارات المختلفة، فهذا النّوع يقود إلى اكتشاف المُتعلّم للمفاهيم التي لها علاقة بالمعلومات الجديدة، وربطها بخبراته السّابقة، ويجري ذلك بتوجيه المُعلّم وإشرافه، ويستطيع الطّالب المُكتشف أن يستخدم مهارة الاكتشاف في حياته العملية، ويُعَدُّ التّعلم بالاكتشاف الموجّه مهمًا في توفير خبرات تعليمية متنوعة ومتعددة أمام المُتعلّم تُساعده في استنتاج حقائق أو قواعد أو تعميمات علمية تمكّنه من تنمية مهارات تكون أكثر سهولة في انتقال أثرها وتفويضها في أنشطة ومواقف تعليمية جديدة(رشيد، 2013).

2. 2. 1. 2 طُرق التّدريس بالاكتشاف الموجّه

يذكر شولمان(Schulman) أنّ هناك أربعة مُستويات لممارسة الإرشاد والتّوجيه على الطّالب من قِبل المُعلّم خلال تدريسه بالاكتشاف الموجه، ويوضّح الجدول الآتي هذه المستويات عند تعلّم قاعدة أو مهارة ما:

جدول(1.2): مُستويات الإرشاد والتّوجيه في استراتيجية الاكتشاف الموجّه.

القاعدة	الحلّ	نوع التّوجيه	طريقة التّعلم
مُعطاة	مُعطى	تام	استقبالي
مُعطاة	غير مُعطى	جزئي	استدلالي (اكتشاف موجّه)
غير مُعطاة	مُعطى	جزئي	استقرائي (اكتشاف موجّه)
غير مُعطاة	غير مُعطى	تام	اكتشاف حرّ

ويتضح من الجدول السّابق أنّ الاكتشاف الموجّه في المواقف التّعليمية يتم من خلال طريقتين، الأولى استقرائيّة، والثّانية استدلاليّة (استنباطيّة)(أبو الحديد، 2013).

طريقة الاكتشاف الاستقرائي: وهي التي يتم بها اكتشاف مفهوم أو مهارة ما من خلال دراسة مجموعة من الأمثلة النّوعية لهذا المفهوم أو المهارة، وتشمل هذه الطّريقة جزأين: الأوّل يتكوّن من الدّلائل التي تُؤيّد الاستنتاج الذي هو الجزء الثّاني. وقد تجعل الدّلائل الاستنتاج موثوقًا به إلى درجة كبيرة، وهذا يتوقّف على طبيعة تلك الدّلائل، كما أنّ هناك عمليتين يتضمّنهما أيّ درس اكتشاف استقرائي هما التّجريد والتّعميم. ويُسْتعمل الاستقراء كوسيلة للوصول إلى مفاهيم وقواعد ونظريات مُجردة تدمج المعلومات في ذهن المُتعلّم وتطبّقها بسهولة من خلال التّدريب على التّفكير، فالمُدرّس يعرض الحقائق أمام طلبته ويستقرئ منهم ملاحظاتهم واستنتاجاتهم، ويتدرّج معهم إلى أن يصلوا إلى قاعدة تشمل كل الأمثلة الجزئية والأمثلة المشابهة لها، وعلى المُعلّم أن يُعطي الفرصة للطّلبة لاكتشاف هذه العلاقة والتّعبير عنها بأنفسهم.

وتنطلق الطّريقة الاستقرائية من الجزئي إلى الكلي ومن المعلوم إلى المجهول، ويُقصد بالجزئي والمعلوم المثال المبني على خبرات سابقة ومعروفة، أمّا الكلي والمجهول فيقصد به القاعدة العامّة أو التّعريف الجديد الذي يُراد التّوصّل إليه، فيأتي المُعلّم الذي يُطبقها بالكثير من الأمثلة والجزئيات للطّلاب، ثم يُساعدهم على تحديد الصّفات المشتركة ليمكنهم من استخلاص القاعدة العامّة التي تنطبق على الجزئيات والأمثلة التي أوردها؛ لأنّها جميعًا تشتمل على تلك الصّفات المُشتركة التي تتكوّن منها القاعدة العامّة(الصّائغي والسّالمي، 2006).

طريقة الاكتشاف الاستدلالي: هي التي يتمّ فيها التّوصّل إلى المهارة أو المبدأ المُراد اكتشافه، عن طريق الاستنتاج العقلي من المعلومات التي سبق دراستها، والخبرات السّابقة لدى المُتعلم. ونجاح هذا النّوع يكون من خلال قدرة المدُرّس على توجيه سلسلة من الأسئلة الموجّهة التي تقود المُتعلّمين إلى استنتاج المهارة الذي يرغب المُعلّم في تدريسها ابتداءً من الأسئلة السّهلة وغير الغامضة، ويتدرج في ذلك حتى الوصول إلى المطلوب(جواد، 2023).

وعلى هذا يمكن التّعلم بطريقة الاكتشاف الموجّه بالأسلوبين الاستقرائي أو الاستنتاجي، ويمكن الدّمج بين الأسلوبين معًا لتحقيق أهداف حصّة دراسية واحدة، و مُعلم اللغة العربية بحاجة لاستخدامها، خاصّة في دروس القواعد اللغوية والإملائية، حيث يستخدم الأسلوب الاستقرائي في توجيه طلبته للوصول إلى القاعدة أو الحلّ أو المفهوم، ثمّ يستخدم الأسلوب الاستنتاجي لتوجيه الطّلبة إلى تطبيق ما تعلمه على أمثلة مُشابهة وتوظيف ما توصّل إليه من خبرة في تنمية مهاراته، لا سيّما المهارات الكتابية والإملائية، كون هذه المهارات سيحتاجها حتى بعد تخرّجه من المدرسة.

3. 2. 1. 2 خصائص الاكتشاف الموجّه

يتميّز الاكتشاف الموجّه باستثارة دافعية الطّلاب للاكتشاف، من خلال استثمار حبّ الطّلبة الفطري للاكتشاف، ومعلوم أنّ ميل الطّلبة للاكتشاف كما هو ميل جميع البشر في هذا المجال يعمل على حفزهم للإقبال على هذا اللون من ألوان النّشاط العقلي واستثمار تفكيرهم في حلّ كثير من المُشكلات التي يُواجهها المُتعلّمون في حياتهم(فرج، 2009).

وذكر الرّبيعي (2006)، مجموعة من مزايا وخصائص الاكتشاف الموجّه، أهمها:

١- تكون التّغذية الرّاجعة في التّعلم بهذه الاستراتيجية مُستمرة.
٢- إشغال الطّالب بعملية معينة تؤدي إلى الاكتشاف المطلوب.
٣- تطوير القابلية على اكتشاف أشياء متتالية تقود إلى اكتشاف فكرة أو مهارة معينة.
٤- التّعويد على الصّبر من قبل كلّ من المعّلم والتّلميذ.
٥- يُساعد الطّالب على تعلّم كيف يتعلم واستعمال المهارات العقلية العُليا.
٦- يُنمّي لدى الطّلبة الاستقلاليّة والاعتماد على النّفس، وتحمّل مسؤولية التّعلم.
٧- يُحوّل الطّالب من مُتلقي للمعرفة إلى صانعها ومطوّرها.

ويضيف الشّهراني والسّعيد(2004)، إلى المزايا السّابقة للاكتشاف الموجّه أنّه يُنمّي مفهوم الشّخص عن ذاته؛ لأنّ التّلميذ يتعلّم بنفسه ويتحمّل الخطأ حتّى يصل إلى الحُلول الصّحيحة، وكذلك يزوّد التّلميذ بالمعلومات والمعارف بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم وقدراتهم المختلفة، وجعل الموقف التّعليمي أكثر مُتعةً وتشويقًا.

ومن مميّزات وخصائص الاكتشاف الموجّه كما ذكرها تماقولت وبوعروري(2020):

- زيادة الكفاءة الذّهنية والعقلية للطّالب.
- يُساعدُ هذا الأسلوب على تخزين المعلومات بطريقة يسهل استرجاعها من الذّاكرة، وتوظيفها بصورة صحيحة.
- يُساعد على التّشوّق وزيادة الانتباه.

4.2.1.2 مراحل تطبيق استراتيجية الاكتشاف الموجّه

إنّ الخطوات الأكثر أهمية في عملية الاكتشاف الموجّه هي تحديد و وضع سلسلة الخطوات التي تقود إلى الاكتشاف، وتتألف هذه الخطوات من الأسئلة والتّوجيهات التي تُساعد المُتعلّم وتقوده بشكل تدريجي ومضمون إلى اكتشاف النّتيجة النّهائية أو الجواب المطلوب سواء أكان مفهومًا ما أو مبدأً معينًا، وكلّ خطوة من هذه الخطوات تعتمد على استجابة في الخطوات السّابقة لها، وهذا يقودنا للتّقويم وموازنة واختيار كلّ خطوة بعناية عند التّطبيق ضمن أسلوب الاكتشاف الموجّه(جواد، 2023).

فتطبيق استراتيجية الاكتشاف الموجّه يمرّ بالمراحل الآتية:

أوّلاً: مرحلة التّخطيط

يقوم المُعلّم في هذه المرحلة بتحديد الموضوع، والأهداف التّعليمية المُراد تحقيقها بعد دراسة الطّالب لهذا الموضوع، وبناءً عليه يُحدّد مجموعة من الأسئلة تُوجّه للمُتعلّم بالتّدريج لكي تُساعده على اكتشاف الحلّ، كما أنّ كلّ سؤال يُبنى على الاستجابة التي يتم تحقيقها في الخطوة السّابقة.

ثانيًا: مرحلة التّنفيذ

وفيها يتمّ توجيه الأسئلة من قبل المُعلّم على التّلاميذ، ويتم مراجعة الأسئلة أو إعطاء أسئلة تكميلية في حالة الابتعاد عن الاستجابة المقصودة، ويجب مراعاة عدم إعطاء الإجابة للمُتعلّم بحيث يكون الهدف محلّ الاكتشاف.

ثالثًا: مرحلة التّقويم

تحدث قرارات التّقويم الكُلي عندما يتحقّق الغرض المطلوب ويتم الموقف التّعليمي، وفيه تُعطى التّغذية الرّاجعة في كلّ خطوة من خطوات عملية الاكتشاف، وبالتّالي فإنّ سرعة إعطاء التّغذية الرّاجعة يُساعد على الفهم، ويشجّع الطّلبة، ويُعزّز الاستجابة الصّحيحة(تماقولت وبوعروري، 2020).

5. 2. 1. 2 صُعوبات التّعلم بالاكتشاف الموجّه

لم تأخذ هذه الطّريقة حظها المطلوب بين طرق التّدريس الأخرى، رغم اهتمام الكثير من كليات التّربية في الجامعات المختلفة بطُرق التّدريس الحديثة وضرورة الاستفادة من نتائج البحوث والدّراسات السّابقة في هذه المجال، بهدف تذليل صعوبات هذه الطّريقة التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمتطلباتها العديدة، ومن أهم هذه الصّعوبات:

١- تحتاج هذه الطّريقة إلى وقت أطول مما تحتاجه طُرق التّدريس الأخرى.
٢- لا يستطيع الطّالب في بداية تعلُّمه اكتشاف كلّ شيءٍ بدرجة كافية.
٣- لا تُلائم هذه الطّريقة تدريس كلّ الموضوعات الدّراسية، وقد لا تلائم جميع الطّلبة.

٤- تحتاج هذه الطّريقة إلى نوعيّة خاصّة من المُعلّمين، وتوافُر كثيرٍ من الوسائل التّعليمية التي تدعم الموقف التّعليمي(برغوث، 2008).

6. 2. 1. 2 دور المُعلّم في التّدريس بالاكتشاف الموجّه

إنّ دور المعلّم أحد العوامل الرّئيسة في نجاح عملية التّعليم، إذ يتعيّن عليه خلق ظروف تعليمية نشطة وخلاقة وممتعة، وزيادة فرص التّعلم لطلابه وتحسين جودة تدريسه بشكل كبير(العزيز، 2023).

كما أكّدَ برونر أنّ المُعلّم الكُفء هو الذي يعرف كيف يلفت انتباه طلابه للعمل معه بحُبّ، ويعطيهم الفُرص المتكافِئة وبعض الاهتمام؛ لكي يشعروا بالمتعة عند حلّ المُشكلة، الأمر الذي سيُؤدّي بهم في المستقبل إلى إمكانية حلّ معظم ما يواجههم من مشكلات(عز الدين وخليفة، 2012).

إنّ جوهر التّدريس بالطّريقة الاكتشافيّة يكمن في ترتيب وتنظيم المشكلة التّعليمية وتركيز التّدريس حول الطّالب مع إعطاء توجيهات كافية لتأمين وضمان النّجاح في اكتشاف ما يُراد اكتشافه، لذا يتفق معظم الباحثين على أنّ مهمة المُعلّم في طريقة الاكتشاف الموجّه هي مهمّة توجيهية، حيث يقتصر دوره بشكل أساسيّ على توجيه التّلاميذ نحو الاكتشاف(بهوث، 2008).

ويظهر دور المُعلّم في هذه الطّريقة أيضًا في تنمية روح المبادرة والاكتشاف في نفوس الطّلاب، حيث يطرح أسئلة وأمثلة من شأنها أن تُعين الطّلاب على المُلاحظة والتّجريب والتّصنيف للوصول إلى المبادئ والتّعميمات والأحكام بأنفسهم، وتتمثل العناصر الأساسية المهمّة التي يجب على المُعلّم أن يُراعيها، وأن يعمل جاهدًا لتحقيقها في النّقاط الآتية:

- استنفار دافعية الطّالب لكي يكون باحثًا ومكتشفًا، فالطّالب هو مركز الفاعلية والنّشاط في الموقف التّعليمي.
- العمل على ربط الخبرات السّابقة لدى الطّالب بالخبرات المطلوب اكتشافها، عن طريق التّوجيهات أو الأسئلة، وبخاصة الخبرات ذات العلاقة المباشرة بالمفهوم أو القاعدة.
- توفير المناخ المناسب الذي يُساعد على الاكتشاف، بحيث يُهيئ المُعلّم للطّلاب الفرص المناسبة للتّفكير والمُلاحظة والمُناقشة وإبداء الرأي والتّوجيه المخطط.
- مُساعدة الطّالب على التّخمين أو الحدس لاكتشاف المطلوب، ويتطلب ذلك أن يقوم الموقف التّدريسي على فهم المعاني ومعرفة الدّلالات لأركان المشكلات التي يتم طرحها أو مُناقشتها.

- التأكد من صحة التّخمين أو الحدس، فعلى الرّغم من أنّ التّخمين أو الحدس لا يتضمن الاكتشاف، ولكنّه يساعد في جعل فكرة الحلّ الصّحيح تقع في بؤرة التّفكير الدّقيق، لذا يجب على المُعلّم أن يُساعد الطّالب في إهمال المُحاولات الفاشلة التي يبذلها لاكتشاف الحل الصّحيح، وأن يبذل محاولاتٍ جديدة أُخرى في اكتشاف الحل الصّحيح.
- مُساعدة الطّالب على التّطبيق الصّحيح، عن طريق إعطائه العديد من الأمثلة والتّدريبات؛ لأنّ ذلك يزيد من فهم الحلّ الصّحيح، ووضوحه في ذهن الطّالب.
- تشجيع الطّالب على التّقصي والبحث والفحص والتّفتيش والتّصنيف والقياس والتّعريف والتّفسير والاستنباط والتّنبؤ وفرض الفروض وتقويم الحجج(الصّائغي، 2006).

إنّ طريقة الاكتشاف الموجّه قد زادت من دور الطّالب وجعلته أساسيًّا، وقلّلت من دور المُعلّم، وإن بدا ذلك ظاهريًّا فالمُعلّم هو الذي يُعدّ المواقف التي تُساعد الطّلاب على الاكتشاف، وهو من يوجههم ويقدم لهم التّغذية الرّاجعة، ويقوّم تعلمهم.

وترى الباحثة أنّ على المُعلّم أن يأخذ بعين الاعتبار فن طرح الأسئلة الصّحيحة، ونوعيتها المناسبة طرحًا صحيحًا، مما يعمل على إنجاح استخدامه للاكتشاف الموجّه، وعليه أن يتحلّى بالصّبر، وأنّ يُراعي الفروق الفردية ومُستويات الطّلبة، والتّسلسل العلمي والمنطقي للمادة، مع الانتباه خلال ذلك كله لتحقيق الأهداف المرجوّة من الدّرس.

3.1.2 المهارات الكتابيّة الإملائيّة

أولاً: المهارات الكتابيّة

1.3.1.2 مهارة الكتابة

الكتابة إحدى مهارات اللغة العربية، وهي عبارة عن عملية عقلية يقوم الكاتب فيها بتوليد الأفكار وصياغتها وتنظيمها ثم وضعها بالصّورة النّهائية على الورق(ربايعة، 2013)، والكتابة هي نتاج ومحصّلة ما توصّل إليه العقل الإنساني، بخلاف الاستماع والقراءة حيث أنّهما نافذة من نوافذ المعرفة وأداة من أدوات تثقيف العقل(يومي، 2021)، ويُعرّف القحطاني(2020)، الكتابة بأنّها مهارة لغوية لها أثر كبير في حياة المُتعلّم فهي مهارة يجلو فيها المتعلّم مشاعره وأفكاره وخبراته الخاصّة ويُعبّر فيها عن عواطفه وأحاسيسه، ويُترجم ذلك بعبارات مُنتقاة اللفظ، جيّدة النّسق،

بليغة الصّياغة، مستوفية الصّحة والسّلامة لغويًّا ونحويّا، حتى تنتقل من ذهنه إلى أذهان الآخرين انتقالاً ذا أثرٍ فعّال ومُثير يهزُّ مشاعر السّامع أو القارئ، ويدعوه إلى المشاركة الوجدانية لمن قال أو كتب.

وعرّفتها أبو محفوظ(2017)، بأنها القدرة على تصوّر الأفكار، وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوًا، وفي أساليب متنوّعة المدى والعُمق والطّلاقة، مع عرض تلك الأفكار بشكلٍ واضح، ومُعالجتها في تتابع، مع تنقيح الأفكار والتّراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضّبط والتّفكير.

2.3.1.2 أنواع الكتابة

تُشير أدبيّات المهارات اللغوية إلى أنّ الكتابة من حيث وظيفتها تُقسم إلى قسمين: وظيفيّة وإبداعية، فالكتابة الوظيفية تُستخدم للتّعبير عن مواقف الحياة اليوميّة المختلفة، بالاعتماد على الأساليب اللغوية التي يغلب عليها طابع التّقرير أو الكتابة العلمية؛ أمّا الكتابة الإبداعية فتُستخدم للتّعبير عن الذّات والمشاعر والأحاسيس والحاجات، بالاعتماد على الأساليب الأدبية التي يغلب عليها طابع البلاغة، مثل: كتابة الشّعر والقصة وغيرها من الأجناس الأدبية(الفقيه، 2021).

3.3.1.2 أهميّة الكتابة

تتجلّى أهميّة الكتابة في تحقيقها لوظائف اللغة المُستهدفة، مثل: الوظيفة الإعلامية، والتّخيلية، والتّفاعلية، والتّنظيمية، والرّمزية، والشّخصيّة، والنّفعية، وهي مهمة لعدة اعتبارات، مع مراعاة أنّها ليست مجرد ممارسة قائمة ومحصورة على التّعليم والتّعلم؛ ولكنّها مهارة مدى الحياة تُستخدم لتحقيق أهداف مُتعدّدة سواء على مستوى الفرد أو المجتمع(الفقيه، 2021).

وأشار برينك(Brink, 2020)، إلى أنّ أهمية الكتابة تتمثّل فيما يأتي:

- الكتابة سجّل الإنسانية الخالد، فيها تمكّن الإنسان من تدوين ثقافته وحضارته وإنجازاته، مما مكّنه الحفاظ عليها ونقلها بين الأجيال، ولولاها لما عُرفت حضارات الأمم السّابقة.
- الكتابة ظاهرة مميزة للإنسان جعلته أرقى المخلوقات، والاتّصال الكتابي تحديدًا سمة استثنائية، اختصَّ به الجنس البشري، وهي مهارة حياتية لا تقتصر على الجانب الوظيفي؛ بل تتعداه إلى استخدام الآخرين لها؛ للحُكم على التّعلم والقيم والعادات والأفكار والمُساهمات المُتعددة في المجتمع.

- الكتابة وسيلة للتّفكير والتّعبير والشّرح للأفكار والمشاعر والحاجات، وتحقيق التّواصل الفعّال مع الآخرين بمختلف أنواعه.
- الكتابة وسيلة للتّعليم والتّعلم والتّحصيل العلمي، لذلك فإنّ الأنظمة التّعليمية تعتمد عليها كأساس لتحقيق نواتج التّعلم المستهدفة في جميع مجالات التّعلم بمختلف المراحل الدّراسية وحتى الجامعية.

وتهدف الكتابة في المراحل الأولى من التّعليم إلى تنمية قدرة الطّالب على التّعبير السّليم عن أفكاره ومشاعره، وحاجاته، والتّعبير عن فهمه لما تعلمه، والحرص على خلوّ الكتابة من الأخطاء الإملائية والنّحوية واللغوية، واكساب المُتعلّم القدرة على التّفكير المنظّم من حيث تسلسل العناصر وحسن تنظيمها، وربطها ببعضها البعض(الرواشدة، 2021).

ثانيًا: المهارات الإملائيّة

4.3.1.2 مهارة الإملاء

الإملاء فنٌّ له مقوّمات وأصول راعى القدماء فيه اعتبارات شتى بعضها يرجع إلى التّيسير في رسم الكلمات الشّائعة الكثيرة الاستعمال، ومنها ما يُقصد به إزالة الإبهام والغموض الذي يحدث بين الكلمات المُتشابهة، ومنها ما يُراد به بيان الأصول التّصريفية لكثير من الألفاظ والتّراكيب (أبو غزال، 2019)، وهي مهارة رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المُتعلّم بالتّدريب والمران، وتحتاج إلى عمليات عقلية جمالية أدائية تُسْهم فيها وتعزّزها البيئة المدرسية والثّقافية(الدّوسري والسّبيعي، 2022)، والإملاء كما عرّفته المهدي وآخرون(2016)، هو أن يكتب الإنسان أو الطّالب ما يُملى عليه، أو ما يمليه عليه فكره، وذلك بتحويل الأصوات المسموعة أو المفهومة إلى رموز خطّية مكتوبة، تُبيّن المعنى المُراد.

وتتمثّل المهارات الإملائية في: إدراك الكلمة، وفهم معناها، والتّمييز بين أصواتها، وتهجّيها وتعرّف عناصرها، ورسم حروفها رسمًا إملائيًا صحيحًا؛ لعدم اضطراب الرّموز واستحالة قراءتها، وكتابة الكلمات بالطّريقة التي اتّفق عليها أهل اللغة؛ لعدم تعذّر ترجمتها إلى مدلولاتها، والقدرة على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاصّ وإلا استحال فهم المعنى والأفكار التي تشتمل عليها(العنزي، 2019).

5.3.1.2 أنواع الإملاء

تتحدّد أنواع الإملاء بما يأتي:

- الإملاء المنقول: وهو النّوع الذي يعتمد على نسخ الطّالب مباشرةً من قبل المُعلّم ومن مصدر كالسّبورة أو الكتاب، وفي الأصل يُفترض أن يتدرب الطّالب عليه قبل الحصة الصّفية، ويُركّز عليه في المراحل التّعليمية الدّنيا.
- الإملاء الاستماعي: يُركز على استماع الطّلاب للكلمات أو النّصوص، ومن ثمّ مناقشتها ليتم إملاؤها على الطّلبة، وهو مُناسب أيضًا للمراحل الدّنيا.
- الإملاء الاختباري: يُقْصد به اختبار مهارة الطّالب وقدرته على الكتابة بشكل صحيح يخلو من الأخطاء ودون مُساعدة(جنكو ومحمد، 2022).

6.3.1.2 أهمية الإملاء

ينبع الاتّجاه الحديث في تعليم اللغة العربية من وظيفتها كونها وسيلة للاتّصال وأداة للتّعبير عن الأفكار، وهذا يفرض تدريسها على أساس مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، غير أنّ الكتابة تُعدّ من أهم مهارات اللغة التي لا يمكن إغفالها؛ لأنّ كثيرًا من العلماء عدّو الكتابة أهم المخترعات التي توصّل إليها العقل البشري على الإطلاق، حيث إنّ الاتّصال بالكلمة المكتوبة يحتاج إلى درجة عالية من الدّقة والكفاءة من الكاتب. وسلامة الكتابة من حيث الرّسم الإملائي لها دور كبير في تحقيق فهم المكتوب، وتيسير القراءة، بينما يؤدي الخطأ في رسم الحروف إلى تغيير المعنى وتشويه الكتابة، وإجهاد القارئ، ونظرًا لأهمية الإملاء فقد حظي تعليمه بقدر كبير من الاهتمام في مراحل التّعليم العام(حماد والغلبان، 2008) وللإملاء أهمية بالغة في تعليم اللغة على وجه العموم، ويعدّ الإملاء فرعًا من فروع دروس اللغة العربية، أو وحدة من وحدات هذه الدّروس، مُتمّم في جوهره لدرس القواعد وتطبيق عملي له، من حيث اشتماله على أهداف قواعدية(حاجي وآخرون، 2021).

لذا فإنّ تعليم الإملاء يهدف إلى إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها رسمًا سليمًا؛ ليصبح بذلك مهارة يكتسبها المُتعلّم بالتّدريب، لذلك فإنّ تعليم الإملاء يحتاج إلى عمليات عقلية أدائية تُسهم فيها البيئة المدرسية والمحيطة بشكلٍ فعّال(عيسى، 2014).

ينظر بعض المُعلّمين والمُتعلّمين إلى دروس الإملاء أنّها من الدّروس المحدودة الفاعلية، وأنّها تنحصر في حدود رسم الكلمة رسمًا صحيحًا، إذ ثمّة غايات أبعد وأوسع من حصر دروس الإملاء على رسم الكلمة الصّحيحة، وإنّما هي إلى جانب هذا عون للتّلاميذ في إنماء لغتهم

وإثرائها، ونضجهم العقلي، وتربية قدراتهم الثّقافية، ومهاراتهم الفنية، وهي وسيلة من الوسائل المهمة التي تجعل الطّالب قادرًا على كتابة الكلمات بالطّريقة التي اتّفق عليها أهل اللغة، وأن يكون لديه الاستعداد لاختيار المفردات ووضعها في تراكيب وجمل صحيحة تؤدي المعنى المقصود(Hermanto, 2018).

ويعدّ موضوع (قواعد الإملاء) من قضايا اللغة العربية المُعاصرة والمهمة التي تقتضي دراستها كي تبقى اللغة العربية حيّة، يستعملها أبناؤها في الحديث والكتابة بشكل سليم، وفي التّعليم والتّعلم، ومواكبة التّقدم التّقني المستمر، ولتكون قادرة على مُنافسة اللغات الأخرى وتكون لُغة العلم والمعرفة والثّقافة في شتى المجالات(العنزي، 2019).

7.3.1.2 العلاقة بين مهارتي الكتابة والإملاء

إنّ للكتابة في الاستعمال اللغوي ثلاث دلالات وأهداف، وهي التّعبير عن الأفكار بكلمات مكتوبة، ويُسمّى تعبيرًا كتابيًّا، ورسم ما يُملى رسمًا إملائيًّا صحيحًا وفقًا للقواعد الإملائيّة ويُسمّى إملاء، والخط الذي تُرسم فيه الكلمات بوضوح وتناسق وجمال، فعن طريق الكتابة يُعبّر الفرد عن أحاسيسه وأفكاره ومشاعره، لذا تُعتبر الكتابة الصّحيحة مهمة في عملية التّعليم(الرّواشدة، 2021).

