

أثر استعمال الإملاء الاستباري والذاتي والوقائي في تصويب الأخطاء الإملائية في اللغة الكردية لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي

م.م سرور عبد الكريم علي رحيم
المديرية العامة للتربية في بغداد/ الرصافة 2

ملخص البحث

تعد مهارة الكتابة واحدة من أهم وسائل الاتصال البشري التي تمكنهم من أن يعبروا عن أفكارهم والتواصل بين غيرهم وانطلاقاً من كون اللغة الكردية لغة ثانية تدرس في العراق وهذا يتطلب جهوداً لإيصالها بالشكل السليم والصحيح .

ونظراً لأهمية الإملاء بين فروع اللغة الكردية ، ولما يعانيه الطلبة من مشكلة في الضعف الإملائي عند تعلمهم لهذه اللغة لذا تعد طرائق التدريس والأساليب التي يتبعها المدرس والبحوث التجريبية لتطبيق طرائق تدريسها من أهم العوامل لإنجاح تعليمها من خلال تدريبهم وتمارينهم ومتابعة الأخطاء وتصحيحها.

هدف البحث

يرمي البحث الحالي إلى معرفة أثر استعمال الإملاء الاستباري والذاتي والوقائي في تصويب الأخطاء الإملائية في اللغة الكردية لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي.

إجراءات البحث

لتحقيق هدف البحث ، اعتمدت الباحثة تصميماً ذا ثلاث مجموعات تجريبية، ثم اختارت قصدياً طالبات مدرسة إعدادية الهدى (للبنات) التابعة

لمديرية تربية الرصافة الثانية ، لتكون ميداناً لتجربتها ، لكون الباحثة، مدرسة في هذه المدرسة، ثم اختارت عشوائياً ثلاث شعب من الصف الرابع ووزعت عليهن أيضاً الوسائل الاختبارية الثلاث .

وقد بلغت عينة البحث (97) طالبة ، بواقع (33) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى التي صوبت الأخطاء الإملائية ذاتياً، و(32) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي صوبت الأخطاء الإملائية وقائياً ، و(32) طالبة في المجموعة الثالثة التي صوبت الأخطاء الإملائية استبارياً.

كافأت الباحثة بين مجموعات البحث الثلاث في العمر الزمني محسوباً بالشهور والذكاء، ولم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) .

وأعدت الباحثة متطلبات الإجراءات التجريبية، فحددت المادة العلمية المتضمنة ستة موضوعات إملائية في اللغة الكردية، وصاغت الأهداف السلوكية لها، إذ بلغت (54) هدفاً سلوكياً ، وأعدت الخطة التدريسية لها.

ولغرض قياس تحصيل الطالبات في الإملاء، أعدت الباحثة اختباراً نهائياً شملت الموضوعات الإملائية الستة المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة.

وبعد أن طبقت الباحثة الاختبار النهائي، حلت النتائج إحصائياً وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي:

1- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يصوبن الأخطاء الإملائية ذاتياً على طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يصوبن الأخطاء الإملائية وقائياً، وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05).

2- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يصوبن الأخطاء الإملائية ذاتياً على طالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللاتي يصوبن الأخطاء الإملائية استبارياً عند مستوى (0,05).

3- لا يوجد فرق بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يصوبن الأخطاء الإملائية (وقائياً) وبين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثالثة عند مستوى (0,05).

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بدرس الإملاء وإعداد الدورات التدريبية التربوية لمدرسي ومدرسات اللغة الكردية تقيمها وزارة التربية فضلاً عن استعمال الأساليب الحديثة في التدريس. واقترحت الباحثة إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة في مراحل دراسية أخرى.

الفصل الأول/ مشكلة البحث وأهميته وهدفه وحدوده وفرضيته ومصطلحاته .

مشكلة البحث

تعد مشكلة ضعف الطلبة غير الناطقين باللغة الكردية ليست بالمشكلة الجديدة وإنما بدأت منذ أن أقرت تدريس هذه اللغة في المدارس العربية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات. وقد أشارت كثير من الدراسات إلى ذلك منها؛ دراسة (البصير 1994) و(الوائلي، 2000)، فضلاً عن التقارير المقدمة إلى وزارة التربية (1985-1995). وتعد مهارة الكتابة واحدة من مهارات اللغة المهمة التي يعاني منها الطلبة ، فالقدرة على الكتابة تشكل مشكلة لديهم ، وهذا الضعف يجعلهم غير متمكنين ومن ثم يصعب دراستهم للغة ، ولا يقبلون عليها برغبة . يضاف إلى ذلك أن الأساليب الحالية التي يتبعها مدرسو اللغة الكردية تقليدية لتعليم الكتابة، ومنها الإملاء. ومن المشكلات الأخرى لهذا الضعف ان الطالب لا يعتمد على نفسه في تصحيح الخطأ الذي يقع فيه، زيادة على ذلك الخوف والتردد والارتباك عند رؤيتهم للقطعة، وسماعهم لها وللمفردات الجديدة التي تكون أحياناً أعلى من مستوى فكر المتعلم، واحتوائها على كلمات صعبة، أو لطول القطعة الإملائية ما يضطره إلى الإسراع في الكتابة (الدليمي، 1999، ص108).

وقد لمست الباحثة هذا الضعف أيضاً من خلال عدم تمييز الطالبات بين الحروف المتشابهة في الشكل والمختلفة في النطق، فضلاً عن أسباب تتصل باللغة المكتوبة، وتتمثل في قواعد الإملاء، واختلاف صورة الحروف باختلاف موضعه، ووصل الحروف وفصلها (عاشور، الموحد، 2003، ص139). لذا ارتأت الباحثة ضرورة البحث في هذه المشكلة باستعمال الأساليب (الاستباري، والذاتي، والوقائي) لتعرف أثرها في التحصيل الإملائي للطالبات، لعلها تسهم في معالجة هذه المشكلة.

أهمية البحث

اللغة هي تعبير مدهش عن قدرة الله التي لا تنتهي، وفيصلا بين الإنسان وما سواه من الكائنات (مدكور، 2000، ص21-22). فاللغة الكردية شأنها شأن أي لغة ثانية، لكي تؤدي وظيفتها لابد أن تتوافر لها عناصر عدة منها؛ المدرس الناجح، والمنهج الجيد، وطريقة تدريسية حديثة، والوسائل التعليمية. لذا فإن تعليم هذه اللغة ينبغي أن لا يكون مجرد ترديد الأصوات في الهواء، بل يجب أن يكون تعليمياً بنطق أصوات الكلمات باللغة وبكل عناصرها التعبيرية، فتتأثر بها (البصير، 1977، ص23). وترى الباحثة أن مهارات اللغة مرتبطة الواحدة بالأخرى، وأن عملية تعليمها لا يمكن أن تتم دون كتابتها. فالقراءة وسيلة لتعليم الفرد الإملاء بالنظر إلى رسم الحروف والوقف والتنغيم. وكما يقول (بيك): إن للقراءة أثرها في تعليم مهارات اللغة الأخرى، ولاسيما مهارة الإملاء إذ إن طول النظر إلى الكلمات المرسومة رسماً صحيحاً يكسب القارئ القدرة على كتابتها (شحاته، 1984، ص10-11).

وتعد الكتابة الحد الفاصل بين مجتمعات ما قبل التاريخ وما بعده، وذلك بانتقال الأفكار والكلمات من فرد إلى آخر (Phillips, 1977, p153).

فعليه إن من وظائف المدرسة، تعليم الطلبة الكتابة الصحيحة، وتزويدهم بمهارات التهجي، لأن من تمام ثقافة الفرد في أي مجتمع، سلامة كتابته إملاءً وخطاً (احمد، 1985، ص 265) .

فهي فن من فنون اللغة، والعلاقة بين هذه الفنون علاقة عفوية ، علاقة متأثر وتأثير ، والصلات بينها متداخلة ، والكفاءة في الفن ينعكس على الفنون الأخرى ، والتعثر في أحدهما يؤثر في الآخر (خاطر ورسلان، 2000، ص 209) .

ولكي تؤدي التربية وظيفتها في العملية التعليمية فلا بد أن تكون مناهجها مواكبة للتطورات التي تحدث في المجتمع الذي تستمد أهدافها منه ، وتتغير بتغيره . (سمك ، 1975 ، ص 77). فهي ضرورة اجتماعية كبرى لشعوب العالم إذ تستمد منها مقومات الرقي والازدهار كلها (الرشدان، 1994 ، ص 37)، لذا فهي تعد الركيزة الأساسية في بناء الفرد، لأنها تتضمن أنواعاً من النشاطات التي تؤثر فيه، وفي ميوله، وسلوكه، وشخصيته، وعقله، وجسمه (حافظ ، 1965، ص 90) . وتكون أداة رئيسة لقياس الفلسفة التي تؤمن بها ، بحيث تصبح عبارة عن مادة وطريقة ونشاط (الناقه ، 1988 ، ص 8). وإن كان التعليم معادلة، أحد طرفيها الطالب ، وطرفها الثاني المنهج ، فإن طريقة التدريس تمثل حلقة الوصل بينهما ، على خلق نوع من التفاعل بين الطالب والمنهج (عبد اللطيف، 1991، ص 268). لذا فإن إحاطة المدرس بالوظيفة العملية للمادة التي يدرسها يمكنه أن يحدد الطريقة الذي يعالج بها مادته، والأسلوب الصحيح الذي يسلكه (الجبلاطي ، 1975 ، ص 13) . ترى الباحثة أن مؤسساتنا التعليمية تبذل جهوداً بين الحين والآخر للنهوض بالواقع التربوي، لاسيما في مجال طرائق تدريس اللغات الأخرى ومنها اللغة الكردية، من خلال عقدها الندوات والمؤتمرات التي دعت إلى ضرورة الاستمرار بتطوير أساليب التدريس ، وذلك بتزويد الهيئات التدريسية والباحثين بأحدث ما توصلت إليه

طرائق التدريس من نواحي التجديد وذلك بحسن استعمالها وتجريبها والانتفاع بها بما يضمن رفع المستوى التحصيلي والعلمي للطلبة . إن معلم اللغة الكردية لابد له من معلومات وافية في مجال تخصصه ، تمكنه من إتقان المهارات اللغوية، كما عليه أن ينظر إلى القيمة الجمالية والأدبية للغة التي يدرسها ، بحيث لا يصبح مجرد ناقل للمعلومات، بل لابد له من معرفة واسعة في التربية وعلم، النفس وإلى الطرائق الحديثة التي تحل محل الطرائق التقليدية المتبعة التي تؤدي إلى عدم تقبل الطلبة للغة. فكل مهارة لغوية تحتاج إلى تدريس أو طريقة خاصة بها لكي يفهمها الطالب ، ومهارة الكتابة تحتاج كغيرها من المهارات الأخرى إلى تدريبات خاصة من خلال تجريب نماذج وأساليب جديدة تعتمد التطبيق العملي داخل الصف. فمعلم اللغة الكردية حتى بعد تخرجه وأثناء خدمته لابد له من برامج ترفع من كفاياته التدريسية في معالجة النشاط التعليمي. وتعد كتب أساليب التدريس هي إحدى وسائل هذا الإعداد لما تقدمه من توجيهات وتوصيات تتعلق بكيفية الطريقة في التدريس ، وهذا العلم جاء نتيجة تجارب عملية وفلسفية في المواقف التعليمية بحيث لا يقيد المدرس وإنما تسمح له في أن يقدم خبراته التي اكتسبها ويكون مع المنهج خير معين لتوصيل المادة إلى الطلبة ، إذن فالمدرس الجيد هو الذي يكون أثره واضحا في المتعلمين من خلال التحصيل الجيد .

