

اثر إستراتيجيتي المسرد الإملائي ونموذج فراير في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء

م. ضياء عويد حربي العرنوسي
م. مشرق محمد مجول
جامعة بابل - كلية التربية الأساسية

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولا : مشكلة البحث:

يعد تدريس الإملاء مشكلة بارزة وماثلة أمام المتعلمين والمشتغلين في العملية التربوية ، وقد تعالت صيحات أصحاب الشأن بخصوص الارتقاء به ، ومعالجة ما أصابه من إشكال وضعف ، لأنه فرع مهم من فروع اللغة العربية .

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

فالضعف في الإملاء مشكلة جسيمة على مستقبل الطالب، وقد عمت الشكوى من هذا الضعف الملموس في الإملاء لدى الطلبة في معظم الأوساط التربوية، وغيرها فالآباء يشكون من ضعف أبنائهم في الإملاء والمعلمون يعانون من ضعف الطلبة في اللغة العربية وبخاصة في الإملاء وأساتذة اللغة العربية يعلنون ضيقهم عن مستوى طلبة الجامعة في اللغة ، وقد بات واضحاً أن من وظائف المدرسة تعليم الطلبة الكتابة الصحيحة وتزويدهم بمهارات التهجي والخبرات التي يمكن أن تساعد في اكتساب القدرة على الكتابة الصحيحة. وتستطيع المدرسة أن تقدم فرصاً مناسبة يكتسب فيها الطلبة المهارة في الكتابة، فمن تمام ثقافة الفرد في أي مجتمع سلامة كتابته رسماً وخطاً. (احمد، ١٩٨٣، ص: ٢٦٥)

ويمكن إرجاع أخطاء الطلبة في الإملاء إلى أسباب كثيرة منها ما يتصل بالمدرس، ومنها ما يتصل بالطالب، ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة، ومنها ما يتصل بطريقة التدريس (الدليمي، ١٩٩٩، ص: ١٨٠-١٨١)، فإن مادة اللغة العربية بشكل عام ومادة الإملاء بشكل خاص، وعملية تدريسها تحتاج إلى أساليب وطرائق حديثة، فعملية التدريس السائدة حالياً تحتاج إلى تطوير وتحسين فما زال واقع هذه العملية قياساً بالمستجدات والاتجاهات الحديثة المعاصرة، محكوماً بطبيعة الإجراءات والممارسات النمطية التي يستعملها مدرسو اللغة العربية في أثناء تدريسهم المتمثلة في الاستعمال التقليدي للطرائق والأساليب التدريسية والاستعمال المحدود للوسائل والتقنيات التي تعاني من الجمود (الهاشمي، ٢٠٠١، ص: ٩).

والحقيقة أن للإملاء دور كبير في نقل العلوم والمعارف بين الطلبة ومدرسيهم وهي وسيلة مؤثرة في التعبير الجيد أو المحادثة الجيدة أو الاستماع الفعال؛ إذ أن هناك شكوى كبيرة في هذه المفردات؛ وهذا الذي دفع الباحثان إلى تطوير درس الإملاء والخوض فيه بتجارب جديدة في هذا المجال.

ثانياً: أهمية البحث:

يشغل الإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة فهو أساس مهم في التعبير الكتابي، وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية فإن الإملاء وسيلة مهمة لتحقيق ذلك بالصورة الخطية (الحلاق، ٢٠١٠، ص ٢٧٦)

وهناك أسبابا تقف وراء منزلة الإملاء الكبيرة بين فروع اللغة العربية منها الآتي:
يعد الإملاء من الأسس المهمة للتعبير الكتابي السليم، فإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية.

يعد الإملاء أداة رئيسة في نقل أفكار الكاتب إلى القارئ نقلاً سليماً، بحيث إذا صاغها الكاتب صياغة لغوية جيدة مراعيها فيها جانب التركيب والأسلوب ثم كتبها بالطريقة التي اتفق عليها كان ذلك اقدر على نقل الفكرة نقلاً أميناً وشاملاً سيما وأن الخطأ الإملائي يشوّه الكتابة ويحول دون فهمها فهما صائباً.

إن إتقان الإملاء يكسب الفرد ثقة في النفس وإن عدم تمكنه منه على أي مستوى من مستويات التعليم يقلل من ذلك.

إن الإملاء يرتبط بالقراءة إذ أن القارئ يقف على الإشكال السليمة للحروف والكلمات والجمل فيتعلمها عن طريق المحاكاة ويفهمها بسرعة إذا كانت مكتوبة كتابة مضبوطة (عطا، ٢٠٠٥، ص ٢٣٢)

ويتطلب في تدريس الإملاء تمكين الطلبة من بعض المهارات اللازمة في درس الإملاء ومن هذه

المهارات الآتي:

- رسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً .
- رسم الكلمات بخط واضح مقروء ويشمل ذلك أحوال الحروف ، ووضع النقاط عليها ، واستعمال علامات الترقيم المناسبة.
- دقة الملاحظة ، والانتباه ، والذوق ، وحسن الاستماع.
- كتابة حروف اللغة العربية بأشكالها المختلفة ، وفي مواقعها المختلفة.
- الفهم والإفهام، إذ أن الإملاء فرع من فروع اللغة العربية وينبغي أن يحقق وظيفة اللغة هذه في الفهم والإفهام.
- تجنب الإحراج في الحياة المدرسية العامة ، والشعور بثقة النفس. (زاير، وعائز، ٢٠١١، ص ٣٣١).
- إن مفهوم المسرد الإملائي هو أداة تعليمية مصممة أساساً لدعم دارسي اللغة لتحسين فهمهم للغة (عبد الباري، ٢٠١١، ص ٣٠٣).
- وتسير إستراتيجية المسرد الإملائي في أربع خطوات رئيسية هي:
- ١- الإعداد Preparation: ويتم في هذه المرحلة إعداد الصفحة التي سيستمع إليها الطلاب وبعد عملية الاستماع يدخل الطلاب في مناقشات حول الموضوع المسموع وما يتضمنه من معان ومفردات جديدة.
- ٢- الإملاء Dictation: في هذه المرحلة يتم إملاء القطعة على الطلاب حيث تُقرأ هذه القطعة الإملائية قراءة طبيعية ويقوم الطلاب في هذه المرحلة بتدوين بعض الملاحظات حول النص وذلك بهدف بناء المعنى لكل الجمل المملأة.
- ٣- إعادة بناء النص Reconstruction: في هذه يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة ثم يبدأ الطلاب في كتابة القطعة المملأة والتي سبق لهم أن استمعوا إليها مع مراعاة أن تكون القطعة المكتوبة صحيحة نحوياً.
- ٤- التحليل مع التصحيح Analysis & Correction: يبدأ المعلم في هذه المرحلة في تحليل كتابات الطلاب أو منتج الطلاب وتصحيح ما بها من أخطاء نحوية وإملائية (Nobei, Toshiyo, ١٩٩٦, p٣-٤).