والإملاء هو الخطوة الأولى التي يجب اتّخاذها في تعليم مهارة الكتابة، ويعتبر فئة كتابة تؤكّد الشّكل الذي يُشكّل الكلمات والجمل، ويحتاج إلى ثلاث مهارات أساسية يجب تطويرها في تعلّم الإملاء وهي مراقبة الدّقة والاستماع وطلاقة اليد في الكتابة(حسنة، 2020)، والكتابة هي مهارة نفس حركية تتم بتآزُر عضلات العين والأذن واليد، وهي مهارة حسيّة مُلازمة لمهارة القراءة، أمّا الإملاء والخط يمكن تسميتها بالمهارات الكتابيّة المساعِدة للتّعبير الكتابي أو مهارات التّحرير العربي، وهي الرّسم السّليم للحروف والكلمات والجُمل منفصلة ومتصلة، وعلامات التّرقيم، والخط الواضح الخالي من الأخطاء(الحربي، 2016)، وتشتمل الكتابة على الخط والإملاء والتّركيب والتّعبير، ولو أهمل الشّخص هذه العناصر فإنّه أهمل المعاني والأهداف اللازمة لتعلم الكتابة(حلمي، 2007).

وتُعتبر القواعد الإملائيّة مسؤولة عن سلامة الكتابة، وتأثيرها مباشر في مقروئية النّصّ المكتوب ووضوح معناه، فالكتابة التي تفتقر إلى صحّة الإملاء تجعل معاني بعض الكلمات غامضًا ومشوّشًا وتجعل القارئ عُرضة للتّخمين والتّفسير بعيدًا عن المعاني التي يقصدها الكاتب (الرواشدة، 2021).

يُعوّد الإملاء الطّالب على ترتيب الخط في أيّ عملٍ كتابي، فكلما وقع في الخطأ الإملائي تشوّهت الكتابة مما يؤدّي إلى عدم فهم الجملة بشكل صحيح، كما أنّه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه، أضف إلى ذلك اكتساب الطّلاب مجموعة من المهارات كتعويدهم حسن الإصغاء والانتباه، والنّظافة، وتنظيم الكتابة واستعمال علامات التّرقيم، وترك الهوامش عند بدء الكتابة، فالإملاء أهميّته كبيرة بالنّسبة للمكتوب والمنطوق(سعيدي وسايح، 2021)، وترى عبد الحكيم(2022)، أنّ للإملاء أثرٌ في حياة التّلاميذ المدرسية؛ لاتّصاله بجميع فروع الدّراسة، وبجميع الأعمال الكتابية، لاسيّما وأنّ تقييم مستوى التّلاميذ يتم في غالبيّته عن طريق اللغة المكتوبة، والتي تُعدّ صحّة رسمها أهم مقاييس سلامتها، كما يُعتبر الإملاء مقياسًا دقيقًا لمعرفة المستوى الذي وصل إليه التّلاميذ في تعلّمهم.

وترى الباحثة أنّ الكتابة بشكلٍ عام لا تُعتبر كتابةً صحيحة وسليمة إلا إذا اتّبع الكاتب فيها سلامة الرّسم الإملائي، من همزات وصل وقطع، وهمزات متوسطة أو متطرفة، وكتابة التّاء في نهاية الكلمة بشكلٍ سليم، والانتباه للحركات القصيرة والمدّ الطويل، والتّفريق بين التّنوين والنّون، وغيرها من المهارات الإملائية التي يجب مراعاتها عند الكتابة سواء كانت الكتابة وظيفية أو إبداعية، فالعلاقة بين مهارة الكتابة والإملاء علاقة مُترابطة وتكاملية، فلا تصحّ كتابة بدون إملاء. وإن خلت الكتابة من المهارات الإملائية لا سيما الهامّة منها، كانت الكتابة ركيكة وضعيفة وغير مفهومةٍ في كثير من الأحيان.

8.3.1.2 ضعف الطّلبة في المهارات الكتابيّة الإملائيّة

إنّ الإملاء فنٌّ تواصليّ، وضرورة اجتماعية، ووسيلة لصحّة الكتابة، وعلى الرّغم من أهمية فن الإملاء وضرورة الاهتمام بتعليمه للتّلاميذ في المدارس، إلا أنّ ظاهرة الضّعف الإملائي كَثُرَتْ، وهذا ما يُلمسُ جليًّا في الميدان، حيث يوجد ضعف في مهارات الإملاء عند التّلاميذ في جميع المراحل الدّراسية عامةً(الفقيه، 2021)، ويعرف الضّعف الإملائي بأنّه: الكلمات التي يكتبها الطّلاب مخالفة للرّسم الصّحيح في اللغة العربية عند إملائها عليهم(الدّوسري والسّبيعي، 2022)، وهو الزّيادة في حروف الكلمة المقصودة أو نقصانها، أو استبدالها بغيرها أو رسمها بصورة غير صحيحة مما يبطل قراءتها، ويسبب تحريف الكلمة أو تعطيل معناها مما يترتب عليه الغموض(محمود وآخرون، 2022).

ويرى شحاتة (2003)، أنّ الخطأ الإملائي يحول دون فهم المادة المكتوبة فهمًا صائبًا، وأنّه غير خافٍ ما يلحق المُتعلّم الضّعيف في الإملاء من ضرر في حياته العملية؛ فقد لا يسهل عليه أن يجد وظيفة في شركة، أو معمل، أو متجر، أو مصلحة من المصالح التي يحتاج فيها العمل إلى الكتابة، حتى ولو كانت الكتابة تُستخدم فيها الآلات الحديثة، وقد لا يسهل على المُتعلّم نتيجة الضّعف الإملائي أن يُتابع الدّراسة في مرحلة التّعليم التي تلي المرحلة الابتدائية.

9.3.1.2 أسباب الضّعف في المهارات الكتابية والإملائية عند الطّلبة

تعدّدت أسباب الضّعف في المهارات الكتابية والإملائية عند الطّلبة، إلا أنّ أغلبها يرجع إلى أسباب وعوامل متشابكة، تزيد من هذا الضّعف، وتؤدي إلى شيوع الأخطاء الإملائية بين الطّلبة، ومن أهم هذه الأسباب:

أوّلاً: أسباب تتصّل بالطّالب

وتتمثّل في:

- ضعف حاستي السّمع والبصر لدى التّلاميذ وهذه الأسباب العضوية تؤدي لالتقاط التّلميذ لصورة الكلمة التقاطًا مُشوّهًا وتُكتب إمّا بتقديم بعض الحروف أو تأخير بعضها أو بالزّيادة فيها أو النّقصان أو ترك النّقاط، وقد تؤدي إلى الخلط بين الحروف المتشابهة في أصواتها.
- عدم الثّبات الانفعالي كالتّردد والخوف وما تسبّبهُ الضّغوط الأسرية، وكل هذا يؤثّر على انتباه وتركيز التّلميذ أثناء عملية الكتابة.
- ضعف قوّة العضلات والأعصاب.
- انخفاض مستوى الذّكاء(المهدي وآخرون، 2016).

ثانيًا: أسباب تتصّل بالأسرة

إنّ تعاون الأسرة مع المدرسة شرط أساسي في إنجاح العملية التّعليمية، وإنّ رعاية الوالدين لأبنائهم في البيت ومساعدتهم في القيام بواجباتهم البيتية، وتوجيههم توجيهًا تربويًا يُؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهم العلمي وأدائهم اللغوي، كما أنّ اهتمامهم بتدريب أبنائهم على القراءة السّليمة يؤدي بهم إلى الكتابة الصّحيحة، لأنّ معنى الكلمات وصورها يعلق في أذهان الطّلبة بصورة صحيحة وسليمة، وتعاون الأسرة مع المدرسة في معالجة ضعف الطّلبة في الإملاء

يؤدي إلى رفع مستوى أداء الطّالب الكتابي، وإذا فُقد التّعاون بين الأسرة والمدرسة، فإنّ الطّالب الضّعيف سيستمر ضعفه، وتقلّ فرص تعلّمه، وقد ينتهي به الأمر إلى ترك المدرسة، كما أنّ اهتمام الأسر بتعليم أبنائها تخضع لأسباب كثيرة منها: المستوى الثّقافي للوالدين، والعناية الجيّدة والمتابعة المُستمرة، والحالة الاجتماعية والبيئة التّعليمية، وفرص التّعلم، فهذه الأسباب جميعًا تؤثر إيجابًا أو سلبًا في عملية التّعلم والتّعليم(أحمد، 2010).

ثالثًا: أسباب تتصّل بالمُعلّم وطريقة التّدريس

وتتمثّل في:

- تركيز بعض المُعلّمين على الخطأ الظاهر أو البارز، وإهمال غيره، مثل: الأعجام (النُّقط)، وهمزة القطع والوصل، والمد والتّاء المربوطة وغيرها.
- صوت المُعلم غير المُناسب؛ حيث نطقه غير الواضح للمُفردات والحُروف والمُبالغة في إشباعها، وعدم تأكيده تضعيف الحروف كما في حالة اللام الشّمسية، والنّطق الغامض للكلمات، واستخدام المد دون داعٍ.
- عدم خبرة المعلّم بطرق التّدريس الفعّالة، أو عدم إتقانها(علي، 2021).
- تدريس الإملاء بطريقة تقليدية غير مُجدية في كثيرٍ من الأحيان، وقد تكون إملاء قطعة من دروس القراءة على التّلاميذ دون النّظر إلى أهداف تدريس الإملاء أو تحديد المهارات الإملائية المطلوب تدريسها، كما أنّ طريقة تدريس الإملاء خاضعة لاجتهادات المُعلّمين وثقافاتهم، وغير متباينة من مُعلّم إلى آخر(الدّوسري والسّبيعي، 2022).
- كثرة أعباء المُعلّمين، وذلك يرجع في جزءٍ منه إلى عدد الطّلبة الكبير داخل الفصل مما يجعل فرص التّعليم الفردي قليل، بالإضافة إلى عدم تعاون معلمي المواد الأخرى معه في التّعامل مع الأخطاء.
- عدم التّأكد من الخبرات السّابقة للتّلاميذ قبل كل درس جديد، إذ من واجب المُعلّم معرفة ما تعلّمه الطّالب في الصّفوف السّابقة وتذكيرهم به، وتصحيح ما يقعون به من أخطاء، كما يرى بعض المُعلّمين في درس الإملاء اختبارًا للتّلاميذ في الكلمات الصّعبة، وأنّه درس لا يرتبط بفروع اللغة الأخرى، بحيث يُعالج الخطأ الإملائي فقط في دفتر الإملاء، ولا يتعداه إلى فروع أخرى أو مواد دراسية أخرى، وكذلك عدم مُراعاة النّطق السّليم في الإملاء، وعدم مشاركة التّلميذ في تصويب الخطأ(السّويطي، 2006).

4.1.2 تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة بطريقة الاكتشاف الموجّه

تُعدّ طرق التّدريس من العناصر المهمّة التي يُراعيها المُعلّم في تنفيذ درسه، فلا بدّ للتّربية الحديثة من مواكبة التّطورات الهائلة التي شكّلت نواحي الحياة، فلم يعد المُعلّم مُلقّنًا للمعرفة والتّلميذ مُستقبلاً لها، بل أصبح المُعلّم مُنظّمًا ومُيسّرًا لتلك العمليات ومرشدًا وموجهًا ودليلاً للمُتعلّم الذي أصبح محورًا لعمليّة التّعليم ، وبالتّالي عليه اختيار الطّريقة الأكثر ملاءمةً؛ لتحقيق الأهداف المرجوّة(عيسى، 2014)، فطريقة التّدريس النّاجحة هي الطّريقة التي تحقّق الهدف المقصود، في أقصر وقت، وبأيسر جُهد ممكن من قِبل المُعلّم والطّلاب، مما يُثير اهتماماتهم وميولهم، ويُحفزهم على العمل بإيجابية، و يُعزّز النّشاط الذّاتي لديهم، والمشاركة الفعّالة في الدّروس ويشجع التّفكير الحرّ والحُكم المُستقلّ، ويساعد الطّلبة على العمل الجماعي والتّعاوني، والابتعاد عن التّلقين والإلقاء، خاصّةً مع الطُّلاب الصّغار(أملنا، 2023).

من هنا ووفقًا لطبيعة المادة يختار المُعلّم الاستراتيجية الأنسب، والتي تضمن تحقّق الأهداف، فضعف الطّلبة في المهارات الإملائيّة والكتابيّة ناجمٌ عن تدريسهم بطريقة آلية جافّة، يحفظ الطّالب من خلالها القاعدة ويُطبّق عليها أمثلة وتدريبات الدّرس، ولا يستطيع توظيفها في أمثلة مشابهة أخرى من خارج الدّرس، وبالتّالي فإنّ الهدف من هذه الدّروس لا يكون قد تحقّق كما هو مخطّط له، فتتفاقم المُشكلات لدى الطّلبة مع تكرار الطّريقة نفسها، وينجم عنها عدم مقدرة بعض الطّلبة على الكتابة السّليمة، مما يؤدي إلى تراجعٍ في تحصيله الدّراسي.

لقد أوصت العديد من الدّراسات بالاهتمام بتطوير طُرق تدريس الإملاء المُستخدمة في الغُرف الصّفيّة، والعمل على إشراك التّلميذ في العملية التّعليمية بصورة نشطة وفعّالة من خلال استخدام الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التّدريس، فالنّظرة التّربوية الحديثة تدعو المُعلّمين لاستغلال اهتمامات التّلاميذ وميولهم التي من أبرزها الميل إلى البحث والاكتشاف. ومن هذه الاتجاهات الحديثة في مجال التّدريس طريقة الاكتشاف الموجّه التي تعتمد أساسًا على نشاط المُتعلّم و تفاعله بإيجابية، فيتخذ منه محورًا للعملية التّعليمية في مُجابهة إحدى المشكلات اللغوية التي تعترضه؛ مما يدفعه إلى بذل الجهد للتّغلب على هذه المشكلة باكتشاف الحُلول المُناسبة لها، كلٌّ حسب مستواه، مما يحقّق لهم تعلمًا فعّالاً(عيسى، 2014).

وترى الباحثة أنّ تدريس المهارات الكتابيّة والإملائيّة بالاكتشاف الموجّه يتيح للطّالب الفرصة لبناء المعرفة والقاعدة في ذهنه بنفسه بتوجيه من المُعلّم، فيكون الطّالب بالتّالي هو من توّصل إلى القاعدة أو المفهوم بنفسه، مما يدفعه للاهتمام بما تعلّمه، وبالمسؤولية نحوه، ويمنحه الشّعور بأنّه فعّال وإيجابي في غرفة الدّراسة، ويدفعه للاهتمام أكثر بما سيتعلمه في دروس لاحقة، ويُعزّز نشاطه العقلي والذّهني، فيستطيع استخدام وتوظيف ما تعلّمه من مهارات بشكل سليم في كتاباته، وتبقى هذه المهارات والأساسيات التي اكتشفها محفورة في ذهنه لفترة طويلة، حيث أنّ هذه الطّريقة في التّدريس تُعتبر من طُرق التّعلم النّشط التي تُركز على مستوى التّطبيق و المُستويات العُليا من هرم بلوم المعرفي وهي(التّحليل والتّركيب والتّقويم)، كما تركّز على قيام المُتعلّم بأنشطة تفاعلية تتطلب منه الحركة والتّفاعل والأداء فيما يتعلّق بالكتابة والقراءة وحل المشكلات المتعلقة بما يتعلمه، وتطبيق ما تعلمه في مواقف حياتية عملية مختلفة، على العكس من طُرق التّدريس التّقليدية، التي تُركّز على الحفظ والاسترجاع للمهارات والمعارف.

2. 2 الدّراسات السّابقة

اطّلعت الباحثة على عدد من الدّراسات السّابقة المتعلّقة بموضوع تطبيق طريقة الاكتشاف الموجّه، وتنمية المهارات اللغوية، وخاصّة الكتابيّة والإملائيّة منها، والتي طبّقت في البيئات العربية والأجنبية، وهي على النّحو الآتي:

1. 2. 2 الدّراسات العربيّة

أجرت أملنا(2023)، دراسة هدفت إلى معرفة كيفية استخدام الطّريقة الاستقرائية في تعليم الإملاء وقواعده على أساس مهارات التّفكير العُليا، حيث استخدمت الباحثة المنهج التّجريبي الكمي، باستخدام طرق جمع البيانات من خلال المُلاحظة والاختبار القبلي والبعدي كأدوات للدّراسة، بين المجموعات التي تستخدم الأساليب الاستقرائية القائمة على مهارات التّفكير العليا(فئة تجريبية)، والمجموعات التي لا تستخدم الأساليب الاستقرائية القائمة على مهارات الّتفكير العليا(فئة ضابطة)، وبعد استخلاص النّتائج توصّلت الدّراسة إلى جدوى استخدام الطّريقة الاستقرائية في تعليم الإملاء وقواعده بناءً على مهارات التّفكير العليا؛ لوجود فرق متوسط بين الاختبار القبلي والبعدي بين المجموعتين لصالح الفئة التّجريبية والتي استخدمت الأساليب الاستقرائية في تعليم الإملاء وقواعده.

أجرت جواد (2023)، دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية الاكتشاف الموجّه في التّحصيل المعرفي لدى طالبات الصّفّ الخامس الأدبي في مادة النّحو العربي، و تكوّنت عينة الدّراسة من (60) طالبًا من طُلاب المدرسة الأدبية في مدرسة (جمانة) في بعقوبة، تمّ تقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين، مجموعتين تجريبيتين تكوّنتا من (30) طالبًا، ومجموعة ضابطة تكوّنت من (30) طالبًا، اعتمدت الباحثة المنهج شبه التّجريبي، واستخدمت اختبار التّحصيل المعرفي كأداة للدّراسة، وبعد تطبيق تجربة البحث والحصول على النّتائج من خلال معالجة البيانات إحصائيًّا توصّلت الباحثة إلى أنّ لاستراتيجية الاكتشاف الموجّه تأثيرًا إيجابيًا على طالبات الصّفّ الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية.

كما أجرت سوليلى (2023)، دراسة هدفت إلى تتبّع فعالية استراتيجية التّعلم بالاكتشاف في تحسين فهم المقروء لدى الطّالبات في كلية الإمام الشافعي للدّراسات الإسلاميّة بمدينة جمبز،

اعتمدت الباحثة فيها المنهج التّجريبي، حيث بلغت عينة الدّراسة (40) طالبة اختيرت بالطّريقة العشوائية، تم تقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين: التّجريبية(20) طالبة، دُرّست باستخدام استراتيجية الاكتشاف، والضّابطة (20) طالبة، دُرّست بالطّريقة التّقليدية، وقامت الباحثة بجمع البيانات باستخدام المُلاحظة والمُقابلة والاختبار التّحصيلي والاستبانة، كأدوات لكلّ جُزءٍ من هذه الدّراسة، وأظهرت النّتائج فعالية استراتيجية الاكتشاف الموجّه في فهم المقروء مقارنةً بالطّريقة التّقليدية.

وهدفت دراسة الجبوري (2023)، إلى معرفة أثر استخدام أسلوب الاكتشاف الموجّه في تعليم المهارات الأساسية بكرة القدم للصّالات، وقد تكوّنت عينة الدّراسة من (112) طالبًا من طلاب المرحلة الثّالثة والرّابعة في كلية التّربية البدنية وعلوم الرّياضة في جامعة كركوك، تمّ تقسيمها إلى مجموعتين غير مُتكافئتين بواقع (57) طالبًا في المجموعة التّجريبية، و (55) طالبًا في المجموعة الضّابطة، وتم اختيار عينة الدّراسة بشكل عشوائي، واعتمد الباحث الاختبار التّحصيلي أداةً للدّراسة، وبعد تحليل النّتائج توصّل الباحث إلى أنّ استخدام أسلوب الاكتشاف الموجّه هو الأكثر فاعليّة في تعلّم بعض المهارات الأساسيّة بكرة القدم للصّالات، وأوصى بضرورة استخدام أسلوب الاكتشاف الموجّه لتأثيره الإيجابي والفعّال في تعلّم بعض المهارات الأساسيّة بكرة القدم.

وكان الهدف من دراسة ياسين والعاني (2023)، تحديد الأساليب التّحفيزية والعملية لتنمية الشّخصية الرّياضية المتكاملة في لعبة كرة السّلة باستخدام أسلوب الاكتشاف الموجّه في زيادة المعرفة والأداء البدني لدى طلاب المرحلة الثّانية في كلية التّربية الرّياضية بجامعة العراق، حيث بلغت عينة الدّراسة (30) طالبة، اختيرت باستخدام طريقة اليانصيب، وتم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين في كلّ مجموعة (15) طالبة، واستخدم الباحثان الاستبانة والاختبار التّحصيلي كأداتين للدّراسة، حيث أثبتت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، وبناءً على هذه النّتائج يمكن استخدام أسلوب الاكتشاف الموجّه والاعتماد على النّفس كأساليب فعّالة لتحسين الأداء البدني لدى الطّلاب في لعبة كرة القدم.

كما هدفت دراسة العزيز(2023)، إلى تقصّي دور مُعلّم اللغة العربية في تحسين مهارة القراءة والكتابة في مدرسة السّعادة الدّينية، حيث استخدم الباحث البحث النّوعي، ودراسة الحالة البحثية،

وهي دراسة بحثية أُجريت على نظام موحّد في شكل برنامج أو نشاط أو مجموعة أفراد مرتبطين بمكان أو وقت معين، وحصل الباحث على البيانات عن طريق الملاحظات والمقابلات والتّوثيق للمعلمين والمدراء والطّلبة، وتمّ تحليل البيانات بشكل منهجي، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ للمعلّم دورٌ كبير في تحسين مهارة القراءة والكتابة.

أمّا دراسة عبد الحكيم(2022)، فهدفت إلى بناء برنامج لتدريس الإملاء باستخدام الوسائط المتعددة، وقياس أثره في تنمية مهارات الأداء الإملائي لتلاميذ الصّف الخامس الابتدائي، وتم استخدام المنهج التّجريبي القائم على التّصميم شبه التّجريبي ذي المجموعتين الضّابطة والتّجريبية، حيث تكوّنت المجموعة الضّابطة من(38) تلميذًا وتلميذة درست الإملاء بالطّريقة المعتادة، وتكوّنت المجموعة التّجريبية من(38) تلميذًا وتلميذة درست باستخدام البرنامج الوسائطي، وتم تطبيق الدّراسة في الفصل الدّراسي الأول من العام الدّراسي(2022–2021)، ولتعرّف أثر البرنامج الوسائطي في تنمية مهارات الأداء الإملائي لتلاميذ الصّفّ الخامس الابتدائي؛ تمّ إعداد اختبار الأداء الإملائي وتطبيقه على تلاميذ المجموعتين الضّابطة والتّجريبية قبليًّا وبعديًّا؛ والتّوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة(0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التّجريبية والضّابطة في الاختبار البعدي للأداء الإملائي ككل ومهاراته الفرعية كلّ على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التّجريبية.

ودراسة جنكو ومحمد(2022)، التي هدفت إلى بيان أسباب الضّعف الكتابي في مهارة الإملاء وطُرق معالجته، حيث اعتمدت هذه الدّراسة المنهج النّوعي، وأظهرت النّتائج أهمية اتقان القواعد الإملائية في الكتابة ودور المُعلّم في تنمية ومعالجة ضعف مهارة الكتابة الإملائية، وضرورة التّركيز على الوسائل الحديثة في تدريس مادة الإملاء، واتّباع الاستراتيجيات التّدريسية الحديثة، وتخصيص جزء من زمن كل حصة للتّدريب عليها.

أمّا دراسة الرّواشدة(2021)، فقد هدفت إلى بناء برنامج تعليمي والكشف عن أثره في تنمية بعض المهارات الكتابية والإملائية لدى طلاب الصّفّ الرّابع الأساسي، واستخدمت الدّراسة المنهج شبه التّجريبي، إذ تكوّنت عينة الدّراسة من (55) طالبًا تمّ اختيارهم بالطّريقة القصديّة وتوزيعهم في مجموعتين: الأولى تجريبية تكوّنت من (27) طالبًا، والثّانية ضابطة تكوّنت من (28) طالبًا، ولتحقيق هدف الدّراسة صمّم الباحث برنامجًا تعليميًا، وقائمة بأهم المهارات الكتابية والإملائية المناسبة للصّفّ الرّابع الأساسي، وتمّ إعداد اختبار لقياس بعض المهارات الكتابية

والإملائية، والتّأكد من صدقه وثباته، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المهارات الكتابية والإملائية تُعزى لطريقة التّدريس لصالح المجموعة التّجريبية التي تعلّمت باستخدام البرنامج التّعليمي، وبحجم تأثير كبير.

وهدفت دراسة بصل(2022)، إلى تقصّي فاعلية برنامج قائم على التّعلم المُستند إلى الدّماغ في تنمية مهارات الكتابة الهجائية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت النّتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات مجموعة البحث في الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الهجائية لصالح الاختبار البعدي، بعد تدريسهم باستخدام البرنامج الإملائي المقترح، حيث تكوّنت عينة الدّراسة من مجموعة واحدة من(35) طالبًا وطالبة، معتمدًا المنهج التّجريبي.

كما هدفت دراسة الهاشمية(2020)، إلى التّحقّق من فعالية التّدريس باستخدام استراتيجيات التّعلم النّشط في تنمية مهارات الأداء الإملائي للصّف السّادس واتّجاههم نحوه، ولتحقيق ذلك أعدّت الباحثة اختبارًا تحصيليًّا في الإملاء عُرِضت جميعها على مجموعة من المحكمين المختصين؛ للتّأكد من صدقها، وثباتها. واستخدمت الباحثة التّصميم شبه التّجريبي، قسّمت فيه عينة الدّراسة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تكوّنت من(21) طالبًا، درسوا مادة الإملاء باستخدام استراتيجيات التّعلم النّشط، والثّانية ضابطة تكوّنت من(21) طالبًا درسوا الإملاء باستخدام الطّرق الاعتيادية، وتوصّلت النّتائج إلى أنّ استخدام استراتيجيات التّعلم النّشط فعّالة في تنمية مهارات الأداء الإملائي.

وأجرت إيندة(2020)، دراسة هدفت إلى معرفة تأثير تطبيق طريقة الاكتشاف الموجّه في قُدرة الطّلبة على تعلّم اللغة العربيّة في مستوى المدرسة الثّانوية، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في تحليل نتائج خمس دراسات أُجريت في هذا الموضوع، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ هناك تأثيرًا لطريقة التّعلم بالاكتشاف الموجّه على نشاط الطّلاب الذين تمّ تدريسهم بطريقة الاكتشاف الموجّه، وأولئك الذين درّسوا بالطّريقة الاعتيادية، وأنّ طريقة الاكتشاف الموجّه فعّالة للغاية ليتم تطبيقها في تدريس اللغة العربية ومهاراتها.

كما أجرت الرّبايعة(2019)، دراسة هدفت إلى التّعرف إلى فاعلية طريقة الاكتشاف الموجّه في اكتساب المفاهيم العلميّة وفق الاتّجاه نحو العلم لدى طلبة الصّفّ السّابع في مادة العلوم في محافظة جرش، وتمّ إعداد هذه الدّراسة في العام الدراسي (2019-2018)، ولتحقيق هذه

الدّراسة اتّبعت الباحثة المنهج التّجريبي، وأعدّت أداتي الدّراسة وهما عبارة عن وحدة تعليمية وفق طريقة الاكتشاف الموجّه، واختبار تحصيلي خاصّ باكتساب المفاهيم العلميّة، وبلغت عينة الدّراسة (102) طالبًا موزّعين في مجموعتين (تجريبية وضابطة)، المجموعة التّجريبية بلغت (52) طالبًا درسوا وفق طريقة الاكتشاف الموجّه، والمجموعة الضّابطة بلغت (50) طالبًا درسوا بالطّريقة التّقليدية، وبعد تطبيق أدوات الدّراسة توصّلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التّجريبية والضّابطة لصالح المجموعة التّجريبية في اكتساب المفاهيم العلميّة وفق الاتّجاه نحو العلم.