إذن فالأسلوب يسهل أداء المدرس في المواقف التدريسية من خلال التفاعل بين المدرس والمتعلم والإعداد المسبق للخطة التدريسية، ومن ثم التقويم (Good , 1973,p88).

وفي ضوء ما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي بالآتي:

1- ضرورة الاهتمام بدروس الإملاء لأن من خلالها يتحسن مستوى الطلبة في الإملاء .

2- أهمية اللغة الكردية بكونها لغة ثانية تدرس في المدارس .

3- أهمية الإملاء لأنه فرع من فروع اللغة الكردية ، و وسيلة لتعليم الرسم الصحيح للكلمات، والقواعد الصحيحة للكتابة .

4- رفد الجهات الرسمية والمتخصصين والمعنيين بمناهج اللغة الكردية وطرائق تدريسها بما توصلت اليه هذه الدراسة من نتائج لتحسين مستوى الطلاب الإملائي .

هدف البحث :

يرمي البحث الحالي إلى التعرف على أثر استعمال الإملاء (الاستباري ، والذاتي ، والوقائي) في تصويب الأخطاء الإملائية في اللغة الكردية لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي.

فرضيات البحث :

1- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تحصيل الطالبات اللاتي يُصوبن الأخطاء الإملائية ذاتياً وبين متوسط درجات تحصيل الطالبات اللاتي يصوبن الأخطاء الإملائية وقائياً .

2- ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تحصيل الطالبات اللاتي يصوبن الأخطاء الإملائية ذاتياً وبين متوسط درجات تحصيل الطالبات اللاتي يصوبن الأخطاء الإملائية استبارياً.

3- ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تحصيل الطالبات اللاتي يُصوبن الأخطاء الإملائية وقائياً وبين متوسط تحصيل الطالبات اللاتي يُصوبن الأخطاء الإملائية استبارياً .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ : —

1- طالبات الصف الرابع الإعدادي للعام 2011-2012.

2- إحدى المدارس الإعدادية في مركز محافظة بغداد .

3- ستة موضوعات من كتاب القراءة الكردية المقررة للصف الرابع العام للعام الدراسي (2011-2012) .

تحديد المصطلحات :

1- الإملاء

- عرفه (ثامر ، 1976) بأنه :
"وسيلة لمعرفة أخطاء التلاميذ ، وتعييدهم على اكتشافها ، لإبدال الصواب بها وتجنب موضع الخطأ" (ثامر ، 1976، ص60) .
 - عرفه العزاوي (1986) بأنه :
" رسم ما يملأ من الكلمات رسماً صحيحاً مطابقاً للقواعد الإملائية المتعارفة (العزاوي ، 1986 ، ص170) ."
- وتعرفه الباحثة إجرائياً:

بأنه كتابة الطالبات مجموعة كلمات أو قطعة إملائية تملأ عليهن من المدرسة ، بعد شرح مضمون القطعة وفهم معناها، من أجل قياس قابلية المتعلم أو قدرته على الكتابة الصحيحة على وفق أساليب اختبارية تحددها الباحثة .

2- الإملاء الاستيعاري لغة:

سبر: السبر: . وسبر الشيء سبرا حزره وخبره . واسبر لي ما عنده أي علمه والسبر الأصل واللون والهيئة والمنظر (ابن منظور ، د،ت ج 4 ، ص340) ويقال سبر الجرح : قاس غوره بالمسبار، وسبر فلانا : خبره ليعرف ما عنده (مصطفى وآخرون ، 1989، ص413).

عرفه (أستيته) بأنه :

" أن تتمثل في فهم الطلبة للقاعدة الإملائية وطريقة كتابة الكلمات والكشف عن معرفة الطلبة لحقيقة القاعدة الإملائية ، أي أن تكتب الكلمة على نحو معين لا على نحو آخر ، وعلى ذلك فهو يشبه الإملاء الاختباري لأنهما يكشفان عن المستوى التحصيلي للطلبة، ولكنه يزيد عليه في أنه يهدف إلى

معرفة الطالبة للتمايز والتباين الذي يكون بين القواعد المختلفة " (أسيتته، د.ت، ص133 -247) .

وتعرفه الباحثة إجرائياً:

كتابة الطالبة للكلمة والجملة ورسم حروف اللغة على وفق القواعد الصحيحة لإملاء اللغة الكردية، على أن توضح الطالبة أوجه التباين والتمايز بين القواعد المختلفة للموضوعات المقررة تدريسها للطالبات .

3- الإملاء الوقائي :

عرفه (شحاته 1999):

"وهو أسلوب يعتمد على تدريس القواعد المرتبطة بالأخطاء الإملائية الشائعة بين الطالبات ، ويراعى فيه جانبان هما ، التدريب على نطق الكلمات بحيث تستطيع الطالبة أن تميز كل صوت من أصوات الكلمة من غيرها وتدريب الطالبات على كتابة الصورة الصحيحة للكلمة، لما أخطأت فيه باستعمال السبورة" (شحاته ، 1999 ، ص91) .

التعرف الإجرائي للإملاء الوقائي :

هو اكتشاف المدرسة للأخطاء الإملائية الشائعة والمتكررة بين الطالبات والسيطرة عليها ولتجنب الطالبة الوقوع فيها مرة أخرى من خلال تدريبها على التركيز ودقة الملاحظة على سماع أصوات الكلمة وتمييزها، وإدراك الفرق بينها، إلى أن تصل إلى مرحلة الكتابة الصحيحة للكلمة على وفق قواعدها الإملائية.

4- الإملاء الذاتي :

عرفه (معروف 1985):

"وهو أسلوب يُملّي المتعلم النص الإملائي غيباً على نفسه من ذاكرته بعد أن يطلب المدرس من طلابه ان يحفظوا (نصاً) هادفاً لا يتجاوز بضعة أسطر شعراً كان أم نثراً ليصار إلى كتابته في الصف بإشراف المدرس. وهو

الإملاء الوظيفي الذي يحتاجه الطلاب في حياتهم الدراسية وما بعدها " (معروف، 1985، ص 160) .

عرفه شحاته (2000):

"وهو أن يقتني الطالب فكرة الإملاء ويدون فيها القواعد الإملائية مع الأمثلة والأخطاء الشائعة منذ بداية العام الدراسي . لإمكان مراجعتها عند الحاجة لتحقيق الفائدة، وعلى المدرس أن يراجع مفكرات الإملاء بين الحين والآخر، وسيجد فيها أخطاء عليه أن يلفت النظر إليها، ويجعل أصحابها يعيدون كتابتها" (شحاته، 2000، ص 339) .

التعريف الاجرائي للإملاء الذاتي :

وهو جهد ذاتي تقوم به الطالبة، أي أن تعتمد على نفسها باكتساب المعلومات والمهارات الإملائية داخل الصف، بإشراف المدرسة على أن توظف تلك المعلومات لتعديل أخطائها بنفسها، ورغبتها في البحث عن القاعدة الصحيحة؛ أي أن تقوم بنفسها وصولاً إلى أهداف تدريس الإملاء.

الخطأ الإملائي:

عرفه (الراوي) " اذا زدنا حرفاً، أو أكثر على الكلمة المقصودة، أو نقصنا منها أو استبدلنا بها غيرها، نكون قد حرفنا معناها، وشوهناها (الراوي، 2000، ص 30) .

تعرفه الباحثة:

هو عدم قدرة الطالبات على كتابة الكلمة أو الحرف بصورة صحيحة أو زيادة أو نقصان في الحروف التي تتكون منها الكلمة بحيث يخالف القواعد الإملائية ويجعلها غير مفهومة المعنى ومن ثم صعوبة قراءتها .

التصويب أو التصحيح :

عرفه (خاطر) "هو أمر مهم ومطلوب ، حتى يقف المتعلم على صحة ما صدر منه، ويستطيع أن يصوب أخطاءه التي وقع فيها، لأن الخطأ بدون

تصويب تُرسخ لدى التلميذ وتصبح عادة متمكنة منه، ويصبح العدول عنه أمراً
عسيراً (خاطر ورسلان، 2000، ص222-223).

التصويب تعرفه الباحثة :

بعد أن تُملي الباحثة نصاً إملائياً على الطالبات تطلب منهن تصويب
الكلمة الخاطئة على وفق خطوات أعدتها الباحثة لكل أسلوب من الأساليب
الإملائية الثلاثة من أجل تمرين الطالبة على شكل الكتابة الصحيحة والتطبيق
السريع لها.

الفصل الثاني

أولاً: جوانب نظرية .

كان مفهوم الإملاء قديماً يقوم على أساس اختبار المدرس للطلبة من
غير تمهيد أو شرح لنصوص كانت تحوي كلمات صعبة وغريبة الألفاظ . أما
المفهوم الحديث فيقوم على أساس التدريب على الكلمات الجديدة والصعبة من
خلال عرضها بصرياً، وبالتدريب ، والنطق، ثم الكتابة . (وزارة التربية ،
2002 ، ص11) وترى الباحثة بأن الكتابة كانت معروفة قديماً منذ أيام
السومريين والبابليين ، عندما كانت صورية ثم تطورت إلى رمزية ، ومن ثم
تطورت إلى أن أصبحت أكثر وضوحاً ودقة كالكتابة المسمارية ، ولقد كان
لظهور الدين الإسلامي أثر كبير في نشر الكتابة ، فقد حث الرسول الكريم
ﷺ على الكتابة عندما أمره الله بقوله (اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم)،
ومن أجل ذلك طلب الرسول ﷺ من أسرى بدر الذين يجيدون الكتابة أن
يعلموا المسلمين الكتابة ، وهذا دليل على أنها عنصراً من عناصر الثقافة
وضرورة اجتماعية لنقل أفكار المسلمين ، والتعرف على أفكار الآخرين ، إذن
كم كان المسلمون بحاجة إلى الكتابة رغم حاجتهم إلى أمور أخرى كالمال
والجيش .

وترى الباحثة إن متعلم اللغة الكردية لكي يتعلم ويتقن مهارة الكتابة التي تعدّ من فنون اللغة الكردية المعقدة التي تحتاج منه الكفاية اللازمة في تعلم لغة ثانية، عليه أن يسير على وفق إجراءات وخطوات تسهل وتيسر عليه مهارة الكتابة .