أما مفهوم نموذج فراير فهو إستراتيجية تدريسية Instructional Strategy والتي تعين المعلم عندما يسعى لتعليم تلاميذه مفاهيم جديدة.

ويتم عادة استخدام هذا النموذج عندما يسعى المعلم لتقديم مظلة عامة بالمفاهيم المهمة الواردة في الوحدة التي يدرسها الطلاب ، ويتم ذلك بعد أن يقوم المعلم بمهامه التدريسية أو بعد الانتهاء من الدرس وشرحه يعود المعلم إلى النموذج عدة مرات وذلك لتأكيد وتدعيم المعلومات التي قدمها أثناء الشرح كما أن عرض هذه المفاهيم تمثل تلخيصاً لما ورد في الوحدة أو الموضوع من معلومات مهمة (Stephanie Macceca, ٢٠٠٧, p٥٣).

- ويمكن أن نحدد إجراءات هذا النموذج وفقاً للخطوات الآتية:
- تحديد المفاهيم الرئيسة بالوحدة وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى المرتبطة بها.
- توضيح مدى الاتفاق أو الاختلاف بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم التي يمتلكها الطلاب بالفعل.
- تقديم مجموعة من الأمثلة الشارحة والمفسرة للمفهوم الجديد.
- تقديم مجموعة من الأمثلة الخالية من هذا المفهوم لتحديد المفهوم الذي يدرسه الطلاب.
- تقديم مجموعة من الأمثلة واللامثلة حول المفهوم وطرح مجموعة من الأسئلة على الطلاب لتمييز الأمثلة من اللاأمثلة. (عبد الباري، ٢٠١١، ص ٣١٢).
- ويعد الإملاء من العناصر المهمة في تطوير التعبير بشقيه الكتابي والشفوي وكذلك مهارات الاستماع والتواصل مع الآخرين على اختلافهم.

ثالثاً: هدف البحث وفرضياته:

- ١- الهدف: يهدف البحث الحالي تعرف أثر إستراتيجيتي المسرد الإملائي و فراير في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء.
 - ٢- الفرضيات:
 - أ- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب الذين يدرسون الإملاء بإستراتيجيتي المسرد الإملائي والذين يدرسون بالطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
 - ب- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب الذين يدرسون الإملاء بإستراتيجية (فراير) والذين يدرسون بالطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
 - ج- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب الذين يدرسون الإملاء بإستراتيجية المسرد الإملائي والذين يدرسون بإستراتيجية (فراير) عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- رابعاً: حدود البحث:**

تحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

- ١- الحد البشري: عينة من طلبة الصف الثاني المتوسط .
- ٢- الحد المكاني: المديرية العامة لتربية محافظة بابل.
- ٣- الحد الزمني: العام الدراسي: ٢٠١٠-٢٠١١

خامساً: مصطلحات البحث:

أولاً: إستراتيجية المسرد الإملائي (الإملاء النحوي) :

عرفها (وينراب Wajnryb، ١٩٨٩):

بأنها إجراء تدريسي يقوم على تعليم الإملاء السريع لنص قصير لمجموعة من الطلاب (العمل في مجموعات صغيرة) ثم تدوين الملاحظات أثناء القراءة الجهرية والمضي قدماً لتجميع النص وإعادة بنائه في ضوء التعاون مع الطلاب أو الزملاء داخل المجموعة التي ينتمي إليها الطالب (وينراب Wajnryb، ١٩٨٩، ص ١٦) عرفه عبد الباري (٢٠١١): هي أداة تعليمية مصممة أساساً لدعم دارسي اللغة لتحسين فهمهم للغة، وتتضمن هذه الإستراتيجية الإملاءات المتكررة على الطلاب للوقوف على كيف يمكن لهم التعرف على الكلمات وتصنيفها في فئات مختلفة وتسجيلها، ثم يتبادل الطلاب هذه المفردات من أجل بناء المعنى العام للقطعة المملة (عبد الباري ٢٠١١، ص ٣٠٣).

التعريف الإجرائي: تبني الباحثان تعريف عبد الباري (٢٠١١) كتعريف إجرائي للمسرد الإملائي.

ثانياً: إستراتيجية فراير:

١- عرفه عبد الباري (٢٠١١): هي إستراتيجية تقوم على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد والمفاهيم الأخرى التي بحوزة المتعلم ويتم في هذا النموذج تعليم المفاهيم المختلفة من خلال إتباع قاعدة المثال واللامثال (عبد الباري ٢٠١١، ص ٣١٢).

التعريف الإجرائي: تبني الباحثان تعريف عبد الباري (٢٠١١) كتعريف إجرائي لإستراتيجية فراير.

ثالثاً: الإملاء:

١- عرفه (العزاوي ١٩٨٦):

بأنه " رسم ما يملأ من الكلمات رسماً صحيحاً مطابقاً للقواعد الإملائية المتعارفة " . (العزاوي ، ١٩٨٦ ، ص ١٧٠)

٢- عرفه والي (١٩٩٨):

بأنه: تدوين أو إثبات ما يلقى إلى الكاتب مع سرعة فهمه إجمالاً وتفصيلاً أو هما معاً حسب استعداد المتلقي أو المملي عليه (والي، ١٩٩٨، ص ٢٩٧).

٣- عرفه جابر (٢٠٠٢):

بأنه: عملية التدريب على الكتابة الصحيحة لتصبح عادة يعتادها المتعلم يتمكّن بواسطتها من نقل آرائه ومشاعره وما يطلب منه نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة (جابر، ٢٠٠٢، ص ٢٠٦).

٤- عرفه البجة (٢٠٠٥):

بأنه: فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورتها الأولى، وذلك على وفق قواعد مرعية وضعها علماء اللغة (البجة، ٢٠٠٥، ص ١٦١).

٥- عرفه عطا (٢٠٠٥):

بأنه طريقة رسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً حسب الأصول المتفق عليها (عطا، ٢٠٠٥، ص ٢٣١).