ودراسة مشري(2019)، التي هدفت إلى التّعرف إلى فاعلية استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه في تعليم مادة التّربية العلمية والتّكنولوجية في تنمية مهارات العلم الأساسية بالاعتماد على المنهج التّجريبي ذو تصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، وتمّ إجراء الدّراسة على عيّنة مكوّنة من (52) طالبًا وطالبة، وبعد تحليل البيانات إحصائيًا توصّلت الدّراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التّجريبية على اختبار مهارات عمليات العلم الأساسية قبل وبعد استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه.

وهدفت دراسة منسي(2019)، إلى الكشف عن أثر استراتيجية الاكتشاف الموجّه في تنمية تحصيل القواعد النّحوية لدى طالبات الصّف العاشر الأساسي، واتجاهاتهن نحوها، ولتحقيق أهداف الدّراسة صمّمت الباحثة أداتي الدّراسة، وهما: الاختبار التّحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو القواعد النّحوية، وتكوّنت عينة الدّراسة من(65) طالبًا وطالبة تم اختيارها بالطّريقة القصدية، وتوزيعها بشكل عشوائي في مجموعتين، تجريبية تكوّنت من(33) طالبة، درست باستخدام الاكتشاف الموجّه، وضابطة تكوّنت من(32) طالبة، درست بالطّريقة الاعتيادية، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لعلامات طالبات المجموعتين التّجريبية والضّابطة لصالح المجموعة التّجريبية اللواتي درسن باستخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه.

كما هدفت دراسة بني يونس(2018)، إلى تقصّي أثر التّدريس باستخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه المحوسبة في تحصيل طلبة الصّفّ الثّاني الأساسي في مدرسة أبو رشا الأساسية المختلطة في تربية إربد، مُستخدمًا المنهج التّجريبي، حيث بلغت عينة الدّراسة(41) طالبًا وطالبة

موزّعين في مجموعتين: التّجريبية وعددها(20) طالبًا وطالبة دُرّسوا باستخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه، والضّابطة(21) طالبًا وطالبة، دُرّسوا بالطّريقة التّقليدية، وأظهرت النّتائج بعد معالجة البيانات أنّ هناك فُروقًا ذات دلالة إحصائيّة في تحصيل طلبة الصّف الثّاني الأساسي تُعزى للطّريقة ولصالح المجموعة التّجريبية، والتي دُرّست بطريقة الاكتشاف الموجّه.

كما أجرت بن قسوم(2017)، دراسة هدفت إلى التّعرف إلى دور استراتيجية الاكتشاف الموجّه في تنمية مهارات القراءة الصّامتة لدى تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي ذوي صعوبات التّعلم الأكاديمية، تكوّنت عينة الدّراسة من طلبة الصّف الخامس ابتدائي، الذين بلغ عددهم (20) طالبًا، بمدرسة بوجمعة تميم من العام الدّراسي(2016–2015)، واتّبعت الباحثة المنهج شبه التّجريبي للمجموعة الواحدة، حيث طُبّقت استراتيجية الاكتشاف الموجّه للنّصوص القرائية على طلبة الصّف الخامس الابتدائي، وتمّ استخدام الاختبار القبلي والبعدي كأداة للدّراسة، وتوصّلت الباحثة بعد فحص وتحليل الفرضيات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التّجريبية لاختبار القراءة الصّامتة القبلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدي لاختبار القراءة الصّامتة لصالح الاختبار البعدي، كما أوصت الباحثة بضرورة التّركيز من خلال استراتيجية الاكتشاف الموجّه على الفهم القرائي وتجاوز الجانب الشّكلي في تعليم القراءة.

وأجرى الحمداني(2016)، دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه في تدريس مادّة مهارات الاتّصال في التّحصيل وتحسين مهارة الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصّف العاشر الأساسي في الأردن، مُستخدمًا المنهج شبه التّجريبي، واختيرت عينة الدّراسة بطريقة قصديّة من مدرسة خالد بن الوليد للبنين، حيث بلغت(80) طالبًا، وُزّعت في مجموعتين: الأولى تجريبية بلغ عددهم(38) طالبًا دُرّسوا باستخدام طريقة الاكتشاف الموجّه، والثّانية ضابطة وعددهم (42) طالبًا درسوا بالطّريقة التّقليدية، واعتمد الباحث الاختبار التّحصيلي والخطة التّدريسية وفق استراتيجية الاكتشاف الموجّه كأداتين للدّراسة، وبعد تحليل نتائج الدّراسة أوصى الباحث باستخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه في تدريس مادّة اللغة العربيّة في كافّة المراحل الدّراسية العُليا.

وهدفت دراسة عيسى(2014)، إلى تتبع فعالية برنامج إملائي باستخدام طريقة الاكتشاف الموجّه لدى تلاميذ الصّف السّادس الابتدائي، إذ تكوّنت عينة الدراسة من(30) طالبًا من طلاب الصّف

السّادس الابتدائي، مستخدمًا المنهج شبه التّجريبي لمجموعة واحدة درست برنامجًا إملائيًا مكوّنًا من ثمانية دروس إملائية باستخدام طريقة الاكتشاف الموجّه، واستخدم الباحث الاختبار التّحصيلي القبلي والبعدي كأداة للدّراسة، وبعد تحليل النتائج توصّل الباحث إلى تفوّق أفراد مجموعة البحث تفوقًا دالًا إحصائيًا في الاختبار التّحصيلي البعدي في الإملاء، وهذا التّفوق يرجع إلى دراستهم الدّروس المستهدفة وفقًا لطريقة الاكتشاف الموجّه.

وأجرى أحمد(2010)، دراسة هدفت إلى تعرّف فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء العربية الإملائية الشّائعة في كتابات طلبة الصّف الخامس الأساسي، وتحقيقًا لأهداف الدّراسة استخدم الباحث المنهج التّجريبي، وتكوّن مجتمع الدّراسة من طلبة الصّف الخامس الأساسي في المدارس التّابعة لمديرية التّربية والتّعليم في محافظة جنوب الخليل للعام الدّراسي(2010–2009)، وتألفت عينة الدّراسة من(79) طالبًا وطالبة من مدرستين مختلفتين، حيث قسّمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، بلغت(40) طالبًا وطالبة، والأخرى ضابطة، وعددها(39) طالبًا وطالبة، وتمثّلت أداة الدّراسة باختبار تحصيلي تم تطبيقه قبليًا وبعديًّا، وبعد تحليل النّتائج، توصّلت الدّراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأخطاء الإملائية الشّائعة في كتابات طلبة الصّف الخامس الأساسي تُعزى للطّريقة لصالح المجموعة التّجريبية.

وسَعَتْ دراسة القحطاني(2010)، إلى تقصّي فاعلية استخدام طريقة الاكتشاف الموجّه مقارنة بالتّدريس بالحاسب الآلي في تدريس الرّياضيات على تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة، حيث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتمثّلت عينة الدّراسة من (120) طالبًا من طلاب الصّفّ الثّاني المُتوسّط وُزّعت في ثلاث مجموعات، وهي مجموعتين تجريبيتين، الأولى دُرّست بطريقة الاكتشاف الموجّه، والمجموعة الثّانية دُرّست بطريقة البرمجة التّعليمية، ومجموعة ضابطة ممثلة بالطّريقة التّقليدية، حيث أعدّ الباحث وحدة دراسية مكوّنة من دليل معلم، وكراسة نشاط للطّالب وفق طريقة الاكتشاف الموجّه، وأُخْضِعت عينات البحث إلى اختبار تحصيلي قبلي وبعدي، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التّجريبية الذين دُرّسوا بالاكتشاف الموجّه ودرجات الطّلاب الذين دُرّسوا بالطّريقة المعتادة في التّحصيل لمادة الرّياضيات لصالح المجموعة التّجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي

درجات طلاب المجموعة التّجريبية الذين دُرّسوا بطريقة الاكتشاف الموجّه، ودرجات طلاب المجموعة التّجريبية الذين دُرّسوا بطريقة البرمجة التعليمية.

ودراسة الهاشمي والإبراهيم(2010)، التي هدفت إلى اختبار استراتيجية الاكتشاف الموجّه في تحصيل مادة النّحو وفي تنمية عمليات العلم مقارنةً بالطّريقة الاعتيادية المُتّبعة في التّدريس، حيث استخدم الباحثان اختبارًا تحصيليًا في مادة النّحو العربي من نوع الاختيار من متعدد، مكوّنًا من (30) فقرة غطّت محتوى المادة التّعليمية المختارة من كتاب النّحو والصّرف المقرر للصّف الأول الثّانوي الأدبي، وتمّ التّحقق من صدق الاختبار، واستخراج معاملات الصّعوبة والتّمييز، ومعامل الثّبات، وتضمن الاختبار وحدات(المفعول به، والتّمييز، والاستثناء)، بحسب استراتيجية الاكتشاف الموجّه، وتضمن اختبار عمليات العلم عمليات العلم الأساسية(الملاحظة، والتّصنيف، والاستدلال)، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مجموعة الاكتشاف الموجّه والمجموعة الاعتيادية لصالح مجموعة الاكتشاف الموجّه في اختباري التّحصيل النّحوي وعمليات العلم، وأوصى الباحثان باستخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه لفاعليتها في زيادة تحصيل الطّالبات في مادة النّحو العربي.

وطبّق الجراح(2009)، دراسة بعنوان أثر التّدريس بطريقتي الاستقراء والاكتشاف في اكتساب المفاهيم والاتّجاهات المهنيّة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في فلسطين، للكشف عن أثر استراتيجية الاكتشاف، حيث تكوّنت عينة الدّراسة من(238) طالبًا وطالبة، موزّعين على مدرستين ومقسّمين في مجموعتين، المجموعة الأولى هي المجموعة التّجريبية درست وفق الطّريقة الاستقرائية الاكتشافية، وبلغ عدد أفرادها(39) طالبًا و (43) طالبة، والمجموعة الثّانية درست بالطّريقة التّقليدية، وبلغ عدد أفرادها (36) طالبًا، و (41) طالبة، وبيّنت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العُليا في فلسطين للمفاهيم الواردة في مبحث التّربية المهنية تُعزى إلى طريقة التّدريس بالاكتشاف.

وأجرى عوض(2008)، دراسة هدفت إلى تعرّف أثر طريقة الاكتشاف الموجّه في تنمية التّفكير النّاقد لدى طلبة الصّفّ الثّاني الثّانوي العلمي بمادة الفيزياء مقارنةً بالطّريقة التّقليدية، وتكوّنت عينة الدّراسة من(110) طالبًا، (30) طالبًا في المجموعة التّجريبية، و(30) طالبًا في المجموعة الضّابطة من الذّكور في كلتا المجموعتين، و (25) طالبة في المجموعة التّجريبية، و (25) طالبة في المجموعة الضّابطة من الإناث في كلتا المجموعتين، وأظهرت النّتائج وُجود فُروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التّجريبية الذين درسوا بطريقة الاكتشاف الموجّه ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضّابطة الذين درسوا بالطّريقة التّقليدية في تنمية التّفكير النّاقد وذلك لصالح طريقة الاكتشاف الموجّه.

كما أجرى حلمي(2007)، دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية المدخل الاكتشافي في تدريس مهارة الكتابة لطلبة الصّفّ العاشر في المدرسة الثّانوية، حيث اعتمد الباحث المنهج التّجريبي الكمي لمجموعتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وأظهرت نتائج البحث أنّ تطبيق المدخل الاكتشافي في تدريس مهارة الكتابة له قيمة فعّالة، ومدى نجاحه يحقق النتيجة الهادفة مقارنة بالطّريقة التّقليدية في تعلّم مهارة الكتابة، حيث حصلت المجموعة الضابطة التي درست بالطّريقة الاعتيادية على معدل النّتيجة الجيدة، أمّا المجموعة التّجريبية التي درست باستخدام المدخل الاكتشافي فقد حصلت على معدل النّتيجة الجيدة جدًا.

وهدفت دراسة الصّائغي(2006)، إلى معرفة أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجّه في تدريس وحدة الفقه من مقرر التّربية الإسلامية على التّحصيل والتّفكير النّاقد لدى طُلاب الصّفّ العاشر بسلطنة عُمان، من العام الدّراسي (2005–2004)، بلغت عينة الدّراسة (66) طالبًا، اختيرت بالطّريقة العشوائية، وتكوّنت من شعبتين من بين خمس شعب، تم توزيعهما عشوائيًا إلى مجموعتين: الأولى تجريبية مكونة من (33) طالبًا درسوا بطريقة الاكتشاف الموجّه، والثّانية ضابطة مكوّنة من (33) طالبًا درسوا بالطّريقة التّقليدية، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث أداتين: الأولى اختبارٌ تحصيلي، والثّانية مقياس للتّفكير النّاقد، وبعد فحص نتائج الدّراسة توصّل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة لصالح المجموعة التّجريبية في اختبار التّحصيل البعدي، والتي درست بطريقة الاكتشاف الموجّه.

وهدفت دراسة الشّندويلي(2004)، إلى اختبار طريقة الاكتشاف الموجّه في تدريس القواعد النّحوية، وأثرها في التّحصيل النّحوي، وتكوّنت عينة الدّراسة من(80) طالبًا من طلاب الصّفّ الثّاني الثّانوي، واستخدم الباحث الاختبار التّحصيلي كأداة للدّراسة، وبعد تحليل النّتائج توصّلت الدّراسة إلى تفوّق طلاب المجموعة التّجريبية الذين درسوا القواعد النّحوية بطريقة الاكتشاف الموجّه على طلاب المجموعة الضّابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطّريقة الاعتيادية، وكان تفوقهم في التّحصيل المعرفي في كافة المستويات.

أمّا دراسة الزّعبي(2003)، فقد هدفت إلى معرفة أثر كل من طرق(الاكتشاف الموجّه، المناقشة، العصف الذهني) في تنمية التّفكير النّاقد والتّحصيل في وحدة الفقه في مُقرّر التّربية الإسلامية لدى طلبة الصّفّ الثّامن الأساسي، واختيرت عينة الدّراسة بطريقة عشوائية وبلغ عددها (199) طالبًا وطالبة موزّعين في (8) شعب، حيث تعلمت المجموعة التجريبية الأولى بطريقة الاكتشاف الموجّه، والمجموعة التّجريبية الثّانية بطريقة المُناقشة، ودرست المجموعة التّجريبية الثّالثة بطريقة العصف الذّهني، والمجموعة الرّابعة وهي الضّابطة وتعلمت بالطّريقة التّقليدية، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطّلبة في مادة التّربية الإسلامية وتفكيرهم النّاقد تُعزى لطريقة الاكتشاف الموجّه، والمُناقشة، والعصف الذهني، مقارنة بالطّريقة التّقليدية.

2 .2. 2 الدّراسات الأجنبيّة

هدفت دراسة أيو(Ayu, 2022)، إلى تطوير أسلوب التّدريس التّأملي باستخدام طريقة الاكتشاف الموجّه لتحسين كتابة المقالات القصيرة لدى الطّلاب، حيث استخدمت الباحثة منهج جمع المعلومات عن طريق المُلاحظة المباشرة للطّلبة والمقابلات مع المُحاضرين، وتم استخدام التّحليل الإحصائي للبيانات، حيث كانت درجات الاختبار البعدي أعلى من الاختبار القبلي، وأظهرت النّتائج أنّ هناك زيادة في درجات الطّلاب قبل وبعد تطبيق نموذج الاكتشاف الموجّه، وأوصت الباحثة بتطبيق أسلوب الاكتشاف في عمليتي التّعليم والتّعلم.

وهدفت دراسة باريش(2022)، إلى استكشاف استراتيجيات تدريس الكتابة التي يستخدمها المُعلّم، والفروق في التّدريس، والمشكلات التي يواجهها المُعلّم في تدريس الكتابة، واستخدم الباحث في هذه الدّراسة المنهج الوصفي، والملاحظة والمقابلة كأداتين للدّراسة، وبعد تحليل البيانات لمعرفة استجابات المعلمين والطّلبة، توصّل الباحث إلى أنّ طرق التّدريس تؤثّر في تدريس المهارات الكتابية.

وفي دراسة خيرانا(Khirana, 2021)، قامت الباحثة بإجراء بحث نوعي من خلال تطبيق دراسة الحالة، لمعرفة تأثير تطبيق طريقة الاكتشاف الموجّه في التّعليم الإلكتروني لتدريس المفردات، وفي هذا البحث قامت بتحليل البيانات من خلال تقليصها وعرضها، وتمثّلت أدوات الدّراسة في المقابلات مع المعلمين والطّلبة، واستبيان للطّلاب ووثائق تدعم البيانات الصّحيحة، وأشارت النّتائج إلى أنّ اتجاهات الطّلاب نحو تطبيق أسلوب الاكتشاف الموجّه إيجابية للغاية،

وأنّهم استمتعوا بتطبيق هذه الطّريقة، وأنّ طريقة الاكتشاف الموجّه ساعدت الطّلاب في تحسين إتقانهم للمفردات عبر التّعلم الإلكتروني.

كما أجرت عزيزة وآخرون(2020)، دراسة هدفت إلى تحسين نتائج التّعلم لكتابة النّص من خلال نموذج الاكتشاف الموجّه لدى طلاب الصّف الثّاني، وأظهرت نتائج التّحليل أن نموذج الاكتشاف الموجّه يمكن تطبيقه بشكل جيد للغاية؛ حيث إنّه يزيد أنشطة المُعلمين والطّلاب، وأنّ تطبيق نموذج الاكتشاف الموجّه يمكن أن يحسّن نتائج التّعلم في كتابة النّص.

أمّا مبارك(Mubarok, 2020)، فقد أجرى دراسة هدفت إلى استخدام نموذج التّعلم الاستقصائي والاكتشافي الموجّه في مادة التّركيب لترقية مهارة الكتابة الموجّهة عند طلبة الصّف السّابع الأساسي، واستخدم الباحث المنهج شبه التّجريبي بتصميم مجموعة واحدة بالاختبار القبلي والبعدي، واشتمل البحث نوعين من البيانات، أولها البيانات النّوعية التي تُحلّل منطقيًّا، والبيانات الكمية التي تُحلّل إحصائيًّا، واعتمد الباحث المقابلة والملاحظة والاختبار التّحصيلي كأدوات للدّراسة، وتوصّل بعد تحليل النّتائج إلى أنّ استخدام نموذج التّعلم الاستقصائي والاكتشافي الموجّه في مادة التّركيب يُرقّي مهارة الكتابة الموجّهة للتّلاميذ، حيث كانت قيمة المتوسط في الاختبار القبلي تقع بين (70-60) وتدلّ على درجة جيدة، أمّا في الاختبار البعدي فكانت قيمة المتوسط (90-80) وتدلّ على قيمة مرتفعة في معيار التّقدير، وهذا يؤكد أنّ استخدام نموذج التّعلم الاستقصائي والاكتشافي الموجّه يحسن مهارة الكتابة لدى الطّلبة.

وأجرت زاهارا (Zahara, 2017)، دراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك أيّ فروق ذات دلالة إحصائيّة في تحصيل فهم القراءة بين الطّلاب الذين تم تدريسهم باستخدام الاكتشاف الموجّه، وأولئك الذين تم تدريسهم باستخدام الاستراتيجية التّقليدية لطلاب الصّفّ الحادي عشر في مدرسة(مان أرهان)، حيث استخدمت الباحثة المنهج التّجريبي، وتكوّن مجتمع الدّراسة من طلاب الصّفّ الحادي عشر من نفس المدرسة والبالغ عددهم(140) طالبًا، وبلغت عينة الدّراسة (70) طالبًا باستخدام تقنية أخذ العينات الملائمة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين، حيث تكوّنت المجموعة التجريبية من(35) طالبًا، والمجموعة الضابطة من(35) طالبًا، واعتمدت الباحثة الاختبار التّحصيلي ذو الاختيار من متعدد والمُكوّن من (60) فقرة كأداة للدّراسة، وقامت بتجربة الأداة بشكل قبلي للتّأكد من صدقها وثباتها، واستخدمت الباحثة اختبار(t-test) المطابق في تحليل النّتائج، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق كبير في نتائج طلاب الصّفّ الحادي عشر

الذين تم تدريسهم باستخدام الاكتشاف الموجّه وأولئك الذين تم تدريسهم باستخدام الاستراتيجية التّقليدية، وأوصت الباحثة باستخدام الاكتشاف الموجّه في تعليم الفهم القرائي، و استخدامه كتقنية بديلة لتدريس الفهم القرائي لطلاب الصّف الحادي عشر.

وهدفت دراسة صوفيني(Sofeny, 2014)، إلى وصف مدى فعالية التّعلم بالاكتشاف في تحسين مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى الطّلاب المنفتحين والانطوائيين مقارنةً بالتّعليم المباشر كأسلوب التّعلم التّقليدي، حيث استخدم الباحث المنهج التّجريبي والتّصميم شبه التّجريبي، وتكوّن مجتمع الدّراسة من طلاب الصّفّ الحادي عشر بالمدرسة الثّانوية للعام الدّراسي (2014-2013)، وبلغت عينة الدّراسة (20) طالبًا من كلا الشّعبتين والفئتين، وتمّ التّأكد من صدق وثبات أدوات الدّراسة، وقام الباحث باختبار الفرضيات من خلال التّحليل الإحصائي بطريقتين: تحليل التّباين ثنائي الاتّجاه باختبار قيمة(ف) عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وكشفت نتيجة هذه الدّراسة إلى أنّ استخدام التّعلم بالاكتشاف كان فعّالاً بالنّسبة للطّلبة المنفتحين مقارنةً بالطّلبة الانطوائيين، وكان لنتيجة استخدام التّعلم بالاكتشاف تأثيرًا أكبر عند الطّلبة المنفتحين مقارنةً بالطّلبة الانطوائيين.

وهدفت دراسة براويرتي(Prawerti, 2014)، إلى الكشف عن فعالية التّعلم بالاكتشاف في تعليم الكتابة مقارنةً بالطّريقة الاعتيادية لدى طلاب الصّف العاشر من العام الدّراسي(2014-2015)، حيث استخدم الباحث المنهج التّجريبي، وتكوّن مجتمع الدّراسة من (305) طالبًا، وتوزّعت عينة الدّراسة في ثمانية فصول، (3) عينات تجريبية تم تدريس الطّلاب فيها باستخدام طريقة الاكتشاف، و(5) عينات تم تدريسهم فيها باستخدام الطّريقة المباشرة، حيث تكوّن كل فصل من (38) طالبًا، واستخدم الباحث الاختبار التّحصيلي كأداة للدّراسة، وأظهرت النّتائج فعالية طريقة التّعلم بالاكتشاف مقارنةً بالطّريقة المباشرة لتعليم الكتابة، وأنّ هناك تفاعلاً بين طريقة التّدريس والإبداع في تدريس الكتابة.

كما أجرى جونسون (Johnson, 2006)، دراسة هدفت إلى تحديد فاعلية طريقة الاكتشاف الموجّه والاختبارات القصيرة في فهم المصطلحات والمفاهيم الأساسية وتثبيت المعلومة لدى الطّلبة، حيث بلغت عينة الدّراسة (300) طالبًا وطالبة، قُسّمت إلى مجموعتين، درست مجموعة منها بالطّريقة التقليدية والمجموعة الأخرى باستخدام الاكتشاف الموجّه والاختبارات القصيرة، وبعد فحص النّتائج والبيانات تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات

الطّلبة في فهم المصطلحات والمفاهيم لصالح المجموعة التي تم تدريسها بطريقة الاكتشاف الموجّه والاختبارات القصيرة.

3. 2. 2 التّعقيب على الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

1.3.2.2 التّعقيب على الإطار النّظري

تعقيبًا على الإطار النّظري لاحظت الباحثة أنّ للمهارات الكتابيّة والإملائيّة مكانةً عند الأدباء وعُلماء اللغة في مختلف العُصور، حيث إنّهم تطرّقوا إلى نشأتها وأهميتها من بين فروع اللغة، وأهمية الكتابة في نقل المعارف والتّراث للأجيال اللاحقة، فلا علم يثبت دون الكتابة والتّدوين، كما تطرّقوا للحديث عن الإملاء بشكل خاصّ، وأنّ تعليم الإملاء يحتاج إلى عمليات عقليّة أدائيّة تُسهم فيها البيئة المدرسية بشكل فعّال، كما تمّ الحديث عن ظاهرة الضّعف الإملائي لدى الطّلبة، وأسبابها وطرق علاجها، وضرورة اختيار المعلّم الطّرق التدريسية الأمثل للحد منها.

ولاحظت الباحثة أنّ الاكتشاف بشكل عام طريقة استخدمها الإنسان بشكل فطري منذ القِدم، وتحدّث عنها عُلماء التّربية القُدماء وأولوها اهتمامًا كبيرًا ودعوا إلى استخدامها في تدريس الطّلبة؛ لأنّ ما يتعلّمه الطّلبة عن طريق الاكتشاف يستمرّ معهم مدى الحياة، كما أنّ هذه الطّريقة تُنمّي عند الطّالب العديد من المهارات العلميّة الهامّة، ومنها: المُلاحظة والتّصنيف والقياس والتّفسير والاستدلال والاستنتاج والتّنبؤ وفرض الفروض والتّجريب وغيرها، وتندرج هذه الطّريقة ضمن الطّرق التي تُساعد الطّالب في التّعلم الذّاتي الذي هو من أفضل أنواع التّعلم.

كما تطرّق الأدب التّربوي للحديث عن الاكتشاف الموجّه، حيث برزت الحاجة إلى طُرق تدريس حديثة من شأنها تحقيق إيجابية المتعلّم في الموقف التّعليمي، والتي تُسهم بالتّالي في تحقيق أهداف الدّرس، التي يصعب تحقيقها إلا إذا تفاعل الطّالب مع الموقف التعليمي من خلال طرق تدريس فعالة.

وترى الباحثة أنّ تدريس الكتابة والإملاء يحتاج إلى طريقة تدريس تُساعد التّلميذ في تطبيق القاعدة التي توصّل إليها على أمثلة واقعيّة، يحوّل فيها البيانات التي يدركها ويتوصّل إليها إلى صورة مناسبة للتّعميم أو القاعدة، وأنّ طريقة الاكتشاف الموجّه مُناسبة لذلك، حيث إنّها تدخل

في حلّ المشكلات التي يستطيع من خلالها أن يفهم القاعدة وأن يجعلها قابلة للاستخدام في حالات جديدة أخرى.

2.3.2.2 التّعقيب على الدّراسات السّابقة

من خلال استعراض الباحثة الدّراسات السّابقة ونتائجها، العربيّة منها أو الأجنبيّة، التّجريبيّة أو الوصفيّة، لاحظت أنّ هناك توافقًا بين الدّراسة الحالية، والدّراسات السّابقة والتي تناولت أثر أو فعاليّة استخدام استراتيجيات وطرق التّدريس، لا سيّما طريقة الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابية والإملائية وفي تنمية التّحصيل، كدراسة أملنا(2023)، التي هدفت إلى تتبع فعالية الطّريقة الاستقرائية في تعليم الإملاء على أساس مهارة التّفكير العليا، ودراسة جواد (2023)، التي هدفت إلى تقصّي أثر استراتيجية الاكتشاف الموجّه في التّحصيل المعرفي، كذلك دراسة عبد الحكيم(2022)، التي استهدفت بناء برنامج لتدريس الإملاء باستخدام الوسائط المتعددة، وقياس أثره في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصّفّ الخامس الابتدائي، ودراسة جنكو ومحمد(2022)، التي هدفت إلى بيان أسباب الضّعف الكتابي في مهارة الإملاء وطرق علاجه، ودراسة الرّواشدة (2021)، والتي هدفت إلى بناء برنامج تعليمي والكشف عن أثره في تنمية بعض المهارات الكتابية الإملائية لدى طلاب الصّف الرّابع الأساسي.