والكتابة تشمل عدداً من المهارات هي:

- 1- مهارة التهجي.
- 2- مهارة الخط والرسم الإملائي والإلمام بأصوله وقواعده والتعبير الكتابي (عصر، 2000، ص247).
- 3- مهارة تنظيم الأفكار وترتيبها (عصر، 2000، ص247). لذا أصبح تعليم الكتابة وتعلّمه ، عنصراً أساسياً في العملية التربوية إذ تتجلى قيمة الكتابة في كونها :

- 1- أداة مهمة من أدوات التعليم، إذ يحتفظ الطلبة بما يدرسونها منها.
 - 2- مجالاً لاكتشاف مواهب الطلبة من الناحية الأدبية.
 - 3- وسيلة من وسائل التقويم بوساطة الاختبارات الفرعية.
- (البج، 1999، ص121)

علاقة الإملاء بين الفروع اللغوية الأخرى:

- 1- التعبير: إن القطعة الإملائية الجيدة الاختبار ،تعدّ مادةً صالحةً لتدريب الطالبات على التعبير الشفوي بالأسئلة والمناقشة، والتعبير الكتابي بالتلخيص والإجابة عن الأسئلة كتابةً.
- 2- القراءة: تُعدّ القراءة من فروع اللغة التي لها كبير الأثر في تعلم الرسم الصحيح للحروف والكلمات.
- 3- الخط: إن العلاقة بين الخط والإملاء علاقة وثيقة ،لان في درس الإملاء مجالاً واسعاً لتدريبهم على تحسين خطهم ،وتجويد رسمهم.

4- النصوص: إن الطلبة لا يحفظون النصوص فقط ، بل يحفظون أيضاً رسم كلماتها وأشكال حروفها . (احمد، 1985، ص282، ص283)

أنواع أساليب الاختبار

يرى (وارن. Warren) إن الأساليب الاختبارية التي تستعمل في تدريس الإملاء تُعد من العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة ، وأن البحث في هذه الأساليب يساعد على تعرف اثر المتغيرات في التحصيل . (Warren, 1968, p22)

1- الأسلوب المنقول: وهو نقل الطالبات للقطعة من كتاب ، أو سبورة ، بعد قراءتها، وفهمها ، وتهجي بعض كلماتها الصعبة والجديدة هجاءً شفوياً ، وتساعد على النظام والتنسيق وتجويد الخط والتقيد بنظام السطر ، ومعرفة الصورة الكتابية للكلمات الجديدة .

2- المنظور: وهو عرض القطعة الإملائية إما مكتوبة أو على سبورة أو في بطاقة ، وبعد قراءتها وفهمها وتهجي كلماتها تحجب عنهم السبورة أو البطاقة وتملى عليهم .

3- المسموع: وهو قراءة المدرس القطعة الإملائية قراءة جهرية على الطلبة، تعقبها مناقشة في فهم معناها، وأخرى في هجاء كلماتها المتشابهة والصعبة، ثم تُملى عليهم (احمد، 1985، ص268-269).

4- الأسلوب الاختباري وهو أسلوب الغرض منه تقدير مستوى الطلبة وقياس قدرتهم ومدى تقدمهم .

5- أسلوب الاستذكار والمراجعة : وهو أسلوب يعتمد على استذكار قطعة إملائية وتعلمها في المدرسة أو المنزل، وفي اليوم التالي تختبر درجة إتقان الطالب تحريرياً، والأساس في هذا الأسلوب هو اكتشاف الكلمات التي تتهجى بصورة خاطئة.

زيادة على هذه الأساليب فهناك الأسلوب الاستباري والذاتي والوقائي الذي ورد ذكر تعريفها في المصطلحات.

الجوانب التي ينبغي توافرها في القطع الإملائية :-

1- الجانب اللغوي: إن تكون مناسبة لمستوى الطلبة معنى ولفظاً، وأن تكون مألوفة وغير صعبة. (الهاشمي، 1972، ص343)

2- الجانب المعرفي: أن تشمل على معلومات متنوعة علمية وثقافية ولغوية واجتماعية.

3- الجانب الوجداني: أن تكون شائقة وواضحة المعاني تترك أثراً طيباً في نفوس الطلبة .

4- الجانب السلوكي: أن تدور القطعة حول موضوعات متنوعة تضمن اتصالهم بالمجتمع (عاشور، 2003، ص139-140).

فضلاً عن ذلك يجب أن تتوفر في القطعة الإملائية ما يأتي :

1- أن تكون مناسبة من حيث الطول والقصر بحيث لا يستهلك الوقت الذي ينبغي ان يصرف في مناقشتها وفهمها.

2- معالجتها لقضية إملائية معينة أو أكثر وتدريب الطلبة عليها، وأن يكون الغرض الرئيس من الإملاء هو تعليم لا اختبار. (خاطر ، 2000 ، ص214).

ولكي يتعلم الفرد الكتابة ويستعملها استعمالاً صحيحاً يجب أن تتحقق لديه بعض القدرات مثل القدرة على رسم الحروف وعلى النطق وتكوين الجمل والتعبير عن المعاني والأفكار تعبيراً واضحاً (الدليمي ، 2005 ، ص12) فهو بعد فهمه واتقانه يعد وسيلة جيدة لسلامة التعبير ، إذ إن الإملاء الصحيح لأي نص يؤدي إلى فهمه فهماً تاماً ، وإن كثرة الأخطاء تسهم في غموض معناه (شحاته ، 1999 ، ص12). وترى الباحثة أن مشكلة الخطأ الإملائي من أهم المشكلات اللغوية التي تواجه طلبة المدارس وتشكل خطراً على سير العملية

التعليمية. إن شيوع الأخطاء الإملائية في كتابات الطلبة يرجع إلى عوامل متباينة منها :-

أ. المدرس : عدم إعداد المدرس إعداداً لغوياً، وعدم اهتمام مدرسي المواد الأخرى بتصحيح الأخطاء الطلبة .

ب. الطالب : العوامل المتصلة به الخوف ، التردد ، وعدم القدرة على التمييز بين الاصوات المتقاربة وعدم الثقة وتدني مستوى الذكاء وضعف الحواس والعيوب اللفظية وضعف الذاكرة .

ج. طريقة التدريس : فهم المدرس للإملاء بأنه يُدرس لاختبار الطلبة في كلمات صعبة وعدم وجود كتاب خاص بقواعد الإملاء ،عدم مشاركة الطلبة في تصويب أخطائهم ،عدم مراعاة النطق السليم .

د. القطعة الإملائية : كأن تكون القطعة أعلى من مستوى الطلبة فكرةً وأسلوباً ، وجود الكلمات الصعبة أو مطولة .

هـ. خصائص اللغة المكتوبة: قواعد الإملاء وشكل الحرف ووصلها (البجّة 1999، ص190- 191) .

وللإملاء أهمية خاصة في إطار العمل المدرسي فهو يهدف إلى : —

1- تدريب الطالب على الكتابة الصحيحة، وعلى تحسين الأساليب الكتابية (جمال ، 1962، ص 176) .

2- اختبار مهارة الطلبة في الكتابة ، والوقوف عند ضعفهم لمعالجتها (عامر، 1992، ص74) .

3- تحسين خط الطالب (زريق ، 1970 ، ص117) .

4- تنمية قدرة الطلبة على التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق والمتمثلة في الرسم ، والتمكين من رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً .

5- تقويم الطالب لنفسه ذاتياً، وذلك بتدريبهم على اكتشاف أخطائهم وتصويبها (الألوسي ، 1997 ، ص7-8) .

- 6- يساعد على تدريب الحواس (العين والأذن والسمع) لكي تثبت صورتها في الذهن، ويشترك السمع مع العين كما أن كتابتها باليد تكون لدى الطلاب المهارة اليدوية (Bennett ، 1969 ، p54).
 - 7- يعودهم على السرعة في الكتابة ، فقد يكون الطالب عارفاً ، بكيفية كتابة الكلمة، ولكنه بطيء في كتابتها، فيكشف درس الإملاء هذه الصفة لكي يتجنبها(الرحيم، 1979، ص42).
 - 8- تحقيق التكامل في تدريس اللغة، بحيث يخدم الإملاء فروع اللغة الأخرى (معروف ، 1984، ص9).
 - 9- تعويدهم على دقة الملاحظة وقوة الانتباه، وادب الاستماع لما يقرؤون (الهاشمي، 1972 ، ص 342) .
 - 10- وسيلة لحفظ التراث البشري وسهولة نقل المعارف(احمد، 1983، ص226) .
 - 11- تدريس الطلبة القواعد الإملائية الصحيحة لتجنبهم الوقوع في الخطأ.
 - 12- إثراء الثروة اللغوية وتنمية معلوماتهم وخبراتهم (وزارة التربية والتعليم ، السعودية ، 2002 ، ص18) .
- ويجدر بالمدرس عند تدريسه الإملاء اتباع الخطوات الآتية :
 - 1- الأخذ بالحسبان الصف او المرحلة الذي يدرس فيه المدرس .
 - 2- الاستعانة بالوسائل التعليمية .
 - 3- التدرج من السهل إلى الصعب في اختيار الكلمات . وتدريب الطلبة على الاستعمال الصحيح لها، وإتقان رسمها بصورة صحيحة ، وحفظها جيداً ، ثم إعادة كتابتها عند سماع ألفاظها، وبذلك تزداد ثقة الطالب بنفسه (وزارة التربية ، 1986 ، ص193-194) .
 - 4- وضوح الصوت وإخراج الحروف .

5- إملاء كل وحدة مرتين وقراءة القطعة مرتين لتدارك الأخطاء والنواقص
(الحصري ، 1964 ، ص172) .

6- تقسيم القطعة إلى وحدات مناسبة للطلبة طويلاً وقصراً (عاشور ، 2003،
ص 138) .

ثانياً: دراسات سابقة:

1- دراسة كردية .

دراسة الداوودي (2004) :

أجريت هذه الدراسة في العراق، ورمت إلى معرفة أثر الأساليب
الاختبارية المنقول والمنظور والمسموع في التحصيل الإملائي لدى طالبات
معهد إعداد المعلمات في بغداد ، بلغ حجم العينة 75 طالبة موزعات على شكل
ثلاث مجموعات تجريبية متكافئة، اختيرت المجموعة التجريبية الأولى على
وفق أسلوب الإملاء المنقول، واختيرت المجموعة الثانية على وفق أسلوب
الإملاء المنظور أما الثالثة على وفق أسلوب الإملاء المسموع. واستمرت مدة
التجربة عشرة أسابيع درس الباحث خلالها مجموعات البحث الثلاثة بنفسه،
في نهاية التجربة طبق الباحث اختباراً تحصيلياً لغرض قياس تحصيل الطالبات
في الإملاء وبعد تحليل النتائج إحصائياً باستعمال تحليل التباين الأحادي وقانون
(Sheffe) ، توصل إلى تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي اختبرت بأسلوب
المنظور على المجموعة الأولى التي اختبرت بأسلوب المنقول والمجموعة
التجريبية الثالثة اختبرت بأسلوب المسموع (الداوودي ، 2004، ص1-111).