٦- عرفه الجعافرة (٢٠١١):

هو عملية التدريب على الكتابة الصحيحة لتصبح عادة يعتادها المتعلم، ويتمكّن بواسطتها من نقل آرائه ومشاعره وحاجاته، وما يتطلب إليه نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة (الجعافرة، ٢٠١١، ص ٢٤٠).

٧- التعريف الإجرائي: تبني الباحثان تعريف الجعافرة (٢٠١١) كتعريف إجرائي للإملاء.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

١- دراسة الوائلي- ٢٠٠٠: (أثر استخدام ثلاثة أساليب لتصحيح الإملاء في تجنب الأخطاء الإملائية والنحوية في اللغة الكردية عند طلبة الصف الرابع الإعدادي).

أجريت في بغداد وهدفت معرفة أثر استخدام ثلاثة أساليب لتصحيح الإملاء في تجنب الأخطاء الإملائية والنحوية في اللغة الكردية عند طلبة الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقين بها وهي (أسلوب الطالب يصحح لنفسه، وأسلوب المدرس يصحح أمام الطالب، وأسلوب المدرس يصحح خارج الصف) ولتحقيق هدف البحث

اختيرت عشوائيا إعدادية القادستين للبنين من بين المدارس الإعدادية والثانوية في تربية بغداد / الرصافة الأولى وبالطريقة نفسها وزعت الأساليب الثلاثة للتصحيح على الشعب الثالث وكان أسلوب الطالب يصحح لنفسه من نصيب شعبة (أ) أما أسلوب المدرس يصحح إمام الطلاب فكان من نصيب شعبة (د) وأخيرا أسلوب المدرس يصحح خارج الصف من نصيب شعبة (ج). بلغت عينة البحث (٨٢) طالبا كوفي بينهما باستعمال مربع كاي (٢٤) في تحصيل الأب والأم ولم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

وأعد الباحث عشرة اختبارات بعدية بمعدل اختبار واحد لكل موضوع من مواضيع الإملاء والنحو وتميزت الاختبارات بالصدق بعد عرضها على نخبة من المحكمين .

وأستعمل الباحث تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق فظهر أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية . ثم أستعمل الباحث طريقة (شيفيه) للمقارنات المتعددة فظهر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التصحيح الثلاثة (أسلوب الطالب يصحح لنفسه، أسلوب المدرس يصحح داخل الصف ،أسلوب المدرس يصحح خارج الصف). وفي ضوء نتائج البحث استنتج الباحث أن الأخطاء الإملائية والنحوية في مادة اللغة الكردية تكاد تكون متشابهة إلى حد ما يمكننا القول أنها واحدة وكما أن الاختبارات المتعددة أكسبت المتعلمين خبرة في اكتشاف الأخطاء (الوائلي، ٢٠٠٠، ص٢-٣).

٢- دراسة الجميلي ٢٠٠١) اثر استخدام أسلوب الرسم والمحو التدريجي في تحصيل التلامذة في مادة الإملاء .(أجريت هذه الدراسة في بغداد ورمت تعرف اثر أسلوب الرسم والمحو التدريجي في تحصيل تلامذة الصف الثالث الابتدائي في مادة الإملاء ، وكانت عينة الدراسة (٩٥) تلميذاً وتلميذة ، وكانت العينة موزعة على ثلاث شعب هي مجموع شعب الثالث الابتدائي في مدرسة الهاجر الابتدائية المختلطة والتي اختيرت عشوائيا بواقع (٣٢) تلميذاً وتلميذة للمجموعة التجريبية الأولى (طريقة الرسم) و(٣٢) تلميذاً وتلميذة للمجموعة التجريبية الثانية (طريقة المحو التدريجي) و(٣١) تلميذاً وتلميذة للمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) .

وقد كافت الباحث بين المجموعات الثلاث بمتغيرات (العمر الزمني ، تحصيل الأب والأم، درجة اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي ، والاختبار القبلي)، واستخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية : (الاختبار- التائي (T.test) لعينتين مستقلتين ، ومربع كاي ، ومعامل ارتباط (بيرسون)) ، وقد أكدت النتائج التي توصلت إليها الدراسة انه يوجد هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل التلامذة في مادة الإملاء الذين تستخدم معهم (طريقة الرسم) ومتوسط تحصيل التلامذة الذين تستخدم معهم الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى (طريقة الرسم) ، حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٢٦) والجدولية (٢,٠٢) بدرجة حرية (١٩) ، وانه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل تلامذة المجموعة التجريبية الثانية (طريقة المحو التدريجي) وتحصيل التلامذة في المجموعة الضابطة ، عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٣٦) اقل من الجدولية (٢,٠٢) وانه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل التلامذة الذين تستخدم معهم أسلوب (الرسم) وتحصيل التلامذة الذين تستخدم معهم أسلوب (المحو التدريجي) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٤١) والجدولية (٢,٠٢).

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بتوصيات عدة منها :

١. ضرورة اعتماد أسلوب الرسم والمحو التدريجي في تدريس الإملاء في الصف الثالث الابتدائي .
 ٢. التأكيد على استخدام الوسائل التعليمية داخل الصف .
 ٣. ضرورة إدخال المعلمين والمعلمات في دورات لكي يتعرفوا على كيفية استخدام الوسائل داخل الصف .
- وضمنت الباحثة دراستها مقترحات عدة منها :-
١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ولكن في صفوف أخرى مثل (الرابع ،الثاني) الابتدائيين .
 ٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مواد أخرى غير الإملاء كأن تكون (المحفوظات) .
 ٣. القيام بدراسة ترمي إلى الكشف عن اثر الرسوم الملونة وغير الملونة في تحسين أداء التلامذة في الإملاء (الجميلي، ٢٠٠١، ص ٧-٤٨).

٣- دراسة التكريتي ٢٠٠٢ :- (الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية) .