ودراسة الهاشمية(2020)، التي هدفت إلى تتبّع أثر استخدام استراتيجيات التّعلم النِّشط في تنمية مهارات الأداء الإملائي، ودراسة إيندة(2020)، فقد تناولت تأثير تطبيق طريقة الاكتشاف الموجّه على قدرة تعلّم اللغة العربية في مستوى المدرسة الثّانوية، ودراسة بصل(2020)، التي هدفت إلى تقصّي فاعلية برنامج مقترح قائم على التّعلم المستند إلى الدّماغ في تنمية مهارات الكتابة الإملائية، وكذلك دراسة منسي(2019)، التي هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية الاكتشاف الموجّه في تنمية تحصيل القواعد النّحوية لدى طالبات الصّف العاشر الأساسي، واتجاهاتهن نحوها، و دراسة بني يونس(2018)، التي هدفت إلى تقصّي أثر التّدريس باستخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه المحوسبة في تحصيل طلبة الصّفّ الثّاني الأساسي، ودراسة الحمداني(2016)، التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه في تدريس مهارات الاتّصال والتّواصل في التّحصيل وتحسين مهارة الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصّفّ العاشر، ودراسة عيسى(2014)، التي هدفت إلى تتبع فعالية برنامج إملائي باستخدام الاكتشاف الموجّه لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، ودراسة أحمد(2010)، التي هدفت إلى تعرّف فاعلية

برنامج مقترح في علاج الأخطاء العربية الإملائية الشّائعة في كتابات طلبة الصّف الخامس الأساسي، كما أجرى حلمي (2007)، دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية المدخل الاكتشافي في تدريس مهارة الكتابة لطلبة الصّفّ العاشر، أمّا دراسة الشّندويلي(2004) فهدفت إلى اختبار طريقة الاكتشاف الموجّه في تدريس القواعد النّحوية، وأثرها في التّحصيل النّحوي.

وفي الدّراسات الأجنبية لاحظت الباحثة وجود توافق بين الدّراسة الحالية كدراسة أيو(2022 ,Ayu)، والتي تناولت تطوير أسلوب التّدريس التاملي باستخدام نموذج الاكتشاف الموجّه لتحسين كتابة المقالات القصيرة لدى الطّلاب، ودراسة باريش(Baresh, 2022)، التي هدفت إلى استكشاف استراتيجيات تدريس الكتابة التي يستخدمها المُعلّم، والمشكلات التي يواجهها، كذلك دراسة عزيزة(2020)، التي هدفت إلى تحسين نتائج التّعلم لكتابة النّص من خلال نموذج الاكتشاف الموجّه لدى طلاب المرحلة الثّانوية، ودراسة براويرتي(Prawerti, 2014)، والتي هدفت إلى الكشف عن فعاليّة التّعلم بالاكتشاف في تعليم الكتابة مقارنة بالطّريقة الاعتيادية لطُلاب المرحلة الثّانوية، وكذلك دراسة خيرانا(khirana,2021)، التي هدفت إلى معرفة تأثير تطبيق طريقة الاكتشاف الموجّه في التّعليم الإلكتروني لتدريس المفردات، ودراسة مبارك(Mubarok,2020)، التي استخدم فيها نموذج التّعلم الاستقصائي والاكتشافي الموجّه لترقية مهارة الكتابة الموجّهة، ودراسة صوفيني(Sofeny, 2014)، التي هدفت إلى وصف مدى فعالية التّعلم بالاكتشاف في تحسين مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية.

أمّا عن باقي الدّراسات فهي تختلف عن الدّراسة الحالية بأنها تناولت أثر وفعالية الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات المختلفة، كمهارة القراءة والمهارات النّفس حركية والرّياضية، ومهارات التّفكير، وفعاليته في اكتساب المفاهيم العلمية والتكنولوجية وغيرها، كدراسة الجبوري (2023)، ودراسة ياسين والعاني (2023)، ودراسة سوليلي(2023)، ودراسة مشري (2019)، ودراسة بن قسوم(2017)، ودراسة الرّبايعة(2013) ودراسة القحطاني (2010)، ودراسة الجراح(2009)، ودراسة عوض(2008)، ودراسة الصّائغي(2006)، ودراسة الزعبي(2003)، ودراسة زاهارا(Zahara,2017)، وكذلك دراسة جونسون(Johnson, 2006).

وقد استفادت الباحثة من بعض الدّراسات السّابقة في تطوير البرنامج التّعليمي، وأداة الدّراسة، وفي تنظيم الإطار النّظري للدّراسة.

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفًا لإجراءات الدّراسة، حيث يتضمّن منهجية الدّراسة، والمنهج المُتّبع، ويعطي وصفًا لمجتمع الدّراسة وعينتها، ويصف أداة الدّراسة، وطريقة إعدادها، ويصف كذلك إجراءات التحقّق من صدق وثبات أداة الدّراسة، وخطوات تطبيقها، وإجراءات المعالجة الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في استخلاص نتائج الدّراسة وتحليلها.

1.3 منهج الدّراسة

استخدمت الباحثة المنهج التّجريبي، والتّصميم شبه التّجريبي؛ لتقصّي أثر برنامج مقترح قائم على الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلاب الصّف الخامس الأساسي، ومعرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف الطّريقة ومستوى التّحصيل والتّفاعل بينها، وذلك نظرًا لملاءمته لأغراض الدّراسة.

2.3 تصميم الدّراسة

C: O O

E: O × O

حيث (C) المجموعة الضّابطة، و (E) المجموعة التّجريبية، و (O) الاختبار القبلي والبعدي.

3.3 مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من طلبة الصّف الخامس الأساسي المسجلين والمنتظمين، الذين يدرسون في المدارس الحكومية التّابعة لمديرية التّربية والتّعليم في ضواحي القدس، وذلك للعام الدّراسي (2023–2024)، حيث يبلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (1424) طالبًا وطالبة، منهم (761) ذكور، و(663) إناث، وذلك وفقًا للكشوف التي حصلت عليها الباحثة من مديرية التّربية والتّعليم في ضواحي القدس.

4.3 عينة الدّراسة

اختارت الباحثة عينة الدّراسة بالطريقة القصدية، من مدرسة ذكور أبو ديس الأساسية العليا، وذلك بسبب عمل الباحثة في تلك المدرسة، وتعاون مدير المدرسة مع الباحثة، وإبدائه الرّغبة في محاولة البحث عن حلول لتنمية المهارات الكتابية الإملائية لدى طلاب المرحلة الأساسية، وقد حُصِرَتْ عينة الدّراسة في شعبتي الصّف الخامس في المدرسة حيث تكونت العينة من (53) طالبًا موزّعين في شعبتين: إحداهما تجريبية بلغ عددها (25) طالبًا، والأخرى ضابطة بلغ عددها (28) طالبًا، وتم تعيين أفراد عينة الدّراسة بالنّسبة للمجموعة تعيينًا عشوائيًّا، ويبين الجدول (1.3) تعيين أفراد عينة الدّراسة.

جدول 1.3: تعيين أفراد عينة الدّراسة تبعًا للمجموعة وعدد الطّلاب

المجموعة	عدد الطّلاب	النّسبة المئوية
التّجريبية (ذكور)	25	47%
الضّابطة (ذكور)	28	53%
المجموع الكلي	53	100%

5.3 المادة التّعليمية

1. 5. 3 إعداد المادة التّعليمية

قامت الباحثة بإعداد مادة تعليميّة وهي عبارة عن برنامج إملائي مكوّن من ثلاثة مجالات (اللام الشّمسية واللام القمريّة، التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة، التّنوين والنّون) من مبحث اللغة العربية للصّفّ الخامس الأساسي للمنهاج الجديد للعام (2024–2023)، وذلك لغرض تطبيق الدّراسة، ومن خلال مراجعة الدّراسات السابقة من رسائل ماجستير ودكتوراه، اتّبعت الباحثة عدّة خطوات في إعداد البرنامج المقترح وفق استراتيجية الاكتشاف الموجّه، على النّحو الآتي:

١–الاطّلاع على الموضوعات التي يتضمنها كتاب اللغة العربية (المقرر الجديد) للصّفّ الخامس الأساسي.

٢–اختيار الموضوعات الملائمة للدّراسة والتي رأتها الباحثة هي الأهم؛ لكثرة الأخطاء الإملائية فيها لدى الطّلبة، وهي ثلاث دروس خاصّة بالإملاء.

٣–إعداد برنامج تعليمي يشتمل خطة مفصّلة للأهداف العامّة من البرنامج، والزّمن المقترح وخطوات شرح كل درس من الدّروس، والوسائل المستخدمة وأساليب التّقويم المتّبعة.

وقامت الباحثة بالتّحقق من صدق البرنامج التّعليمي المقترح، بعرضه بصورته الأوليّة على (10) من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص ملحق (4)، في مجال المناهج وأساليب التّدريس وعلوم اللغة العربية، وذلك من خلال طلب تحكيم ملحق (3) للتّأكد من ملاءمته للغرض الذي أُعِدّ من أجله، وقد تمّت إعادة صياغة بعض الفقرات، وإضافة البعض الآخر، وإجراء بعض التّعديلات، بناءً على آراء السّادة المحكمين ورؤيتهم، فأصبح البرنامج بصورته النّهائية ملحق(5).

6 .3 أداة الدّراسة

قامت الباحثة ببناء أداة الدّراسة، والتي تتمثل في الاختبار التّحصيلي للمهارات الإملائيّة لقياس أثر البرنامج المقترح في تنمية المهارات الكتابية الإملائيّة لدى الطلبة، ولمعرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف طريقة التّدريس ومستوى التّحصيل والتّفاعل بينها، وقد طُبّقت هذه الأداة قبل وبعد الانتهاء من تدريس البرنامج المقترح القائم على الاكتشاف الموجّه، وفيما يأتي عرض للإجراءات التي تم فيها إعداد أداة الدّراسة، والتّأكد من صدقها وثباتها:

1. 6. 3 خطوات إعداد أداة الدّراسة (اختبار تحصيلي في إملاء اللغة العربية)

اتّبعت الباحثة في إعداد الاختبار التّحصيلي الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من الاختبار وهو قياس أثر التّدريس بالاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابية الإملائية لدى طلبة الصّف الخامس الأساسي.
- تحليل المادة موضع الدّراسة والمتمثلة في وحدات البرنامج المقترح.
- تحديد الوزن النّسبي لموضوعات البرنامج المقترح في الوحدات الثّلاث(اللام الشّمسية واللام القمرية، التّاء المربوطة والتّاء المبسوطة، التّنوين والنّون).
- تحديد الوزن النّسبي للمستويات التي يتضمنها الاختبار نسبةً إلى الأهداف السّلوكية في هرم بلوم المعرفي، كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول2.3: الوزن النّسبي لكل مستوى من مستويات الاختبار

المستوى	المعرفة	التّطبيق	المستويات العليا	المجموع
عدد الأهداف	12	24	26	62
الوزن النّسبي	%19	%39	%42	%100

- تحديد عدد فقرات الاختبار(30) فقرة، في ثلاث أسئلة رئيسة، في كلّ سؤال ثلاث أسئلة فرعية.

- حساب عدد أسئلة البرنامج المقترح وفقًا للمستويات المعرفية، كما يبين الجدول الآتي:

جدول3.3: مواصفات الاختبار التّحصيلي وفقًا للمستويات المعرفية

الموضوعات (الوحدات الدّراسية)	مستوى السّؤال			عدد الأسئلة
	معرفة	تطبيق	مستويات عليا	
اللام الشّمسية واللام القمرية	2	5	5	12
التّاء المربوطة والتّاء المبسوطة	2	4	4	10
التّنوين والنّون	2	3	3	8
المجموع	6	12	12	30 سؤالاً

3 .6 .2 صياغة الاختبار التّحصيلي في إملاء اللغة العربية

طوّرت الباحثة اختبار التّحصيل بشكل واضح ومنسجم مع أهداف البرنامج، تجنبًا لتضليل الطّلاب، ومراعاةً للكشف عن مدى تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى الطّلاب من خلال البرنامج المقترح القائم على الاكتشاف الموجّه، حيث إنّ الأسئلة تعتمد على بيان قدرة الطّالب على الكتابة السّليمة الخالية من الأخطاء الإملائية، فيما يتعلق بالمواضيع الثلاثة التي تم التّركيز عليها في البرنامج التّعليمي.

3 .6 .3 صدق الاختبار التّحصيلي في إملاء اللغة العربية

عُرضت فقرات الاختبار على (10) من المحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة ملحق (4)، بالإضافة إلى مجموعة من المشرفين من مديرية التّربية والتّعليم، من خلال كتاب تسهيل مهمة ملحق (1)، لتحكيم فقرات الاختبار بصورته الأولية ملحق رقم(6)، وإبداء آرائهم وملاحظاتهم، وتم تعديل الاختبار من خلال حذف واستبدال بعض الفقرات، ليصبح الاختبار بصورته النّهائية ملحق(7).

4. 6. 3 ثبات الاختبار التّحصيلي في إملاء اللغة العربية

تم التأكد من ثبات الاختبار التّحصيلي بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test - Retest)، حيث طُبّق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدّراسة وخارج عينتها، وتكوّنت العينة الاستطلاعية من (12) طالبًا، ثم أعيد تطبيق الاختبار على نفس أفراد العينة بعد أسبوعين من موعد التّطبيق الأول، وتمّ حساب معامل الثّبات، وبلغ(0.763)، واستُخدم لأغراض هذه الدّراسة.

7. 3 خطوات وإجراءات تطبيق الدّراسة

اتّبعت الباحثة في تطبيق الدّراسة الخطوات والإجراءات الآتية:

١-الاطّلاع على الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدّراسة؛ بقصد الاستفادة منها في إعداد المادّة التّعليمية، وبناء الاختبار التّحصيلي المناسب له.

٢-إعداد المادّة التّعليمية القائمة على استراتيجية الاكتشاف الموجّه، بعد الاطّلاع على مبحث اللغة العربية للصّفّ الخامس، ومعرفة الأخطاء الإملائية الشّائعة لدى هذه المرحلة من الطّلبة.

٣-إعداد أداة الدّراسة وهي: الاختبار التّحصيلي، وذلك بعد تحليل محتوى البرنامج المقترح، وعمل جدول مواصفات اعتمادًا على النّسب المئوية للمجالات الثّلاث(المعرفة، التّطبيق، المستويات العُليا)، فكان عدد فقرات الاختبار(30) فقرة، (6) منها لصالح مجال المعرفة، و(12) لمجال التّطبيق، و(12) لصالح المستويات العُليا.

٤-عرض المادة التّعليمية والأداة على مجموعة من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، للتأكّد من صدقها، وتم التّعديل حسب رؤية المحكّمين، وما أوصوا به.

٥-التأكّد من ثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية، اختيرت من مجتمع الدّراسة ومن خارج العينة الأصلية.

٦-الحصول على كتاب تسهيل مهمّة من كلية العلوم التّربوية، موجّه إلى المدرسة التي طُبّقت فيها الدّراسة، لأخذ الإذن بتطبيق الدّراسة ملحق (2).

٧-اختيار عينة الدّراسة بالطّريقة القصدية، وقد تمثّلت بشعبتي الصّفّ الخامس الأساسي في مدرسة واحدة من الذّكور، وتم تعيين المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة بالطّريقة العشوائية.

٨-تطبيق أداة الدّراسة في اللقاء الثّاني على مجموعتي الدّراسة في نفس اليوم وبنفس المدة الزّمنية.

٩-تطبيق المادّة التّعليمية والمشتملة المجالات الثّلاثة في البرنامج المقترح لمدة (7) أسابيع، دُرّست خلالها المجموعة التّجريبية وفقًا لاستراتيجية الاكتشاف الموجّه، والمجموعة الضّابطة دُرّست بالطّريقة الاعتيادية، مع متابعة تطبيق الدّراسة كما خُطّط لها وفقًا للزّمن والأساليب والطّرق المختارة.

١٠-تطبيق أداة الدّراسة وهي الاختبار التّحصيلي في نهاية المعالجة على مجموعتي الدّراسة، التّجريبية والضّابطة.

١١-جمع البيانات ومعالجتها إحصائيّا لاستخراج النتائج.

١٢-عرض النّتائج ومناقشتها وتفسيرها بشكل علمي وموضوعي.

١٣-كتابة التّوصيات.

8. 3 مُتغيرات الدّراسة

اشتملت هذه الدّراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة

١-طريقة التّدريس، ولها مستويان:

- طريقة التّدريس بالاكتشاف الموجّه.
- الطّريقة الاعتيادية.

٢-مستوى التّحصيل، وله أربعة مستويات(مقبول، جيّد، جيّد جدًّا، ممتاز).

المتغيرات التّابعة

المهارات الكتابية والإملائية.

9. 3 المعالجة الإحصائيّة

تمّت المعالجة الإحصائية للإجابة عن سؤاليّ الدّراسة، وفحص فرضيّة الدّراسة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$)، عن طريق اختبار تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA)، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارات القبلية والبعدية، وتمّ استخدام مربع إيتا (Eta Squared)؛ لإيجاد حجم التّأثير (Effect Size) في استخدام الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابية الإملائية، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

الفصل الرّابع

نتائج الدّراسة

تتناول الباحثة في هذا الفصل عرضًا للنّتائج التي توصّلت إليها الدّراسة، والتي هدفت إلى تقصّي **أثر استخدام برنامج مقترح قائم على الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلبة الصّف الخامس الأساسي**، ومعرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف الطّريقة ومستوى التّحصيل والتّفاعل بينها.

1.4 النّتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدّراسة

ما أثر توظيف طريقة التّدريس القائمة على الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلبة الصّفّ الخامس الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الطّريقة، ومستوى التّحصيل والتّفاعل بينها؟

وللإجابة عن سؤال الدّراسة، تم اختبار الفرضية الصّفرية الآتية: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلبة الصّف الخامس الأساسي تُعزى لطريقة التّدريس(الاكتشاف الموجّه، الطّريقة الاعتيادية)، ومستوى التّحصيل في اللغة العربية، والتّفاعل بينها.**

ولاختبار صحّة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلاب الصّف الخامس الأساسي، وذلك حسب طريقة التّدريس ومستوى التّحصيل في اللغة العربية، كما هو موضح في جدول رقم (1.4).

جدول (1.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار المهارات الكتابية الإملائية لدى طلاب الصّف الخامس الأساسي القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس ومستوى التّحصيل في اللغة العربية.

المجال			الدرجات القبلية			الدرجات البعدية		
	طريقة التدريس	مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المعرفة	المجموعة الضّابطة	مقبول	3.15	1.519	13	4.23	1.423	13
		جيد	5.33	0.816	6	5.50	0.548	6
		جيد جدًا	4.00	2.000	5	4.80	1.304	5
		ممتاز	6.00	0.000	4	5.50	0.577	4
		المجموع	4.18	1.744	28	4.79	1.258	28
	المجموعة التجريبية	مقبول	4.60	1.673	5	5.20	0.837	5
		جيد	4.22	1.481	9	5.33	0.866	9
		جيد جدًا	5.00	1.414	7	5.71	0.756	7
		ممتاز	6.00	0.000	4	6.00	0.000	4
		المجموع	4.80	1.443	25	5.52	0.770	25
	المجموع	مقبول	3.56	1.653	18	4.50	1.339	18
		جيد	4.67	1.345	15	5.40	0.737	15
		جيد جدًا	4.58	1.676	12	5.33	1.073	12
		ممتاز	6.00	0.000	8	5.75	0.463	8
		المجموع	4.47	1.624	53	5.13	1.110	53
التطبيق	المجموعة الضّابطة	مقبول	5.00	2.828	13	6.54	2.570	13
		جيد	7.50	2.345	6	9.50	2.074	6
		جيد جدًا	7.00	3.391	5	7.80	3.271	5
		ممتاز	11.75	0.500	4	11.50	1.000	4

28	2.961	8.11	28	3.407	6.86	المجموع		
5	3.937	8.00	5	2.881	7.60	مقبول	المجموعة التجريبية	
9	3.041	8.33	9	2.693	6.67	جيد		
7	2.944	8.00	7	2.944	6.00	جيد جدًا		
4	0.577	11.50	4	0.957	11.25	ممتاز		
25	3.078	8.68	25	3.055	7.40	المجموع		
18	2.960	6.94	18	3.006	5.72	مقبول	المجموع	
15	2.678	8.80	15	2.507	7.00	جيد		
12	2.937	7.92	12	3.029	6.42	جيد جدًا		
8	0.756	11.50	8	0.756	11.50	ممتاز		
53	3.001	8.38	53	3.226	7.11	المجموع		
13	2.410	5.15	13	2.501	3.38	مقبول	المجموعة الضّابطة	المستويات العليا
6	2.229	10.17	6	2.160	7.67	جيد		
5	1.789	8.20	5	1.581	8.00	جيد جدًا		
4	1.258	10.75	4	1.291	10.50	ممتاز		
28	3.167	7.57	28	3.440	6.14	المجموع		
5	2.881	5.40	5	1.581	2.00	مقبول	المجموعة التجريبية	
9	2.333	9.78	9	3.206	5.44	جيد		
7	1.574	10.14	7	1.718	8.43	جيد جدًا		
4	0.000	12.00	4	1.291	10.50	ممتاز		
25	2.914	9.36	25	3.629	6.40	المجموع		
18	2.463	5.22	18	2.326	3.00	مقبول	المجموع	
15	2.219	9.93	15	2.968	6.33	جيد		
12	1.875	9.33	12	1.603	8.25	جيد جدًا		
8	1.061	11.38	8	1.195	10.50	ممتاز		
53	3.153	8.42	53	3.498	6.26	المجموع		
13	4.481	15.92	13	6.105	11.54	مقبول	المجموعة الضّابطة	الدرجة الكلية
6	3.710	25.17	6	4.370	20.50	جيد		
5	5.119	20.80	5	5.958	19.00	جيد جدًا		
4	1.893	27.75	4	1.708	28.25	ممتاز		
28	6.203	20.46	28	7.888	17.18	المجموع		
5	2.966	18.60	5	3.962	14.20	مقبول	المجموعة التجريبية	
9	5.053	23.44	9	6.384	16.33	جيد		
7	3.761	23.86	7	4.685	19.43	جيد جدًا		
4	.577	29.50	4	2.062	27.75	ممتاز		
25	4.959	23.56	25	6.506	18.60	المجموع		

	المجموع	مقبول	12.28	5.613	18	16.67	4.215	18
		جيد	18.00	5.880	15	24.13	4.502	15
		جيد جدًا	19.25	4.993	12	22.58	4.441	12
		ممتاز	28.00	1.773	8	28.63	1.598	8
		المجموع	17.85	7.236	53	21.92	5.811	53

يُلاحظ من الجدول(1.4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار المهارات الكتابية الإملائية لدى طلاب الصّف الخامس الأساسي تُعزى لطريقة التّدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التّجريبية في الاختبار البعدي (23.56) بانحراف معياري مقداره (4.959)، بينما أظهرت النّتائج أنّ المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار المهارات الكتابية الإملائية لدى طلاب الصّف الخامس الأساسي للمجموعة الضّابطة أقلّ من المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التّجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضّابطة في الاختبار البعدي(20.46) بانحراف معياري مقداره (6.203).

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظّاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطّلاب ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) كما يوضح ذلك جدول رقم(2.4).

جدول (2.4): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمتوسطات درجات اختبار المهارات الكتابية الإملائية لدى طلاب الصّفّ الخامس الأساسي البعدي تبعاً لمتغير الطريقة ومستوى التّحصيل والّتفاعل بينها.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المعرفة	الاختبار القبلي	14.173	1	14.173	19.695	0.000	
	طريقة التدريس	1.992	1	1.992	2.768	0.103	0.059
	مستوى التحصيل	0.917	3	0.306	0.425	0.736	
	طريقة التدريس × مستوى التحصيل	0.104	3	0.035	0.048	0.986	
	الخطأ	31.664	44	0.720			
	المجموع المعدل	64.075	52				
التطبيق	الاختبار القبلي	193.726	1	193.726	60.111	0.000	
	طريقة التدريس	0.059	1	0.059	0.018	0.893	0.000
	مستوى التحصيل	8.460	3	2.820	0.875	0.461	
	طريقة التدريس × مستوى التحصيل	5.114	3	1.705	0.529	0.665	
	الخطأ	141.804	44	3.223			
	المجموع المعدل	468.453	52				
	الاختبار القبلي	73.470	1	73.470	24.825	0.000	

المستويات العليا	طريقة التدريس	16.334	1	16.334	5.519	0.023	0.111
	مستوى التحصيل	40.324	3	13.441	4.542	0.007	
	طريقة التدريس × مستوى التحصيل	1.158	3	0.386	0.130	0.942	
	الخطأ	130.219	44	2.960			
	المجموع المعدل	516.868	52				
الدرجة الكلية	الاختبار القبلي	473.673	1	473.673	75.264	0.000	
	طريقة التدريس	32.472	1	32.472	5.160	0.028	0.105
	مستوى التحصيل	88.435	3	29.478	4.684	0.006	
	طريقة التدريس × مستوى التحصيل	7.658	3	2.553	0.406	0.750	
	الخطأ	276.912	44	6.293			
	المجموع المعدل	1755.698	52				

* دالة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)

1.1.4النّتائج المتعلقة بمتغير طريقة التّدريس:

يتّضح من جدول (2.4) أنَّ قيمة (ف) المحسوبة للدّرجة الكلية للفرق بين متوسطي درجات طلاب الصّف الخامس الأساسي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في اختبار المهارات الكتابية الإملائية بحسب طريقة التّدريس هي (5.160)، بمستوى دلالة محسوبة بلغت (0.028) وهي قيمة أقلّ من مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه تُرفض الفرضية الصّفرية، وكذلك لمجال(**المستويات العليا**)، أي أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الاحصائية($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات

اختبار المهارات الكتابية الإملائية لدى طلاب الصّف الخامس الأساسي تُعزى إلى طريقة التّدريس، ولمعرفة اتّجاه تلك الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات طلاب الصّف الخامس الأساسي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في اختبار المهارات الكتابية الإملائية، كما يوضحها جدول رقم (3.4).

جدول(3.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لدرجات اختبار المهارات الكتابية الإملائية لدى طلاب الصّف الخامس الأساسي حسب طريقة التّدريس.

المجال	طريقة التدريس	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
المستويات العليا	ضابطة	7.930	0.380
	تجريبية	9.143	0.363
الدرجة الكلية	ضابطة	21.184	0.541
	تجريبية	22.869	0.538

يتبين من الجدول رقم (3.4) أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجة الكلية للمجموعة التّجريبية التي دُرّست باستخدام الاكتشاف الموجّه هو (22.869) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضّابطة التي درست بالطّريقة الاعتيادية، حيث بلغ (21.184)، مما يدل على أنّ الفُروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التّجريبية. ولإيجاد أثر استخدام الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابية الإملائية لدى طلاب الصّف الخامس الأساسي تم إيجاد حجم التأثير(Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Squared) التي بلغت (0.105)، وهو يعني أنّ استخدام الاكتشاف الموجّه يفسر (10.5%) من التّباين في الدّرجات المرتبطة باختبار المهارات الكتابية الإملائية لدى طلاب الصّف الخامس الأساسي، وهذا يدلّ على وجود تأثير لطريقة التّدريس باستخدام الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابية الإملائية لدى طلاب الصّف الخامس الأساسي.

2.1.4 النّتائج المتعلقة بمتغير مستوى التّحصيل:

من الجدول (4. 2)، يتّضح أنّ قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي علامات طلاب المجموعتين الضّابطة (التي درست بالطّريقة الاعتيادية) والتّجريبية (التي درست بطريقة الاكتشاف الموجّه) في اختبار المهارات الكتابية الإملائية بحسب متغير مستوى التّحصيل هي (4.684) وأنّ قيمة الدّلالة الإحصائية (0.006)، وهي أقلّ من مستوى الدّلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وكذلك لمجال (المستويات العُليا). مما يُشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابية الإملائية لدى طلاب الصّف الخامس الأساسي يُعزى لمتغير مستوى التّحصيل.

ولمعرفة اتجاه تلك الفروق تم حساب اختبار (LSD) لدرجات طلاب الصّف الخامس الأساسي في اختبار المهارات الكتابية الإملائية حسب مُتغير مستوى التّحصيل، كما يوضّحها جدول رقم (4.4).

الجدول (4.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى التحصيل.

المجال	المتغيرات	مستوى التحصيل	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
المستويات العليا	مقبول	جيد	-2.504*	0.002
		جيد جدًا	-0.762	0.414
		ممتاز	-1.669	0.160
	جيد	مقبول	2.504*	0.002
		جيد جدًا	1.742*	0.017
		ممتاز	0.835	0.349
	جيد جدًا	مقبول	0.762	0.414
		جيد	-1.742*	0.017

		ممتاز	-0.907	0.281
	ممتاز	مقبول	1.669	0.160
		جيد	-0.835	0.349
		جيد جدًا	0.907	0.281
الدرجة الكلية	مقبول	جيد	-3.597*	0.001
		جيد جدًا	-1.124	0.307
		ممتاز	-1.961	0.212
	جيد	مقبول	3.597*	0.001
		جيد جدًا	2.473*	0.016
		ممتاز	1.636	0.216
	جيد جدًا	مقبول	1.124	0.307
		جيد	-2.473*	0.016
		ممتاز	-0.837	0.527
	ممتاز	مقبول	1.961	0.212
		جيد	-1.636	0.216
		جيد جدًا	0.837	0.527

يتبين من الجدول رقم (4.4) أنّ الفروق في الدرجة الكلية ومجال المستويات العليا كان بين التحصيل (الجيد) و(المقبول) لصالح التحصيل (الجيد)، وبين التحصيل (الجيد) و(الجيد جداً) لصالح التحصيل (الجيد).

3.1.4 النّتائج المتعلقة بالتّفاعل بين طريقة التّدريس ومستوى التّحصيل

يتّضح من الجدول (4. 2) أنّ قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي علامات طلاب المجموعتين الضّابطة (التي درست بالطّريقة الاعتيادية) والتّجريبية (التي درست باستخدام طريقة الاكتشاف الموجّه) في اختبار المهارات الكتابية الإملائية بحسب التّفاعل بين طريقة التّدريس ومستوى التّحصيل هي (0.406) وأنّ قيمة الدّلالة الإحصائية (0.750)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وكذلك لجميع المجالات. مما يُشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابية الإملائية لدى طلاب الصّف الخامس الأساسي يُعزى للتّفاعل بين طريقة التّدريس ومستوى التّحصيل.

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج والتّوصيات

تناول هذا الفصل مناقشة النّتائج التي توصّلت إليها الباحثة في هذه الدّراسة، والتي تهدف إلى تقصّي أثر برنامج مقترح قائم على الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابية الإملائية لدى طلاب الصّف الخامس الأساسي، ومعرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف الطّريقة ومستوى التّحصيل والتّفاعل بينها.

1.5 مناقشة نتائج الدّراسة

1.1.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بسؤال الدّراسة

١-ما أثر توظيف طريقة التّدريس القائمة على الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلبة الصّفّ الخامس الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الطّريقة، ومستوى التّحصيل والتّفاعل بينها؟

1.1.1.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بمتغيّر طريقة التّدريس

أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات علامات الطّلاب في اختبار التّحصيل تُعزى لطريقة التّدريس، لصالح المجموعة التّجريبية، التي دُرّست وفقًا لاستراتيجية الاكتشاف الموجّه، وكانت هذه الفروق في مجال (المستويات العليا)، حيث أظهرت

النّتائج وجود فروق دالة إحصائيّا في مجال(المُستويات العليا) مقارنةً بمجاليّ المعرفة والتّطبيق، وبذلك يمكن القول إنّ التّدريس وفقًا للاكتشاف الموجّه يُحدث تنمية أفضل في فهم وتنمية المهارات الكتابية الإملائية خاصّة في مجال المستويات العليا والتي تشمل التّحليل والتّركيب والتّقويم.

وتفسّر الباحثة هذه النّتيجة بأنّه من الممكن يكون البرنامج المقترح قد ساعد الطّلاب في فهم المهارات الكتابية الإملائية، من خلال توظيف الاكتشاف الموجّه الذي يقوم على زيادة الفاعلية الذهنية للطّالب والاشتراك الفعلي في العمليات العقلية المتضمّنة في الدّرس، ما يُنمّي مفهوم الذّات عنده، ويُعرّفه بقدراته الخاصّة وإمكاناته وذلك من خلال مشاركته في الأنشطة الكشفية وممارسته لعمليات التّفكير، الأمر الذي يُشعره بقدرته على التّفكير والأمان النّفسي ويُحفزه على أداء المزيد من الأعمال، وكون هذه الطّريقة تجعل من الطّالب محورًا للعملية التّعليمية، فهو المكتشف للمهارات، الذي يعمل على فهم جزئياتها والعلاقة بينها، ما يجعل من الأفضل فهم هذه المهارات، وتطبيقها وتوظيفها في أمثلة أخرى، وبالتّالي بقاء أثرها.

أما طلاب المجموعة الضّابطة، فقد تم تدريسهم وفقًا للطّريقة الاعتيادية، بسياق تعليمي بعيد عن توظيف طريقة الاكتشاف الموجّه، فقد يستطيع الطّالب تطبيق ما تعلمه على أمثلة الكتاب التي درسها فقط، ولا يستطيع توظيف تعلمه في أمثلة جديدة مشابهة، وهنا تكمن المشكلة.

تتفق هذه النّتيجة مع دراسة جواد(2023)، ودراسة إيندة(2020)، ودراسة الحمداني(2016)، وكذلك بن قسوم(2017) وعيسى(2014) والهاشمي والإبراهيم(2010) وحلمي(2007) وأيو(Ayu, 2022) وخيرانا(Khirana, 2021) التي أظهرت تحسّن الطّلبة في المهارات اللغوية، لصالح المجموعة التّجريبية التي دُرّست بالاكتشاف الموجّه، حيث أظهرت نتائج هذه الدّراسات تحسّنًا في مستوى تحصيل الطّلاب في الاختبار التّحصيلي البعدي.

2.1.1.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بمتغيّر مستوى التّحصيل

أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات علامات الطّلاب تُعزى لمستوى التّحصيل في مادة اللغة العربية، وبعد حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات الطّلبة في اختبار المهارات الكتابية الإملائية، تم معرفة اتّجاه تلك

الفروق بين التحصيل (الجيد) و(المقبول) لصالح التحصيل (الجيد)، وبين التحصيل (الجيد) و(الجيد جداً) لصالح التحصيل (الجيد).

وقد يُعزى هذا التّفوق في تحصيل هذه الفئة من الطّلاب –والتي تعتبر هي النّسبة الأكبر من عدد الطّلاب في أغلب الأحيان– إلى أنّهم لم يسبق لهم أن تعلّموا بهذه الطّريقة، مما زاد رغبتهم ودافعيتهم نحو التّعلم، بالإضافة إلى التّعزيز المقدّم لهم أثناء الحصة، والإجراءات التي اتبعت أثناء سير عملية التّدريس بطريقة الاكتشاف الموجّه، والتي أدّت إلى تهيئة الفُرص المُناسبة للاكتشاف وإثارة تفكير الطّلبة، والتّفاعل الإيجابي بين المُعلّم وطلبته وبين الطّلبة أنفسهم، ما زاد من حبّهم للتّعلم، والذي لمسته الباحثة أثناء تطبيق البرنامج التّعليمي، فمن المهم مراعاة العامل النّفسي للطّلبة عند تدريسهم للمهارات والقواعد والمفاهيم، والتّدريس بطريقة الاكتشاف الموجّه يُعزز عند الطّالب ثقته بنفسه، مما ساعد في زيادة تحصيلهم وتعلمهم بشكل أفضل في باقي حصص اللغة العربية بشكل خاص، وفي المواد الأخرى بشكل عام.

وهذا يدلّ على أنّ التدريس بالاكتشاف الموجّه يصلح لجميع مستويات الطّلبة، وأنّ هذه الطّريقة تراعي الفروق الفردية لديهم، وتمكّن كل طالب من التّقدم وفقًا لمستواه، وتفتح للطّلبة آفاقًا جديدة من التّفكير.

إنّ تفوق الطّلاب من المستوى (جيد)، يعزّز استخدام طريقة الاكتشاف الموجّه في تدريس المهارات الكتابية والإملائية، إذ إنّ عدد الطّلبة في المستوى (جيد) هم الأعلى مقارنة بباقي المستويات، وبالتّالي فإنّ غالبية الطّلبة طرأ تحسن في تحصيلهم في مادة اللغة العربية نتيجة تدريسهم بهذه الاستراتيجية، والتي ساعدتهم في تنمية المهارات الكتابية الإملائية، والتّعبير عن فهمهم لما تعلموه بجمل صحيحة خالية من الأخطاء.

تتفق هذه النّتيجة مع دراسة جواد(2023)، ودراسة منسي(2019)، و بني يونس(2018)، والقحطاني(2010)، والشّندويلي(2004)، والزّعبي(2003) التي أظهرت فروقًا في التّحصيل لصالح المجموعة التّجريبية التي درست بالاكتشاف الموجّه.

3.1.1.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بالتّفاعل بين طريقة التّدريس و مستوى التّحصيل

أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي علامات طلاب المجموعتين الضّابطة، التي درست بالطّريقة الاعتيادية، والتّجريبية، التي درست بطريقة الاكتشاف الموجّه في اختبار المهارات الكتابية الإملائية بحسب التّفاعل بين طريقة التّدريس ومستوى التّحصيل.

ويمكن تفسير هذه النّتيجة بأنّ استراتيجية الاكتشاف الموجّه يستطيع أن يطبقها المُعلّم مع طلبته بمختلف مستوياتهم التّحصيلية، وأن لا علاقة لطريقة التّدريس(الاكتشاف الموجه) بمستويات الطّلبة، فيمكن للطالب ذي المستوى المقبول أو الضعيف أن يتحسن مستواه، وأن يفهم المهارة أو القاعدة المُقدّمة له، لأنه هو من سيكتشفها بنفسه، فيقوم المُعلّم على تحفيزه وتوجيهه وتشجيعه للاكتشاف، ويُعلّمه كيف يتعلّم.

إن عدم وجود علاقة أو تفاعل بين طريقة التّدريس ومستوى التّحصيل يؤكّد على فعالية استراتيجية الاكتشاف الموجّه مع كافة المستويات، ومراعاتها للفروق الفردية بين الطّلبة، وبالتّالي تحقّق أهداف الدّرس، ونجاح عملية التّدريس، بالإضافة إلى أنّها تفتح المجال أمام المعلّم للانتقال من استخدام الاكتشاف الموجّه إلى استخدام الاكتشاف الحرّ، الذي يجعل من الطّالب مُتعلّمًا باحثًا ومبدعًا.

2.5 التّوصيات

بناءً على نتائج الدّراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

١-العمل على الاستفادة من البرنامج التّعليمي الذي أعدّته الباحثة في تدريس المهارات الكتابيّة والإملائيّة في المدارس.

٢-إجراء المزيد من الدّراسات والبحوث للبحث في توظيف طريقة الاكتشاف الموجّه على متغيرات أخرى، غير التي وردت في الدّراسة الحالية، وعلى مراحل تعليمية أخرى.

٣-الاستخدام الأمثل لطريقة الاكتشاف الموجّه في تدريس المهارات اللغوية الإملائيّة؛ حتى يمكن إعداد جيل كاتب، وقادر على حلّ المشكلات التي تواجهه، ومكتشف للحقائق بنفسه.

٤-إثارة دافعية الطّلبة إلى تعّلم الكتابة العربيّة والإملاء، حيث أنّهما من مُتطلبات الإنسان المثقّف.

٥-ربط تحصيل الطّلبة في مادة اللغة العربية، بمستوى التّحصيل في المهارات الكتابية والإملائيّة، حيث إنّ هناك علاقة طردية بينهما، فكلّما تدنى مستوى الطّالب في المهارات الكتابية والإملائية، تدنى مستواه التّحصيلي في مادة اللغة العربية ككل.

قائمة المصادر والمراجع

أوّلاً: المراجع العربيّة

ابن منظور، جمال الدّين محمد بن مكرم.(2010). **معجم لسان العرب**، 12(3)، دار صادر بيروت، بيروت.

أبو الحديد، فاطمة عبد السّلام.(2013). **طرق تعليم الرّياضيات وتاريخ تطورها**، عمّان، دار صفاء للنّشر والتّوزيع.

أبو شريخ، شاهر.(2008). **استراتيجيات التّدريس**. عمان، المعتز للنّشر والتّوزيع.

أبو غزال، محمود سعيد محمّد.(2019). **الإملاء**، القاهرة، كلية اللغة العربية بالقاهرة.

أبو محفوظ، ابتسام محفوظ.(2017). **المهارات اللغوية**. الرّياض، دار التّدمرية.

أحمد، محمد مفضي محمد.(2010). **فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشّائعة في كتابات طلبة الصّف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

ألفان، محمد.(2010). **إعداد المواد التّعليمية وفعاليتها في تعليم مهارة الكتابة (بالتّطبيق على المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثّالثة مالانج)**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، أندونيسيا.

أملنا، ديني.(2023). **فعالية الطّريقة الاستقرائية في تعليم الإملاء على أساس مهارة التّفكير العليا: الدّراسة التّجريبية لدى الطّالبات بمعهد المخلصين باتوا**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، **أندونيسيا**.

إيندة، نور.(2020). **تأثير تطبيق طريقة الاكتشاف الموجّه على قدرة تعلّم اللغة العربية في مستوى المدرسة الثّانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة علاء الدّين الإسلامية الحكومية، أندونيسيا,

برغوث، رحاب صالح محمد.(2008). **فاعلية استخدام الأسلوب القائم على الاكتشاف الموجّه لتنمية بعض المهارات الرّياضية لدى الأطفال المتخلفين عقليًا**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة.

بصل، سلوى حسن محمد.(2020). فاعلية برنامج مقترح قائم على التّعلم المستند إلى الدّماغ في تنمية مهارات الكتابة الهجائية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التّربية–جامعة عين شمس**، 4(24)، 126-15.

بن قسوم، صبرينة.(2017). **فعالية استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه في تنمية مهارات القراءة الصّامتة لدى تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي ذوي صعوبات التّعلم الأكاديمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بني سويف، القاهرة.

بني يونس، عبد الله علي محمد.(2018). أثر استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه المحوسبة في مبحث العلوم على تحصيل طلبة الصّف الثّاني الأساسي في تربية إربد. **مجلة الجامعة الإسلامية للدّراسات التّربوية والنّفسية**، 6(26)، 739-721.

بهوث، عبده صالح محسن.(2008). **أثر الأنشطة الاستكشافية الموجهة في تحصيل تلامذة الصّفّ التّاسع الأساسي واتّجاهاتهم نحوها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

جابر، وليد أحمد.(2000). **تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**، دار الفكر للطّباعة والنّشر، عمّان.

تماقولت، محمد الصّالح وبوعروري، جعفر.(2020). أساليب التّدريس الحديثة. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 1(12)، 100-87.

جابر، وليد أحمد والسّعيد، سعيد محمد وأحمد، أبو السّعود محمد.(2014). **طرق التّدريس العامّة تخطيطاتها وتطبيقاتها التّربوية**، ط6، مكتبة دار الفكر، عمّان.

الجبوري، عمر صالح.(2023). أثر أسلوب الاكتشاف الموجّه في تعلّم بعض المهارات الأساسية بكرة القدم للصّالات، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، (21).

جديدي، مريم ومخازنية، نبيلة.(2022). **أثر النّصوص القرآنية في تعزيز القدرة اللغوية والقيم الرّوحية لدى تلميذ المدرسة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العربي التبسي، الجزائر.

الجرّاح، محمود محمد محمود.(2009). **أثر التّدريس بطريقتي الاستقراء والاكتشاف في اكتساب المفاهيم والاتجاهات المهنيّة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربية، الأردن.

جنكو، وليد ومحمد، يوسلينا .(2022) .أسباب الضّعف الكتابي في مهارة الإملاء وطرق معالجته: مع نماذج تاريخية من الأخطاء الإملائية في كتابة الحديث.**المؤتمر النّبوي الدّولي الثّامن**، 836-830.

جواد، بتول فاضل.(2023). أثر استراتيجية الاكتشاف الموجّه في التّحصيل المعرفي لدى طالبات الخامس الأدبي في مادة قواعد للغة العربية، **مجلة مركز الدّراسات الكوفة**، (70)، 591-618.

حاجي، قاسمي و فرزانه، كنجي و ميرزائي، نيا.(2021). موقف المؤلفات التّراثية من تعليم مهارة الإملاء للأغراض المهنية(دراسة وصفية تحليلية: أدب الكاتب لابن قتيبة)، **مجلة علمي**، 4(16)، 601-621.

الحربي، جوهرة بنت عبد الله.(2016). أثر استخدام استراتيجية تعليم الذّات في تنمية مهارة الكتابة الإملائيّة لدى تلميذات الصّفّ الثّاني الابتدائي عند تدريس مقرّر اللغة العربية. **مجلة الطّفولة والتّربية**، الإسكندرية، 28(8)، 169-255.

حسنة، أسوة.(2020). **تحليل الأخطاء الكتابية الإملائية في تعليم اللغة العربية في الفصل الحادي عشر بالمدرسة الثّانوية الإسلامية الحكومية الأولى** فونولوجو. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية الحكومية بفونولوجو، أندونيسيا.

حسين، صبا حامد ومحمود، نبيل محمود.(2020). أثر استراتيجية القراءة التّفسيرية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند تلامذة الصّف الخامس الابتدائي. **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، بغداد، ع(54)، 286-274.

حلمي، دانيال.(2007). **فعالية المدخل الاكتشافي في تدريس مهارة الكتابة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية الحكومية مالانج، أندونيسيا.

حماد، خليل عبد الفتاح وشيخ العبد، إبراهيم سليمان وفورة، ناهض صبحي.(2014). **استراتيجيات تدريس اللغة العربية**، ط2. مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين.

حماد، شريف علي والغلبان، سليمان إبراهيم.(2008). الأخطاء الإملائية الشّائعة لدى الدّارسين بجامعة القدس المفتوحة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية**، ع14، 168-145.

الحمداني، أحمد محمد أحمد عنتر.(2016). **أثر استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه في تدريس مادة مهارات الاتصال وتحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

خطايبة، عبد الله محمد.(2011). **تعليم العلوم للجميع**، ط3. مكتبة دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن.

الدّوسري، هذال بادي هذال والسّبيعي، عبد الله محمّد.(2022). واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج، **مجلة كلية التّربية**، 1(38)، 222-201.

ربايعة، إبراهيم علي.(2013). **مهارة الكتابة ونماذج تعليم**. مقال منشور على الموقع الإلكتروني WWW.doraluloom.com ، تم الاطّلاع عليه بتاريخ: (12/12/2023).

الرّبايعة، فاطمة عيسى.(2019). الاكتشاف الموجّه واكتساب المفاهيم العلمية وفق الاتجاه نحو العلم لدى طلبة الصّفّ السّابع الأساسي. **مجلة العلوم التّربوية والنّفسية**، 28(3)، 165-148.

الرّبيعي، محمود داود.(2006). **طرائق وأساليب التّدريس المعاصرة**، عالم الكتب الحديث، إربد.

الرّواشدة، عنان نايل مخيمر.(2021). أثر برنامج تعليمي في تنمية بعض المهارات الكتابيّة والإملائيّة لدى طلاب الصّفّ الرّابع الأساسي. **المجلة الليبية العالمية**، ع1، 1-20.

رشيد، رجاء حميد.(2013). **تأثير استخدام طريقة الاكتشاف الموجّه في تنمية مهارات تشكيل المشغولات الفنية لدى طالبات الصّفّ الثّاني المتوسط**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، العراق.

رمضان، نزلي شهرزا.(2016). **تعليم الكتابة المُقيّدة باستخدام الألعاب اللغوية لدى الطّلاب**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الرانيرى الإسلامية الحكومية، أندونيسيا.

الزّعبي، إبراهيم أحمد سلامة.(2003). **أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجّه والمُناقشة والعصف الذّهني في تنمية مهارات التّفكير النّاقد والتّحصيل في مادة التّربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربية، الأردن.

السّرساوي، هنادي ذياب وقاسم، هديل نبيل الحاج.(2020). أثر استراتيجية الاكتشاف الموجّه في التّحصيل لمادة العلوم لدى طلبة الصّفّ الثّاني الأساسي. **مجلة كلية التّربية**، 11(36) 342-317.

سعيدي، أسية وسايح، أمينة.(2021). **أهمية الإملاء في اكتساب مهارة الكتابة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.

السّفياني، هلال محمد علي.(2021). **طرائق التّدريس العامّة.** كلية التّربية، جامعة حضرموت، اليمن.

سوليلى، نينينج.(2023). **فعالية استراتيجية التّعلم بالاكتشاف في تحسين فهم المقروء لدى الطّالبات في كلية الإمام الشّافعي للدّراسات الإسلاميّة بمدينة جمبز.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية الحكومية، أندونيسيا.

شاهين، عبد الحميد حسن.(2011). **استراتيجيات التّدريس المتقدمة واستراتيجيات التّعليم وأنماط التّعلم.** كلية التّربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

شحاتة، حسن وزينب، النّجار.(2014). **معجم المصطلحات والنّفيسة،** الدّار المصرية اللبنانية.

الشّهراني، عامر والسعيد، سعيد محمد.(2004). **تدريس العلوم في التّعليم العام.** ط2. مكتبة الملك فهد. الّرياض.

الشّندويلي، صبري صفوت محمود.(2004). **أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجّه في تدريس النّحو لطالب المرحلة الثّانوية في التّحصيل النّحوي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

الصّائغي، جمعة بن ناصر بن خميس.(2006). **أثر تدريس التّربية الإسلامية بطريقة الاكتشاف الموجّه على التّحصيل والتّفكير النّاقد لدى طلاب الصّف العاشر.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السّلطان قابوس، عُمان.

ضيف، شوقي.(2014). **المعجم الوسيط.** ط 4، مكتبة الشّروق الدّولية، مصر.

طراد، أنور ومبروكي، أمينة وحريزي، نهى.(2022). **استراتيجية التّعلم بالاكتشاف وأثرها في اكتساب النحو- السّنة الأولى من التّعليم المتوسط أنموذجًا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

عبد الحكيم، إسراء محمد بكر.(2022). برنامج وسائطي في تدريس الإملاء لتنمية مهارات الأداء الإملائي لتلاميذ الصّفّ الخامس الابتدائي. **مجلة البحث في التّربية وعلم النّفس**. مصر، 3(37)، 683-720.

العبيدي، عبد الحسن عبد الأمير أحمد.(2009). أثر الاختبارات الموضوعيّة في تحصيل طلّاب المرحلة المتوسّطة في مادة الإملاء. **مجلة ديالى للبحوث الإنسانيّة**، بغداد، 41(1)، 557-601.

عز الدّين، حسان محمد.(2012). **أثر استراتيجية الاكتشاف الموجّه والاكتشاف غير الموجّه في تحصيل طلبة الصّفّ التّاسع في مادة الكيمياء واتجاهاتهم نحوها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشّرق الأوسط، عمّان، الأردن.

العزيز، عبد.(2023). **دور معلم اللغة العربية في تحسين مهارة القراءة والكتابة في مدرسة السّعادة الدّينية بابادان بفونوروجو**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، أندونيسيا.

عطية، محسن علي.(2008). **مهارة الرّسم الكتابي قواعدها والضّعف منها، الأسباب والمعالجة**1. دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

العلامي، فداء خليل حسن.(2012). **تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدّنيا حول نظريات التّعلم وعلاقتها بإدراكهم لمبادئ التّدريس الفعّال**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

علي، سمر سامح محمد.(2021). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية مراقبة النّمو المعرفي (K.W.L.A.H) في تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصّف الأول الإعدادي. **المؤتمر الدّولي الثّاني لقسم المناهج وطرق التّدريس**، 311-246.

العنزي، بنت صياف.(2019). واقع دمج مهارات الإملاء في منهج لغتي الجميلة. **مجلة كلية التّربية(أسيوط)**، 1(35) ، 123-105.

عوّاد، فردوس إسماعيل.(2012). الأخطاء الإملائيّة أسبابها وطرائق علاجها. **مجلة دراسات تربوية**، 2(17)، 150-134.

عوض، محمد علي دبوة.(2008). **أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجّه في تنمية التّفكير النّاقد لدى طلبة الصّفّ الثّاني الثّانوي العلمي في مادة الفيزياء**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.

عيسى، محمّد علي بكري.(2014). فعالية برنامج إملائي باستخدام طريقة الاكتشاف الموجّه لدى تلاميذ الصّفّ السّادس الابتدائي. **مجلة البحث العلمي في التّربية**، ج (2)، 796-735.

غنية، جامع وبوطغان، لامية وبو اللحم، نور الهدى وبن عزيزة، إيمان.(2020). **دور استراتيجية التّدريس في إثارة الدّافعية للتعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد الصديق بن يحيى، الجزائر.

غزال، كاظم حسين وسلمان، عدي عبيدان.(2014). أثر استراتيجية التّعلم التّماثلي في التّذوق الأدبي عند طلاب الصّفّ الخامس الأدبي، **مجلة كلية التّربية الأساسية للعلوم التّربوية**، ع(18)، 662- 640.

فرج، عبد اللطيف بن حسين.(2009). **طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين**. ط2. مكتبة دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن.

الفقيه، أحمد حسن أحمد.(2021). مهارات الكتابة المناسبة لطلاب المرحلة الثّانوية في ضوء الممارسات الدّولية، **المجلة الدّولية للعلوم التّربوية والنّفسية**، 64(46)، 44-11.

القحطاني، عبد الواحد مبارك.(2020). فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات الإملاء لدى طلاب المرحلة المتوسطة. **مجلة كلية التّربية بالمنصورة**، 4(110)، 894-859.

القحطاني، عثمان علي.(2010). **فاعلية طريقة الاكتشاف الموجّه مقارنة بالتّدريس بالحاسب الآلي في تدريس الرّياضيات على تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة تبوك**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السّعودية.

محمود، عبد الرزاق مختار ومرغني، أماني حامد وعلي، سمر ممدوح.(2022). تصور مقترح لعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام أنشطة القرائية(الصّفية واللاصفية). **المجلة التّربوية لتعليم الكبار**، 1(4)، 30-1.

مشري، حياة.(2019). **فاعلية برنامج تعليمي مقترح في مادة التّربية العلمية والتّكنولوجية لتنمية مهارات عمليات العلم الأساسية باستخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه لتلاميذ القسم التّحضيري**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

منسي، غادة خليل أسعد.(2019). فاعلية استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه في تنمية تحصيل طالبات الصّفّ العاشر الأساسي بالأردن للقواعد النّحوية، واتجاهاتهن نحوها. **مجلة العلوم التّربوية والنّفسية**، 4(12)، 1491-1472.

المهدي، إسلام الزبير بشير وعبد المجيد، الآء الشّيخ مضوي والتّجاني، استشهاد محمد وعلي، عايدة عبد الحفيظ عثمان.(2016). **ضعف الرّسم الإملائي في اللغة العربية في مرحلة الأساس(المشكلات والحلول)**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السّودان للعلوم والتّكنولوجيا، السّودان.

ناجي، سماح محمد.(2019). تصميم برنامج إثرائي قائم على المعامل الافتراضية لتنمية مهارات تكوين الدّوائر الإلكترونية لدى طالبات المدرسة الثّانوية الصّناعية. **مجلة المؤتمر القومي العشرين**. ج (2)، 20-21.

نعمة، إقبال عبد الحسين والجبوري، نبيل كاظم.(2015). **تقنيات واستراتيجيات طرائق التّدريس الحديثة**. جامعة سامراء، العراق.

الهاشمي، عبد الرّحمن والإبراهيم، افتكار.(2010). أثر استراتيجية الاكتشاف الموجّه في التّحصيل النّحوي وتنمية عمليات العلم لدى طالبات الصّفّ الأوّل الثّانوي في الأردن. **المجلة التّربوية**، 95(24)، 237-273.

الهاشمية، زكية.(2020). أثر استخدام استراتيجيات التّعلم النّشط في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصّف السّادس في محافظة الوسطى مدرسة الشّموخ للتّعليم الأساسي. **المجلة العلمية للعلوم التّربوية والصّحة النّفسية**، 5(2)، 101-74.

هزيم، آنية ماهر أحمد.(2011). **أثر استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه بالوسائل التّعليمية في التّحصيل والتّذكر وانتقال أثر التّعلم في الرّياضيات لطلبة الصّفّ الثّامن الأساسي في محافظة قلقيلية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النّجاح، فلسطين.

الهويدي، زيد.(2005). **معلم العلوم الفعّال**. دار الكتاب الجامعي، العين.

يومي، حسنية البدرية.(2021). **فعالية استخدام الفيديو في تعليم مهارة الكتابة لدى طلاب الصّف الثّامن بمعهد المدينة للتّربية الإسلامية الحديثة لامبونج**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. أندونيسيا.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Ayu, C., Mudjiran, M., & Refnaldi, R. (2022). Developing a guided discovery model based on reflective teaching to improve students' short essay writing skills. **Linguistics and Culture Review**, 6(S2), 422-433.

Azizah, A. N., Bintartik, L., & Putra, A. P. (2020, November). Improvement of the Learning Outcome of Write Text Through the Guided Discovery Model in the Second C Grade Student. In **2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)** (pp. 98-103). Atlantis Press.

Baresh, E. F. (2022). Developing Libian undergraduates' writing skills through reflective journaling: A critical literature review. **Journal of English Language Teaching and Learning**, 3(1), 27-35.

Brink, S. (2020). The importance of writing skills. **Retrieved March**, 7, 2022. https// epale.ec.europa.eu/eu/blog/importance- writing- skills.

Bruner, J.(1981). **Social studies in elementary education**. Macmillan publishing inc. New York.

Hermanto, B. (2018). **Kariman: Jurnal Pendidikan dan Keislaman**, 6(2), 289-304.

.

Johnson, J. G. (2006). **Quantitative analysis of the effectiveness of directed discovery teaching methods and weekly quizzes in a standardized introductory earth science laboratory course**. Unpublished thesis, Mississippi State University.

Khirana, D. A. (2021). **The implementation of guided discovery method via e-learning to teach vocabulary at SMPN 1 Kebonsari Madium**. An Unpublished Master's Thesis, State Institute of the Islamic Studies Ponorogo.

Mubarok, D, H. (2020). **Penggunaan model lnquiry Discovery Learning(GID) pada materi tarkib untuk meningkatkan keterampilan siswa dalam menulis terbimbing: Studi kuasi eksperimen pada siswa kelas VII-A MTs**. Sumur Bandung Cililin (Doctoral dissertation, UIN Sunan Gunung Djati Bandung).

Prawerti, R. C. (2014). **The effectiveness of using discovery learning method in teaching writing skill viewed from the students' creativity** (Doctoral dissertation, UNS (Sebelas Maret University).

Sofeny, D. (2016). The effectiveness of discovery learning in improving english writing skill of extroverted and introverted students. **Edulitics (Education, Literature, and Linguistics) Journal**, 1(2), 111-117.

Zahara, I. (2017). The effectiveness of using guided discovery in teaching reading comprehension. **Edukasi: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran**, 4(2), 66-73

الملاحق

ملحق رقم(1)

كتاب تسهيل المهمة (موجّه لقسم الإشراف التّربوي)

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

التاريخ: 15/ 9 /2023

حضرة السادة / قسم الاشراف التربوي المحترمين
بيت لحم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة فاطمة احمد يونس ربيع ورقمها الجامعي (22120202) من تخصص ماجستير اساليب التدريس ، بعنوان :

" أثر برنامج قائم على الاكتشاف الموجه في تنمية المهارات الكتابية / الاملائية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة خلال العام الأكاديمي 2024/2023.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

أ.د. محمود أبوسمرة
عميد كلية العلوم التربوية

نسخه: الملف

ملحق رقم(2)

كتاب تسهيل المهمة (موجّه لمديرية التّربية والتّعليم)

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

التاريخ: 15/ 9 /2023

حضرة السادة / مديرية التربية والتعليم المحترمين
ضواحي القدس

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة **فاطمة احمد يونس ربيع ورقمها الجامعي (22120202)** من تخصص ماجستير اساليب التدريس ، بعنوان :

" أثر برنامج قائم على الاكتشاف الموجه في تنمية المهارات الكتابية / الاملائية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة خلال العام الأكاديمي 2024/2023.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

أ.د. محمود أبوسكرة
عميد كلية العلوم التربوية

نسخه: الملف

ملحق رقم(3)

ملحق طلب تحكيم البرنامج المقترح والاختبار التّحصيلي

جامعة القدس

عمادة الدّراسات العليا

كلية العلوم التّربوية

تحكيم برنامج مقترح قائم على الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابيّة/الإملائيّة لدى طلبة الصّفّ الخامس الأساسيّ

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

فإنّ عنوان دراسة الباحثة "**أثر برنامج مقترح قائم على الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلبة الصّفّ الخامس الأساسيّ**"؛ للحصول على درجة الماجستير في التّربية تخصّص أساليب تدريس عامّة.

ونظرًا لآرائكم الفاعلة، ومقترحاتكم البنّاءة، يُرجى من حضرتكم الاطّلاع على البرنامج المقترح، والاختبار التّحصيلي، وتحكيمهما متفضّلين بإبداء الرّأي حول:

أ. المفردات التي يتضمّنها الجدول الوارد في الصّفحة التّالية، وذلك بوضع علامة (//) أمام كل مفردة تحت الاستجابة التي تعبّر عن رأيك بكل دقّة وصراحة.

ب. تدوين ما ترونه من ملاحظات على البرنامج في المكان المخصّص تحت الجدول.

ج. إضافة أيّة وسائل أو أنشطة تعليميّة أخرى ترون إضافتها إلى البرنامج.

د. إجراء أيّة تعديلات ترونها لازمة على البرنامج.

و. أداة الدّراسة ومناسبتها للبرنامج المقترح ومستوى طلبة الصّفّ الخامس الأساسي بشكلٍ عام.

مع خالص الشّكر والتّقدير. الباحثة: فاطمة أحمد يونس ربيع

الجدول المتضمّن مفردات عناصر البرنامج

مفردات عناصر البرنامج	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	مُعارض	ملاحظات
- صياغة الأهداف السلوكية لكل درس صياغة صحيحة.					
- الوسائل التعليمية المستخدمة مناسبة.					
- الوقت المقترح لتدريس البرنامج مناسب لكلّ درس من دروسه.					
- استخدام طريقة الاكتشاف الموجّه في الدّروس بشكل صحيح.					
- الجمل والنّصوص المختارة في كلّ درس مناسبة لطّلبة الصّفّ الخامس.					
- الأسئلة الموجّهة أثناء تطبيق الطّريقة مُناسبة من حيث إنّها:					
• تُساعد الطّلبة على التّوصل إلى الاكتشاف بسهولة ويُسر.					
• توجّه الطّلبة إلى التّوصل إلى القاعدة والمفهوم بأنفسهم.					

- إجراءات التّقويم المستخدمة عقب كل درس مناسبة.					
- التّسلسل في إجراءات التّنفيذ للدّروس صحيح ومناسب.					

- إضافات وآراء أخرى تقترحون إضافتها:

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم(4)

ملحق قائمة بأسماء المحكّمين

الاسم	الدّرجة العلمية	التّخصص	مكان العمل
١. إبراهيم عرمان	**دكتوراه**	**تكنولوجيا التّعليم**	**جامعة القدس**
٢. إيناس ناصر	**دكتوراه**	**مناهج وطرق تدريس العلوم**	**جامعة القدس–أبو ديس**
٣. جمال غيظان	**دكتوراه**	**اللغة العربية وآدابها**	**جامعة القدس–أبو ديس**
٤. خيري حسن	**دكتوراه**	**الأدب العربي**	**جامعة القدس–أبو ديس**
٥. عفيف زيدان	**دكتوراه**	**المناهج وطرق التدريس**	**جامعة القدس–أبو ديس**
٦. محسن عدس	**دكتوراه**	**المناهج وطرق التدريس**	**جامعة القدس–أبو ديس**
٧. محمد بنات	**دكتوراه**	**اللغة العربية وآدابها**	**جامعة القدس–أبو ديس**
٨. إبراهيم تعامرة	**ماجستير**	**اللغة العربية**	**مديرية بيت لحم/قسم الإشراف التّربوي**
٩. أميرة عبيدات	**ماجستير**	**أساليب تدريس عامة**	**مديرية القدس الشريف**
١٠. خولة حساسنة	**ماجستير**	**اللغة العربية وآدابها**	**مديرية بيت لحم/قسم الإشراف التّربوي**

ملحق رقم(5)

ملحق البرنامج المقترح بصورته النّهائية

البرنامج المقترح القائم على الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلبة الصّف الخامس الأساسيّ

عزيزي المعلّم ...

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

لقد لاحظت الباحثة أثناء تدريس مادّة اللّغة العربيّة للصّفوف الأساسيّة ضعفًا واضحًا في الإملاء، ظهر ذلك جليًّا في كثرة الأخطاء الإملائيّة التي يقع فيها الطّلبة في كتاباتهم، مما أثّر على تحصيلهم الدّراسيّ، وقدرتهم على التّعبير كتابيّا، ونظرًا لأهمية هذا الموضوع تقوم الباحثة بدراسة للحصول على درجة الماجستير في أساليب التّدريس عنوانها:" **أثر برنامج مقترح قائم على الاكتشاف الموجّه في تنمية المهارات الكتابية الإملائية لدى طلبة الصّف الخامس الأساسي**".

يهدف البرنامج إلى تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة باستخدام طريقة الاكتشاف الموجّه لدى طلبة الصّفّ الخامس الأساسيّ، في المجالات الثلاثة الآتية:

أوّلاً: اللّام القمريّة واللّام الشّمسيّة.

ثانيًا: التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة.

ثالثًا: التّنوين والنّون.

ويشتمل البرنامج مجموعةً من الأهداف الخاصّة بكلِّ مجال من المجالات الثّلاثة ومجموعة من الأنشطة التّعليمية المقترحة وفقًا لطريقة الاكتشاف الموجّه، كما يشتمل التّقويم المناسب لكلِّ مجال من المجالات الثلاثة في البرنامج.

عزيزي الطّالب ...

أُعلمكَ أنَّ هذا البرنامج يتعلّق بالدّراسة التي تجريها الباحثة، ولا يؤثّر مطلقًا على تحصيلك الدّراسي؛ لذا يُرجى منك التّعاون والوقوف بجانبها لتحقيق الهدف المرجوّ.

شاكرًا لكم حُسن تعاونكم واهتمامكم

الباحثة

فاطمة أحمد يونس ربيع

الأهداف العامّة للبرنامج:

يهدف البرنامج المقترح بشكلٍ رئيس إلى تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة لدى طلبة الصّفّ الخامس الأساسيّ باستخدام طريقة الاكتشاف الموجّه، في المجالات الآتية:

أ . اللّام الشّمسيّة واللّام القمريّة.

ب. التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة.

ج. التّنوين والنّون.

ورغبةً في الوصول إلى هذا الهدف، فقد تحدّدت الأهداف العامّة للبرنامج فيما يأتي:

- تنمية قدرة الطّلبة على ممارسة الكتابة الإملائيّة في المجالات المذكورة ممارسة سليمة.
- تنمية قدرة الطّلبة على بناء المعرفة والتّغلب على الصّعوبات الإملائيّة بأنفسهم.
- زيادة الكفاءة الذّهنية للمتعلّم، وتعزيز قدرته على التّعلم بنفسه.
- زيادة قدرة الطّالب على التّذكر والتّطبيق وزيادة قدراته ومهاراته العقليّة مثل: التّصنيف والتّحليل والتّقويم.
- إتقان الطّالب كتابةَ بعض الكلمات على اختلاف أشكالها دون أخطاء إملائية.
- تنمية مهارات الكتابة الوظيفيّة لدى الطّلبة برسم الكلمات رسمًا إملائيًا صحيحًا، والتّعبير عن أفكارهِ بكلماتٍ صحيحة.

زمن تدريس البرنامج:

الوحدة الزّمنية في اليوم الدراسي هي الحصّة، وهي عبارة عن أربعين دقيقة في المدارس الحكوميّة، وقد حدّدت الباحثة لكلّ مجالٍ من المجالات الثّلاثة أربع حصص، بالإضافة إلى حصّتين لكلٍّ من الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وحصّةً واحدة للتّعريف بالبرنامج، فكان مجموع الحصص الدّراسية للبرنامج خمسَ عشرةَ حصّة دراسيّة، كما هو في الجدول الآتي:

الخطة الزّمنية لتنفيذ البرنامج

موضوع الحصة	عدد الحصص
التّعريف بالبرنامج وشرح الهدف منه	حصة واحدة
تطبيق الاختبار القبلي	حصة واحدة
المجال الأول (اللّام الشّمسية واللّام القمريّة)	أربع حصص
المجال الثاني (التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة)	أربع حصص
المجال الثالث (التّنوين والنّون)	أربع حصص
تطبيق الاختبار البعدي	حصة واحدة
المجموع	15 حصة صفيّة

محتوى البرنامج

يشتمل البرنامج على ثلاثة جوانب وهي:

الجانب الأوّل: اللام الشّمسيّة واللام القمريّة.

الجانب الثّاني: التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

الجانب الثّالث: التّنوين والنون.

ويتكوّن كلّ جانب من هذه الجوانب من: الأهداف والمحتوى والوسائل التّعليمية والمهارات المكتسبة والأنشطة المصاحبة وإجراءات التنفيذ والتقويم.

طريقة التّدريس المتّبعة في هذا البرنامج

يعتمد هذا البرنامج على **طريقة الاكتشاف الموجّه**؛ وذلك من أجل تنمية المهارات الكتابية الإملائية لدى طلبة الصّفّ الخامس الأساسي، وتتضمّن الإجراءات الآتية:

- أسئلة وأجوبة مُعدّة.
- توجيه المعلم للطلبة بطريقة حذرة ودقيقة، باستخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه.
- توجيه الطّلبة لوضع الافتراضات حول القاعدة وفحصها.
- تشجيع الطّلبة على الاكتشاف والتوصل للقاعدة بأنفسهم.
- إعطاء أمثلة مشابهة وغير مشابهة من إنشائهم.
- اكتشاف الطلبة لأخطائهم وتصويبها.

الوسائل التّعليمية المستخدمة في تدريس البرنامج

اشتمل البرنامج العديد من الوسائل التّعليمية؛ لما لها من أهميّة في تهيئة الطلبة للدرس، وجذب انتباههم، وتوضيح المادة، ومن أهمها:

- السّبورة والأقلام الملوّنة.
- كتب الطلبة ودفاترهم.
- لوحة الجيوب والبطاقات الملونة.
- لوحة عرض للأمثلة.
- شاشة عرض (عرض مشهد تعليمي).
- كراسات الإملاء.

الأنشطة المصاحبة للبرنامج

الأنشطة المقصودة في هذا البرنامج هي الأنشطة اللغوية التي يبذلها المتعلّم في سبيل الوصول إلى الهدف المنشود وإنجازه، وهي كالآتي:

- قراءة الطّلبة للجمل والنّصوص المعروضة أمامهم.
- توجيه الطّلبة إلى ملاحظة العلاقات المشتركة بين الجمل والكلمات وتحديدها.
- تشجيع الطّلبة على وضع الافتراضات وفحصها.
- استنتاج القاعدة أو المفهوم العام.
- ذكر كلمات تنتمي للمهارات التي تمَّ شرحها وتوضيحها.

- كتابة الطّلبة بعض الكلمات على السبورة وفي دفاتر الإملاء.
- تصحيح الطلبة بعض الكلمات على السبورة.
- توظيف الكلمات في جمل مفيدة من إنشائه.

التّقويم

تضمّن البرنامج نوعين من أنواع التّقويم وهما:
التقويم البنائي أو التكويني، والتقويم الختامي أو النهائي، فالتقويم التكويني يتمثّل في التدريبات والأسئلة التي تكون خلال تنفيذ الدّرس أو في نهايته؛ لقياس مستوى فهم الطّلبة للدّرس، أمّا التّقويم الختامي فيتمثّل في الإملاء الاختباري الذي يأتي بعد كل مجال من المجالات الثلاثة؛ لقياس مستوى الطّلبة في كلّ مهارة من المهارات.

الأهداف الخاصّة للبرنامج

تضمّن كلُّ مجالٍ من المجالات الثلاثة في البرنامج مجموعةً من الأهداف الخاصّة به؛ لتحقيقها لدى طلبة الصّف الخامس الأساسي، وتنوّعت الأهداف السلوكية لتشمل الأهداف في مجال المعرفة والتطبيق والاستدلال، وهي كالآتي:

أوّلاً: اللام الشّمسية واللام القمريّة

يُتوقّع من الطالب بعد دراسة هذا المجال أن يكون قادرًا على تحقيق الأهداف الآتية:
- يكتشف الفرق بين اللام الشّمسية واللام القمريّة.
- يقرأ كلمات تحتوي لامًا قمرية ولامًا شمسية قراءة صحيحة.
- يكتب كلمات تبدأ بلام قمرية وشمسية كتابة صحيحة بشكل منفرد وفي جمل.
- يأتي بكلمات تحتوي لامًا شمسية وقمرية من إنشائه.
- يوظّف الكلمات المعرّفة باللام الشمسية والقمرية في كتاباته.
- يكتشف الأخطاء الواردة في الجمل والنصوص.
- يصوّب الأخطاء الواردة في الجمل النصوص.
-

المهارات المتوّقع اكتسابها لدى الطلاب بعد دراستهم اللام الشمسية واللام القمرية:

- القدرة على الكتابة الصحيحة.
- وضوح الخط والنظافة.
- سلامة الضّبط الإملائي للكلمات.
- الملاحظة والتحليل والاكتشاف.

أساليب التّقويم المستخدمة في مهارة اللام الشّمسية واللام القمريّة:

أوّلاً: التقويم التكويني أو البنائي:

طرح الأسئلة الآتية:

- ما وظيفة ال التعريف في الاسم؟
- ما الفرق بين الأسماء المعرفة بـ (الـ التعريف)؟
- ما الفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية لفظًا وكتابةً؟

- أدخل الـ التعريف إلى الأسماء الآتية، مع التّشكيل الصّحيح:

سَماء ..... لَيْل ..... نار ..... عَودة .....

- أكملِ الفَراغ في الجمل الآتية بما هو مناسب من إنشائك:

- أحبُّ جميعَ الألوان ولا سيّما اللّون الأحمر و..... .
- العلمُ في الصّغر كالنّقش في..... .

ثانيًا: التّقويم الختامي أو النهائي:

يُملي المُعلّم على الطّلبة نصًا إملائيًا يتناسب مع مستوى الطّلبة ونوع المهارة (اللام الشمسية واللام القمرية)، في زمن محّدد.

النّصّ الإملائي:

الْمَطرُ

عندما تنتشرُ السُحبُ في السَّماء وتحتجبُ الشَّمس، ويشتدُّ الْبَرد، وينزلُ الْمَطر، يُغلقُ التُّجّارُ متاجرهم، ويرجعُ النّاس إلى بيوتهم، وتقفرُ الشَّوارعُ من الْمارّة، وتأوي الطُّيورُ إلى أوكارها ويسودُ الْجَوَّ صمتٌ لا يُسمعُ فيهِ إلا انْهمار الْمَطر، فإذا كفَّ الْمَطرُ عن النُّزول عادت الْحَياةُ إلى مجاريها وذهب كلّ واحدٍ إلى الْعَمل.

ثانيًا: التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة

يُتوقّع من الطّالب بعد دراسة هذا المجال أن يكون قادرًا على أن:

- يذكر أنواع التاء في نهاية الكلمة.
- يكتشف الفرق بين الكلمات المختومة بتاء (لفظًا وكتابةً).
- يكتب التاء في آخر الكلمة بنوعيها كتابة صحيحة في جمل من إنشائه وفيما يُملى عليه.
- يكتشف الأخطاء الواردة في الكلمات المختومة بتاء مربوطة أو مفتوحة.
- يصوّب الأخطاء الواردة في الكلمات المختومة بتاء مربوطة أو مفتوحة.

المهارات المتوقّع اكتسابها لدى الطّلبة بعد دراستهم التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة:

- كتابة الكلمات المختومة بتاء كتابة صحيحة.
- وضوح الخط.
- صحة الضّبط الإملائي للكلمات المنتهية بتاء مربوطة أو مفتوحة عند الحركة والوقف.

أساليب التّقويم المستخدمة في مهارة التاء بنوعيها:

أولاً: التقويم التكويني أو البنائي

مناقشة النشاطات والتدريبات الآتية:

١- اقرأ الأمثلة الآتية، ثم ضع خطًا تحت الكلمات المختومة بتاء مربوطة وخطّين تحت الكلمات المختومة بتاء مفتوحة فيما يأتي:

- شاركتْ الفتاةُ في المسابقةِ.
- المدرسةُ محاطةٌ بالأشجار.
- استيقظتْ الطّالبات باكرًا.

٢-أكمل الكلمات الآتية بالحرف الناقص مما بين القوسين فيما يأتي:

(ت / ـة / ة)

نبا... زَيتونَ.... ثَورا.... عائِش.... مُحاما....

٣-ما مُفرد الكلمات الآتية:

بيوت	قائِدات	بَنات .....

٤-بمَ انتهت الكلمات الآتية:

- الكائنات.....
- الفاكهة .....

ثانيًا: التقويم الختامي أو النهائي

يُملي المعلم نصًا إملائيًا يحتوي كلماتٍ مختومةً بتاء مربوطة ومفتوحة مناسبة لمستوى الطلاب، وفي زمن محدد.

النص الإملائي

حديقةُ الحيوانِ

ذهبتْ فاطِمةُ مع فريق المدرسةِ في رحلةٍ إلى حديقةِ الحيوان، وهُناك شاهدتْ الْحِمارَ الوحشيّ، ووحيد القرن، والتّمساح، وهو يسبحُ في البحيرة، والحصان، وهو يأكل من الحشائش، ثمّ طلبتْ من معلّمتها أن تركب حصانًا هي ورفيقاتها.

ثالثًا: التَّنوين

يُتوقّع من الطّالب بعد دراسة هذا المجال أن يكون قادرًا على أن:

- يكتشف صوت التنوين في الكلمات من خلال اللفظ.
- يذكر أنواع التنوين.
- يوازن بين كتابة التنوين والنون الساكنة في آخر الكلمة.
- يكتب كلمات منوّنة بتوين الضم والفتح والكسر كتابة صحيحة.
- يكتب كلمات مختومة بنون أصلية ومضبوطة بالحركات كتابة صحيحة.

المهارات المتوقع اكتسابها لدى الطلبة

- القدرة على التفريق بين أنواع التنوين (كتابةً).
- كتابة التنوين في حالتي الرفع والنصب والجر بشكل صحيح عند الوقف والحركة.

أساليب التقويم المستخدمة في مهارة التنوين والنون

أولاً : التقويم التكويني أو البنائي

- توجيه الطلبة وملاحظة تفاعلهم المستمر والفعال في الحصة.
- التأكد من فهم الطلبة للدرس من خلال التدريبات الآتية:

١–ضع خطًا تحت الكلمات المكتوبة بشكل خاطئ فيما يأتي:

أحدُن عاليةٌ شُكرَن سَماءً

شاعِرٍ غدًا هَواءًا زَيتونٌ

٢–أكمل الفراغات في الجمل الآتية بكلمةٍ منوّنة:

- شاركتُ في ..... لِحفْظِ القُرآن الكَريم.
- رُبَّ ..... لكَ لم تلدهُ أمُّك.
- صَلاحُ الدّين الأيوبيّ ..... عربيّ.

ثانيًا: التقويم الختامي أو النهائي

يُملي المعلم على الطلاب نصًا إملائيًا يُناسب مستوى الطلبة ونوع المهارة (التنوين والنون).

النص الإملائي:

الإحْسانُ

الإحسانُ شيءٌ جميلٌ، وأجملُ منه أنْ يحلَّ محلّهُ ويصيبَ موضعه، ليسَ الإحسانُ هو العطاء كما يظنُّ عامة النّاس، فالعطاءُ قد يكونُ نفاقًا ورياءً، وقد يكونُ رأس مالٍ يتاجرُ فيه صاحبه ليبذلَ قليلاً ويربحَ كثيرًا، إنّما الإحسانُ عاطفةٌ كريمةٌ منْ عواطف النّفس، تتألمُ لمناظرِ البؤسِ ومصارعِ الشّقاء، فلو أنَّ جميعَ ما يبذلهُ النّاس منْ مالٍ يسمّونه إحسانًا، صادرٌ عنْ تلك العاطفة الشّريفة، لما تجاوزَ حدّهُ، ولا فارقَ موضعه.

وحدات البرنامج المُقترح في تنمية المهارات الكتابيّة الإملائيّة باستخدام الاكتشاف الموجّه

الوحدة الأولى

اللام الشّمسية واللام القمرية

	عناوين دروس الوحدة	الزمن المقترح للتنفيذ
١	التعرف إلى لام التعريف الشمسية والقمرية	حصة واحدة
٢	التدرب على كتابة كلمات معرفة بـ (الـ التعريف)	حصتان
٣	إملاء اختباري	حصة واحدة

الدّرس الأوّل

التّعرف إلى لام التّعريف الشّمسية والقمريّة

الزّمن المقترح: حصّة واحدة (٤٠ دقيقة)

الأهداف السّلوكية للدّرس:

يتوقّع من الطّالب بعد دراسته لهذا الدّرس أن يكون قادرًا على أن:

- يقرأ الكلمات المعرّفة بـ (الـ التعريف) قراءةً سليمة.
- يضع الافتراضات حول الفروق بين اللام في الـ التعريف.
- يكتشف الفرق بين لام التعريف في الكلمات لفظًا.
- يفرّق بين لفظ اللام القمرية واللام الشمسية تبعًا للحرف الذي يليها.
- يحدّد نوع الهمزة في بداية الكلمات المعرفة بـ (الـ).

الوسائل التّعليمية

- السبورة والأقلام الملونة.
- البطاقات الملونة تعرض عليها الحروف الكلمات المعرفة.
- شاشة عرض (عرض مشهد تعليمي).

الإجراءات المتّبعة في التدريس:

أولًا: التهيئة والتمهيد (٧ دقائق)

تهيئة الطلبة للبدء بالحصة من خلال الجلسة السليمة والانضباط والهدوء، ثم يتم عرض مشهد تعليمي لمراجعة أقسام الكلام وعلامات الاسم، ثم تُطرح عدّة أسئلة حول المشهد لتثبيت الخبرات السّابقة لدى الطلبة.

ثانيًا: التنفيذ **(٢٥ دقيقة)**

- يقوم المُعلّم بكتابة مجموعة من الكلمات المعرفة بـ (الـ التعريف) على السبورة تشتمل كلمات معرفة بلام قمرية وأخرى معرفة بلام شمسية، على أن تُسبق بعض الكلمات بحرف عطف أو جر، من دون تشكيل.
- يطلب المُعلّم إلى الطلبة قراءة الكلمات قراءة سليمة بصوتٍ واضح.
- يطلب المُعلّم إلى الطلبة الانتباه للكلمات ووضع الافتراضات حولها من حيث الفرق بينها أو الّتشابه، وغير ذلك ...في زمن محدد (دقيقتان).
- يقوم المُعلّم بكتابة الافتراضات على السّبورة (الصّحيحة والخاطئة).
- يُوجّه المُعلّم الطلبة لفحص الافتراضات من خلال التجريب واللفظ، وحذف الافتراضات الخاطئة وغير المناسبة.
- يُكلّف المُعلّم الطّلبة بتصنيف الكلمات في جدولين وفقًا لاستنتاجاتهم.
- يطلب المُعلّم من الطّلبة استنتاج القاعدة في المجموعة الأولى والثانية.
- يُكلّف المعلّم الطّلبة بذكر كلمات تنتمي للمجموعة الأولى وأخرى تنتمي للمجموعة الثانية من إنشائهم.

ثالثًا: تقويم الدّرس **(٨ دقائق)**

- يكلّف المُعلّم الطّلبة بتعريف اللام القمرية واللام الشّمسية حسب فهمه، وذلك بالمناقشة والحوار.
- يعرض المُعلّم مجموعة من البطاقات الملّونة مكتوبٌ عليها كلمات معرّفة، يقوم الطّلبة بتصنيفها شفهيًا إلى كلمات تنتمي للمجموعة الأولى (اللام القمرية)، أو للمجموعة الثانية (اللام الشّمسية) أو إلى كلمات لا تنتمي لأيّ مجموعةٍ من المجموعتين.

والكلمات هي:

(والنّور / التفتَ / بالصّيانة / العمود/ فالتوى/ أراضي / المؤمنين/ الإيمان / الاستخدام)

الدّرس الثّاني

التّدرب على كتابة اللام الشّمسية واللام القمريّة

الزّمن المقترح: حصّتان

الحصّة الأولى: (٤٠ دقيقة)

يتوقّع من الطّالب بعد دراسته هذا الدّرس أن يكون قادرًا على أن:

- يقرأ النّص الإملائي قراءة صحيحة خالية من الأخطاء.
- يستخرج من النّص الكلمات المعرفة بلام شمسية أو قمرية.
- يصنّف الكلمات في جدول على السّبورة حسب نوعها.
- يكتب كلمات معرفة بصورة صحيحة.
- يكتب من إنشائه جملاً تحتوي كلمات معرّفة بلام قمرية وشمسية كتابة إملائية صحيحة.
- يعمّم ما اكتشفه على باقي الكلمات عند كتابتها.

الوسائل التعليمية

- السّبورة والأقلام الملونة.
- شاشة عرض؛ لعرض النّص الإملائي على السّبورة.

النّصّ الإملائي

الأسدُ والفأر

استيقظَ الْأسدُ ذاتَ يومٍ غاضِبًا من فأرٍ سقطَ على إحدى قدميه، فأمسكَ به الْأسد وكادَ يقتله فاعتذرَ منهُ الفأر، وقال: قد تحتاجُ إليّ، فتركه.

بعد أيامٍ وقعَ الأسدُ في شِباكِ صيّادٍ ماهِر، فزأرَ الأسدُ بكلّ قوّته وسَمعهُ الفأر وهبَّ لنجدته وخلّصهُ من شِباك الصّياد، وانطلقَ الْأسدُ وهو يقول: ما أجملَ التّسامح والتّعاون!

الإجراءات المتبعة في التدريس:

أولاً: التهيئة والتّمهيد (٧ دقائق)

تهيئة الطّلبة للحصة، بالانضباط والاستعداد لها، ثمّ يبدأ المعلم بتطبيق لعبة تربوية (الكرة الثلجية)، بعد توضيحها للطّلبة، حيث يمرّرها الطّلبة فيما بينهم؛ لاكتشاف الكلمة بداخلها وقراءتها بشكلٍ صحيح، وتحديد نوع اللام.

ثانيًا: التّنفيذ (٢٥دقيقة)

- يعرض المُعلّم النّص الإملائي أمام الطّلبة باستخدام شاشة العرض، ويقوم بقراءتها، ثم يطلب من الطلبة قراءة النّص قراءة سليمة حيث تكون القراءة موزّعة، ويُقرأ النص مرتين، يناقش بعدها بعض القضايا اللغوية ومعاني المفردات والمعنى الإجمالي للنّصّ.
- يكلّف المُعلّم الطلبة باستخراج الكلمات المتشابهة شكلاً وتصنيفها في جدول على السّبورة.
- يطلب المُعلّم من الطّلبة تحديد سبب التشابه في الكلمات المعرفة.
- يُكلّف الطّلبة بتوضيح الفرق بين هذه الكلمات المتشابهة شكلاً.
- يستنتج الطّلبة أنَّ الكلمات المعرّفة بلام التعريف الشمسية أو القمرية متشابهة شكلاً، وبالتالي فاللام تُكتب في جميع الأحوال.
- يكتشف الطلبة من خلال التّوجيه أنّ الفرق بين اللم القمرية والشمسية يكمن في اللفظ.
- يعمّم الطّلبة ما توصّل إليه من تحليل على باقي الكلمات المعرفة بـ (الـ التّعريف) في اللغة العربية.
- يُملي المُعلّم على الطّلاب كلمات معرفة بلام التّعريف من خارج النّص المعروض، بشرط أن يكتبها في المكان الصّحيح حسب الجدول.

التّقويم: (٨ دقائق)

يكتب المُعلّم كلمةً على السّبورة، ويُكلّف الطّلبة بكتابة ثلاث جمل مختلفة من إنشائهم على أن تشتمل كل جملة على الكلمة (معرّفة بالـ)، ويقرأ كلّ طالب جملة واحدة من جمله، ويقوم المُعلّم بجمع الأوراق لتحديد نقاط الضّعف لدى الطّلبة وتحديد مستواهم بشكل عام.

الحصّة الثّانية: (٤٠ دقيقة)

يتوقّع من الطّالب بعد دراسته هذا الدّرس أن يكون قادرًا على أن:

- يصوّب الأخطاء الإملائية الواردة في كتاباته.
- يقرأ النّص الإملائي قراءة جهرية سليمة.
- يستخرج الكلمات المعرفة بلام قمرية أو شمسيّة من النّص.
- يصنّف الكلمات المعرفة حسب لفظها.
- يُدخل (الـ التعريف) إلى الأسماء.
- يصنّف الأسماء المعرفة حسب نوع اللام.
- يُكمل الجمل بكلمة مُعرّفة مناسبة.
- يُصحّح الأخطاء الواردة في إجاباته.

الوسائل التّعليميّة:

- السَّبورة والأقلام الملونة.
- ورقة عمل للتقويم الختامي.
- شاشة عرض يُعرض عليها النص الإملائي.

النّص الإملائي

الْمَطرُ

عندما تنتشرُ السُحبُ في السَّماء وتحتجبُ الشَّمس، ويشتدُّ الْبَرد، وينزلُ الْمَطر، يُغلقُ التُّجارُ متاجرهم، ويرجعُ النّاسُ إلى بيوتهم، وتقفرُ الشَّوارعُ مِنَ الْمارّة، وتأوي الطُّيورُ إلى أوكارِها ويسودُ الْجَوَّ صَمتٌ لا يُسمعُ فيهِ إلا انْهمار الْمَطر، فإذا كفَّ الْمَطرُ عن النُّزول عادت الْحَياةُ إلى مجاريها وذهبَ كلّ واحدٍ إلى الْعَمل.

الإجراءات المتبعة في التنفيذ:

أولا: التّهيئة والتّمهيد (٧ دقائق)

تهيئة الطّلبة للدّرس بالانضباط والاستعداد، ثمّ يقوم المُعلّم بعرض الكلمات المعرّفة في الإملاء السابق عن طريق البطاقات الملونة، وتكليف الطّلبة بإزالة الكلمات المكتوبة بشكل خاطئ وكتابة الكلمات نفسها بشكل صحيح، وإبقاء الكلمات المكتوبة بشكل صحيح.

ثانيًا: التنفيذ (٢٥ دقيقة)

- عرض النّص الإملائي على السّبورة باستخدام شاشة العرض، وقراءته من قبل المُعلّم وطالبين مجيدين، ومناقشة الطّلبة بالمعنى الإجمالي له، وتوضيح معاني المفردات الصّعبة.
- إخفاء النّص، وتكليف الطّلبة بكتابة المطلوب منهم على السّبورة وذلك بتنظيم إجابات الطلبة وتوزيعها بينهم بشرط أن تكون الإجابة معرّفة بـ (الـ التعريف):

- ماذا ينزل من السّماء في فصل الشّتاء؟
- ما ضد كلمة (الأرض)؟
- ما مصدر الضّوء والحرارة في الكون؟
- ما جمع كلمة (شارع؟)
- أين يذهب الآباء كل يوم؟
- ماذا تسمّى الغيوم المحملة بالمياه؟
- ما مهنة الرسول (صلى الله عليه وسلم) إلى اليمن وبلاد الشام؟
- ما ضد كلمة (الصُعود)؟

ثالثًا: التّقويم (٨ دقائق)

- تكليف الطّلبة بحل ورقة عمل مكوّنة من تدريبين الأوّل: أن يُدخل الـ التعريف إلى الأسماء، ويحدّد نوع اللام مع التّشكيل الصّحيح، والثّاني: أن يُكمل الجمل بكلمة مناسبة معرفة بـ الـ التعريف مع الضّبط السّليم، وتحديد زمن معين للإجابة عن ورقة العمل.
- يقوم المعلم بعد انتهاء الوقت المحدد بعرض الإجابات النّموذجية على السّبورة، ويطلب من الطلبة القيام بعملية التصحيح الذاتي لإجاباتهم؛ لاكتشاف الأخطاء الواردة في كتاباتهم وتلافيها فيما بعد.

الدّرس الثّالث

اللام الشّمسية واللام القمرية

إملاء اختباري

الأهداف السّلوكية للدّرس:

يتوقّع من الطّالب بعد تطبيق هذا الدّرس أن يكون قادرًا على أن:

- يفرّق بين اللام الشمسية واللام القمرية لفظًا.
- يفرّق بين اللام الشمسية واللام القمرية كتابةً.
- يقرأ النص الإملائي قراءة جهرية سليمة.
- يكتب النص الإملائي الذي يُملى عليه دون أخطاء.
- يكتب عنوانًا مختلفًا للقصة من إنشائه.

نصّ الإملاء الاختباري

ظافرٌ والظّل

خرجَ ظافرٌ إلى حديقةِ الْبيت، ليلعبَ لعبةَ الظّلّ، وكانَ الظّلامُ دامسًا، وعندما أضاءَ الْمِصباح لاحظَ وجودَ ظِلالٍ على الْأرض لْلأشياء الْموجودة في الْحديقة، فأخذَ يُحرّكها والظّل يتحرّك معها. نظرَ ظافرٌ خلفه فرأى ظلّه، قفزَ فقفزَ الظّل معه، ثم جلسَ فجلسَ الظّل، وأخذَ يركضُ وهو ينظرُ خلفهُ، فتعلّم درسًا ...

الوسائل التعليمية

- السّبورة والأقلام الملوّنة.
- كراسات الإملاء يُكْتَب عليها الطّلبة القطعة الإملائيّة الاختبارية.
- شاشة عرض.

إجراءات إملاء النص الاختباري

أولاً: التهيئة والتّمهيد (٧ دقائق)

مراجعة ما درسه الطّلبة في الدّرسين السّابقين والتّركيز على الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في الإملاء السّابق؛ بعرض بعض الجمل التي تحتوي أخطاءً إملائية متعلّقة باللام الشّمسية والقمرية وتكليف الطلبة باكتشاف الخطأ وتصحيحه، مع تبرير الإجابة بما تعلمه سابقًا.

التّهيئة للنّص الإملائي (٣٣ دقيقة)

- قراءة النّص الإملائي المعروض من قبل المُعلّم أمام الطّلبة قراءة جهرية سليمة.
- تكليف الطّلبة بقراءة النّص الإملائي، قراءة سليمة خالية من الأخطاء.
- طرح الأسئلة الآتية:
  - لماذا خرج ظافر إلى حديقة البيت؟
  - ما الظّلّ؟
  - استخرج الكلمات المعرّفة بلام قمرية، والكلمات المعرّفة بلام شمسية.
- قراءة المُعلّم للنّص الإملائي مرة أخرى ليتهيّأ الطّلبة للكتابة.

- إملاء المُعلّم النّص على الطّلبة على شكل جمل وليس كلمات بصوت واضح وسليم، وعدم التّكرار أثناء الإملاء، لزيادة اليقظة والانتباه والإصغاء عند الطّلبة.
- قراءة المُعلّم النّص الإملائي مرّة ثانية بشكل أسرع من المرّة الأولى؛ ليتدارك الطّلبة أخطاءهم ويراجعوا ما كتبوه.
- عرض النّص الإملائي أمام الطّلبة على السّبورة لتصحيح الأخطاء عن طريق استخدام طريقة التّصحيح الذاتي.
- تكليف الطّلبة وضع خطٍّ تحت الكلمات المعرفة باللام القمريّة أو الشّمسية، وموازنة ما كتبوه مع ما هو معروض في النّص أمامهم.
- تصويب الأخطاء وكتابتها داخل الجمل الخاصّة بها.
- مناقشة الأخطاء بعد تصحيحها وربطها بالقواعد الإملائية التي درسها الطّالب الخاصّة بهذه المهارة.

- توجيه المعلّم للطّلبة أثناء عملية التّصويب والتّنقل بينهم.
- جمع دفاتر الإملاء؛ للتّأكد من كتابة الطّلبة وتصحيحهم السّليم للنّص.

الوحدة الثّانية

التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة

	عناوين دروس الوحدة	الزمن المقترح للتنفيذ
١	التّعرّف إلى التّاء في آخر الكلمة بنوعيها.	حصة واحدة
٢	التّدرب على كتابة كلمات مختومة بتاء مربوطة وتاء مفتوحة.	حصتان
٣	إملاء اختباري	حصة واحدة

الدّرس الأوّل

التّعرف إلى التّاء في نهاية الكلمة بنوعيها المربوطة والمفتوحة

زمن التدريس: حصّة واحدة (٤٠ دقيقة)

الأهداف السّلوكية للدرس:

يتوقّع من الطّالب بعد دراسته هذا الدرس أن يكون قادرًا على أن:

- يحدّد الكلمات المتشابهة في الجمل المعروضة (أمثلة الدرس).
- يصنّف الكلمات المتشابهة في الجمل في مجموعتين.
- يضع الفرضيات حول أوجه الشبه التي من خلالها صنّف الكلمات.
- يعطيَ من إنشائه أمثلةً مشابهة لما في المجموعتين.
- يحدّد الفرق بين النوعين من التاء من خلال طريقة التمييز الصّوتي.
- يحدّد المفاهيم الخاصّة بكل مجموعة.

الأمثلة:

- السّيارةُ سَريعةٌ وحديثةٌ.
- زيتُ الزّيتون مفيدٌ.
- ألقتْ الطّالبةُ الدّرس بإتقان.
- السّلام عليكم ورحمةُ الله وبركاته.
- قامتْ هندُ مبكرةً.
- جلستْ الأسْرةُ بعد الْعَشاء.
- الطّائراتُ مقلعاتٌ.

الوسائل التعليمية:

- السبورة والأقلام الملونة.
- لوحة عرض للأمثلة.
- صور ملونة.

إجراءات التدريس:

أوّلاً: التهيئة والتّمهيد (٧ دقائق)

- عرض مجموعة من الصّور أمام الطلاب، وتوجيه الأسئلة الآتية:

س١: ماذا يظهر في الصّور؟

يتوقع من الطلاب أن تكون إجاباتهم:

(أسماك– قطرات– بنات– بيوت)

س٢: ما مفرد هذه الكلمات؟

ج: (سمكة– قطرة– بنت– بيت)

س: بم انتهت الكلمتين: سمكة /قطرة، وبم انتهت الكلمتين: بنت / بيت؟

ج: انتهت الكلمات بالتاء المربوطة والتاء المفتوحة.

- مناقشة الطّلاب بعلامات الاسم والتي من ضمنها التاء المربوطة والتي تختص بالدخول على الاسم فقط، وعلامات تأنيث الاسم المفرد والتي من ضمنها التاء المربوطة، وبعلامات الترقيم والوقف بساكن قبلها.

التّنفيذ: (٢٥ دقيقة)

- عرض الأمثلة التي تحتوي تاء مربوطة وتاء مفتوحة، عن طريق لوحة عرض.
- تكليف الطلبة قراءة الأمثلة قراءة سليمة مع الحركات.
- توجيه الطّلبة إلى ملاحظة الكلمات في الجمل، وتحديد الكلمات المتشابهة.
- تكليف الطّلبة وضع الافتراضات حول أوجه التّشابه والاختلاف في الكلمات وفي لفظ التّاء حسب نوعها.
- مناقشة الطلبة بالافتراضات التي وضعوها؛ لتحديد القاعدة والمفاهيم وفحص صحّة الافتراضات.
- يكتشف الطّلبة من خلال التوجيه أن التاء في نهاية الكلمات تأتي على شكلين: إمّا مربوطة، أو مفتوحة، وأن هذين الشّكلين مختلفين (ـة / ت).
- يكتشف الطّلبة أن الفرق بين نوعي التاء يظهر عند الوقف بساكن، أو عند التحريك بالحركات الثّلاث: الضّم، الفتح، الكسر، وعند التنوين أيضًا.
- يتوصّل الطّلبة إلى أنّه وللتأكد من كتابة الكلمة المختومة بتاء بصورة صحيحة يجب لفظ الكلمة مع الحركة والوقف، فإذا لفظت التاء في الحالتين فهي تاء مفتوحة، أمّا إذا لُفظت عند الحركة ولم تلفظ عند الوقف (لفظت هاء) فهي تاء مربوطة.
- يُعطي الطّلبة من إنشائهم كلمات تنتمي إلى النوعين.

التقويم الختامي أو النهائي: **(٨ دقائق)**

- تكليف الطّلبة كتابةَ جملة تحتوي تاءً مفتوحة، وجملة تحتوي تاء مربوطة، من إنشائهم، وتصحيح الجملتين عن طريق التّصحيح الذّاتي؛ لاكتشاف الأخطاء وتصويبها وتلافي الوقوع فيها لاحقًا.

الدّرس الثّاني

التّدرب على كتابة كلمات مختومة بتاء مفتوحة وتاء مربوطة

زمن التدريس: حصتان

الحصة الأولى: (٤٠ دقيقة)

الأهداف السّلوكية للدرس:

يتوقّع من الطّالب بعد دراسته هذا الدّرس أن يكون قادرًا على أن:

- يقرأ نصًا إملائيًا قراءة جهرية سليمة مراعيًا لفظ التّاء المربوطة والمفتوحة.
- يستخرج الكلمات المنتهية بتاء مربوطة أو مفتوحة من النص.
- يُكمل الكلمات بتاء مربوطة أو مفتوحة مناسبة.
- يوظّف الكلمات المنتهية بتاء في جمل مفيدة من إنشائه.

محتوى النّص الإملائي:

الصَّبرُ

إنّ من أجملِ فوائدِ الصّبر وكنوزه أنّه يحوّل الأخلاقَ السّيئةَ إلى حسنةٍ، ويكون رائدها إلى ذلك، فالصّبرُ إذا كانَ صَبرًا عن فُضول الدّنيا كانَ زهدًا، وإنْ كانَ صَبرًا عن أقواتٍ قليلةٍ في الدّنيا كانَ قناعةً، وإنْ كانَ صَبرًا على الإجابة لداعي الغضب في النّفسِ كانَ حِلمًا، وإنْ كانَ صَبرًا على إجابةٍ بداعي العجلةِ والتّسرعِ فإنّه يُسمّى ثباتًا وَ وقارًا.

الوسائل التّعليميّة:

- السّبورة والأقلام الملونة.
- شاشة عرض لعرض نصّ الإملاء.
- أوراق وأقلام رصاص.
- ورقة عمل.

إجراءات التدريس:

أولاً: التمهيد **(٧ دقائق)**

التمهيد للحصة بمناقشة أنواع التاء في نهاية الكلمة، والفرق بين كتابة التاء المربوطة والمفتوحة، وأمثلة على كل منها.

ثانيًا: التنفيذ **(٢٥ دقيقة)**

- عرض النص الإملائي أمام الطلبة، وقراءته قراءة جهرية سليمة، وتكليف الطلبة قراءته مراعين في ذلك لفظ التاء في نهاية الكلمة.
- طرح عدة أسئلة حول النص، ليفهم الطلبة المعنى الإجمالي منه:

س: ما معنى الصّبر؟

س: اذكر فائدة الصّبر كما ورد في النّص السّابق؟

س: اذكر اثنتين من أنواع الصّبر.

- تكليف الطلبة بتحديد الكلمات المختومة بتاء، وتحديد نوع التاء وسبب كتابتها بهذا الشكل.
- التدرب على كتابة الكلمات بكتابتها على ورقة جانبية.

التّقويم **(٨ دقائق)**

- اختبار الطلبة بإملاء كلمات مختومة بتاء مربوطة ومبسوطة مشابهة للكلمات التي في النص، والعمل على تصحيحهم الذّاتي لها؛ لاكتشاف الأخطاء الواردة في كتاباتهم.

الحصّة الثّانية : (٤٠ دقيقة)

الأهداف السّلوكية للدرس:

يُتوقّع من الطّالب بعد دراسته هذا الدرس أن يكون قادرًا على أن:

- يعرّف التاء المربوطة تعريفًا تامًّا.
- يعرّف التاء المفتوحة تعريفًا تامًّا.
- يفرّق بين التاء المربوطة والمفتوحة.

- يكتب مفرد الكلمات بشكلٍ سليم مراعيًا كتابة التاء في نهايتها.
- يُكمل الكلمات الناقصة بتاء مناسبة.

الوسائل المستخدمة

- السّبورة والأقلام الملونة.
- ورقة عمل.
- البطاقات الملونة.

الإجراءات المستخدمة في التّدريس:

أولاً: التّهيئة والتّمهيد (٧ دقائق)

تقسيم الطّلبة إلى مجموعتين تحمل كل مجموعة بطاقات مكتوب عليها اسم المجموعة (التاء المربوطة والتاء المفتوحة)، ويُطلب من الطّلبة التّعريف بأنفسهم عن طريق ذكر خصائص كل تاء والتّعريف بها.

ثانيًا: التّنفيذ (٢٥ دقيقة)

- يدوّن المعلم تعريفًا لكل من التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة على السّبورة، وفقًا لما ذكره الطلبة.
- يكلف المعلم الطّلبة بذكر أكبر عدد من الكلمات المختومة بتاء مربوطة أو مفتوحة من البيئة المحيطة.
- **ثالثًا: التّقويم (٨ دقائق)**
- يوزّع المعلّم أوراق عمل على الطّلبة ويقوم بتقسيمهم إلى مجموعات وتحديد زمن معين لإنهاء حل التدريبين، ويعين قائدًا على كل مجموعة، يقوم القائد في نهاية العمل بتدوين الإجابات على السّبورة، ومقارنة إجابات المجموعات ، مع ذكر كل مجموعة لمبرّرات الإجابة ، ثم يكتشف الطّلبة من خلال النّقاش الإجابات الصّحيحة وينتبهون لها حتى لا يقعوا في الخاطئة منها .

الدّرس الثّالث

إملاء اختباري

الزّمن المقترح: حصّة واحدة (٤٠ دقيقة)

الأهداف السّلوكية للدّرس:

يتوقّع من الطّالب بعد الانتهاء من دراسة هذا الدّرس أن يكون قادرًا على أن:

- يقرأ النّص الإملائي قراءة جهرية سليمة.
- يستخرج الكلمات المختومة بتاء مربوطة وتاء مفتوحة.
- يذكر الفرق بين لفظ التاء المربوطة والمفتوحة تبعًا لعلامات الترقيم.
- يكتب النص الإملائي كتابة سليمة وبخط مرتب.
- يصحّح الطالب الأخطاء الإملائية الواردة في كتاباته.

الوسائل التّعليمية:

- السّبورة والأقلام الملوّنة.
- شاشة عرض لعرض النّص الإملائي.

الإجراءات المستخدمة

أولاً: التهيئة والتّمهيد (٧ دقائق)

- تهيئة الطلبة لحصّة الاختبار الإملائي بالحديث عن آداب الجلوس والكتابة الصّحيحة والنّظافة وترتيب الخط، وتحضير الكراسات وأدوات الكتابة.

ثانيًا: التنفيذ (٢٥ دقيقة)

- عرض النّص الإملائي أمام الطّلبة باستخدام شاشة العرض.
- قراءة الطلبة للنص قراءة متأنية مع التركيز على لفظ التاء المربوطة والمفتوحة بشكل صحيح.
- استخراج الكلمات المنتهية بتاء مفتوحة أو مربوطة، وذكر الفرق بينهما.
- كتابة الطلاب للنص الإملائي بعد إخفائه في كراسات الإملاء.
- عرض النّص مرّة أخرى أمام الطلبة.
- تكليف الطلبة بالقيام بالتصحيح الذاتي لأخطائهم المتعلقة بالتاء المربوطة والمفتوحة.
- يكتشف الطلبة الأخطاء التي وقعوا بها، ويعملون على تصويبها ومعرفة السبب الذي جعلهم يخطئون في كتابتها.

ثالثًا: التقويم **(٨ دقائق)**

جمع دفاتر الطلبة، وتكليف الطلبة بذكر القاعدة أو التعميم الذي استنتجه خلال الحصة.

الوحدة الثّالثة

التّنوين والنّون

	عناوين دروس الوحدة	الزمن المقترح للتنفيذ
١	التّعرف إلى التّنوين بأنواعه الثّلاثة، والنّون في نهاية الكلمة.	حصة واحدة
٢	التدرب على كتابة كلمات مختومة بتنوين ونون.	حصتان
٣	إملاء اختباري	حصة واحدة

الدّرس الأوّل

التّعرف إلى التّنوين بأنواعه الثلاثة، والنّون في نهاية الكلمة

الزّمن المقترح: حصة واحدة (٤٠ دقيقة)

الأهداف السّلوكية للدرس:

يتوقّع من الطّالب بعد دراسته هذا الدّرس أن يكون قادرًا على أن:

- يقرأ الجمل قراءة سليمة.
- يكتشف أوجه الشبه والاختلاف بين النون والتنوين في نهاية الكلمة.
- يعطيَ من إنشائه كلمات مختومة بتنوين ونون.

الوسائل المستخدمة

- السّبورة والأقلام الملوّنة.

الإجراءات المستخدمة في التّدريس.

الأمثلة

المجموعة (أ)	**المجموعة (ب)**
الحديقةُ أسوارها عاليةٌ.	زيتُ الزيتونِ مفيدٌ.
مررتُ بسوقٍ مزدحم.	مررتُ بسوقِ بابِ خانِ الزّيتِ في القدس.
رأيتُ الحقّ مُنتصرًا.	مروانُ يحبُّ كرةَ القدم.

أولاً: التهيئة والتّمهيد (٧ دقائق)

مناقشة الطلبة بأقسام الكلام وعلامات الاسم وأنواع التنوين وبالحروف الأبجدية، وعلامات الترقيم ووظيفتها عن طريق النقاش والحوار والعصف الذهني.

ثانيًا: التنفيذ (٢٥ دقيقة)

- عرض مجموعتين من الجمل على السّبورة، المجموعة الأولى فيها كلمات تنتهي بتنوين ضم وفتح وكسر، والمجموعة الثانية فيها كلمات مختومة بنون أصلية مشكّلة بالحركات.
- تكليف الطلبة قراءة الجمل قراءة صامتة، ومحاولة التّأمل فيها ووضع الافتراضات حولها في زمن محدد.
- طرح الأسئلة الآتية:

س: ماذا تلاحظ في جمل المجموعة الأولى؟

س: هل هناك شبه بين الجمل الثلاث؟

س: بم تتشابه الجمل في المجموعة (أ)؟

س: تأمل جمل المجموعة الثانية، بم تتشابه الجمل؟

س: ما المشترك بين جمل المجموعة الأولى وجمل المجموعة الثانية؟

- بمناقشة الطلبة ووضعهم للافتراضات يتم تحديد الكلمات المختومة بتنوين في المجموعة الأولى والكلمات المختومة بنون في المجموعة الثانية.
- مناقشة الطلبة في أوجه الشبه بين الكلمات التي تحتها خط في كلا المجموعتين.
- يستنتج الطّلبة أن الكلمات في المجموعة الأولى: (عاليةٌ – سوقٍ – منتصرًا)، قد ختمت بتنوين، وأنّ التنوين يأتي بثلاثة أنواع: الضّم والفتح والكسر. وأنّ الكلمات في المجموعة الثانية: (الزّيتون – خان– مروان)، قد ختمت بنون أصلية، إذا حُذفت اختلّ المعنى.
- توجيه الطّلبة إلى معرفة كيفية التّفريق بين النّون والتّنوين عند كتابتها، باستخدام التمييز الصوتي.
- فحص الطّلبة لافتراضاتهم من خلال التجريب والمناقشة.
- يستنتج الطّلبة أن التّنوين بأنواعه الثلاثة يلفظ نونًا ساكنة، وأنّ الكلمات المنتهية بنون إذا ما جُرّدت من الحركة تلفظ نونًا ساكنة.
- توجيه الطّلبة إلى كيفية التّفريق بين التّنوين والنّون في نهاية الكلمة.
- يضع الطّلبة الافتراضات حول إيجاد طريقة يتم من خلالها معرفة ما إذا كانت الكلمة منتهية بنون أو تنوين عند كتابتها.
- يكتب المعلم الافتراضات على السّبورة.
- يقوم المعلم بفحص الافتراضات مع الطلاب بالنقاش والحوار والتّجريب.
- يتوصّل الطّلبة إلى أنّ التّنوين إذا حذف من الكلمة فإنّها تبقى على حالها ولا يختلّ معناها ويتمّ ذلك إذا جاء بعدها علامة من علامات الترقيم، أما النون في الكلمات المختومة بها إذا حُذفت من الكلمة يختلّ معناها لأنّ النون حرف أصلي.

ثالثًا: التّقويم (٨ دقائق)

- يُكلّف المعلّم الطّلبة بإعطاء كلمات مختومة بتنوين وكلمات مختومة بنون أصليّة من إنشائهم.
- يقوم المعلّم بلفظ الكلمات واحدة تلو الأخرى وتكليف الطّلبة باكتشاف ما إذا كانت الكلمة تنتهي بنون أو تنوين (من لفظها) وذلك بتجريب الطّلبة لها من خلال اللفظ والتمييز الصوتي وتصنيفها إلى كلمات تنتمي إلى التّنوين أو تنتمي إلى النّون.

الدّرس الثّاني

التّدرب على كتابة كلمات مختومة بتنوين ونون

الزّمن المقترح: حصّتان

الحصّة الأولى: (٤٠ دقيقة)

الأهداف السّلوكية للدّرس:

يُتوقّع من الطّالب بعد الانتهاء من هذا الدّرس أن يكون قادرًا على أن:

- يذكر أنواع التنوين.
- يحدّد وجه الشّبه والاختلاف بين النّون والتّنوين.
- يقرأ النّص الإملائي قراءة سليمة.
- يستخرج من النّص الكلمات المختومة بتنوين أو نون.
- يوضّح القاعدة الإملائية للنّون والتّنوين من خلال الكلمات.
- يكتب كلمات تنتهي بنون وتنوين كتابة سليمة.

الوسائل المستخدمة

- السّبورة والأقلام الملوّنة.
- كُراسات الإملاء.
- شاشة عرض.

النّص الإملائي

جدُّكَ والبحرُ صديقانِ

أنا مأمون، جاوزتُ منذُ أيامٍ قليلةٍ التّاسعة منْ عُمري، إنّه سنُّ الاكتشافِ وحبِّ المعرفة، تقولُ عنّي أُمّي إنّني أخذتُ عنْ جدّي ملامحهُ وطباعه؛ فأنا حنطيّ اللّون، غزيرُ الشّعر، بُنيّ العينين، بي ميلٌ إلى النّشاطِ والحركة، أحبّ البحر والأمواج كما أحبّ جدّي البحر وجرّبهُ سنينَ حياته. "جدّكَ والبحرُ صديقان" هكذا كانت تردّد أمّي على مسامعي.

الإجراءات المستخدمة في التّدريس

أوّلاً: التّهيئة والتّمهيد (٧ دقائق)

- تهيئة الطلبة للحصة من خلال تذكيرهم بالانضباط والجلسة السليمة، وبعدها يعرض المعلم من خلال شاشة العرض مشهدًا تعليميًا عن التنوين والنون، يوجّه الطلبة من خلاله لذكر واكتشاف ما تعلّمه من المشهد.
- **ثانيًا: التّنفيذ**
- **(٢٥ دقيقة)**
- عرض النّصّ الإملائي أمام الطّلبة باستخدام شاشة العرض.
- قراءة النّصّ قراءة جهرية سليمة مرّتين.
- تكليف الطّلبة بقراءة النّص الإملائي قراءة جهرية معبرة وسليمة.
- طرح عدة أسئلة حول النّص الإملائي لفهمه بشكل مجمل.
- تكليف الطّلبة باستخراج الكلمات المنتهية بنون وتنوين.
- تصنيف الطّلبة للكلمات في مجموعتين وكتابتها على السّبورة، والتّدرّب عليها.

ثالثًا: التّقويم (٨ دقائق)

إخفاء النّص الإملائي، وتكليف الطّلبة بكتابته في كراسات الإملاء إذ يقوم المعلّم بإملاء الجمل التي تحتوي نوناً أو تنوين عليهم؛ لمعرفة مستوى الطلبة والأخطاء المشتركة لديهم.

الحصّة الثّانية: (٤٠ دقيقة)

الأهداف السّلوكية للدّرس:

يتوقّع من الطالب بعد دراسته هذا الدرس أن يكون قادرًا على أن:

- يصوّب الأخطاء الإملائية الواردة في كتاباته في الحصة السّابقة.
- يضع خطًا تحت الكلمة المكتوبة يشكل خاطئ مع ذكر السبب.
- يختار الكلمة المكتوبة بشكل صحيح ليكمل بها الفراغ في الجمل.
- يصحّح الأخطاء الواردة في إجاباته.

الوسائل المستخدمة

- السّبورة والأقلام الملوّنة.
- ورقة عمل.
- كراسات الإملاء.

الإجراءات المستخدمة في التدريس

أولاً: التّهيئة والتّمهيد (٧ دقائق)

- تسليم كراسات الإملاء للطّلبة، وعرض النّص الإملائي أمامهم، وتكليفهم باكتشاف الأخطاء الواردة في كتاباتهم وتصويبها، ومعرفة سبب الوقوع في الخطأ.

ثانيًا: التّنفيذ (٢٥ دقيقة)

- مناقشة الطّلبة بمهارة التّنوين والنّون والفرق بينهما والمشترك في ما بينهما.
- توزيع ورقة عمل على الطلبة تحتوي تدريبين: الأوّل يكتشف الطالب فيه الكلمات المكتوبة بشكل خاطئ، ويصوّبها مع ذكر السّبب، والثّاني: يكتشف الطالب الكلمة المناسبة والمكتوبة بشكل صحيح لملء الفراغ بها.

ثالثاً: التّقويم (٨ دقائق)

- تقديم تغذية راجعة للطّلبة بالإجابة عن التدريبات في ورقة العمل بالنّقاش والحوار على السبورة
- تصحيح أوراق العمل لتشخيص الطّلبة وتحديد مستوى فهمهم وإتقانهم للمهارة.

الدّرس الثّالث

إملاء اختباري

الأهداف السّلوكية للدّرس:

يُتوقّع من الطلاب بعد الانتهاء من هذا الدرس أن يكون قادرًا على أن:

- يميّز الكلمات المنتهية بنون أصلية من الكلمات المنتهية بتنوين (صوتًا).
- يقرأ النص الإملائي قراءة جهرية سليمة مع الحركات.
- يستخرج الكلمات المختومة بنون والكلمات المختومة بتنوين من الجمل والنصوص.
- يكتب النص الإملائي كتابة إملائية سليمة.
- يصوّب الأخطاء الواردة في كتاباته.

الوسائل المستخدمة

- السّبورة والأقلام الملونة.
- شاشة عرض لعرض النص الإملائي.
- كراسات الطلبة.
- البطاقات الملونة.

النّص الإملائي

الإحْسانُ

الإحسانُ شيءٌ جميلٌ، وأجملُ منه أن يحلَّ محلَّهُ ويصيبَ موضِعه، ليسَ الإحسانُ هو العطاء كما يظنُّ عامّةُ النّاس، فالعطاءُ قد يكون نفاقًا ورياءً، وقد يكونُ رأسَ مالٍ يتاجرُ فيه صاحبه ليبذل قليلاً ويربح كثيرًا، إنّما الإحسانُ عاطفةً كريمةً من عواطف النفس، تتألّم لمناظرِ البؤسِ ومصارعِ الشّقاء، فلو أنَّ جميعَ ما يبذله النّاسُ من مالٍ يسمّونهُ إحسانًا صادرٌ عن تلك العاطفة الشّريفة، لما تجاوز حدّه، ولا فارق موضعه.

الإجراءات المستخدمة في التّنفيذ

أوّلاً: التّهيئة والتّمهيد (٧ دقائق)

- التّمهيد للدّرس من خلال قراءة بعض الكلمات المختومة بنون وتنوين وعلى الطلبة تحديد واكتشاف نوع آخرها، وبعد ذلك يتم عرض الكلمة على بطاقة ملونة.

ثانيًا: التّنفيذ **(٢٥ دقيقة)**

- عرض النص الإملائي على السبورة بواسطة شاشة عرض.
- تقرأ المعلمة النص قراءة جهرية متأنية.
- تكليف الطلبة بقراءة النص الإملائي قراءة جهرية سليمة.
- مناقشة الكلمات المختومة بتنوين ونون بعد استخراجها من النص.
- إملاء النّص على الطلبة في كراسات الإملاء.

ثالثاً: التّقويم **(٨ دقائق)**

يكلّف المعلم الطلبة بعملية التصحيح الذاتي للنص بمعاودة عرضه أمامهم لاكتشاف الأخطاء وتصويبها.

ملحق رقم(6)

أداة الدّراسة بصورتها الأولية

عزيزي الطّالب...

أمامك مجموعةً من الأسئلة في الإملاء، وعليكَ أن تُجيب عنها كما هو مطلوبٌ منك، مع العلم بأنّ إجابتك لن تُؤثّر على درجاتك في مادّة اللغة العربية، وإنّما ستكون لغرض البحث العلمي فقط، لذا يُرجى منك الإجابة عن الأسئلة بدقّة وتركيز.

بيانات خاصّة بالطّالب:

اسم الطّالب: .....

الصّف الدّراسي: .....

الشّعبة: (أ ، ب)

زمن الاختبار: ٤٠ دقيقة. **العلامة: ٣٠ علامة.**

عزيزي الطّالب... يتكون الاختبار من ثلاث أسئلة، أجب عنها جميعها:

السّؤال الأول:

(أ) : عزيزي الطّالب ... اقرأ الكلمات الآتية، وضع إشارة (√) أمام الكلمة الصحيحة، وصحّح الكلمة الخطأ بين القوسين: (٣ علامات)

مساءًا (.....) ثمرتُن (.....)

أخٌ (.....) اشّجرة (.....)

عائلاتٌ (.....) اشْتريْتُ (.....)

(ب) : عزيزي الطّالب ... أكمل الكلمات الآتية بوضع الحرف المناسب مما بين القوسين:

(٣ علامات)

(ت / ة / ـة)

١- تعدُّ الصّلا.... الرّكن الأول من أركان الإسلام.

٢- حديقَ.... جدي مليئة بالزهور.

٣- عادَ....هندُ إلى مدرستها القديمة.

٤- الشّجاعَ.... والصّدق من أخلاق الكرام.

٥- العادا.... والتقاليد من التّراث.

(ج) : عزيزي الطّالب ... أمامك خمس مجموعات من الكلمات، في كل مجموعة ثلاث كلمات، اكتشف الكلمة المكتوبة بشكل خاطئ و ضع خطًا تحتها في كل مجموعة: (علامتان ونصف)

١- أحدُنْ - عالميةٌ - شاعرٍ

٢- أسيره - سارية - فاتَ

٣- اليمون - النّهار - الشّيء

٤- شعارُ - مُسْرعن - ماءً

٥- السّراء - اجّو - الحلم

السّؤال الثّاني:

(أ) : عزيزي الطالب ... أمامك في كل سطر كلمتان إحداهما صحيحة والأخرى خاطئة، والمطلوب منك هو كتابة الكلمة الصحيحة في الفراغ: (علامتان ونصف)

- الشّاعر	اشّاعر	.....
- والأحمر	ولأحمر	.....
- شكرن	شكرًا	.....
- مضيئة	مضيئه	.....
- عائدن	عائدٌ	.....

(ب) : عزيزي الطالب ... أمامك مجموعة من الجمل، أكمل الكلمات الناقصة فيها بما هو بين القوسين بشكل صحيح: (٤ علامات)

(ـًا - ةً - ن ـةٌ)

١- خاطت لي أمي قميصـ.... متعدّد الألوا.... .

٢- القدسُ مَدينـَ.... عَريقةٌ.

٣- كُرَ... القدم لُعبَ... عالميةٌ.

٤- رفعَ المسلمُ كفّيه شاكِر... لربّهِ.

الطّالبا.. استلما جائزَ... قيّمةً.

(ج) : عزيزي الطالب ...أمامك مجموعة من الكلمات في الجدول مكتوبة بشكل خاطئ، صوبها مع ذكر السبب : (٥ علامات)

الكلمة الخاطئة	تصويب الكلمة	ذكر السبب
أوعِيتُ الثّمار	.....	.....
حديقتَن	.....	.....
ازّكاةُ	.....	.....
كلمطر	.....	.....
ليمونَن	.....	.....

السّؤال الثّالث:

(أ): عزيزي الطالب ... أمامك مجموعة من الجمل الناقصة، أكمل هذه الجمل بكلمة مناسبة من إنشائك واكتبها كتابة إملائية صحيحة: (علامتان ونصف)

١- تعدّ الصّلاةُ الرّكنَ الأوّلَ من أركانِ ..... .

٢- أُحِبُّ الفواكهَ لا سيّما التّفاح و.....

٣- أقرأ القرآنَ ..... كلَّ يوم.

٤- ساعدتُ رجلاً أعمى يقطعُ .....

٥- يمتازُ فصلُ الصّيف بِـ.....

(ب): عزيزي الطّالب ... اكتب من إنشائك ما هو مطلوب منك <u>في جملة مفيدة</u>: (٥ علامات)

- كلمة معرفة بـ(الـ التعريف) القمرية: .....

- كلمة منوّنة بتنوين الضّم: .....

- كلمة مختومة بتاء مربوطة ومنونة بتنوين الكسر: .....

- كلمة مختومة بتنوين الفتح: .....

– كلمة مختومة بنون ومنوّنة بتنوين كسر: .....

(ج): عزيزي الطالب ...أمامك مجموعة من الأسماء، أدخل تنوين الفتح في أواخرها:

فريسة	.....
مساء	.....
شُكر	.....
رجل	.....
قادم	.....

(علامتان ونصف)

****

انتهت الأسئلة

ملحق رقم(7)

أداة الدّراسة بصورتها النّهائية

الاختبار الإملائي للصّف الخامس الأساسيّ

عزيزي الطّالب...

أمامك مجموعةً من الأسئلة في الإملاء، وعليكَ أن تُجيب عنها كما هو مطلوبٌ منك، مع العلم بأنّ إجابتك لن تُؤثّر على درجاتك في مادّة اللغة العربية، وإنّما ستكون لغرض البحث العلمي فقط، لذا يُرجى منك الإجابة عن الأسئلة بدقّة وتركيز.

بيانات خاصّة بالطّالب:

اسم الطّالب: .....

الصّف الدّراسي: .....

الشّعبة: (أ ، ب)

عزيزي الطّالب... يتكون الاختبار من ثلاث أسئلة، أجب عنها جميعها:

السّؤال الأول:

(أ) : عزيزي الطّالب ... صوّب الأخطاء الإملائية في الكلمات الآتية:

مساءًا (.....) ثمرتِن (.....)

أخواة (.....) اشّجرة (.....)

عائلاتُن (.....) اشْتريْتُ (.....)

(ب) : عزيزي الطّالب ... أكمل الكلمات الآتية بوضع الحرف المناسب مما بين القوسين:

(ت / ة / ـة)

١- تعدُّ الصّلا.... الرّكن الأول من أركان الإسلام.

٢- حديقَ.... جدي مليئة بالزهور.

٣- عادَ....هندُ إلى مدرستها القديمة.

٤- الشّجاعَ.... والصّدق من أخلاق الكرام.

٥- العادا.... والتقاليد من التّراث.

(ج) : عزيزي الطّالب ... أمامك خمس مجموعات من الكلمات، في كل مجموعة ثلاث كلمات، اكتشف الكلمة المكتوبة بشكل خاطئ و ضع خطًا تحتها في كل مجموعة:

١- أحدُنْ - عالميةٌ - شاعرٍ

٢- أسيره - سارية - فاتَ

٣- اليمون - النّهار - الشّيء

٤- شعارُ - مُسْرعن - ماءً

٥- السّراء - اجّو - الحلم

السّؤال الثّاني:

(أ) : عزيزي الطالب ... أمامك في كل سطر كلمتان إحداهما صحيحة والأخرى خاطئة، والمطلوب منك هو كتابة الكلمة الصحيحة في الفراغ:

- الشّاعر	اشّاعر	.....
- والأحمر	ولأحمر	.....
- شكرن	شكرًا	.....
- مضيئة	مضيئه	.....
- عائدن	عائدٌ	.....

(ب) : عزيزي الطالب ... أمامك مجموعة من الجمل، أكمل الكلمات الناقصة فيها بما هو بين القوسين بشكل صحيح:

(ـاً - ةً - ن ـةٌ)

١- خاطت لي أمي قميصـ.... متعدّد الألوا.... .

٢- القدسُ مَدينـَ.... عَريقةٌ.

٣- كُرَ... القدم لُعبَـ... عالميةٌ.

٤- رفعَ المسلمُ كفّيه شاكِر... لربّهِ.

٥- الطّالبا.. استلما جائزَ... قيّمةً.

(ج) : عزيزي الطالب ...أكمل الفراغات فيما يأتي بما هو صحيح:

(١) تتشابه النون والتنوين في نهاية الكلمة بـ .....

(٢) اللام التي تقرأ وتكتب هي اللام .....

(٣) التاء التي تلفظ هاءً عند الوقف بعلامات الترقيم هي التاء.....

السّؤال الثّالث:

(أ): عزيزي الطالب ... أمامك مجموعة من الجمل الناقصة، أكمل هذه الجمل بكلمة مناسبة من إنشائك واكتبها كتابة إملائية صحيحة:

١- تعدّ الصّلاةُ الرّكنَ الأوّلَ من أركانِ ..... .

٢- أُحِبُّ الفواكهَ لا سيّما التّفاح و.....

٣- أقرأ القرآنَ ..... كلَّ يوم.

٤- ساعدتُ رجلاً أعمى يقطعُ .....

٥- يمتازُ فصلُ الصّيف بِـ.....

(ب): عزيزي الطّالب ... اكتب من إنشائك ما هو مطلوب منك:

- أداة تستخدمها للكتابة (منونة بتنوين الفتح) .....

- أنت الآن موجودٌ في : .....

- ضد اللون الأسود (مُعرّف بالـ) .....

- كلمة مختومة بتنوين الضم: .....

- أنت طالب في الصّف: .....

(ج): عزيزي الطالب ...أمامك مجموعة من الأسماء، أدخل تنوين الفتح في أواخرها:

فريسة	.....
مساء	.....
شُكر	.....
رجل	.....
قادم	.....

****

انتهت الأسئلة

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصّفحة
1.2	مستويات ممارسة الإرشاد والتّوجيه من قبل المعلم (في استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجّه).	18
1.3	تعيين أفراد عينة الدّراسة تبعًا للمجموعة وعدد الطّلاب	49
2.3	الوزن النّسبي لكل مستوى من مستويات الاختبار التّحصيلي	51
3.3	مواصفات الاختبار التّحصيلي وفقًا للمستويات المعرفية	52
1.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار المهارات الكتابية الإملائية لدى طلبة الصّف الخامس الأساسي القبلي والبعدي حسب طريقة التّدريس، ومستوى التّحصيل في مادة اللغة العربية.	57
2.4	نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمتوسطات درجات اختبار المهارات الكتابية الإملائية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي البعدي تبعاً لمتغير الطريقة ومستوى التّحصيل والّتفاعل بينهما.	60
3.4	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لدرجات اختبار المهارات الكتابية الإملائية لدى طلبة الصّف الخامس الأساسي حسب طريقة التّدريس.	62
4.4	نتائج اختبار(LSD.) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة حسب متغير مستوى التّحصيل.	63

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصّفحة
1	كتاب تسهيل مهمة(موجّه لقسم الإشراف التّربوي)	84
2	كتاب تسهيل مهمة(موجّه لمديرية التّربية والتّعليم)	85
3	طلب تحكيم البرنامج المقترح وأداة الدّراسة	86
4	ملحق قائمة بأسماء المحكمين	89
5	البرنامج المقترح بصورته النّهائية	90
6	أداة الدّراسة بصورتها الأولية	126
7	أداة الدّراسة بصورتها النّهائية	131

فهرس المحتويات

الإهداء.....

إقرار.....أ

شكر وتقدير.....ب

الملخّص باللغة العربية.....ج

الملخص باللغة الإنجليزية.....د

الفصل الأول: مشكلة الدّراسة وأهميتها.....1

1.1 المقدمة.....1

2.1 مشكلة الدّراسة.....6

3.1 أهداف الدّراسة.....7

4.1 أسئلة الدّراسة.....7

5.1 الفرضيات.....8

6.1 أهمية الدّراسة.....8

7.1 حدود الدّراسة.....9

8.1 مصطلحات الدّراسة.....**9**

الفصل الثّاني: الإطار النّظري والدّراسات السّابقة 12

1.2 الإطار النّظري..... 12

1.1.2 التّعلم بالاكتشاف..... 12

1.1.1.2 مفهوم التّعلم بالاكتشاف..... 12

2.1.1.2 نشأة وتطور التّعلم بالاكتشاف..... 13

3.1.1.2 مزايا التّعلم بالاكتشاف..... 15

4.1.1.2 أنواع التّعلم بالاكتشاف 15

2.1.2 استراتيجية الاكتشاف الموجّه 17

1.2.1.2 مفهوم الاكتشاف الموجّه..... 17

2.2.1.2 طرق التّدريس بالاكتشاف الموجّه 18

3.2.1.2 خصائص الاكتشاف الموجّه..... 19

4.2.1.2 مراحل تطبيق استراتيجية الاكتشاف الموجّه..... 20

5.2.1.2 صعوبات التّعلم بالاكتشاف الموجّه..... 21

6.2.1.2 دور المُعلّم في التّدريس بالاكتشاف الموجّه..... 22

3.1.2 المهارات الكتابيّة والإملائيّة.....23

1.3.1.2 مهارة الكتابة.....23

2.3.1.2 أنواع الكتابة.....24

3.3.1.2 أهمية الكتابة.....24

4.3.1.2 مهارة الإملاء.....25

5.3.1.2 أنواع الإملاء.....26

6.3.1.2 أهمية الإملاء.....26

7.3.1.2 العلاقة بين مهارتي الكتابة والإملاء.....27

8.3.1.2 ضعف الطّلبة في المهارات الكتابيّة والإملائيّة.....28

9.3.1.2 أسباب الضّعف في المهارات الكتابيّة والإملائيّة.....29

4.1.2 تنمية المهارات الكتابيّة والإملائيّة بطريقة الاكتشاف الموجّه.....31

2.2 الدّراسات السّابقة 33

1.2.2 الدّراسات العربية 33

2.2.2 الدّراسات الأجنبية..... 42
3.2.2 التّعقيب على الإطار النّظري والدّراسات السّابقة..... 45
1.3.2.2 التّعقيب على الإطار النّظري..... 45
2.3.2.2 التّعقيب على الدّراسات السّابقة..... 46
الفصل الثّالث: الطّريقة والإجراءات 48
1.3 منهج الدّراسة..... 48
2.3 تصميم الدّراسة..... 48
3.3 مجتمع الدّراسة..... 49
4.3 عينة الدّراسة..... 49
5.3 المادة التّعليمية..... 50
1.5.3 إعداد المادة التّعليمية..... 50
6.3 أداة الدّراسة..... 50
1.6.3 خطوات إعداد أداة الدّراسة 51
2.6.3 صياغة الاختبار التّحصيلي في إملاء اللغة العربية..... 52
3.6.3 صدق الاختبار التّحصيلي في إملاء اللغة العربية..... 52
4.6.3 ثبات الاختبار التّحصيلي في إملاء اللغة العربية..... 53
7.3 خطوات وإجراءات تطبيق الدّراسة..... 53
8.3 متغيرات الدّراسة..... 54
9.3 المعالجة الإحصائية 55
الفصل الرّابع: نتائج الدّراسة 56
1.4 النّتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدّراسة..... 56

1.1.4 النّتائج المتعلقة بمتغير طريقة التّدريس..... 61

2.1.4 النّتائج المتعلقة بمتغير مستوى التّحصيل..... 63

3.1.4 النّتائج المتعلقة بالتّفاعل بين طريقة التّدريس ومستوى التّحصيل..... 65

الفصل الخامس: مُناقشة النّتائج والتّوصيات..... 66

1.5 مناقشة نتائج الدّراسة..... 66

1.1.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بأسئلة الدّراسة..... 66

1.1.1.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بمتغير طريقة التّدريس..... 66

2.1.1.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بمتغير مستوى التّحصيل..... 67

3.1.1.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بالتّفاعل ببن طريقة التّدريس والتّحصيل..... 68

2.5 التّوصيات..... 69

الملاحق 83

فهرس الجداول 136

فهرس الملاحق..... 137