2- الدراسات العربية .

دراسة الدليمي (1998) :

أجريت هذه الدراسة في العراق ، بمدينة بغداد ورمت إلى معرفة أثر
طريقتي التدريس الإملائية (الجمعية) و (السمعية- الشفوية- اليدوية) في
تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط. اختار الباحث متوسطين احدهما للبنين،

والأخرى للبنات، قد بلغ حجم العينة (108) طلاب ، مقسمين بالتساوي (54) طالباً و(54) طالبة على شكل مجموعتين تضم كل مجموعة شعبتين. استمرت مدة التجربة عشرة أسابيع . درس الباحث بنفسه عينة البحث واستعمل الباحث في بحثه الوسائل الإحصائية الآتية:

معامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي لغرض التكافؤ في بعض المتغيرات، ولمعرفة الفروق بين المجموعتين. ومربع كاي والنسبة المئوية، وبعد معالجة النتائج إحصائياً توصل إلى أفضلية الطريقة الجمعية في تدريس الإملاء (الدليمي، 1998، ص1-111)

دراسة المجمعي(2011) :

أجريت هذه الدراسة في العراق ورمت إلى معرفة أثر استعمال الإملاء الاستباري والذاتي والوقائي في تصويب الأخطاء الإملائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي لثلاث مجموعات تجريبية، واختبار بعدي . ودرست الباحثة بنفسها مجموعات الباحث الثلاث ، واختارت متوسطة للبنات وتألف حجم العينة من (93) طالبة موزعة بين ثلاث مجموعات تجريبية، وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً تكون من (30) فقرة موضوعية موزعة على سؤالين الأول: من نوع الاختيار من متعدد والثاني: من نوع التكميل ، واتسم بالصدق والثبات استعملت الباحثة (تحليل التباين ، ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل سبيرمان – براون) معادلة صعوبة الفقرة ، ومعادلة تمييز الفقرة ، ثم استعملت طريقة شيفيه للموازنة بين الاوساط الحسابية، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى (الإملاء الذاتي) (المجمعي ،2011،ص1-123).

الدراسة الأجنبية :

دراسه كاغا (Kaga) 1985 :

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدفت إلى التحقق من مدى ملائمة الإملاء بوصفه مقياساً للكفاية في اللغة اليابانية .
اختار الباحث بصورة عشوائية عينه تألفت من (78) طالباً وطالبة من صفوف اللغة اليابانية المبتدئة والمتوسطة والمتقدمة ، وطالبة درسوا اللغة اليابانية بمستوى متقدم سابقاً، وناطقين باللغة اليابانية ، وقد قسمت العينة على أربع مجموعات ، أخذت كل مجموعة اختبارات في الإملاء المتدرج، والإملاء المنقول اعدها الباحث فضلاً عن اختبارين في الفهم القرائي والإحصائي واختبار مقابله شفوية مستند إلى اختبار الكفاية الشفهية لتدريس اللغات الأجنبية (Actfl).

وبعد قياس معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات اختباري الإملاء المتدرج والإملاء المنقول، ودرجات الاختبارين من جهة أخرى ، وجد ان كلاً من اختباري الإملاء المتدرج والمنقول، يعدان أسلوبين عاليين في الصدق والثبات لاختبار الكفاية في اللغة اليابانية (Kaga, 1985 ,p16-18).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

سارت إجراءات البحث الحالي على وفق الخطوات الآتية:

أولاً : التصميم التجريبي :

اتبعت الباحثة أحد التصميمات التجريبية ذات الضبط الجزئي لثلاث مجموعات تجريبية، واختبار بعدي الجدول (1) يوضح ذلك .

الجدول (1)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الأولى	تصويب الإملاء ذاتياً	اختبار بعدي
التجريبية الثانية	تصويب الإملاء وقائياً	اختبار بعدي
التجريبية الثالثة	تصويب الإملاء استيعادياً	اختبار بعدي

وتجنبت الباحثة إجراء اختباراً قلياً ، لان مادة اللغة الكردية جديدة لم يسبق للطالبات دراستها.

ثانياً : مجتمع البحث وعينته :

اختارت الباحثة قصدياً مدرسة إعدادية الهدى للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الثانية ، وقد اختيرت قصدياً لكون الباحثة مدرسة اللغة الكردية في هذه المدرسة . وقد بلغ عدد الشعب في هذه المدرسة خمس شعب للعام الدراسي (2011-2012) ، وبطريقة السحب العشوائي أختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة الأولى، وشعبة (د) للمجموعة التجريبية الثانية، وشعبة (أ) للمجموعة الثالثة. والجدول (2) يوضح عدد الطالبات قبل الاستبعاد وبعده.

الجدول (2)

الشعبة	المجموعة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات اللاتي استبعدن	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
ب	التجريبية الأولى	35	2	33
د	التجريبية الثانية	33	1	32
أ	التجريبية الثالثة	32	/	32
	المجموع	100	3	97

ثالثاً : تكافؤ مجموعات البحث .

كافأت الباحثة بين مجموعات البحث في متغيرات العمر الزمني والذكاء التي تعتقد الباحثة تأثيرها في نتيجة البحث .

1- العمر الزمني محسوباً بالشهور :

عند حساب متوسط أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث ظهر إنها بلغت (197,21) (196,43) (193,75) شهراً على التوالي ، وباستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للتأكد من تكافؤ أعمار طالبات مجموعات البحث ، ظهر أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة البالغة (1,85) أقل من القيمة الفائية الجدولية

(3,06) عند درجة حرية (96) ، وهذا يدل على أن مجموعات البحث متكافئة إحصائياً في هذا المتغير والجدول (3) يوضح ذلك :

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين لأعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	213,26	2	106 ,63	1,85	3,06	لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية
داخل المجموعات	5415,4	94	57,6			
الكلية	5628,66	96	58,63			

2- اختبار الذكاء :

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين لمجموعات البحث الثلاث في اختبار الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	27,21	2	10,63	0,51	3,06	ليس بذي دلالة إحصائية
داخل المجموعات	1958,98	94	2,84			
الكلية	1980,25	96	20,62			

بالنسبة للذكاء طبق اختبار رافن فقد بلغ متوسط ذكاء المجموعات الثلاث في هذا الاختبار (40,06) (40,31) (41,15) وعند استعمال تحليل التباين الاحادي ظهر ان الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0,51) ، هي أقل من القيمة الفائية الجدولية للبالغة (3,06) وبدرجة حرية (96) ما يدل على أن مجموعات البحث متكافئة إحصائياً في هذا المتغير .

رابعاً : المادة الدراسية .

كانت المادة الدراسية لمجموعات البحث الثلاث موحدة ، إذا اعتمدت الباحثة ستة موضوعات إملائية من الكتاب المقرر للصف الرابع الإعدادي وهي :

(الجدول 5)

موضوعات مادة الإملاء التي درستها الباحثة

ت	الموضوعات	بابه ت
1	الحروف الأبجدية الكردية (بينمکان ودهگمکان له زمانى كوردى)	
2	أسماء الإشارة وادوات الاستفهام (ناوى نیشانە وئامرازى پرسیار)	
3	الاعداد من (1-20) (ژمارەکان له 10 بۆ 20)	
4	فصل الربيع (وەرزی بهار)	
5	الضمائر المنفصلة والضمائر المتصلة (زاناوى جودا ولكاو)	
6	تناول الطعام (نانخواردن)	

خامساً : تدريس المادة .

قامت الباحثة بنفسها بتدريس مجموعات البحث الثلاث بواقع حصتين أسبوعياً لكل مجموعة على وفق الخطط التي أعدتها تضم طريقة تدريس موحدة وثلاثة نماذج لتصويب الأخطاء الإملائية (الذاتي ، والوقائي ، الاستباري) .

سادساً: صياغة الاهداف السلوكية :

صاغت الباحثة (50) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات ، ومراجعة بعض الأدبيات والاطلاع على الأهداف المنشودة من تعليم اللغة معتمدةً في ذلك على مستويات المجال المعرفي (معرفه ، فهم تطبيق) وللتأكد من سلامة صياغة الأهداف السلوكية ومدى علاقتها بالمادة الدراسية ، عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين بمناهج اللغتين العربية والكردية وطرائق تدريسهما ملحق(1) وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم عدلت بعض الأهداف ، وأعيدت صياغة الأهداف الأخرى حتى أخذت صيغتها النهائية ملحق(2) .

سابعاً : الخطط التدريسية .

درست الباحثة مجموعات البحث الثلاث على وفق الخطط التي أعدتها تضم طريقة تدريس موحدة على وفق الطريقة القياسية ملحق (3) ومن ثم أعدت أنموذجاً لتصحيح الأخطاء الإملائية بعد تمليّة القطعة على الطالبات على وفق الأسلوب (الذاتي ، والوقائي ، الاستباري) . الملاحق (4)، (5)، (6) توضح ذلك وبعد عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة الكردية وطرائق التدريس ملحق (1) ما هو صالح وما يحتاج إلى تعديل وحذف ما يلزم حذفه، وبعد استكمال التعديلات اللازمة أصبحت الخطط جاهزة للتطبيق.

ثامناً : أداة البحث .

لقياس أثر الأساليب الإملائية (الذاتي ، والوقائي ، الاستباري) ولمعرفة أفضلية أحدهما في التحصيل الإملائي للطالبات، ولعدم وجود اختبار تحصيلي جاهز يتصف بالصدق والثبات ويغطي الموضوعات المقررة تدريسها لذا أعدت الباحثة اختباراً بعدياً في ضوء الأهداف السلوكية ومحتوى المادة العلمية المحددة للتجربة والزمن المستغرق في تدريس هذا المحتوى ملحق (7) يوضح ذلك ، وصاغت الباحثة (40) فقرة موزعة على ستة أسئلة، وسؤال واحد من نوع الإملاء إذ تملي الباحثة قطعة إملائية على الطالبات .

صدق الاختبار:

يعد الاختبار صادقاً حين يقيس الصفة التي يفترض ان يقيسها ، ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها (ملحم ، 2000، ص274) لذا عرضت الباحثة فقرات الاختبار التحصيلي على الخبراء والمتخصصين ملحق(1) ، لمعرفة مدى ملائمة الاختبار لقياس محتوى المادة وسلامتها اللغوية وفائدتها الثقافية وقد حصلت جميع فقرات الاختبار على اتفاق الخبراء بنسبة 80٪، مع الأخذ بملاحظاتهم .

التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

لغرض وضوح الفقرات ومستوى صعوبتها ، وقوة تمييزها والوقت المستغرق في الإجابة عنها ، طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من 100 طالبة وقد طبق الاختبار على طالبات الإعدادية الشرقية للبنات وكان الوقت المناسب لإتمام الإجابة هو 40 دقيقة، وبعد تحليل فقرات الاختبار الذي يُعد وسيلة لتحسين نوعيته من خلال قوة صعوبة الفقرات وقدرتها على التمييز واستبعاد الفقرات غير الصالحة فقد رتبت درجات العينة الاستطلاعية تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (27%) بوصفها أفضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها .

1- مستوى صعوبة الفقرات :

بعد أن حسبت الباحثة معامل صعوبة كل فقرة وجدت إنها تتراوح بين (0,32) (0,68) وهذا يعني أنها مقبولة .

ب- قوة تمييز الفقرات:

كانت تتراوح بين (0,33) و(0,59) والأدبيات تشير إلى أن الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (20%) يستحسن حذفها أو تعديلها لذا أبقت الباحثة على الفقرات من دون حذف أو تغيير أو تعديل لأنها تؤثر قدرة الاختبار على الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة وجدول(6) يوضح ذلك.

جدول(6)

ت	س1		س2		س4		س6	
	معامل الصعوبة	قوة التمييز	معامل الصعوبة	قوة التمييز	معامل الصعوبة	قوة التمييز	معامل الصعوبة	قوة التمييز
1	0,57	0,33	0,37	0,44	0,33	0,44	0,32	0,41
2	0,53	0,33	0,66	0,44	0,50	0,41	0,59	0,37
3	0,48	0,52	0,48	0,37	0,39	0,48	0,32	0,41
4	0,57	0,33	0,54	0,33	0,67	0,52	0,33	0,52
5	0,46	0,41	0,57	0,33	0,43	0,56	0,43	0,56

ت	س3		س5		س7	
	معامل الصعوبة	قوة التمييز	معامل الصعوبة	قوة التمييز	معامل الصعوبة	قوة التمييز
1	0,41	0,44	0,43	0,48	0,35	0,48
2	0,37	0,52	0,35	0,48		
3	0,63	0,37	0,44	0,44		
4	0,61	0,48	0,48	0,44		
5	0,50	0,33	0,52	0,59		
6	0,68	0,48	0,64	0,40		
7	0,59	0,37	0,59	0,44		
8	0,68	0,33	0,48	0,37		
9	0,57	0,48	0,38	0,48		
10	0,37	0,51	0,59	0,37		

ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار اعتمدت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، لأنها تتلافى عيوب بعض الطرائق الأخرى (الإمام، 1990، ص51) فبلغ (0,76) بعد استعمال معامل ارتباط بيرسون، ثم صحح باستعمال معادلة سبيرمان براون فبلغ (0,81). إذ قسمت الباحثة الفقرات الاختبارية على قسمين فقرات فردية وزوجية لدرجات طالبات العينة الاستطلاعية.

تعليمات التصحيح:

لقد اعتمدت الباحثة في أثناء التصحيح على إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة ودرجة صفر للإجابة غير الصحيحة، وعاملت الفقرات المتروكة معاملة الإجابة غير الصحيحة وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا (50)، والدرجة الدنيا (صفر).

تطبيق التجربة:

باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على مجموعات البحث الثلاث بتاريخ (2011/10/10) وانتهت بتاريخ (2012 / 1 / 10).

الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة في إجراءات بحثها الوسائل الإحصائية الآتية:

1- تحليل التباين الأحادي:

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي لتغير العمر الزمني واختبار الذكاء، وقد استعمل في تحديد التباين بين متوسطات تحصيل الطالبات في الاختبار النهائي.

2- معامل ارتباط بيرسون:

$$F = \frac{\text{متوسط المربعات بين المجموعات}}{\text{متوسط المربعات داخل المجموعات}}$$

(البياتي، 1977، ص183)

3 - قانون (Sheffe) :

أُستعمل لمعرفة اتجاه الفرق بين كل مجموعتين على وفق الفرضيات الثلاثة.

$$F(نمحيوية) = \frac{S_1^2 - S_2^2}{\left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right] \times E. م}$$

$$F(الحرجة) = \sqrt{\frac{1}{2} (م.س - 1)}$$

4 - معامل سبيرمان براون :

استعمل في تصحيح معامل الارتباط بعد ان استخرج بمعامل ارتباط بيرسون

$$r_{sp} = \frac{r_{ps} + r_{ps}^3}{1 + r_{ps}^2}$$

(ابراهيم، 1989، ص76)

5- معادلة صعوبة الفقرات :

استعملت لحساب معامل صعوبة الفقرات الاختبار التحصيلي .

$$ص = \frac{(ن - ن_1) + (ن - ن_2) + \dots + (ن - ن_k)}{n}$$

6 - معامل تمييز الفقرة:

معامل تمييز الفقرة = $\frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلبة في احدى المجموعتين}}$

(عودة، 1998، ص 124-128)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

عرض النتائج:

بعد تصحيح الاجابات استخرج الوسط الحسابي فكان متوسط درجات عينة البحث (38,06) (30,9) (27,8) درجة، والانحراف المعياري (5,9) و(5,8) و(6,21) والتباين (34,81) و(33,64) و(38,5641) درجة على التوالي،

ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعات الثلاث استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي كما في الجدول (7) :

جدول (7)

نتائج تحليل التباين الاختبار النهائي

الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
توجد فروق ذات دلالة إحصائية	3,06	24,2	899,4	2	1798,81	بين المجموعات
			37,02	94	3480,63	داخل المجموعات
			54,99	96	5279,45	الكلي

يتضح من الجدول أن القيمة الفائية المحسوبة (24,2) أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,06) عند مستوى دلالة (0,05)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعات الثلاث في الاختبار البعدي . ولاختبار الفروق بين متوسطات تحصيل طالبات مجموعات البحث الثلاث وتحديد أي المجموعات يختلف متوسط تحصيل طالباتها اختلافاً ذا دلالة إحصائية، استعملت الباحثة طريقة شيفيه (Sheffe) لاختبار معنوية الفروق وظهرت النتائج كما في جدول (8) :

جدول (8)

قيم شيفية للمقارنة بين متوسطات طالبات مجموعات البحث الثلاثة في الاختبار البعدي

المقارنة بين المجموعات	قيمة شيفية المحسوبة	قيمة شيفية الحرية عند مستوى (0,05)
التجريبية الأولى والتجريبية الثانية	11,57	6,18
التجريبية الأولى والتجريبية الثالثة	11,14	
التجريبية الثانية والتجريبية الثالثة	2,08	

يتضح من نتائج الجدول السابق ما يلي :

- 1- عند المقارنة بين متوسط درجات الاختبار النهائي لطالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يصوبن الأخطاء الإملائية ذاتياً ومتوسط درجات الاختبار النهائي لطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يصوبن الأخطاء الإملائية وقائياً ظهر ان الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى فبلغت قيمة شيفية المحسوبة (11,57) وهي اكبر من قيمة شيفية الجدولية البالغة (6,18) .
- 2- عند المقارنة بين متوسطات درجات الاختبار النهائي لطالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يصوبن الأخطاء الإملائية استبارياً . ظهر أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى إذ بلغت قيمة شيفية المحسوبة (11,14) وهي اكبر من قيمة شيفية الجدولية البالغة (6,18) .
- 3- عند المقارنة بين متوسطات درجات الاختبار النهائي لطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يصوبن الأخطاء الإملائية وقائياً وبين ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللاتي يصوبن الأخطاء الإملائية استبارياً عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (2,08)، وهي أقل من قيمة شيفية الجدولية البالغة (6,18).

تفسير النتائج :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن ترتيب أساليب التصويب بحسب أفضليتها على النحو الآتي :

- 1- الأسلوب الذاتي .
- 2- الأسلوب الوقائي .
- 3- الأسلوب الاستباري .

وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق أسلوب التصويب الذاتي على طالبات المجموعة الثانية (التصويب الوقائي)، والمجموعة الثالثة (التصويب الاستباري)، ومن ناحية أخرى لا يوجد فرق بين متوسط تحصيل طالبات المجموعتين الثانية والثالثة وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة المجمعي على أهمية وفعالية أسلوب التصويب الذاتي في رفع مستوى تحصيل الطالبات .
إذ تفسر الباحثة نتيجة البحث بالآتي :

1. إن اتباع الباحثة أساليب متنوعة في تصحيح الخطأ الإملائي ساعدت على تنمية اتجاهات إيجابية نحو المادة، ونحو ما هو مفيد والاطلاع المستمر (الدافع نحو التعلم).
2. إن تدريب الطالبات على حفظ القواعد الإملائية الصحيحة يساعدها في كشف الخطأ ومعالجتها ويجعل القواعد الإملائية أكثر رسوخاً في أذهان الطالبات .
3. إن الأسلوب الذاتي تنمي قدرة الطالبات على الخلق والإبداع والتفكير لانهن يعتمدن على أنفسهن فيما يحتجن إليه.
4. إن الإملاء الذاتي كان يركز على سلوك الطالبة ، أي بفعل يدل على نشاط أو سلوك معين.
5. إن أسلوب التصحيح الذاتي تراعي الفروق بين المتعلمين، واهتماماتهم نحو المادة التعليمية.
6. التصويب الذاتي يعود الطالبات على الملاحظة الدقيقة، والثقة بالنفس، والاعتراف بالخطأ.
7. تعويد الطالبات على الضبط اللغوي والإملائي، ورسم صورتها الصحيحة وتذكرها حين يراد كتابتها .

الاستنتاجات:

- من خلال النتائج التي توصل إليها البحث تستنتج الباحثة التالي :
1. إن اعتماد أسلوب تصحيح الإملاء الذاتي أثبت فاعليته في زيادة تحصيل الطالبات، لأنه يعمل على زيادة الاحتفاظ بالمعلومات، وإكساب مهارة الكتابة الصحيحة .
 2. إن أسلوب الإملاء الذاتي يحث الطالبات على البحث عن القاعدة الإملائية الصحيحة .
 3. إن الأسلوب الذاتي يسهل تعلم اللغة الكردية ويحببها إليهم .

التوصيات :

توصي الباحثة بالآتي:

1. التأكيد على أهمية الإملاء الذاتي لأنه ذو صلة بالقراءة الصحيحة، والقدرة على التعبير الكتابي .
2. على مدرسي اللغة الكردية ترك الأساليب التقليدية في التصحيح واتباع الأساليب الحديثة .
3. إعداد مدرسي اللغة الكردية إعداداً يؤهلهم لتدريس القواعد الإملائية من خلال مشاركتهم في الدورات التربوية .
4. على مدرسي اللغة الكردية أن يحثو الطلاب ويدربوهم بالاعتماد على انفسهم (النشاط الذاتي) بالعلم وكشف الأخطاء وتصحيحها .

المقترحات :

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى (لطلبة قسم اللغة الكردية من غير الناطقين بها) .
2. إجراء دراسة لمعرفة أثر الأسلوب الذاتي والوقائي والاستبائي في التحصيل الإملائي للطلبة الناطقين باللغة الكردية للمرحلة الابتدائية.
3. إجراء دراسة لمعرفة أثر الأساليب الاختبارية المنظور والذاتي والوقائي في التحصيل الإملائي.