أجريت هذه الدراسة في بغداد ورمت إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :-

١. ما الأخطاء الشائعة لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي في العراق ؟
٢. هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين التلاميذ والتلميذات في الصف السادس الابتدائي في الأخطاء الإملائية الشائعة ؟

٣. ما المقترحات اللازمة لمعالجة أنماط الأخطاء الإملائية والوقاية منها ؟

واقترحت الدراسة على تلامذة الصف السادس الابتدائي للبنين والبنات في المدارس النهارية على مستوى

القطر للعام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢). جرت الدراسة في مراكز ثلاث محافظات (بغداد، نينوى، بصرة) مثلت مدارس القطر، سحبت عشوائياً منطقة واحدة من كل مركز محافظة وبعد ذلك سحبت مدرسة واحدة من المنطقة التي ينحصر عدد مدارسها بين (١) و (١٠)، ومدرستين من المناطق التي ينحصر عدد مدارسها بين (١١) مدرسة و (٢٠) مدرسة، وثلاث مدارس من المناطق التي ينحصر عدد مدارسها (٢١) مدرسة (٣٠) مدرسة، واتباع ذلك في مدارس البنين والبنات كل على حدة، أما عينة المشرفين فقد بلغت (١٧) مشرفاً من محافظات عينة البحث، وقد استخدم الباحث النسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي ومتوسط التقدير لتفسير نتائج بحثه، توصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها :- إن تلامذة الصف السادس الابتدائي وقعوا في أخطاء إملائية (٤٥) نمطاً إملائياً بنسب متفاوتة شائعة منها في (٢٨) نمطاً ذات فروق إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، (٠,٠١) بين التلاميذ والتلميذات في مقدماتها الأنماط (الهمزة المتوسطة على الواو، الهمزة المتطرفة على الواو، الفتحة، الهمزة المتوسطة منفصلة والكسرة ياء). وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بتوصيات عدة منها :

- على المعلم ضبط قواعد الرسم الصحيح للحروف لان المعلم قدوة يتعلمه تلامذته فإذا كتب خطأ قلده في خطئه .
- إقامة دورات تطويرية لمعلم اللغة العربية لتدريبه على أحدث الطرائق التربوية في تعليم الإملاء .
- وضمن الباحث دراسته مقترحات منها :
- ١- دراسة تجريبية مقارنة بان يكون درس الإملاء مستقلاً وبين درس الإملاء ممزوجاً مع دروس اللغة العربية الأخرى .
- ٢- دراسة تجريبية مقارنة بين الأخطاء الإملائية لتلامذة درسوا القراءة الخلدونية وبين من درسوا قراءتي الجديدة (التكريتي، ٢٠٠٢، ص ٧-٥٦) .

ثانياً :موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

- ١- هدف البحث:
- هدفت دراسة الوائلي (٢٠٠٠) تعرف أثر استخدام ثلاثة أساليب لتصحيح الإملاء في تجنب الأخطاء الإملائية والنحوية في اللغة الكردية عند طلبة الصف الرابع الإعدادي. أما دراسة الجميلي (٢٠٠١) فهدفت تعرف أثر استخدام أسلوب الرسم والمحو التدريجي في تحصيل التلامذة في مادة الإملاء وهدفت دراسة التكريتي (٢٠٠٢) تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. أما الدراسة الحالية فان هدفها تعرف أثر إستراتيجيتي المسرد الإملائي ونموذج فراير في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء
- ٢. بلد الدراسة : أجريت الدراسات الثلاثة الواردة أعلاه في العراق وهذا يتفق مع الدراسة الحالية التي أجريت في العراق أيضاً.
- ٣. عينة الدراسة :. بلغت عينة البحث (٨٢) طالباً في دراسة الوائلي (٢٠٠٠) وبلغت في دراسة الجميلي (٢٠٠١) (٩٥)، تلميذاً وتلميذة في دراسة التكريتي (٢٠٠٢) (٣٠) مدرسة بكادرها، و (١٧) مشرفاً. أما الدراسة الحالية فبلغت عينتها (٦٤) طالباً.
- ٤. الوسائل الإحصائية :
- استعملت دراسة الوائلي (٢٠٠٠) تحليل التباين الأحادي وطريقة شيفيه، أما دراسة الجميلي (٢٠٠١) الاختبار- التائي (T.test) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون ((أما دراسة التكريتي (٢٠٠٢) النسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي ومتوسط التقدير.
- أما الدراسة الحالية فقد استعملت تحليل التباين الأحادي وطريقة شيفيه ومربع كاي وسائل إحصائية.
- ٥. منهجية البحث: استعملت دراستي الوائلي (٢٠٠٠) والجميلي (٢٠٠١) المنهج التجريبي واستعملت دراسة التكريتي (٢٠٠٢) المنهج الوصفي.
- أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراستي الوائلي (٢٠٠٠) والجميلي (٢٠٠١) إذ كان منهجها تجريبياً.
- ٦. جوانب الإفادة
- أفاد الباحثان من الدراسات السابقة في جوانب هي :
- تحديد هدف الدراسة وتحديد حجم العينة .
- صياغة الأهداف السلوكية.
- تصميم الأطر بالبرنامج التعليمي .
- اختيار الاختبار التحصيلي واعتماد الوسائل الإحصائية في الإجراءات وتحديد النتائج.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً- منهج البحث :

يعد منهج الدراسات التجريبية من أفضل مناهج البحث العلمي في دراسة العلاقات السببية التي تربط ظاهرة ما والمتغيرات التي أدت إليها (الصمادي، ١٩٩٦: ١١)، ويتطلب البحث التجريبي تصميمًا تجريبيًا يكون بمثابة الهيكل العام للتجربة (الداهري، ٢٠٠٠، ص ٤٠).

- التصميم التجريبي: يعد التصميم التجريبي عبارة عن " مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة " (داؤد، ١٩٩٠، ص ٢٥٦). والذي إذا أحسن الباحث وضعه، وصياغته فإنه يضمن الهيكل السليم والإستراتيجية المناسبة التي تضبط له بحثه، وتوصله إلى نتائج يمكن التعويل عليها في الإجابة عن الأسئلة التي طرحها مشكلة البحث، وفروضه (الزوبعي، ١٩٨١، ص ١٠٢). وقد اعتمد الباحثان تصميمًا تجريبيًا لثلاث مجموعات الأولى تجريبية تدرس بإستراتيجية (المسرد الإملائي)، والثانية تجريبية تدرس بإستراتيجية (فراير)، والثالثة ضابطة تدرس بالطريقة (التقليدية)، وكما موضح في جدول (١).

جدول (١)

التصميم التجريبي

نوع المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية الأولى	إستراتيجية (المسرد الإملائي)	التحصيل
المجموعة التجريبية الثانية	إستراتيجية (فراير)	
المجموعة الضابطة	الطريقة التقليدية	

ثانياً:- مجتمع البحث وعينته:

يتطلب البحث الحالي مدرسة واحدة من بين المدارس المتوسطة او الثانوية في المديرية العامة للتربية في محافظة بابل، وأن لا يقل عدد شعب الصف الثاني المتوسط فيها عن ثلاث شعب، وبلغ عدد تلك المدارس (١٥٣) مدرسة بين المدارس الثانوية والمتوسطة و جدول (١) يبين ذلك.

جدول (١)

أعداد المدارس المتوسطة والثانوية في محافظة بابل ونسبتها المئوية

المدارس	العدد	النسبة المئوية
المتوسطة	٩٥	٦٢,٠٩٪
الثانوية	٥٨	٣٧,٩١٪
المجموع	١٥٣	١٠٠٪

- **العينة:** بعد تحديد مجتمع البحث اختار الباحثان ثانوية المرتضى للبنين -على نحو قصدي -، ولأسباب الآتية:

١- وجود ثلاث شعب فيها للصف الثاني المتوسط.

٢- قرب المدرسة من سكن احد الباحثين.

٣- معظم الطلاب من رقعة جغرافية واحدة، ومن ثم تقارب مستوياتهم الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية.

٤- تعاون إدارة المدرسة مع الباحثين، في تنفيذ التجربة.

وجد الباحثان أن الصف الثاني المتوسط فيها مكون من ثلاث شعب مجموع عدد طلابها (٦٤) طالبا،

وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى وبواقع (١٨) طالبا ومثلت شعبة

(ج) المجموعة التجريبية الثانية وبواقع (٢٢) طالبا، ومثلت شعبة (أ) المجموعة الضابطة وبواقع (٢٤) طالبا.

وهذا بعد استبعاد بعض الطلاب الذين لا تتوافر فيهم المكافأة بين الطلاب، علما أن الباحثان كافئا بين

طلاب المجموعات الثلاثة في متغيرات العمر الزمني والتحصيل وتحصيل الوالدين، وقد استعملا تحليل التباين

الأحادي ومربع كاي (٢كا) في الوسائل الإحصائية المستعملة في المكافأة.

ثالثاً:- أثر الإجراءات التجريبية: عمل الباحثان على الحد من أثر هذا العامل، والمتمثل في:

أ- المادة الدراسية:

كانت المادة الدراسية واحدة وهي من كتاب الإملاء الذي يدرسه ويدرس المادة طلاب المجموعات الثلاثة على السواء.

ب- التدريس:

عمل الباحثان على ضبط هذا العامل من خلال تدريب المدرس الأساس للمادة (عماد عناد كاظم)، والذي درس مجموعات البحث الثلاث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة).

ج- الحرص على سرية البحث:

اتفق الباحثان مع إدارة المدرسة ومدرس المادة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة الدراسة، وأهدافها.

د- توزيع الحصص:

سيطر الباحثان على هذا المتغير من خلال توزيع الحصص على مجموعات البحث الثلاث، وبشكل متساوٍ نسبياً.

هـ- الوسائل التعليمية:

تشابهت الوسائل التعليمية بين المجموعات الثلاث متمثلة بالكتاب المدرسي، والأقلام الملون والأسود، والسبورة.

و- بناية المدرسة:

طبقت التجربة في مدرسة واحدة متشابهة الظروف وبهذا استبعد أثر هذا العامل في نتائج التجربة أيضاً.

ز- المدة الزمنية:

كانت المدة المحددة واحدة وللمجموعات الثلاث.

رابعاً:- صياغة الأهداف السلوكية.

إن الهدف السلوكي هو ما يتحقق لدى الطلبة في صورة ناتج تعليمي بعد مرورهم في خبرة تعليمية نظمت بإشراف المعلم، وتوجيهه (قطامي، ٢٠٠١، ص ١١٣).

ويحدد نوع السلوك الذي سوف يظهره الطالب بعد تعلمه لمادة، أو مهارة (علي، ب-ت: ٦٤)، وترتبط الأهداف السلوكية بالدروس اليومية للوحدات التدريسية (حمدان، ب-ت: ١٢٧)، وعادة ما تصاغ الأهداف السلوكية بعبارات تصف السلوك الذي يتوقع أن يظهره المتعلم نتيجة مروره بخبرة أو موقف تعليمي معين، وهي بذلك تكون ذات فائدة كبيرة للمعلم، إذ أنها تكون بمثابة مؤشرات مشاهدة تدل على مدى إتمام عملية التعلم ومن ثم قياس نتائجها (السعدي، ٢٠٠٤، ص ٣٧).

وتتضح أهمية تحديد الهدف السلوكي في عملية تخطيط التعلم وتقليل العشوائية في الأنشطة والإجراءات. وأسلوب التقويم، وتوزيع الزمن (قطامي، ٢٠٠١، ص ١١٣)، وقد توصل علماء النفس ومنهم بلوم (Bloom) إلى تصنيف الأهداف التعليمية إلى المجالات الثلاثة المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية (السعدي، ٢٠٠٤، ص ٣١)، والمجال المعرفي يتضمن الأهداف أو نتائج التعلم التي تتعلق بالمعلومات، والمهارات العقلية المعرفية ويندرج تحتها ستة مستويات رئيسة هي: (المعرفة (التذكر) والفهم (الاستيعاب) والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، مرتبة ترتيباً هرمياً مبتدئاً بالمستوى الأدنى (التذكر) الذي يمثل قاعدة الهرم، ومنتهاً بالمستوى الأعلى (التقويم) الذي يمثل قمة الهرم (البجة، ٢٠٠٠، ص ٧٣).

ولقد حدد الباحثان أهدافاً سلوكية في ضوء محتوى المادة العلمية، والأهداف التربوية العامة التي وضعتها وزارة التربية، معتمدة على تصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي، وللمستويات الستة: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب والتقويم) وقد عرض الباحثان ما صاغه من أهداف سلوكية على مجموعة من الخبراء المتخصصين كما مبين بالملحق (١) للتعرف على آرائهم في مدى صلاحية هذه الأهداف، وبلغت الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (٦٥) هدفاً، موزعة بين محتوى المادة الدراسية.

خامساً:- إعداد الخطط التدريسية:

تُعد خطة الدرس اليومية الإطار الذي يسير على نهجه المدرس في تدريسه اليومي (السعدي، ٢٠٠٤، ص ٧٢)، فالتخطيط للتدريس عملية تصور، وتدبر مسبق لكيفية تنفيذ عملية التعلم والتعليم التي سيقوم بها المدرس لطلابه داخل الصف بشكل منظم، ومرسوم وهادف، (الأمين، ١٩٨٦، ص ٢٢٨). ويتوقف نفع الخطة على شكلها، الذي يختلف تبعاً لأنواع الدروس، والمدرسين، فالبعض يفضلها تفصيلية، والبعض الآخر يفضل وضع مذكرات مختصرة عن المادة والطريقة (ريان، ١٩٩٩، ص ٣٠٤).