أ.المصادر العربية:

1. ابراهيم ، عابد وآخرون . مبادئ القياس والتقويم في التربية عمان ، 1989م .
2. ابن منظور ، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب، ط1 لبنان د، ت)
3. احمد ، محمد عبد القادر . طرق تعليم اللغة العربية ، ط4 ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1985 م .
4. احمد ، محمد عبد القادر . طرق تعليم اللغة العربية ، ط1 ، القاهرة ، 1983 م .
5. استيقته ، سمير شريف . علم اللغة التعليمي ، جامعة اليرموك ، الاردن ب- ت .
6. الألوسي ، عبد الجبار عبدالله وآخرون . كتاب الإملاء للمرحلة المتوسطة ، ط7 و وزارة التربية، 1997م .
7. الإمام ، مصطفى محمد وآخرون . التقويم والقياس ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، 1990 م .
8. البجة ، عبد الفتاح حسن . اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية ، ط1 ، دار الفكر للطباعة، 1999.
9. البصير ، كامل حسن عزيز . تطور تعليم اللغة العربية في منطقة الحكم الذاتي عواقبه والسبل إلى تذليلها ، جامعة السليمانية ، كلية الاداب قسم اللغة العربية ، 1977 م .
10. البصير ، كيان كامل حسن . تحليل الأخطاء الإملائية والنحوية لدى طلبة قسم اللغة الكردية (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية/ابن رشد جامعة بغداد، 1994 .
11. البياتي، عبد الجبار توفيق ، و زكريا اثناسيوس الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد ، 1977م .
12. الجبلاطي ، علي وابو الفتوح التوانسي ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ط2 ، 1975م .
13. الحصري، ساطع دروس في اصول التدريس، بيروت دار غندور للطباعة والنشر، 1964 م .
14. الخليلي ، خليل يوسف . التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الإعدادي ، وزارة التربية ، 1997م .
15. الداودي ، عمر عادل عباس . اثر الاساليب الاختبارية المنقول والمنظور والمسموع في التحصيل الإملائي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات، بغداد ،رسالة ماجستير ، 2004 .
16. الدليمي، طه علي ، وسعاد الوائلي . اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، ط2 ، دار الشروق ، الاردن 2005 م .
17. الدليمي ، طه علي حسين ، وكامل محمود نجم . طرائق تدريس اللغة العربية ، دار الكتب للطباعة والنشر ، بغداد ، 1999 .
18. الدليمي ، عصام احمد . اثر طريقتي تدريس الإملاء (الجمعية) و(السمعية- الشفوية- اليدوية) في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد ، كلية التربية /ابن رشد ، 1998م .
19. الراوي ، تركي عبد الغفور . تدريبات عامة في الإملاء والتعبير للمبتدئين ، بغداد ، 2000 م .
20. الرحيم ، احمد حسن . اصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط2، النجف، 1979 م .
21. الرشدان ، عبد الله ونعيم جعيتي . المدخل إلى التربية والتعليم ، ط1، دار الشروق ، الاردن، 1994م .
22. العزاوي ، نعمة رحيم . قضايا تعليم اللغة العربية . رؤية جديدة مطبوعة وزارة التربية بغداد ، 1986 م .
23. المجمعي ، بتول فاضل جواد . اثر استعمال الإملاء الذاتي والوقائي والاستيعادي في تصويب الأخطاء الإملائية لدى طالبات الصف الثاني متوسط ، رسالة الماجستير غير منشورة ، كلية التربية/ جامعة بغداد ، 2011 م .
24. الناقبة ، كامل محمود . "في التدريس الجامعي" بحث نوه طرائق التدريس ، الجامعة المستنصرية ، بغداد ، 1988م .
25. الهاشمي ، عابد توفيق . الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية مطبعة الارشاد ، بغداد ، 1972م .
26. الوائلي، عباس لفة حسن . اثر استعمال ثلاثة اساليب لتصحيح 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 ، 2000 م .
27. ثامر ، عبد الرحمن حميد . اصول تدريس اللغة العربية دراسة عملية مبسطة ، دار الحرية ، بغداد ، 1976 م .
28. جمال ، محمد صالح ، وآخرون . كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية ، ط3 ، مكتبة اطلس بيروت ، 1962 م .

دراسات تربوية أثر استعمال الإملاء الاستيعاري والذاتي والوقائي في تصويب الأخطاء الإملائية في اللغة الكردية لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي

29. حافظ ، محمد علي ، التخطيط للتربية والتعليم ، دار المعارف ، المؤسسة العامة للتأليف ، القاهرة ، 1965 م .
30. خاطر ، محمود رشدي ، ومصطفى رسلان . تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ، 2000 م .
31. زريق ، معروف . كيف تلقى درساً ، ط 4 ، دار الفكر 1970م
32. سمك ، محمد صالح . فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها السلوكية وأماطها العملية ، مكتبة الانجلو المصرية ، 1975م .
33. شحاته ، حسن . أساسيات في تعليم الإملاء ، مؤسسة الخليج العربي ، 1984م .
34. شحاته ، حسن . تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره ، ط 4 ، دار المصرية اللبنانية القاهرة 1999م .
35. شحاته ، حسن ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ط4 ، 2000م .
36. عاشور ، راتب قاسم ومحمد فؤاد والحوامدة . أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ط1 ، دار الميسرة الأردن ، 2003 م .
37. عامر ، فخر الدين . طرق تدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الإسلامية ، ط1 ، منشورات جامعة الفاتح 1992م .
38. عبد اللطيف ، نعيمة وبشرى محمود . طرائق التدريس المتبعة في كليات التربية في بغداد ، 1991 .
39. عصر ، حسني عبد القادر . الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، مصر ، 2000م .
40. عودة ، احمد سليمان . القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط 3 ، عمان 1998 م .
41. منكور ، علي احمد . تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2000 م .
42. مصطفى ، ابراهيم وآخرون المعجم الوسيط ج 1 ، 1989 .
43. معروف ، نايف محمود . تعليم الإملاء وتعليمه ، ط1 ، دار النقاش بيروت ، 1984 م .
44. معروف ، نايف محمود . خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها ، ط1 ، بيروت ، 1985 م .
45. ملحم ، سامي محمد . القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط1 ، عمان ، الأردن ، 2000 م .
46. وزارة التربية . طرائق تدريس اللغة العربية وتعلم القراءة والكتابة للمبتدئين للصف الثالث دور المعلمين ، ط4 ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، 1986م .
47. وزارة التربية ، العراق . ملخص التقارير السنوية المديرية العامة للدراسة الكردية ، 1985-1995 .
48. وزارة التربية والتعليم ، السعودية . طرائق تدريس الإملاء واساليب تقويمه (المرحلة المتوسطة) ، 2002 م .

ب - المصادر الأجنبية :

1. Bennett .T .W.M .A specter of language and language teaching, grit ion Canbrilve, university press, 1969.
2. Chaplin, p. Dictionary of psychology .4th ed. , New York , dell . Publishing 1971.
3. Good ,Carter .u.(ed).Dictionary of Education , 3rd ed . , New York , :MC -Graw -Hill , 1973 .
4. Kaga , Marico . "An Investigation of dictation as Measure of Japanese Proficiency", dissertation Abstracts International, vol, 48, NO.7, 1985.
5. Phillips. F. The effect IN Te gratimy Sentence Combining Activities and guided reading procedures and the reading and writing performance of Eighth Grad students. Dissertation Abstracts International (1977).
6. Warren .(.Hastam and William F. Brown. Effectiveness of study Skill instruction for high psychology, vol, 59, NO.4, 1968.

ملحق (1)

الخبراء والمتخصصون الذين استعانت بهم الباحثة في اجراءات بحثها.

اللقب العلمي	الاسم	التخصص	الاهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار التحصيلي البعدي
أ.د.	وريا عمر امين	لغة كردية	X	X	X
أ.م.د.	رحيم علي صالح	طرائق تدريس لغة عربية	X	X	X
أ.م.د.	سعد علي زاير	طرائق تدريس لغة عربية	X	X	X
أ.م.د.	شذى عادل فرمان	طرائق تدريس لغة كردية	X	X	X
أ.م.د.	صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم			X
أ.م.د.	ضياء عبد الله احمد	طرائق تدريس لغة عربية	X	X	X
أ.م.د.	مهباد عبد الكريم احمد	طرائق تدريس لغة كردية	X	X	X
م.د.	أزهار علوان كشاش	طرائق تدريس لغة كردية	X	X	X
م.د.	صباح خليل خليل	طرائق تدريس لغة كردية	X	X	X
م.د.	كوثر جاسم عبيد	طرائق تدريس لغة كردية	X	X	X
م.د.	ناز بدرخان سندی	طرائق تدريس لغة كردية	X	X	X
م.	ژیان عبد الكريم علي	طرائق تدريس لغة كردية	X	X	X
م.	شجن رعد نهاد	طرائق تدريس لغة كردية	X	X	X
م.م.	سوزان سعد الله	لغة كردية	X	X	X

ملحق (2)

ت	(الالفاء الكردية)
	الاهداف السلوكية : جعل الطالبة قادرة على أن
المستويات	
1	تتعرف على الأحرف الموجودة في اللغة الكردية ولا وجود لها في اللغة العربية.
2	ان تفرق بين قاعدة كتابة الالف المقصورة بالعربية التي تقابلها (ا) بالكردية.
3	تميز بين أصوات لفظ الحرفين (ي ، ئ) و (ف ، ف) و (و ، و) .
4	تتعرف على رسم الحرف واسمه
5	تفرق بين الألف في بداية الكلمة والالف في وسط ونهاية الكلمة .
6	تطبق القاعدة عند تصحيح الكلمة .
7	تتعرف على قاعدة كتابة الضمة (ؤ) إلى (و او) بالكردية .
8	تتعرف على قاعدة كتابة (ـ) الى (هـ) بالكردية .
معرفه	

ت	الاعداد (ژماركان)
	الاهداف السلوكية : جعل الطالبة قادرة على أن
المستويات	
1	تقرأ الأرقام قراءة حريية خالية من الأخطاء اللفظية
2	تعلل سبب كتابة قاعدة (ده) مع الاعداد المركبة
3	تصحح أخطائها الإملائية عند كتابتها للأرقام
4	تتعرف على قاعدة تحويل الأرقام إلى درجات مقارنة مثل الرقم اثنان (2) إلى الثاني
5	تعد الأرقام من 1-20
6	تميز بين قاعدة كتابة وقراءة الأرقام من 21-99 مابين اللغة الكردية والعربية
معرفه	

ت	أسماء الاشارة وأدوات الاستفهام (ناوى نيشانه ونأمرأى پرسيار)
	الاهداف السلوكية : جعل الطالبة قادرة على ان
المستويات	
1	تذكر اسم الاشارة المفرد والجمع .
2	تميز بين اسم الاشارة المفرد للقريب والبعيد (نوه) و (نومه)
3	تطبق قاعدة اسم الاشارة المفرد مع كلمات تنتهي بحرف صحيح و صائت .
4	تميز بين قاعدة اسم الاشارة المفرد والجمع
5	تتعرف على قاعدة كتابة اسم الاشارة الجمع .
6	تقرأ الموضوع قراء سليمة وجهرية .
7	تكتب المفردات والجمال الخاصة بالموضوع بعد الانتهاء من شرحها .
8	تفرق بين ادوات الاستفهام بحسب استعمالها وموقعها في الجملة
9	تحول بعض الجمل من نوع الخبرية إلى استفهامية.
معرفه	

دراسات تربوية

أثر استعمال الإملاء الاستيعاري والذاتي والوفائي في تصويب الأخطاء الإملائية في اللغة الكردية لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي

ت	فصل الربيع (وهرزى بهمار)	المستويات
1	الأهداف السلوكية : جعل الطالبة قادرة على أن تقرأ النص قراءة جهرية خالية من الأخطاء اللفظية	تطبيق
2	تميز بين قاعد كتابة الضمير المنفصل مع الأسماء والأفعال	فهم
3	تبيين سبب حذف الحرف الأخير من المصدر	فهم
4	تتعرف على طبيعة فصل الربيع	معرفة
5	تتعرف على قاعدة كتابة (مكان) (كان) للجمع المعرف	معرفة
6	تحول الجمل والكلمات من اللغة الكردية إلى العربية وبالعكس	تطبيق
7	تصحح أخطاءها الإملائية	تطبيق
8	تتعرف على قاعدة كتابة أداة الاسم المعرف المفرد (كه) (مكه)	معرفة
9	تذكر قاعدة الفعل الماضي مع الضمائر المنفصلة	معرفة
10	تعلل سبب كتابة بوو في نهاية الجملة	فهم

ت	الضمائر المنفصلة والمتصلة مع الفعل المضارع (برانوى جودا ويرانوى لكاو)	المستويات
1	الأهداف السلوكية : جعل الطالبة قادرة على أن تذكر قاعدة كل ضمير منفصل	معرفة
2	تكتب جملة فيها ضمير منفصل	تطبيق
3	تميز بين الضمائر وقاعدة كل واحد منها	فهم
4	تتعرف على مفردات وأفعال جديدة	معرفة
5	تحدد الضمائر الشخصية للمفرد والجمع	فهم
6	تطبق قاعدة كتابة الضمائر المنفصلة مع الفعل المضارع	تطبيق
7	تميز بين كتابة الضمير المنفصل والمتصل	فهم
8	تفرق بين قاعدة الضمير المنفصل (ئوو) مع الأسماء والأفعال	فهم
9	تصحح أخطاءها الإملائية	تطبيق
10	تميز بين أداة الفعل المضارع ونفيها	فهم

ت	تأول الطعام (نان خواردن)	المستويات
1	الأهداف السلوكية : جعل الطالبة قادرة على أن تتعرف على مفردات جديدة	معرفة
2	تكتب المفردات الواردة في النص بعد قراءة وشرح الموضوع	تطبيق
3	تتعرف على أفعال الأمر ونفيها	معرفة
4	تستوعب الأفكار الأساسية للنص بعد الاستماع إليها وقراءتها	فهم
5	تصحح أخطاءها الإملائية	تطبيق
6	تذكر معاني المفردات الواردة في النص	معرفة
7	تذكر اضداد الكلمات	معرفة

ملحق (3)

- درس إملائي أنموذجي في تدريس أداة الاسم المعرف (المفرد والجمع) والضمير المنفصل مع الفعل الماضي اللازم على وفق الطريقة القياسية

اليوم/ رؤو
التاريخ/ ميروو
الصف/ يول
الموضوع/ بابعت/ ومرزى بهلر
(فصل الربيع)

الأهداف العامة :-

1. تنمية مهارات الكتابة الصحيحة ورسم الحرف .
2. تزويد الطالبات بمجموعة من القواعد الإملائية
3. معرفة مواطن الضعف عند الكتابة ، والعمل على معالجتها .
4. تشخيص الأخطاء التي تقع فيها الطالبات .
5. اكساب الطالبات القدرة على تقويم أنفسهن من خلال اكتشاف أخطائهن وتصويبها .

الأهداف السلوكية :

جعل الطالبة قادرة على أن :

1. تقرأ النص قراءة جهرية واضحة خالية من الأخطاء .
2. تميز بين قاعدة كتابة الضمير المنفصل مع الأسماء والأفعال .
3. تبين سبب حذف الحرف الأخير من المصدر .
4. تتعرف على قاعدة كتابة (مكان) (كان) للجمع المعرف .
5. تترجم المفردات من اللغة الكردية وبالعكس .
6. تصحح أخطائها الإملائية .
7. تتعرف على قاعدة كتابة أداة الاسم المعرف المفرد (كه) (مكه) .

الوسائل التعليمية :

- 1- السبورة 2- الطباشير 3- الكتاب المقرر
(خوئندموهوى كوردى نوئ)

خطوات الدرس :

1- التمهيد (المقدمة)

أخذنا في الدرس السابق موضوع بشأن (أدوات الاستفهام) وتعرفنا على قاعدة كل أداة واستعمالها في جملة ، أما الآن فليدنا نص يتحدث عن (فصل الربيع) وهذا الدرس يرتبط بدرسنا السابق من خلال استعمال أدوات الاستفهام لصياغة الاسئلة والإجابة عليها .

العرض :

تطلب الباحثة من الطالبات فتح الكتاب والاستماع له عند قراءتها .
تقرأ الباحثة (المدرسة) النص قراءة جهرية لأنها تجذب انتباه الطالبات للفظ الصحيح واقف عند بعض الكلمات وكرر قراءتها باعتبارها مفردات جديدة .

- 1- تقرأ (الباحثة) القطعة مرة ثانية مع ترجمة النص ، مؤكدة على النطق السليم .
- 2- تطلب (الباحثة) من الطالبات قراءة القطعة قراءة صامتة .
- 3- تطلب الباحثة من بعض الطالبات بقراءة الموضوع وذلك بأن تقرأ كل طالبة سطر او فقرة من أجل مشاركة أكبر قدر ممكن من الطالبات وملاحظة مدى استيعابهن وتمكنهن من اللفظ الصحيح.
(بههار جوانترين ومرزى سايز . له بههارد به فرى زستان دموئتموه وئاوكهى دمرؤتته رويژمكهوه)
- 4- تصحح (الباحثة) مباشرة كل كلمة أخطأت فيها واطلب منها ان تكرر معي اللفظ او القراءة الصحيحة ، بعدها تطلب من طالبة أخرى قراءة فقرة ثانية .
- 5- بعد مشاركة أكثر من طالبة في القراءة تكتب المدرسة المفردات الجديدة على السبورة

ووشمى نوئ

تنوب	ده توئـتـو
تصب	دهرژـتـه
	دهمقـتـو
تنفجر او تندفق	همل دمكات
تهب	دهشت ودهر
سهول	

اقرأ الكلمات وأطلب من الطالبات أن يقرأن الكلمات بعد قراءتي لها
6- تشرح المدرسة قاعدة كتابة أداة الاسم المعرف (المفرد والجمع) تكتب المدرسة على السبورة كلمات مثل

كاني يكان	درمختمان	ناومكه
چياكان	قوتابي يكان	
رووبار يكان	گول يكان	

القاعدة : في اللغة الكردية إذا انتهى الاسم بحرف علة او حرف (صائت) وأردنا ان نضع اداة التعريف فنهاية الكلمة يجب

ان تنتهي بـ (كه) مثل الحروف الصائتة هي (ا ، و ، ي ، ئ ، ه)

مثل : چيا چياكه الجبل (مفرد)

كاني كاني يمه الينبوع (مفرد)

القاعدة : أما إذا انتهت الأسم بحرف (صامت)حروف صحيحة فقاعدة أداة الاسم المعرف تكون كالتالي :

نضع (مكه) في نهاية الكلمة

شير شيره كه الحليب (مفرد)

گول گولي يمه الوردة (مفرد)

اما قاعدة اداة الاسم المعرف (الجمع) إذا انتهت الكلمة بحرف علة نضع (الأداة) (كان)

(چيا چياكان الجبال الجمع

اما إذا انتهت بحرف صامت نضع الأداة (مكان)

(گول گولي يكان الورود الجمع

بعد الانتهاء من الشرح تطلب المدرسة من الطالبات استخراج أداة المعرفة للمفرد والجمع ووضع خط تحتها بالون الاحمر

ناوميكه كاني يمه

لوتكيكان وهرزيكان

بعد الانتهاء من شرح القاعدة أداة الاسم المعرف تكتب الباحثة الضمائر المنفصلة على السبورة من اجل شرح قاعدتها مع الفعل الماضي اللازم .

القاعدة : في اللغة الكردية إذا اردنا تكوين جملة فعلية بصيغة الماضي ومسبقوة بضمير منفصل فيجب حذف الحرف الاخير

من المصدر مثال على ذلك :

المصدر چوون ----- يحذف حرف النون ونضيف بعدها الضمير المتصل باستثناء الضمير المنفصل (نه و) فإننا

لانضيف في نهاية الجملة ضميراً متصلاً

الضمير المنفصل + جذر المصدر + الضمير المتصل

أنا من + چوو + م أنا ذهبت

أنت تـو + چوو + يت انت ذهبت

هو ئو + چوو + هو ذهب

نحن ئهه + چوو + ين نحن ذهبنا

هم ئهه + چوو + ن هم ذهبوا

انتم ئهه + چوو + ن انتم ذهبتم

مثال آخر المصدر (نوستن) النوم نحذف الحرف الأخير من المصدر ونضيف الضمير المتصل

من + نووست + م أنا نمت

تـو + نووست + يت انت نمت

نُمو + نووست هو نام

تكتب الباحثة كلمة (دانيشتن) وتطلب من بعض الطالبات تطبيق قاعدة كتابة الضمائر مع هذه الكلمة :-

1- الطالبة الأولى : نحذف الحرف الأخير من المصدر فتصبح الجملة كالآتي:

من + دانيشت + م أحسنت (زور باش)

2- الطالبة الثانية : تـق + دانيشت + يت (زور باش)

3- الطالبة الثالثة : نُمو + دانيشت لا نضيف ضمير متصل (زور باش)

المناقشة :

تناقش (المدرسة) الطالبات في معنى القطعة للتأكد من فهمهن لأفكارها تبدأ الباحثة (المدرسة) بتوجيه الاسئلة باستعمال

ادوات الاستفهام .

1- المدرسة : سأل چند ومرزه ؟ السنة كم فصل .

الطالبة : سأل چوار ومرزه . السنة اربعة فصول

2- الباحثة : و مركان چين؟ ماهي هذه الفصول

الطالبة : هاوين ، زستان ، بهار ، پاييز .

3- له ومرزى بهار بازار پر له چى دهبـت؟ ماذا يتوفر في

الاسواق في فصل الربيع

الطالبة : بازار پر له په پير و ماست وشيردېـت .

4- نزار لمگـل قوتايـيـمـكان بـؤ كـوئ چـوو؟

الى أين ذهب نزار مع الطلاب

الطالبة : نزار لمگـل قوتايـيـمـكان بـؤ سـميران چـوو؟ نزار مع الطلاب ذهب إلى نزهة او السفرة .

5- له بهار پفرى زستان دھوتـمـوه ناومكـى دهرژـتـه كـوئ؟

في الربيع تنوب ثلوج الشتاء اين يصب ماؤها

الطالبة : ناومكـى دهرژـتـه رووبارمـكان

6- الباحثة : رمگى ئاسمان چـونه ؟ مالون السماء

الطالبة : رمگى ئاسمان شينه

7- تكتب الباحثة كلمة (بازارمكه)

السؤال لماذا وضعنا الاداة (مكه) في نهاية الكلمة .

الطالبة : لانها مفردة وتنتهي بحرف صامت (صحيح) .

8- تكتب الباحثة كلمة (نامكان)

السؤال : لماذا وضعنا الاداة (كان) في نهاية الكلمة

الطالبة : لانها جمع وتنتهي بحرف صائت (علة)

الواجب البيتي :

تطلب الباحثة من الطالبات التهيئة للدرس القادم الاختبار بالموضوع ملحق (4) (5) (6) أنموذج لتصحيح الأخطاء الإملائية

على وفق الأساليب الإملائية الثلاثة .

ملحق (4)

تصحيح الأخطاء الإملائية الأسلوب الذاتي

- 1- تطلب الباحثة من الطالبات اخراج دفاتر الإملاء.
 - 2- تقوم الباحثة بتمليّة القطعة الإملائية بصوت واضح ويتأن .
 - 3- إعادة قراءة القطعة لتترك الطالبة مافاتهما من كلمات وتصويب ما أخطأت في كتابته .
- و مزی بههار
- بههار جوانترین و مزی ساله . له بههاردای به فری زستان دهتوتتوه . أوكه دهژئته پروبولكن، كانیمكان دهتوتتوه درمختمان گلا دمكن، بای فینك همدمكن . وه رزی بههار بو ، لوتكهی جیاكان سبی بوو ، ئاسمان شین بوو . شیر وماسنت وپهتیر پر بازار دهتوتت .
- التصویب:
- بعد الانتهاء من جمع الدفاتر .
1. صححت الباحثة متبعة أسلوب التصحيح خارج الصف .
 2. تضع الباحثة خطأ تحت الكلمة الخاطئة بلون مغاير .
 3. تطلب الباحثة من الطالبة تصحيح الكلمة الخاطئة وإعادة كتابتها بالشكل الصحيح في مفكرة الإملاء التي اعدتها منذ بداية العام الدراسي .

ملحق (5)

تصحيح الأخطاء الإملائية الأسلوب الوقائي:

- و ه رزی بههار
- ساله
- بههار جوانترین و ه رزی ساله . له بههاردای به فری زستان دهتوتتوه ئاو دهكهی
- ده پژئته
- ده پژئته پروبولكن، كانیمكان دهتوتتوه درمختمان كهلا دمكن ن
- ماسنتو پهتیر
- بای فئتك همدمكن . شیر وماسنتو به نیر پیری بازار دهتوتت .
- بوو
- سبی
- و مزی بههار بو ، لوتكهی جیاكان سبی بوو ، ئاسمان شین بوو .
- التصویب :
- صححت الباحثة أسلوب التصحيح خارج الصف .
- تضع الباحثة خطأ تحت الكلمة الخاطئة بلون مغاير مع تدوين الصواب فوقها .
- تجمع الباحثة الأخطاء الشائعة التي وقعت فيها الطالبات وتصوغها في نص مفيد ثم تملی هذا النص على تلك المجموعة في درس اخر .

أثر استعمال الإملاء الاستيعاري والذاتي والوقائي في تصويب الأخطاء الإملائية في اللغة الكردية لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي

ملحق (6)

تصحیح الأخطاء الإملائية بالأسلوب الاستنباطي .

1. تطلب الباحثة من الطالبات إخراج دفتر الإملاء
2. تقوم الباحثة بعملية القطعة بصوت واضح وبثاني
3. إعادة قراءة القطعة لتدراك الطالبة ما فاتها من كلمات وتصويب ما أخطأت في كتابته .

وہ رزی بہار

ده توی تدهوہ ئاوہکھی

پیه‌هار جوانترین و هرزی سال، نه به‌هاردا پدفری زستان ده‌وینته‌وه آوه‌که‌ی

دەتدەقە، رەزەقە ۋە

ده رځو میته

ده رزننه رووباره کانه وه ، کانی به کان ده تقینهوه دره خته کان گه ل ا ده کم ، بای فینک ماسه و

فیر

قۇنيك ھەل ۋەكەت . شير و ماستو يەنىر بر بازار دەبىت .

وهرزی بههار بوو، لوتکه ی چیان سپی بوو ، ئاسمان شین بوو.

التصويب:

صححت الباحثة أسلوب التصحيح خارج الصف .

تضع الباحثة خطأً تحت الكلمة الخاطئة بلون مغاير مع تدوين الصواب فوقها .

تطلب الباحثة من الطالبة إعادة كتابة الكلمة الخاطئة بشكلها الصحيح عشر مرات لأن التكرار يساعد على تثبيت المادة وإكتساب مهارة الكتابة الصحيحة .

ملحق (7)

الاختبار التحصيلي البعدي

پ 1: نَم و شانه‌ی خوارم و به ری نووسی کوردی بنووسه :

(اكتبی هذه الكلمات بالإملاء الكردي)

----- 1- آمال ----- 3- سُعاد -----

----- 2- مَنْبُءُ ----- 4- فَرْحُ -----

----- 5- ظاهر

پ 2 : همڀ ٻڙشاييمڪ لمانهي خوار موه به ڀراناوئـي کي گونجاو بنووسه :

(اكملی الفراغات بكتابة الضمير المنفصل المناسب)

1. ----- زیر مکتب .

2. ----- جو ائین .

3. ----- دمخه ئۆزى .

4. ----- دھوکے

..... 5

پ 3 : اکتبی الأرقام الآتية كتابةً باللغة الكردية :

(ئىم ژمارانەى خوارمۇه بە كوردى بنووسە)

(1 , 3 , 19 , 8 , 16 , 5 , 13 , 4 , 19 , 6)

ب4 : اكملی كتابة الكلمات الآتية بوضع أداة الاسم المعرف :

ثامرازي ناوی ناسراو ((تاك وكو)) لمگول ئهم وشانه بنووسه)

1. قوتابی ----- (ئامرازی ناوی ناسراوی تاك)

2. نامه ----- (نامرازی ناوی ناسراوی تاک) أداة الاسم المعرف المفرد .

3. یخنووس----- (ئامرازی ناوی ناسراوی تاک) أداة الاسم المعرف المفرد .

4. چيا ----- (ئامرازى ناوى ناسراوى كىق) أداة الاسم المعرف الجمع.

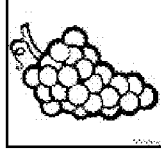
5. بازار ----- (نامرازی ناوی ناسراوی کفو) أداة الاسم المعرف الجمع .

پ 5 : ٹم پوشای یانہ بہ بیٹی گونجاو یریکہ وہ :

وراسات تربوية

أثر استعمال الإملاء الاستيعاري والذاتي والوقائي في تصويب الأخطاء الإملائية في اللغة الكردية لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي

(اكملی كتابة الكلمات بما يناسبها من الحروف)

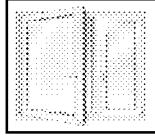


1. نَ ----- .



2. ----- نڭ .

3. ----- مۆستنا .



4. په ----- ره .



5. دا ي ----- .



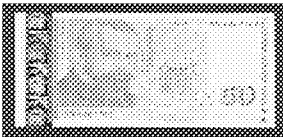
6. ----- ي --- .



7. ناف ----- .



8. ----- شتخا --- .



9. ----- ره .



10 . ----- ار .

پ6 : اكتب اسم الإشارة المفرد والجمع في الفراغات المناسبة لها :
 (ناوی نیشانهی تاك و لكۆ لم بۆشاییانهی خوارموه بنووسه)

- | | |
|--------------------|-----------------------------|
| 1- ----- دمرگایه . | اسم الإشارة للمفرد القريب . |
| 2- ----- كچه . | اسم الإشارة للمفرد البعيد . |
| 3- ----- قوتابین | اسم الإشارة للجمع القريب . |
| 4- ----- قوتابین | اسم الإشارة للجمع البعيد . |
| 5- ----- وشانه | اسم الإشارة للجمع القريب . |

پ7 : اكتبی الجملتين الاتيتين :

- 1- له پولی چوارمه له قوتابخانهی شۆرشه .
- 2- ئازاد برای خا لید، ئازاد ئهندا زیاره .

Aim of research :

The effect of the exploration the exploration , personal and precautionary dictation to distinguish wrong spelling for the students (Girls) of the fourth preparatory class .

Research procedures :

To achieve the aim of the study the researcher adopted an experimental design of three experimental groups she intentionally chose the AL-Huda preparatory school for girls in Baghdad .

The directorate of education in Baghdad /AL-RisafaII .Then she randomly selected three sections of the FOURTH grade , to which the three testing techniques were also assigned randomly .We have (97) students(girls) , in section A we have (33) students who used the personal style study and in section (b) we also have (32) students who used the precautionary style study and in section C we have (32) students who used the exploration style study .

The researcher equalized the students of the three study groups in two variables.

The students chronological age in month , and intelligence .To measure the students achievement in dictation , the researcher prepared an achievement test consisting of a dictation passage that comprised the six dictation topics prescribed to be taught during the experiment .

After administering the achievement test to the students , she analyzed the data statistically , demonstrating the following results.

1- Supremiorty is for the experimental group who used the personal style study upon the second experimental group who used the precautionary style study and the difference is with calculation sign in level (0.05) .

2 - Superiorty is for the first experimental group who used the person style study upon the third experimental group who used the exploration style study and the difference is with calculation sign in level (0.05) .

3 -There is no difference in the medium education for the second experimental group who used the precautionary style study and between the third who used group who used the experimental style study in level (0.05) .

The researcher recommended that we should take care of spelling subject and having training & teaching circle for the teachers of Kurdish language in order to qualify them to teach the students with a good ability these new teaching methods should be done by the ministry of education .

Abstract

Skill of writing is on of the most important means of human contact that will enable them to express their ideas and communication among others.on the basis of the fact that the Kurdish language as a second language taught in iraq,and that requires effoos to deliver the proper form and correct.

Given the importance of spelling among the branches of the Kurdish language,and given the suffering of the students of the problem in a weak spell when learning of this language,so is the teaching methods and the methods followed by the teacher and empirical research to apply the method of teaching of the most important factors for the successess of it s education through traing and practice and follow-up and correct errors.