ولذا فإن إعداد الخطة التدريسية من متطلبات التدريس الناجح، وعليه فقد أعدَّ الباحثان خططاً تدريسية أنموذجية مناسبة للموضوعات التي درسها مدرس المادة وبإستراتيجية المسرد الإملائي، وإستراتيجية فراير، والطريقة

التقليدية، وبعد عرضها على الخبراء والمتخصصين، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم، لتعديل صياغتها الملحق (١)، وبناءً على ما أبدوه من ملاحظات فقد تم تعديل بعض الفقرات وأصبحت جاهزة للتنفيذ، ملحق يوضح ذلك (٢).

سادساً:- أداة البحث:

تعد الاختبارات من أهم جوانب العملية التعليمية التي يتم عن طريقها معرفة المستوى الذي تم تحصيله عند المتعلم (منصور، ٢٠٠١، ص ٣٥٥). فهي من أهم وسائل التقويم الأكثر استعمالاً (الرشيدي، ١٩٩٩، ص ١١١). ويتطلب البحث الحالي من الباحثان إعداد اختبار تحصيلي، لقياس تحصيل طلاب المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة) عند نهاية التجربة؛ وقد اعتمد الباحثان على مقياس جاهز في الإملاء وللمفردات نفسها وهو مقياس (عبيد، ٢٠٠٥) علماً أن الباحثان عرضا المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين لمعرفة مدى انسجام الاختبار مع أهداف البحث والأهداف السلوكية الخاصة بالمادة ملحق يوضح ذلك (٣).

سابعاً: - تطبيق الاختبار:

بعد انتهاء التجربة طبق الباحثان -وبالاستعانة بمدرس المادة- الاختبار الذي أعتمد لهذا الغرض على عينة البحث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة)، وكان ذلك في يوم الثلاثاء (٢٠١١/٥/٣) الساعة (٨،٥٠) دقيقة صباحاً، وقد أخبر المدرس عينة البحث قبل أسبوع من موعد الامتحان للاستعداد والتهيؤ واستعان الباحثان بعدد من المدرسين في عملية المراقبة من المدرس نفسه، وكان دور الباحثان الإشراف على سير عملية الاختبار والمشاركة في المراقبة.

ثامناً:- الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

١- تحليل التباين الأحادي:

استعمل في حساب دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي وفي إجراء عملية التكافؤ بين المجموعات الثلاث في بعض المتغيرات (فيركسون، ١٩٩١، ص ٢٨٧).

٢- اختبار مربع (كا):

استعمل في تكافؤ مجموعات البحث الثلاث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة) في التحصيل الدراسي للأب، والأم.

$$(ل - ق)^2$$

$$(كا)^2 = مج$$

ق

إذ تمثل:

(ل) = التكرار الملاحظ

(ق) = التكرار المتوقع

(المنصور، ١٩٦٧، ص ٤٤)، (البياتي، ١٩٧٧، ص ٢٩٣)

٣- طريقة شيفيه:

استعملت في المقارنات بين مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل

$$(م - م)^2$$

شيفيه المحسوبة =

$$م.م.د. م.م.د.$$

+

$$ن١ ن٢$$

إذ تمثل:

(م١) = الوسط الحسابي للمجموعة الأولى

(م٢) = الوسط الحسابي للمجموعة الثانية

(م.م.د.) = متوسط المربعات داخل المجموعات

(ن١) = عدد أفراد المجموعة الأولى

(ن2) = عدد أفراد المجموعة الثانية
شيفيه الحرجة = القيمة الفائية الجدولية (عدد المجموعات - 1)
(فيركسون، ١٩٩١، ص ٣٧٤-٣٧٥)

الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج:

بعد الانتهاء من التجربة يتم في هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها البحث، وتفسيرها، والتي تتضمن معرفة أثر إستراتيجيتي المسرد الإملائي ونموذج فراير في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء. يلاحظ من نتائج الاختبار التحصيلي المعروضة في جدول (٣) إن متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى (٣٣,٠) وبانحراف معياري (٣,٦٨)، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٣٦,٨٦) وبانحراف معياري (٢,٦٦)، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة (٢٨,١٢) وبانحراف معياري (٥,٠٧٦). كما في جدول (٣)

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٣٣,٠٠	٣,٦٨
المجموعة التجريبية الثانية	٣٦,٨٦	٢,٦٦
المجموعة الضابطة	٢٨,١٢	٥,٠٧

وعند استعمال اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرق بين درجات تحصيل هذه المجموعات الثلاث، كانت القيمة الفائية المحسوبة (٢٧,٧٢٣) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,١٥) عند مستوى (٠,٠٥)، وبدرجاتي حرية (٢، ٦١)، وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث كما هو موضح في جدول (٤)

جدول (٤)

مصدر التباين ومجموع المربعات، ومتوسط المربعات، والقيمة الفائية المحسوبة و الجدولية لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المربعات	٨٨٢,٧٨٤	٢	٤٤١,٣٩٢			
بين المجموعات	٩٧١,٢١٦	٦١	١٥,٩٢٢	٢٧,٧٢٣	٣,١٥	دالة إحصائياً
الكلية	١٨٥٤,٠٠٠	٦٣				

ولتحديد اتجاه الدلالة بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث استعمل الباحثان طريقة شيفيه (Scheffe - Method) للمقارنات المتعددة البعدية، وكانت النتائج كالآتي:

أ- بلغ متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا مادة الإملاء بإستراتيجية المسرد الإملائي (٣٣,٠٠)، وبانحراف معياري (٣,٦٨) ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا المادة نفسها بإستراتيجية فراير (٣٦,٨٦) وبانحراف معياري (٢,٦٦)، وبعد استعمال طريقة شيفيه، أتضح أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٤,٨٧)، وهي أكبر من القيمة الحرجة (٣,١٥) وبدرجاتي حرية (٢، ٦١)، ولهذا تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة التجريبية الأولى. وجدول (٥) يوضح ذلك.

ب- بلغ متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا مادة الإملاء بإستراتيجية المسرد الإملائي (٣٣,٠٠)، وبانحراف معياري (٣,٦٨)، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية (٢٨,١٢) وبانحراف معياري (٥,٠٧)، وبعد استعمال طريقة شيفيه، ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٤,٨٧٥٠)، وهي أكبر من القيمة الحرجة (٣,١٥) وبدرجاتي حرية (٢، ٦١)، ولهذا تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى على طلاب المجموعة الضابطة وجدول (٥) يوضح ذلك.

ج- بلغ متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا مادة الإملاء بإستراتيجية فراير (٣٦,٨٦)، وبانحراف معياري (٢,٦٦)، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية (٢٨,١٢) وبانحراف معياري (٥,٠٧)، وبعد استعمال طريقة شيفيه، ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٣,٨٦)، وهي أكبر من القيمة الحرجة (٣,١٥) وبدرجتي حرية (٢ ، ٦١)، ولهذا تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة الضابطة، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسط الحسابي وقيمة (شيفيه) المحسوبة، والحرية للمقارنة بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في التحصيل

المقارنات		المقارنة الأولى		المقارنة الثانية		المقارنة الثالثة	
المجموعات		التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
المتوسط الحسابي		٣٣,٠٠	٣٦,٨٦	٣٣,٠٠	٣٣,٠٠	٣٦,٨٦	٢٨,١٢
قيمة شيفيه	المحسوبة	٨,٧٣٨٦		٤,٨٧٥٠		٣,٨٦٣٦	
	الحرية	٣,١٥		٣,١٥		٣,١٥	
الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)		دالة		دالة		دالة	

- تفسير النتائج

أظهرت النتائج التي توصل إليها البحث أن التدريس بإستراتيجية فراير في مادة الإملاء يؤثر إيجابياً في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط، إذ أن هذه الإستراتيجية تفوقت على إستراتيجية المسرد الإملائي والطريقة التقليدية، وأن إستراتيجية المسرد الإملائي تفوقت على الطريقة التقليدية، ويعزو الباحثان ذلك إلى عدة أسباب أهمها ما يأتي:

- ١- إن إستراتيجية فراير أكثر فاعلية، لما تثيره في الطلاب من إطلاق لمكاتها الفكرية والعقلية، والقدرة على الكتابة والإملاء الخالي من الأخطاء.
- ٢- يوجد تأثير إيجابي أيضاً من تطبيق إستراتيجية المسرد الإملائي في دروس الإملاء.
- ٣- تساعد إستراتيجية المسرد الإملائي وفراير على استحضار المعلومات والإبقاء عليها لمدة أطول، لأن الطالب يتوصل إليها بنفسه وتساعد في فهم واستيعاب الإملاء.
- ٤- تفوق إستراتيجية فراير على الطريقة التقليدية في الإملاء لأنها تشجع الطلبة على البحث وربط المعنى الجديد بالمعاني المخزونة في ذاكرتهم.
- ٥- إما إستراتيجية المسرد الإملائي التي تفوقت على الطريقة التقليدية بسبب وجود المعنى النحوي لما يدرسه الطلاب في الإملاء الذي عزز الأمر وجعل لهذه الإستراتيجية التفوق.
- ٦- تتلاءم هاتان الإستراتيجيتان مع طلاب المرحلة المتوسطة إذ عملتا على دعم الطلاب على فهم واستيعاب الدرس الإملائي.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات: من خلال النتائج التي أفرزها البحث الحالي يستنتج الباحثان ما يأتي:

- ١- إن لإستراتيجية فراير اثر واضح في نمو التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء.
- ٢- يمكن تطبيق المسرد الإملائي وفراير كإستراتيجيتين على طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي.
- ٣- كان لإستراتيجية المسرد الإملائي التفوق على الطريقة التقليدية وهذا يدل على أن لهذا المعنى النحوي الأثر الحقيقي في تحصيل الطلاب في مادة الإملاء.

ثانياً: التوصيات: من خلال نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

- ١- ضرورة اطلاع مدرسي اللغة العربية على الاستراتيجيات الحديثة في تدريس اللغة العربية وخاصة درس الإملاء مثل فراير والمسرد الإملائي.
- ٢- ضرورة إدخال المدرسين في المدارس الحالية دورات تدريبية في مجال تعليمهم هذه الاستراتيجيات المستعملة في البحث الحالي.
- ٣- إصدار كراس يعمم على مدرسي اللغة العربية يوضح لهم كيفية توظيف هذه الاستراتيجيات مع نماذج تدريسية لكل إستراتيجية منها.

ثالثاً: المقترحات: يقترح الباحثان مجموعة من المقترحات لاستكمال ما بدأه البحث الحالي منها الآتي:

- ١- إجراء دراسة لتعرف أثر إستراتيجيتي المسرد الإملائي وفراير في إملاء المرحلة الابتدائية.
- ٢- إجراء دراسة لتعرف أثر إستراتيجيتي المسرد الإملائي وفراير في الإملاء لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

المصادر

- ١- احمد ، محمد عبد القادر . طرق تعليم اللغة العربية ، ط٢ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٣ .
- ٢- الأمين، شاكر محمود وآخرون. أصول تدريس المواد الاجتماعية، للصفوف الثانية معاهد إعداد المعلمين، ط٨، مطبعة وزارة التربية، ١٩٨٦م.
- ٣- البجة ، عبد الفتاح حسن . أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها ، دار الكتاب العربي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٥م.
- ٤- البجة ، عبد الفتاح حسن. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية الدنيا، عمان – الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر، ٢٠٠٠م.
- ٥- البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا زكي. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، الجامعة المستنصرية، ١٩٧٧م.
- ٦- التكريتي ، صابر عوين جمعة . الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ٢٠٠٢م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- ٧- جابر ، وليد احمد . تدريس اللغة العربية . مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ٢٠٠٢م.
- ٨- الجعفرية، عبد السلام يوسف. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١١م.
- ٩- الجميلي ، زينب عبد الحسين حمدان . اثر استخدام أسلوب الرسوم والمحو التدريبي في تحصيل التلامذة في مادة الإملاء للمرحلة الثالثة الابتدائية ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ٢٠٠١م . (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- ١٠- الحلاق، علي سامي. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ٢٠١٠م.
- ١١- حمدان، محمد زياد. التنفيذ العلمي للتدريس بمفاهيم نفسية وتربوية حديثة، عمان - الأردن، دار التربية الحديثة، (ب.ت).
- ١٢- الداهري، صالح حسن ووهيب مجيد الكبيسي. علم النفس العام، أريد - الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.
- ١٣- داؤد، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، ١٩٩٠م.
- ١٤- الرشدي، سعد وآخرون. المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.
- ١٥- الدليمي ، كامل محمود نجم ، وطه على حسين ، طرائق تدريس اللغة العربية ، مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر ، العراق ، بغداد ، ١٩٩٩ .
- ١٦- ريان، فكري حسن. التدريس – أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، ط٤، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٩م.
- ١٧- زاير، سعد علي، وعائز، إيمان إسماعيل. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، نائر جعفر العصامي للطباعة الحديثة، بيروت لبنان، ٢٠١١م.
- ١٨- الزوبعي، عبد الجليل ومحمد الغنام. مناهج البحث في التربية، بغداد، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨١م.
- ١٩- السعدي، ساهرة عباس قنبر. مهارات التدريس والتدريب عليها (نماذج تدريبية على المهارات)، عمان – الأردن، الوراق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.
- ٢٠- شحاته ، حسن . تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره ، ط٣ ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٦ .
- ٢١- الصمادي، أحمد عبد المجيد وآخرون. علم النفس النمو، وزارة التربية، قطاع التدريب والتأهيل، الجمهورية اليمنية، ١٩٩٦م.
- ٢٢- عبد البار، ماهر شعبان. استراتيجيات تعليم المفردات (النظرية والتطبيق)، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ٢٠١١م.
- ٢٣- عبيد، رياض هاتف. أثر استخدام الحقيبة التعليمية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء، جامعة بابل ، كلية التربية الأساسية، العراق، (رسالة ماجستير غير منشورة) ٢٠٠٥
- ٢٤- العزاوي ، نعمة رجم . قضايا تعلم اللغة العربية – رؤية جديدة ، مطبعة وزارة التربية رقم ٣ ، بغداد ، ١٩٨٦ .
- ٢٥- عطا، إبراهيم محمد. المرجع في تدريس اللغة العربية، المركز الأدبي التخصصي، القاهرة، ٢٠٠٥م.
- ٢٦- علي، سر الختم عثمان. تخطيط الدروس في المواد الاجتماعية، الرياض، دار الفرقان (ب.ت).

- ٢٧- فريبلند ، جورج أ. /أساليب التدريس الحديثة في المدرسة الابتدائية ، ط٢ ، ترجمة عبد العزيز عبد الحميد واحمد عزت راجح ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، بيروت ، ١٩٥٦ .
- ٢٨- فيركسون جورج ، أي؛ ترجمة هناء محسن العكيلي. التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، الجامعة المستنصرية، دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩١م.
- ٢٩- قطامي، يوسف ومجد أبو جابر ونايفة قطامي. أساسيات تصميم التدريس، عمان – الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر، ٢٠٠١م.
- ٣٠- المنصور، إبراهيم يوسف. التصميم التجريبي والتحليل الإحصائي: مفاهيم أساسية في علم النفس التجريبي، بغداد، مطبعة المعارف، ١٩٦٧م.
- ٣١- منصور، عبد المجيد سيد أحمد ومحمد بن عبد المحسن التوبجري وإسماعيل محمد الفقي. علم النفس التربوي: علم النفس والأهداف التربوية – سيكولوجية المتعلم- سيكولوجية التعلم – سيكولوجية التنظيم العقلي – التقويم التربوي، ط٤، الرياض، الناشر مكتبة العبيكات، ٢٠٠١م.
- ٣٢- والي ،فاضل فتحي محمد .تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .طرقه ،أساليبه ،قضاياه،دار الأندلس للطباعة والتوزيع ،حائل ،المملكة العربية السعودية،١٩٩٨م.
- ٣٣- الوائلي ، عباس لفته حسن . اثر استخدام ثلاثة أساليب لتصحيح الإملاء في تجنب الأخطاء الإملائية والنحوية في اللغة الكردية عند طلبة الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقين بها ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية /ابن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٠ .
- ٣٤- الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي . " مدخل الإتيقان من الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية " ، مجلة الأستاذ ، العدد (٢٦) ، كلية التربية-ابن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠١
٣٥. Macceca. Stephanie: Reading Strategies for Social Studies ,Grades ١-٨ Washington: Shell Education,٢٠٠٧.
٣٦. Nobei, Toshiyo: Dictogloss :It's an effective language learning task Washington ,Educational Resources Information Center (ERIC)١٩٩٦.
٣٧. Wajnryb,Ruth:Dictogloss:A Text-Based Approach to Teaching and Learning Grammar. English Teaching From,Vol.١٧,No.٤,pp١٦-١٩,١٩٨٩.

الملاحق

ملحق (١) أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحثان في إجراءات بحثهما

ت	اسم الخبير	التخصص	مكان العمل
١	أ.د.أسعد محمد علي النجار	لغة عربية	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
٢	أ.د.علي ناصر غالب	لغة عربية	جامعة بابل/كلية التربية/صفي الدين الحلي
٣	أ.د.عمران جاسم حمد الجبوري	طرائق تدريس	جامعة بابل/كلية التربية/صفي الدين الحلي
٤	أ.د.فاهم حسين الطريحي	علم النفس	جامعة بابل/كلية التربية/صفي الدين الحلي
٥	أ.م.د.أمل جبار عبد الكريم الشرع	لغة عربية	جامعة بابل/كلية الدراسات القرآنية
٦	أ.م.د.حامد عبد المحسن الجنابي	لغة عربية	جامعة بابل/كلية التربية/صفي الدين الحلي
٧	أ.م.د.حسين ربيع حمادي	علم النفس	جامعة بابل/كلية التربية/صفي الدين الحلي
٨	أ.م.د.حمدان مهدي الجبوري	طرائق تدريس	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
٩	أ.م.د.حمزة عبد الواحد حمادي	طرائق تدريس	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
١٠	أ.م.د.سعد حسن عليوي	لغة عربية	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
١١	أ.م.د.طالب خليف السلطاني	لغة عربية	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
١٢	أ.م.د.عبد الستار معهدي علي الشمري	لغة عربية	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
١٣	أ.م.د.عبد السلام جودت الزبيدي	علم النفس	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
١٤	أ.م.د.عماد حسين المرشدي	علم النفس	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
١٥	م.خالد راهي هادي الفتلاوي	طرائق تدريس	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
١٦	م.زينة جبار غني الاسدي	طرائق تدريس	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
١٧	م.عارف حاتم هادي الجبوري	طرائق تدريس	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية