ISSN: 1994-4217 (Print) 2518-5586(online)

Journal of College of Education

Available online at: https://eduj.uowasit.edu.iq

Asst. Prof. Hussein Kareem Fozan

Wasit University
College of Education for Human Sciences

Email:
hfouzan@uowasit.edu.iq
07702915017

Keywords:

Program, educational, therapeutic, find the error, dictation.

A r t i c l e i n f o

Article history:

Received 15.DEC.2023

Accepted 4.JAN.2024

Published 10.FEB.2024

The extent to which the students of the Arabic language departments have the ability to correct the linguistic errors prescribed in the Arabic language curricula for the secondary stage

A B S T R A C T

This research aims to build a remedial educational program in light of the Find the Error strategy to correct spelling errors among middle school students. To achieve that goal, the researcher followed a descriptive research approach. The research community was represented by middle school students, Arabic language teachers, male and female teachers, and specialized experts. As for the research sample, it was chosen from the statistical community for research. In a simple random method, it reached (60) male and female students. And (20) male and female teachers, and (10) arbitrators. Then the researcher prepared the research tool represented by building the remedial educational program and designing it according to the scientific steps. These steps were verified using the statistical methods used, and in light of the results reached by this study, the following can be concluded. :

1- Preparatory stage students' weak possession of spelling rules and many mistakes based on the results of a previous test presented to them.

2-The content of the educational program and its activities are appropriate for treating spelling errors among middle school students

© 2022 EDUJ, College of Education for Human Science, Wasit University

DOI: https://doi.org/10.31185/eduj.Vol54.Iss1.3793

بناء برنامج تعليمي علاجي في ضوء استراتيجية أوجد الخطأ لتصويب الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة الاعدادية

أ.م.د. حسين كريم فوزان

جامعة واسط / كلية التربية للعلوم الانسانية

ملخص البحث

يرمي هذا البحث بناء برنامج تعليمي علاجي في ضوء استراتيجية أوجد الخطأ لتصويب الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ولتحقيق ذلك الهدف اتبع الباحث منهج البحث الوصفي، فتمثل مجتمع البحث بطلبة المرحلة الإعْدَادِيّة وبمدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها وبالخبراء المتخصصين، أما عينة البحث فاختيرت من المجتمع الإحصائي للبحث، بالأسلوب العشوائي البسيط، حيث بلغت (٦٠) طالبًا وطالبةً، و(٢٠) مدّرسًا ومدرّسةً لمادة اللغة العربية، و(١٧) مُحكّمًا.،

ثم اعد الباحث أداة البحث المتمثلة ببناء البرنامج التعليمي العلاجي وتصميمه على وفق الخطوات العلمية وتم التحقق من تلك الخطوات بالطرق الإحصائية المتبعة، وفي ضوء النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن استنتاج الآتي:

١- ضعف امتلاك طلبة المرحلة الإعْدَادِيّة لقواعد الإمْلَاء وكثرة الاخطاء من خلال نتائج اختبار سابق قُدّم لهم.

٢- محتوى البرنامج التعليمي ونشاطاته ملائمة لعلاج الأخطاء الاملائية لدى طلبة المرحلة الإعْدَادِيّة

الكلمات المفتاحية: برنامج ، تعليمي ، علاجي ، أوجد الخطأ ، إملاء.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

طوّرت وزارة التربية في جمهورية العراق مؤخرًا المناهج الدراسية الخاصة بمادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية، ومن خلال تطبيق تلك المناهج المطورة والمعتمدة في تطويرها على المنهج التكاملي، برزت مشكلة ضعف تمكن المدرسين من تدريسها أو تم تطبيقها وفقًا لاستراتيجيات تقليدية لا تنسجم مع هذه المناهج الجديدة، علمًا أنّه تمّ تطبيق هذه المناهج قبل أن يتم تأهيل المدرسين وتدريبهم على كيفية تدريسها، لذا فمن المفترض أن يتم التأهيل متزامنًا مع بناء المناهج الجديدة.

ومن خلال ذلك كان هناك تدني في مستويات أداء المدرسين، مما انعكس سلبًا على المستوى الأداء التحصيلي اللغوي بنحو عام لدى الطلبة، وشيوع الأخطاء الإملائية في كتاباتهم بنحوً خاص، وهذا الأخير قد تم تأكيده من طريق صرخات مدرسي المواد الأخرى من تفشي تلك الأخطاء في كتابات طلبتهم.

وقد أجرى الباحث عدة لقاءات مع بعض المدرسين لمادة اللغة العربية والمشرفين على المادة في المرحلة المتوسطة، حيث أسفرت هذه اللقاءات عن وجود العديد من الموضوعات الإملائية يحتاج تدريسها الى برامج علاجية معتمدة على استراتيجيات حديثة ولاسيما أن الإملاء العربي تدور موضوعاته حول العديد من المفاهيم المجردة والتي يجب تقديمها بنحو منظم

والأمر الذي يلحظه الباحث في توزيع مواد اللغة العربية في الآونة الأخيرة الموجودة في هذه المناهج الحديثة هو ادخال مادة الاملاء في المرحلة المتوسطة، مع انها كانت مختصرة على المرحلة الابتدائية، ولكن يبدو الضعف في هذه المادة هو الذي دفع الى إدخالها الى هذه المرحلة، ولكن بقي هذا الضعف حتى المرحلة الإعدادية وبقي يلاحق الطالب حتى في مرحلة الجامعة وهذا الامر أصبح مخجلًا، لذا لا بُدَّ من تكثيف البرامج التعليمية العلاجية للتقليل بل لتحجيم تلك المشكلة. ويبدو ان الغرض الأساس من تدريس اللغة العربية هو اتقان التعبير؛ لأنه أداة التفاهم ومعيار الفهم وعلى هذا الأساس لا بُدّ للمتعلم أن يعبر عن نفسه تعبيرًا كاملًا صحيحًا باللسان أو بالقلم، ومن هذه المنطلق ينبغي الاهتمام بالرسم الكتابي الذي يؤدي الى تعبير صحيح بالقلم.

لذا ينبغي إعادة النظر في تخطيط البرامج التدريسية في أثناء الخدمة المخصصة لمادة اللغة العربية وضرورة استجابتها للاحتياجات الحقيقية للمدرسين وللطلبة.

ومن ذلك ظهرت لدى الباحث فكرة إعداد برنامج علاجي لتدريس مادة الإملاء في ضوء استراتيجية تفاعلية حديثة تنمي المهارات الإبداعية وتحسن المستوى التحصيلي من أجل تذليل الصعاب لمعالجة الأخطاء الكتابية المرتبطة بالقواعد الإملائية، فكان اختيار الاستراتيجية منصبّا على استراتيجية (أوجد الخطأ)

ومما سبق تعتمد مشكلة هذا البحث في السؤال الآتي:

ما البرنامج التعليمي العلاجي المبني في ضوء استراتيجية أوجد الخطأ لتصويب الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟

أهمية البحث :

يعيش الانسان ثورة من التطور والتجديد المستمر في مناحي الحياة كافة، وهذا التطور المستمر انعكس على الانسان، وعلى اشكال ممارسته لأنماط حياته المختلفة فأخذ يفكر في آليات التطوير التي تمكنه من مواكبة هذا التغير الهائل. وضمن هذا الإطار تغير مفهوم ممارسة التدريس من ممارسة منتجة الى ممارسة مبدعة، لذا أعاد علماء التربية النظر في الهدف من عملية التدريس فكان من بينها توفير الاحتياجات الأساسية لكل متعلم وتحقيق الرفاهية والسعادة لديه من خلال تلك الممارسة وهذه السعادة لا يمكن تحققها مع الأداء النمطي ولا يمكن ان تتحقق بعيدًا عن احتياجات المتعلم الحقيقية والمصيرية.

وكما تغيرت المفاهيم الكبرى للحياة تغيرت بعض المفاهيم التابعة لها، مثل مفهوم التعليم، حيث تغير من تعليم تلقائي الى تعليم تشاركي ابداعي يعتمد المتعلم كأساس له. وبناءً على ذلك لم يعد المتعلم أداة تنتظر يد الصانع لتصقلها، بل أصبح المتعلم موردًا اساسيًا في العملية التعليمية. (بشور، ١٩٩٥م، ص٢٠)

وتعد اللغة أبرز أداة امتلكها الانسان عبر تاريخه الطويل، فقد جيّر الانسان هذه الأداة الطيّعة لتحقيق أهدافه المتنوعة عبر العصور المختلفة، ومن أبرز هذه الأهداف تحقيق التواصل والانسجام مع افراد المجتمع والتعبير عن حاجاته واهتماماته والتأثير في الآخرين وقد لوحظ كُونفيشيوس منذ آلاف السنين قيمة اللغة، ووجوب الاهتمام بها فقال كلمته المأثورة: "لو أتيح لي الحكم لبدأت بإصلاح اللغة"(الكندي وعطا،١٩٩٦م، ص١٣)

فاللغة هِبَةٌ ألهيةٌ خَصَّ الله بها الانسان وكرّمه بها، ولولا اللغة لتعسرت عملية الهداية بوساطة الأنبياء والمرسلين بشتى صورها واساليبها، ولأنعدمت عملية التفكير اصلًا؛ لان التفكير غير ممكن من دون لغة، ولا دين بلا لغة، إذ قال الله تعالى شأنه (وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ) إبراهيم ٤(الانصاري،٢٠٠٩م، ١١ص)

لذا تُعد الكلمات أو المفردات اللغوية هي اللبنات الأساسية لأية لغة؛ ويشكل تعليم المفردات اللغوية جزءًا رئيسًا في البرنامج اللغوي في مراحل التعليم جميعها؛ لأنها الأداة التي يستطيع الطلبة ممارسة اللغة، ومن هنا يمكن القول: لا بُدّ من تكوين صورة ذهنية عن الرسم الاملائي الصحيح للكلمة، فما انبعثت تلك الصورة في ذهن مستعمل اللغة انبعثت معها المجموعة الصوتية والدلالية والهجائية في الذاكرة. (عبد الباري،٢٠١١م، ص٢٣)

وتكمن أهميّة البرنامج التعليمي العلاجي في أنّه يحمل كل خصائص ومميزات الأنظمة التعليمية المتميزة بدءاً من المعرفة السابقة بالأهداف والتفاعل بين مكونات النظام، والتقويم المستمر، والتغذية الراجعة، ويمكن المدرس من معرفة تحقيق الأهداف كمخرجات باستعمال الأسئلة التقويمية في نهاية كل درس التي تخص كل هدف سلوكي

لذا تتجلى أهمية هذا البحث في أهمية كل من بناء البرنامج العلاجي، وتدريس مادة الأملاء العربي، وتشخيص صعوبات التي تواجه الطلبة موضوعات المادة الدراسية ومعالجة الاخطاء الاملائية، وتعرف صعوبات التدريس التي تواجه الطلبة، والحاجة لكل منهما.

إن إعطاء صورة وصفية للإجابة عن أسئلة هذا البحث تتيح المجال الى تحديد أهميته بما يضيفه الى المعرفة العلمية من الناحيتين النظرية والتطبيقية لذا يمكن تحديدها على النحو الآتي:

المجال النظري: تبرز في هذا البحث بالآتي.

١. تلبية للاتجاهات الحديثة للاهتمام باستعمال برامج تعليمية مبتكرة وغير معتادة في تدريس مادة اللغة العربية لعلاج شيوع مشكلة لمادة دراسية سبق تعلمها.

٢. توظيف استراتيجية أوجد الخطأ من مدرسي مادة اللغة العربية مما يساعدهم في توليد معرفة جديدة لدى طلبتهم وتنمية التحصيل الدراسة لديهم.

٣. إمكانية وضع نتائج هذه الدراسة موضع التطبيق في المؤسسات التعليمية، كما يمكن الإفادة من نتائجها في تنمية التحصيل الدراسي.

المجال التطبيقي: تبرز في هذا البحث بالآتي.

١. تقديم إطار نظري للبرامج التعليمية العلاجية واستراتيجية أوجد الخطأ في تدريس مادة اللغة العربية.

٢. تزويد القائمين على إعداد المدرسين في أثناء الخدمة على عقد حلقات تدريبية لمدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها من أجل استعمال البرامج التعليمية العلاجية.

٣. تشجع هذه الدراسة الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات حول استعمال استراتيجية أوجد الخطأ في تدريسهم لمواد اللغة العربية.

أهداف البحث: يرمي هذا البحث تعرف: بناء برنامج تعليمي علاجي في ضوء استراتيجية أوجد الخطأ لتصويب الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية

حدود البحث: يتحدد هذا البحث بـ:١-الحدود البشرية: عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للمرحلة الإعدادية، والخبراء والمتخصصون في بناء المناهج وطرائق التدريس، وطلبة المرحلة الإعْدَادِيّة.

٢- الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ م.

٣- الحدود المكانية: المدارس الإعدادية النهارية التابعة إلى المديرية العامة لتربية واسط / مركز مدينة الكوت.

٤- الحدود الموضوعية: البرنامج التعليمي العلاجي المعد على وفق استراتيجية أوجد الخطأ من قبل الباحث الموضوعات الإمْلَائية المحددة في مناهج اللغة العربية لعلاج الأخطاء الاملائية لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

تحديد المصطلحات:

البرنامج التعليمي العلاجي اصطلاحا: عرفها كل من

١- (زيتون، ٢٠٠٨): بانّه "مجموعة من إجراءات التدريس المخططة والموجهة لتنفيذ التدريس وفقًا لاستراتيجيات حديثة بهدف معالجة مشكلة في التدريس" (زيتون، ٢٠٠٨: ١٢)

٢- (العتيبي، ٢٠١٨): بأنه "الدروس أو الحقائب أو الأنشطة التي جرى تنظيمها وإنتاجها وحوسبتها باستعمال إحدى لغات برمجة الكمبيوتر، لتحقيق أهداف محددة في موقف تعليمي موصوف لجمهور محدد من المتعلمين، مع توفير فرص التفاعل لهم، للمساعدة في تحقيق الأهداف التعليمية، ولتسهيل المعوقات التعليمية للمتعلم. (العتيبي،٢٠١٨م،ص ١٨٨-٢٥٠)

التعريف النظري للبرنامج التعليمي العلاجي: بانه مجموعة من العناصر والإجراءات التي تم تنظيمها للمحتوى التعليمي لمادة الاملاء العربي ضمن إطار محدد؛ لمعالجة مشكلات الأخطاء الاملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من طريق تزويد الطلبة بخبرات وأنشطة إثرائية.

التعريف الإجرائي للبرنامج التعليمي العلاجي: خطوات تنفيذية متعلقة باستراتيجية "أوجد الخطأ" يستعملها الباحث في تصميم البرنامج التعليمي في تدريس مادة الاملاء العربي لمعالجة الأخطاء الاملائية لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

استراتيجية (أوجد الخطأ) اصطلاحا: عرفها كل من:

١. الشّمري (٢٠١١): عملية تشجيع الطّلبة على التّفكيرِ النّاقد، وتقبُّل الأفكارِ والآراء، وتشجّعُ على بناءِ الأسئلةِ واستيعاب المفاهيم. (الشّمري،٢٠١١: ٣٤)

٢. زاير وآخران (٢٠١٣): عملية تدريب الطّلبة على تصحيحِ الأخطاء ببعضِ السّلوكيات العامة، وبخاصة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. (زايروآخران،٢٠١٦: ٢١٣)

التعريف الإجرائي لاستراتيجية (أوجد الخطأ)

هي سلسة من الإجراءات التّي يتّبعُها مدرسو المرحلة الإعدادية (عينة البحث)، لجعلِ عملية التّعلُّم سهلةً وممتعةً.

الأخطاء الإملائية اصطلاحا: عرفها كل من:

١. شحاته (٢٠٠٤): بأنها: الزيادة في حروف الكلمة المقصودة أو نقصانها أو استبدالها بغيرها أو رسمها بصورة غير صحيحة مما يبطل قراءتها، ويسبب تحريف الكلمة أو تعطيل معناها مما يترتب عليه الغموض." (شحاتة،٢٠٠٤ م، ص٣٢٣)

٢. زايد (٢٠٠٦): بأنها: "قصور التلاميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات والصور الخطية لها، وفقًا لقواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها" (زايد ،٢٠٠٦ م، ص١٠٧)

التعريف النظري للأخطاء الإملائية: بأنه مخالفة رسم الكلمة لقواعد الاملائي العربي من حيث رسم الهمزة والتمييز بين الهاء والتاء و.....الخ.

التعريف الإجرائي للأخطاء الإملائية: أخطاء إملائية شائعة لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية وبيان ذلك من اخلال اجاباتهم عن اختباري (الأخطاء الاملائية والاملاء الاستبار ي) ([1])المعدان من قبل الباحث في بحث سابق للعام الدراسي نفسه.

المرحلة الاعدادية اصطلاحا: عرفتها وزارة التربية (١٩٧٧): – بأنها مرحلة دراسية تقع ضمن المرحلة الثانوية بعد المرحلة المتوسطة، مدتها (٣) سنوات وتهدف إلى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات للطلاب وميولهم وتمكينهم من بلوغ أعلى مستوى من المعرفة والمهارة مع تنويع وتعميق بعض الميادين الفكرية والتطبيقية تمهيداً للمواصلة في الدراسة وإعداداً للحياة العملية الإنتاجية. (وزارة التربية، ١٩٧٧: ٤)

١– الاختباران موجودان في بحث عنوانه (درجة توافر قواعد الإمْلَاء الاستباري وعلاقتها بالأَخْطَاء الإمْلَائية لدى طلاب المرحلة الإعْدَادِيّة) منشور في مجلة نسق وقد تحقق الباحث من صدقهما وثباتهما.

الفصل الثاني

المبحث الأول: البرنامج التعليمي العلاجي

نشأة البرامج التعليمية:

تعود الجذور التاريخية للبرنامج التعليمي إلى مجموعة من المنظرين الذين تناولوا عبر افتراضاتهم عن البرامج التعليمية حيث أسهم العالم (كينج بلينر ، ١٩٨٨) بوضع افتراض " أنّ مدرس أي مادة ينبغي أن يعتمد على اتجاه تعليمي محدد ومنظم يضم مجموعة من الأنشطة والإجراءات والمهارات في تدريسه لمادة محددة ، ويشترط أن يكون واعياً لذلك الاتجاه المحدد له ليساعده ذلك على تحديد الطريقة التي يتعلم بها الطالب " فضلاً عن إجراء التنظيم لجميع الخطوات التي يتبعها في تدريسه ليحقق الانسجام التام بين تلك الخطوات وطريقة تلقي الطالب للمعرفة من خلالها ومنذ تلك البدايات بدأ التطور المستمر في إعداد البرامج التعليمية (سرايا ، ٢٠٠٧ :٢٨).

النظريات المفسرة للبرامج التعليمية العلاجية:

البرنامج التعليمي اخذت أصوله من نظريات علم النفس (نظريات التعلم) ومن هذه النظريات (النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والنظرية البنائية) ويمكن عرضها بالنحو الآتي:

النظرية السلوكية: انعكس فكر النظرية السلوكية في البرنامج التعليمي بالآتي:

أ- حركة الأهداف السلوكية. **ب**- الآلات التعليمية وحركة التعليم المبرمج.

ج- مداخل تفريد التعلّم. **د**- مدخل النظم في التعليم (العدوان ، ومحمد ، ٢٠١١ :ص ١٢٠)

النظرية المعرفية: ترجمة النظرية المعرفية في البرامج التعليمية بالآتي:

أ- أهمية العلاقة بين التعلّم السابق والتعلّم الجديد. **ب**- تنظيم المادة التعليمية بما يناسب وقدرات الطلبة.

ج- تعليم المادة التعليمية بنحو منظم. **د**- البحث عن حافز داخلي للمتعلم يحفزه للتعلم.

هـ- تنظيم المادة التعليمة بشكل منظمات متقدمة من الأفكار والمفاهيم والمبادئ تحتويها المادة الدراسية.

(الشويلي، ٢٠١٥: ص ٢٩-٣٠)

النظرية البنائية: فسرت النظرية البنائية للبرامج التعليمية بالآتي:

أ- توفير خبرة لعملية المعرفة. **ب**- توفير خبرة من منظورات متعددة القيم.

ج- جعل التعلّم في سياق واقعي. **د**- التشجيع على التملك والتلفظ في عملية التعلّم.

هـ- جعل التعلّم خبرة مجتمعه أو سياق اجتماعي. **و**- التشجيع على استعمال أشكال مختلفة من التمثيل.

ز- التشجيع على الوعي الذاتي بناء المعرفة (العدوان ، ومحمد ، ٢٠١١ :ص ١٢٩)

ولهذا يمكن القول: المرجع الأساس لبناء البرامج التعليمية هو نظريات التعلم ؛لارتباط تلك البرامج باستراتيجيات مأخوذة من المنطلقات التربوية لنظريات التعلم؛ إذ لا يخلو برنامج تعليمي من تلك المنطلقات التربوية.

المبحث الثاني:

التعلم النشط "استراتيجية أوجد الخطأ"

نشأة التعلم النشط:

ظهر التعليم النشط في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به بنحو واضح في بدايات هذا القرن لعده أحد الاتجاهات الحديثة ذات التأثير الإيجابي الكبير في عملية التعلم داخل الصف وخارجها (بدوي، ٢٠١٠م، ص٢٣) فأبحاث الدماغ وعلم الاعصاب والذكاءات المتعددة لها دور كبير في إعادة النظر في العملية التعليمية لذا استطاع علماء التربية – من تلك الأبحاث – معرفة كيفية عمل دماغ الانسان في اثناء عملية التعلم، وفي ضوء تلك المعرفة صمموا خبرات تعلم مناسبة وفعالة.

مبررات التعلم النشط:

قد يسأل الكثيرون لماذا التعلم النشط؟ أو اين تكمن أهمية التعلم النشط بالنسبة للمعلم وكذلك للطالب؟ والجواب عن ذلك السؤال هو أن طلبة اليوم لديهم توجه كبير نحو التكنولوجيا التي تعتمد على التعامل السريع مع الأجهزة الملائمة للتعلم النشط، وكذلك يمكن القول ان التعلم النشط يتطلب جهودًا ذهنية من الطلبة ويوفر لهم أدوات تساعدهم على التطبيق الفعلي المفيد والفاعل ويغير من اتجاهاتهم في ضوء الثورة المعرفية الهائلة، لذا يتطلب التعلم عن طريق العمل لمواكبة ذلك التطور. (امبو سعيدي والحوسنية،٢٠١٦م، ص٢١)

الأسس النظرية للتعلم النشط:

من النظريات التي تؤيد نشاط المتعلم هي النظرية البنائية، والتي ترى بأن المتعلم يكوّن معارفه الخاصة ويخزنها بداخله، وان تكون معرفته بنفسه إما بنحو فردي أو جماعي، بناءً على معارفه الحالية وخبراته السابقة، ولا يكون ذلك الا من طريق التعلم النشط. (امبو سعيدي والحوسنية،٢٠١٦م، ص٢٤)

أدوار المعلم والمتعلم في التعلم النشط:

لتوضيح تلك الأدوار الجديدة الإيجابية والدقيقة يمكن توضح ذلك في الجدولين الآتيين:

الجدول (١) أدوار المعلم في التعلم النشط

من	إلى
تعلم متمحور حول المعلم	تعلم متمحور حول المتعلم
تعلم متمركز حول المنتج	تعلم متمركز حول العمليات
المعلم ناقل للمعرفة	المعلم منظم للمعرفة
يعمل المعلم كل شيء للطلبة	يعمل المعلم كمساعد للطلبة في تعلمهم
نظرة ضيقة للتعلم(مركز على المادة)	نظرة كلية للتعلم

الجدول (٢) أدوار المتعلم في التعلم النشط

من	إلى
متلقون سلبيون للمعرفة	نشيطون في تعلمهم
يركزون في الإجابة عن الاسئلة	يطرحون اسئلة
تقدم لهم المعرفة جاهزة	متأملين في عملية التعلم
يتنافسون فيما بينهم	يتعاونون في عملية التعلم
يتعلمون المواد بنحو منعزل	يربطون المواد في تعلمهم

استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية اوجد الخطأ):

تحتوي سلة التعلم النشط أساليب وطرائق واستراتيجيات عديدة ومتنوعة فعلى المعلم انتقاء الاستراتيجيات التي تتناسب وطبيعة الاهداف المراد تحققه ونوعية المحتوى الذي يتعامل معه، لذا اختار الباحث استراتيجية (أوجد الخطأ)؛ إذ إنها مناسبة لمعالجة الأخطاء الإملائية من خلال بناء برنامج تعليمي علاجي لها.

استراتيجية أوجد الخطأ:

هذه الاستراتيجية هي عبارة عن لعبة اكتشف الخطأ، إلا انه تم توظيفها في العملية التعليمية بحسب المادة الدراسية؛ إذ يعطي المعلم الطلبة صورة لها علاقة بالدرس تتضمن أخطأ علمية وعلى الطالب اكتشاف هذه الخطأ.

والهدف من تلك الاستراتيجية هو تحقيق تعلم نشط متمثل في اثارة الدافعية لدى الطلبة، اما وقت استعمالها فانه يمكن استعمالها كتمهيد في بداية الدرس أو كنشاط في اثناء الدرس أو في نهاية الدرس.

خطوات تنفيذ الاستراتيجية:

١- بعد الانتهاء من شرح موضوع معين يقدم المعلم للطلبة رسمًا معينًا أو نشاطًا أو سؤالًا يبدو من الوهلة الأولى أنه صحيح، ولكن مع التركيز فيه يتبين أن فيه بعض الخطاء التي لا تتفق مع معلومات الدرس وعلى الطلبة اكتشافها.

٢- يمكن أنْ تطبق الاستراتيجية على صورة واحدة أو على صورتين ويتطلب من الطالب اكتشاف الفروق بينهما.

٣- يناقش المدرس الطلبة في الأخطاء التي قاموا باكتشافها، مع تفسير اجاباتهم.

تشجع هذه الاستراتيجية الطلاب على التفكري الناقد وتَقبُّل الآراء والأفكار وتشجع على بناء الأسئلة واستيعاب المفاهيم

وهناك خطوات أخرى لهذه الاستراتيجية بحسب المجموعات (التعلم التعاوني) وهي:

١- يقسم المدرس الطلاب على مجموعات ولكل مجموعة أربع افراد.

٢- يقسم المدرس محتوى الدرس على فقرات بعدد أفراد المجموعة الواحدة

٣- يقرأ الطالب المحتوى المحدد له ويستخلص مفاهيم الدرس والأفكار الواردة وقد يستعمل استراتيجيات تعلم أخرى، مثل: خريطة المفاهيم، أو خريطة ذهنية، أو رسمة يحددها ويدوّن البيانات بحيث يكون قادرًا في النهاية على تعليم المحتوى لأقرانه.

٤- كل طالب يقوم بدور المعلم بتعليم أقرانه في المجموعة ما تعلمه واستوعبه، مع وضع خطأً واحدًا معتمدًا خلال شرحه، فمثلًا: يغير من تعريف مفهوم أو مهارة أو فكرة.

٥- يطلب الطالب من زملائه اكتشاف هذا الخطأ.

٦- يتناقش الطلاب مع بعضهم البعض لاكتشاف هذا الخطأ.

٧- يشيد الطالب بزميله أو زملائه بعد الإجابة الصحيحة، وفي حالة عدم إجابتهم يقدم لهم الإجابة الصحيحة ويشيد بهم

٨- تكرر الطريقة مع بقية أفراد المجموعة. (أبو الحاج والمصالحة، ٢٠١٦م، ص١٥٩)

المبحث الثالث: الأخطاء الاملائية

بينت الدراسات التربوية أسبابًا متعددة لأخطاء الطلبة الاملائية تتمثل بالنقاط الاتية:

١- أسباب عضوية: ويمكن أن تكون بسبب ضعف البصر، أو ضعف السمع.

٢- أسباب نفسية: من أهمها عدم الاستقرار الانفعالي بسبب صدمات أو ضغوط الحياة.

٣- أسباب تربوية: وتتمثل في بضعها بضعف التدريب على ملاحظة الرموز المقروءة والمكتوبة بدقة.

٤- أسباب ترجع إلى طبيعة الكتابة العربية: ومنها تشابه الحروف من حيث الرسم، واستعمال النقط، واختلاف الحرف الواحد في الرسم، ووضع الحركات الاعرابية على كل حرف.

لذا ظهرت أخطاء شائعة عند الطلبة وهذا ما اثبتته اختبارات تشخصية بأن أكثر الأخطاء الاملائية في رسم همزة القطع والوصل، والحروف الشمسية، والتاء المفتوحة والتاء المربوطة، والالف المتطرفة، ورسم الهمزة، وحذف بعض الحروف، وزيادة بعض الحروف. (الحلّاق، ٢٠١٠م، ص٢٩٣-٢٩٧)

المبحث الرابع: الدراسات السابقة:

١. دراسة احمد ٢٠١٠م

أجريت هذه الدراسة في فلسطين، ورمت تعرف "فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل". تكوّنت عينة البحث من (٧٩) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الخامس الأساسي، حيث قسمت العينة على مجموعتين: إحداهما تجريبية، وعددها (٤٠) طالباً وطالبةً، والأخرى ضابطة، وعددها (٣٩) طالباً وطالبة. واستعمل الباحث التّصميم التّجريبي ذو الضّبط الجزئي، أما أداة الدراسة فتمثلت في البرنامج المقترح، واختبار المهارات الإملائية، توصلت نتائج البحث إلى تفوق طلبة المجموعة التّجريبية على المجموعة الضّابطة في اختبار المهارات الإملائية، كما لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس. (أحمد،٢٠١٠م، ص٢-١٠٢)

٢.دراسة الجرياوي وجثير ٢٠١٥م:

أجريت هذه الدراسة في العراق، ورمت تعرف" بناء برنامج مقترح لتعليم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المشكلات التي يراها المعلمون والمشرفون التربويون" تكونت عينة البحث من معلمي اللغة العربية ومشرفيها في مركز محافظة بابل فبلغ حجم العينة (٢٧٠) معلماً ومعلمةً، و(١٠) من مشرفي اللغة العربية ومشرفاتها، ثم أعدَّ الباحثان

استبانتين الأولى: لتحديد المشكلات الإملائية من وجهة نظر المعلمون والمشرفون التربويون والأخرى لتحديد مدى شعور المحكم بالمشكلة وقد استعملا مقياسًا بثلاث بدائل وهي (مشكلة رئيسة، مشكلة ثانوية، لا تشكل مشكلة) طبقت الأداتان على عينة البحث وبعد تحليل النتائج إحصائيا أوصى الباحثان إلى:. أهمية العناية بالتلميذ في اللغة العربية عامة والإملاء خاصة في الصفوف الدراسية الأولى، ضرورة أن يكون للإملاء مقرراً خاصاً به مرفقاً بدليل للمعلم. (الجرياوي وجثير،٢٠١٥م، ص١-١٩)

٣. آل مهدي ٢٠١٩م

أجريت الدراسة في السعودية، ورمت تعرف " فاعلية برنامج مقترح لعلاج الصعوبات الاملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة نجران " تكونت عينة البحث من (٥٠) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، قسموا على مجموعتين بالتساوي إحداهما تمثل المجموعة التجريبية، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة، وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية. وقد توصل الباحث إلى وضع تصور مقترح يعين الباحثين على تشخيص الصعوبات الإملائية التي يعاني منها تلاميذهم، ووضع الحلول المناسبة لعلاجها، ويساعد التلاميذ على تجاوز الصعوبات الإملائية التي كانوا يتعثرون فيها. (آل مهدي، ٢٠١٩م، ص١٨٩٦- ١٩٣٦)

٤. طلبه ٢٠٢١م

أجريت هذه الدراسة في مصر، ورمت تعرف " برنامج تعليمي مدمج قائم على نظرية تجهيز المعلومات لعالج الأخطاء اللغوية في كتابات طالب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة". تكونت عينة البحث من (٧٤) طالباً وطالبة من طلبة الدبلوم العام، شعبة اللغة العربية واستعمل الباحث التّصميم شبه التّجريبي ذات المجموعة الواحدة، توصلت نتائج البحث إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية في كتابات الطلبة قبل تطبيق البرنامج وبعده ولصالح البعدي.(طلبه، ٢٠٢١م، ص٩١- ١٣٧)

٥. دراسة الحمداوي ٢٠٢١م:

أجريت هذه الدراسة في العراق، ورمت تعرف "أثر استراتيجية أوجد الخطأ في تحصيل طلاب الصّف الثّاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية ". ، تكونت عينة البحث من (٧٦) طالباً من طلاب الصّف الثّاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثّانوية في مركز مدينة العمارة، اجريت التّجربة خلال الفّصل الأول من العام الدّراسي (٢٠١٨- ٢٠١٩)، واستعمل الباحث التّصميم التّجريبي ذو الضّبط الجزئي، كما قام الباحث بصياغة الاهداف السّلوكية، والخطط التّدريسية للمجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة، وقام الباحث ببناء أداة للبحث التّي تمثلت باختبار تحصيلي، توصلت نتائج البحث إلى تفوق طلبة المجموعة التّجريبية على المجموعة الضّابطة في اختبار تجنب الأخطاء الإملائية البعدي.

(المحمداوي، ٢٠٢٠م، ص٤٦٨ – ٥٠٦)

٦.محمود وآخرون٢٠٢٢م

أجريت الدراسة في مصر، ورمت تعرف " تصور مقترح لعلاج الأخطاء الاملائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستعمال أنشطة القرائية (الصفية واللاصفية)". تكونت عينة البحث من (٣٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الاعدادي، استخدم الباحث المنهج الوصفي، تم اعداد قائمة بالمهارات الاملائية ثم اعد التصور المقترح، وبعد استخراج النتائج يوصي الباحث بضرورة الاهتمام بعلاج الأخطاء الاملائية باستعمال أنشطة القرائية (الصفية واللاصفية)، وبناء برامج تعليمية المناسبة لذلك. (محمود وآخرون،٢٠٢٢م، ص١-٣٠)

الفصل الثالث:

منهجية البحث وإجراءاته

يضم هذا الفصل عرضًا للإجراءات العملية المتمثلة بتحديد منهج البحث والإجراءات الكفيلة بتحقيق أهدافه بدءًا من تحديد مجتمع البحث واختيار العينة وإعداد أدوات البحث، واختيار الأدوات والمعالجات الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات وعلى النحو الآتي

أولاً – منهجية البحث

اتبع الباحث منهج البحث الوصفي؛ إذ يعد منهج البحث الوصفي أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كماً من طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو لمشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة (الجابري وصبري، ٢٠١٣ :٦٧)

ثانياً– مجتمع البحث

يتكون مجتمع هذا البحث من طلبة المرحلة الإعْدَادِيّة في مركز مدينة الكوت في محافظة واسط في الدراسة الصباحية وقد حددوا بالصف الرابع الإعدادي في مدارس الثانوية والاعدادية، وكذلك مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها، والخبراء المتخصصين؛ لتحديد مادة البرنامج وصلاحيتها.

ثالثاً / عينة البحث الأساسية:

اختيرت عينة البحث من المجتمع الإحصائي للبحث، بالأسلوب العشوائي البسيط، حيث بلغت (٦٠) طالباً لبيان مدى ضعف الطلبة في بعض المواد الاملائية من حيث حفظ القاعدة وكذلك من حيث تطبيقها عن طريق اجاباتهم على فقرات اختبارين قدما لهذا الغرض، و(٢٠) مدّرسًا لمادة اللغة العربية لتحديد الحاجات التعليمية للبرنامج عن طريق استبانة قدمت لهم، و(١٧) مُحكّما لبيان نسبة موافقتهم على تحديد الأهداف العامة للبرنامج، والمحتوى التعليمي، والأهداف السلوكية، واحتياجات الطلبة، والأنشطة التعليمية، الاستراتيجيات التدريسية.

ثالثًا: مستلزمات البحث (أداة البحث)، المتمثلة بـ (بناء البرنامج التعليمي العلاجي)

إن التخطيط ببناء برنامج تعليمي متقن يتعين عليه المراحل الاتية: (مرحلة التحليل، مرحلة التخطيط، مرحلة التنفيذ، مرحلة التقويم) وفق الأسس والمرتكزات المنظمة التي يتم فيها تحقيق الأهداف التربوية، وعليه فأن كل البرامج التعليمية تبنى في ضوء خصائص المادة التعليمية، وهدف التعليم، وخصائص الطلبة، وطبيعة مرحلة التعليمية، وبيئة التعلم، أضافةً إلى الظروف البيئية والمستلزمات المصاحبة لعملية التعلّم، وفي نهاية البرنامج ننتقل إلى مرحلة الفحص من كون الطالب قد أدرك ما تعلّم فعلاً أم لا. (زاير وسماء،٢٠١٥: ص ١٣٠–١٣١).

مبررات بناء البرنامج التعليمي العلاجي:

بعد إطلاع الباحث على أدبيات ودراسات سابقة عدّة التي اعتمدت البرامج التعليمية، تم وضع العديد من المبررات من الباحث لبناء البرنامج التعليمي وهي:

١– بعد الاطلاع على المستجدات الحديثة في مجال التربية والتعليم، فكان لا بُدَّ من الانتقال بعملية التعليم إلى برامج تعليمية مخطط لها ومُعد لها بصورة متقنة للتحقيق الاهداف العامة والخاصة.

٢– قد يسهم البرنامج التعليمي في زيادة الفهم والافهام عند الطلبة في مادة الاملاء.

٣- عدم اعتماد تدريس مادة الاملاء في المرحلة المتوسطة على وفق استراتيجيات حديثة كاستراتيجية أوجد الخطأ؛ إذ تتطلب هذه المرحلة توظيف الاستراتيجيات والوسائط والأنشطة التعليمية المتعددة في التعليم وفقاً لقدرات وحاجات الطلبة.

٤- تطوير البرامج التعليمية لرفع كفاءة الطلبة في المرحلة الثانوية كي يتمكنوا من الرسم الصحيح للكلمات في المراحل القابلة.

٥- الضعف الواضح لدى طلبة المرحلة الإعدادية في رسم الكلمات، وقد تم بيان ذلك من خلال الاختبارات المقدمة لهم ومن خلال آراء التدريسين لتلك المادة والمواد الاخرى.

وفي ضوء اطلاع الباحث على مجموعة من البرامج التعليمية المصممة في الدراسات المحلية والدراسات العربية في تخصص (مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية) ، ومراجعة العديد من الأدبيات التربوية والمصادر والأبحاث الحديثة حول البرامج التعليمية وبعد هذا العمل توصل الباحث إلى إنَّ هناك آراء تربوية عدّة في مجال اعداد بناء البرامج التعليمية وتصميمها ، ولكن وجد هناك اتفاقاً بشأن المراحل الأساسية لبناء البرامج التعليمية المتمثلة في (التحليل والتخطيط، التنفيذ، التقويم) وتحتوي كل مرحلة من هذه المراحل على عدد من الخطوات الرئيسة والفرعية؛ وبما ان هدف الدراسة هو بناء برنامج فقط من دون تنفيذ وتقويم ؛ لذا سيبين الباحث مرحلة التحليل والتخطيط بحسب الجدول الآتي :

جدول (٣)

مرحلة التحليل والتخطيط في بناء البرنامج التعليمي

ت	مرحلة التحليل والتخطيط
أ	**الاطلاع على الدراسات السابقة**
ب	**تحديد التصميم النظري للبرنامج التعليمي العلاجي**
ج	**مقدمة البرنامج التعليمي العلاجي**
د	**تحديد الأهداف العامة للبرنامج**
هـ	**تحديد محتوى البرنامج**
و	**تحديد الأهداف السلوكية**
ز	**تحديد الحاجات التعليمية للطلبة**
ح	**تحديد المعينات التعليمية والتكنولوجية**
ط	**تحديد التدريبات والأنشطة التعليمية**
ي	**تحديد الاستراتيجيات التدريسية**
ك	**تحيد أساليب التقويم**
م	**صدق البرنامج التعليمي العلاجي**

مرحلة التحليل والتخطيط:

تمثل هذه الخطوة الرئيسة الذي يستند عليها البرنامج التعليمي، إذ يتم من خلالها جمع المعلومات النظرية بهدف تحليلها والوصول إلى الركائز التي يتم السير عليها لبناء البرنامج التعليمي، ابتداءً من الاطلاع على الدراسات السابقة والادبيات ذات الصلة بما في ذلك تحديد الأهداف وتحديد خصائص الطلبة وحاجاتهم، والاستراتيجيات والأنشطة، انتهاءً بتحديد أساليب التقويم، بما يحقق أهداف البرنامج التعليمي، وتتضمن هذه المرحلة مجموعة من الإجراءات التي سيتم توضيحها في الآتي:

أ- الاطلاع على الدراسات السابقة والادبيات التربوية:

اطلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة والادبيات التربوية ذات الصلة الكبيرة والتي تناولت بناء البرامج التعليمية وفق استراتيجيات حديثة، وتم الاستفادة منها بتخطيط وبناء البرنامج التعليمي وذلك للتعرف على كيفية إعداد البرنامج التعليمي وبنائها والذي يهدف الباحث بنائه، وفقًا لاستراتيجية (أوجد الخطأ)، كدراسة (طلبة، ٢٠٢١) ودراسة (الحمداني، ٢٠٢١)، (محمود وآخرون ،٢٠٢٢).

ب- تحديد التصميم النظري للبرنامج التعليمي:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة حول المراحل الرئيسة لبناء البرامج التعليمي الذي اعتمد الباحث عليها بتصميم برنامجه التعليمي مع بعض الاختلافات في الخطوات الرئيسة والفرعية، وحددت هذه الخطوات الرئيسة والفرعية للمراحل الأساسية لبناء برنامجه التعليمي، وقد عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، والعلوم التربوية والنفسية، والقياس والتقويم في مختلف الجامعات العراقية ، ملحق (٣)، وقد استحسنت الخطوات التي وضعها الباحث في بناء برنامجه التعليمي على قبول المحكمين لكونها اتصف بالاتساق مع الأدبيات التربوية والتعليمية والدراسات السابقة التي تناولت بناء البرامج التعليمية.

ج- مقدمة البرنامج التعليمي العلاجي:

سيحدد الباحث الفئة المستهدفة للبرنامج (عينة الدراسة)، ومكان ومحتوى تنفيذ البرنامج، وعرضاً لموضوعات فصول المادة التعليمية للبرنامج، وعرض الاهداف (الأهداف العامة، والأهداف والسلوكية) وتحديد الاستراتيجية المعتمدة في البرنامج، والوسائل التعليمية والأنشطة والخطط الدراسية وأساليب التقويم التمهيدية، والبنائية التكونية، والختامية.

د- تحديد الأهداف العامة للبرنامج التعليمي:

الأهداف العامة هي أهداف واسعة النطاق، وعامة الصياغة، وتتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة أو برنامج تعليمي كامل، أو منهج يشترك فيه مسؤولين كثيرين، وبلوغها يتطلب وقتاً طويلاً (العدوان ومحمد، ٢٠١١: ٦٩).

وبعد اطلاع الباحث على الأهداف العامة لتدريس مادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ملحق (١)، وكذلك الأدبيات والمصادر الحديثة التي تتعلق بصياغة الأهداف العامة للبرامج التعليمية، وبما يتلاءم مع أهداف البرنامج التعليمي ومراعاة ارتباطها بقدرات الطلبة وقابليتهم وبالمحتوى الدراسي المراد تدريسه، وإمكانية تحقيقها في أثناء تطبيق البرنامج التعليمي.

تم اشتقاق الأهداف العامة للبرنامج التعليمي ملحق (٢)، وقد تم عُرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في هذا المجال ملحق (٣)، وقد اعتمد الباحث نسبة موافقة (٨٠%) منهم لاعتماد هذه الأهداف بعد إجراء التعديلات على بعض منها.

هـ - تحديد محتوى البرنامج:

لتحقيق أهداف البرنامج التعليمي لا بُدَّ من محتوى دراسي، إذ يُعد المحتوى الدراسي العنصر الثاني من عناصر البرنامج التعليمي، لذا تضمن محتوى البرنامج ما يأتي:

١- محتوى البرنامج هو موضوعات مادة الاملاء في كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ للمؤلفين (فاطمة ناظم العتابي، وكريم عبد الحسين الربيعي، وأزهار حسين إبراهيم، وماجدة هاتو هاشم، عبد الحميد حمّودي علوان، وجاسم حسين سلطان) الطبعة الخامسة، الصادر من وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج ، بما يتسم به من

وضوح وتنظيم منطقي، يسهل فهمه على الطلبة، مراعيًا لحاجاتهم التعليمية، وتم تضمين المحتوى مجموعة من الأنشطة والأسئلة المحفزة، وبالمادة الإثرائية من المصادر مادة الاملاء العربي المتخصصة.

٢- تمرينات تدريبية توضح فيها جميع الخطوات الواردة في المحتوى التعليمي في مادة الاملاء، إذ ترتبط بموضوعاته ارتباطاً مباشراً، بما يسهل عملية فهم الطالب للمادة الدراسية، وتساعده على الاندماج مع المحتوى التعليمي.

٣- اقتران المحتوى بأهداف البرنامج وحاجات الطلبة وخصائصهم. وعند تدريس المحتوى (البرنامج التعليمي) أولى الباحث أهمية كبيرة بمراعاة الدقة العلمية والتسلسل المنطقي الواضح، وملائمة المادة التعليمية مع الوقت المخصص لتلك المادة.

و- تحيد الأهداف السلوكية:

تم الاعتماد في بحث سابق للباحث نفسه في صياغة الأهداف السلوكية بحسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي فكانت مجموعها (٩٣) هدفاً سلوكياً، موزعة على المستويات الثلاثة الأولى وهي (التذكر، والفهم، والتطبيق)، والملحق (٥) يوضح ذلك. ثم عرضت تلك الأهداف على المحكمين والمختصين ملحق (٣)، ليحددوا مدى صلاحيتها من عدمها في إعداد الخطط الدراسية وبناء الاختبار الخاص بها وبعد تحليل استجابات المحكمين عُدلت بعض الأهداف، وحُذفت بعضها لتكرارها وقُدمتْ وأُخرتْ بعض الأهداف واعتمدت نسبة الاتفاق التي لا تقل عن (٨٠%) من آراء المحكمين، وفي ضوء آرائهم والملاحظات التي أبدوها عدّلت صياغة بعض الأهداف من دون حذف، لتنال القبول جميعها

ز- تحديد الحاجات التعليمية للطلبة

أن تحديد حاجات الطلبة (عينة البحث) وحصرها تمثل الأساس الذي يرتكز عليه بناء البرنامج، بوصف أن التدريس يرمي بالدرجة الأولى إلى إشباع حاجات معينة (الخطيب، ١٩٨٩: ٨٤). وقد تم ذلك من طرقين هما:

أولا: من وجهة الطلبة أنفسهم

ولتحقيق هذه الخطوة ولأهميتها اعتمد الباحث على اختبارين اعدهما في بحث سابق يؤديان الغرض في هذا البحث وهما: الأول: اختبار قواعد الإمْلَاء الاستباري، الاخر: اختبار الأَخْطَاء الإمْلَائية، وبعد أن اتضح من طريق التحليل الإحصائيّ لإختبار قواعد الإمْلَاء الاستباري ولاختبار الأَخْطَاء الإمْلَائية أنَّه يتمتعان بصدق محتوى، إذ تحقق ذلك من طريق آراء الخبراء، ويتمتعان أيضا بصدق بناء؛ إذ تحقق ذلك من طريق مؤشرين هما صعوبة الفقرة والقوة التمييزية وفعالية البدائل الخاطئة، واثبت أيضًا أنَّ الاختبارين يتمتعان بثبات جيد؛ إذ تحقق ذلك من طريق تحليل التباين (الاتساق الداخليّ) اصبح الاختبار بصورتها النهائية لكل واحد(٢٠) فقرة، فكانت نتائج الاختبارين في البحث السابق أنَّ هناك فرق ذو دلالة إحصائية ولصالح الوسط الفرضي، وهذا يدل على ضعف الطلبة في تلك المادة من حيث حفظ القاعدة وكذلك من حيث تطبيقها، فكانت النتائج كما موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (٤) المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات الطلبة في اختبار قواعد الأملاء الاستباري واختبارالأَخْطَاء الإمْلَائية

المتغير	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المتوسط المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		درجة الحرية	قيمة p الاحتمالية	مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية			
الأملاء الاستباري	54	9.20	3.170	0.431	10	-1.846-	2.005	53	0.071	دال
الأَخْطَاء الإمْلَائية	54	8.78	3.468	0.472	10	-2.590-	2.005	53	0.012	دال

الثّاني: من طريق اراء مدرسيهم:

أمَّا تحديد الحاجات التعليمية من وجهة نظر المُدرسين، فقد تم استطلاع آراء مُدرسي مادة اللغة العربية للصف الرابع الاعدادي والبالغ عددهن (٢٠) مُدرسًا، وبعد معالجة البيانات للاستبانة المغلقة أظهرت النتائج كما مبين في الجدول الآتي.

جدول (٥) النسب المئوية للحاجات التعليمية من وجهة نظر مدرسي مادة اللغة العربية

ت	الفقرات	النسب المئوية
١	مدرسو مادة اللغة العربية غير مطلعين على استراتيجية أوجد الخطأ	%٩٥
٢	موضوعات مادة الإملاء العربي غير مرتبطة مع البيئية الواقعية للطلبة .	%٨٥
٣	قلة استعمال الانشطة الفردية والجماعية الصفية واللاصفية في تدريس مادة الإملاء العربي.	%٨٥
٤	لا يوجد الوسائل التعليمية والتقنيات التكنولوجية الحديثة لعرض المادة العلمية	%٨٠
٥	الاختبارات اليومية والشهرية والختامية لا تتناسب مع مستويات الطالبة .	%٧٥
٦	قلة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في تدريس مادة الإملاء العربي .	%٧٥

ح- اختيار المعينات التعليمية والتكنولوجية: يعتمد المُدِّرس في هذا البرنامج المقترح على الوسائل التعليمية الآتية:

١- السبورة الزيتية.

٢- الأقلام ملونة لكتابة النقاط الرئيسة على السبورة.

٣- الكتاب المدرسي المقرر (وسيلة مساندة).

٤- جهاز الحاسوب متصل بجهاز عرض (Data show) لعرض المادة التي صممت على البرامج التقدمية (Power point) وذلك لجذب انتباه الطالبات وتقريب المادة إلى أذهانهم لتوظيف أكثر من حاسة لتلقي المعلومات.

ط- تحديد الانشطة التعليمية والتدريبات العملية:

اعتمد الباحث على مجموعة من التدريبات والأنشطة التعليمية لمحتوى كل موضوع من موضوعات البرنامج التعليمي العلاجي وهذه الانشطة تعمل على تحقيق فهم أفضل للمادة العلمية فهي تكون بمنزلة حلقة الوصل بين الجانبين النظري والتطبيقي في العملية التعليمية التعلمية.

ل- تحديد الاستراتيجيات التدريسية: لقد بني البرنامج على استراتيجية اوجد الخطأ؛ إذ تم تفعيل خطواتها بذلك البرنامج، وللمدرب الحق في اختيار احدى الاستراتيجيات الحديثة التي تؤدي إلى تنشيط الطلبة وتنمية تفكيرهم والاحتفاظ بالمادة.

ك- تحديد أساليب التقويم:

التزاماً بالمبادئ والأسس العلمية للقياس والتقويم، يفضل أجري التقويم للطلبة من قبل المدرس لعملية التقويم على النحو الآتي:

١- اعتماد تقويم ذاتي ومستمر وختامي للتعرف على مستوى تعلم الطلبة.

٢- التأكيد على تغذية راجعة مستمرة في دروس مادة الأملاء العربي، والعمل على تصحيح الخطأ بهدف إتقان الطلبة للمادة الدراسية.

م- صدق البرنامج التعليمي: بعد الانتهاء من إعداد البرنامج التعليمي تحقق الباحث من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في هذا المجال لإبداء آرائهم حول:

١- مناسبة البرنامج للأهداف الرئيسة للهدف.٢- مناسبة البرنامج لتنظيم المحتوى المادة الدراسية (مادة الاملاء العربي) ٣- مناسبة التدريبات والأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية والتكنولوجية ووسائل التقويم المتنوعة.

وقد أبدى مجموعة من المحكمين والمختصين في هذا المجال على صلاحية البرنامج التعليمي العلاجي وإمكانية تطبيقه بعد الأخذ ببعض الملاحظات والتعديلات وأصبح على ما هو عليه في الفصل الرابع. والجدول الاتي يوضح ذلك

جدول (٦) نتائج اختبار مربع كآي لآراء الخبراء حول صلاحية فقرات المعايير

المراحل	اراء المحكمين		النسبة	قيمة كا٢ المحسوبة	قيمة كا٢ الجدولية	مستوى الدلالة
	الموافقون	المعارضون				
الأهداف العامة للبرنامج	١٥	٢	٨٨٪	٩,٩٤	٦,٦٣	٠,٠١
المحتوى التعليمي	١٧	٠	١٠٠٪	١٧	١٠,٨٣	٠,٠٠١
الأهداف السلوكية	١٦	١	٩٤٪	١٣,٢٣	١٠,٨٣	٠,٠٠١
احتياجات الطلبة	١٥	٢	٨٨٪	٩,٩٤	٦,٦٣	٠,٠١
الأنشطة التعليمية	١٦	١	٩٤٪	١٣,٢٣	١٠,٨٣	٠,٠٠١
الاستراتيجيات التدريسية	١٥	٢	٨٨٪	٩,٩٤	٦,٦٣	٠,٠١
صدق البرنامج بصورته النهائية	١٦	١	٩٤٪	١٣,٢٣	١٠,٨٣	٠,٠٠١

الوسائل الإحصائية والحسابية:

١- النسبة المئوية: استعملت النسبة المئوية لاستخراج اتفاق الخبراء والمحكمين على محتوى البرنامج ونشاطاته.

٢-مربع كاي: لاستخراج اتفاق الخبراء والمحكمين على محتوى البرنامج ونشاطاته.

٣- الاختبار التائي (t – test) لعينة واحدة: استعمل لتحديد حاجات الطلبة من خلال درجات الطلبة في اختبار قواعد الأملاء الاستباري واختبار الأَخْطَاء الإمْلَائية

الفصل الرابع:

نتائج البحث والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: نتائج البحث

للإجابة سؤال البحث وهدفه المتمثل بالآتي:

السؤال: ما البرنامج العلاجي المبني في ضوء استراتيجية أوجد الخطأ لتصويب الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة؟

الهدف: بناء برنامج تعليمي علاجي في ضوء استراتيجية أوجد الخطأ لتصويب الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة الاعدادية

تم التحقق من هذا الهدف عن طريق خطوات بناء البرنامج التعليمي العلاجي وتصميمه على وفق الخطوات العلمية التي عرضت في الفصل الثالث، ليصبح جاهزاً للتطبيق وبصورته النهائية، وعلى النحو الآتي:

ملاحظة: يعرض الباحث في هذه الدراسة جزء من البرنامج التعليمي بسبب كثرة موضوعاته وكبر حجمه، والمتمثل بالآتي:

البرنامج التعليمي العلاجي (دليل المدرس)

تمهيد: ينبغي توضيح بعض المفاهيم المتعلق بمادة الإملاء العربي

مفهوم الإملاء: هو القدرة على كتابة الكلمات كتابة صحيحة اعتمادا على الذاكرة، وإعادة قراءتها بصورة صحيحة ومفهومة

تعلم الإملاء: عملية التدريب على الكتابة الصحيحة لتصبح عادة يعتاد عليها المتعلم.

أهمية الإملاء: حفظ اللسان من أن يضل في القراءة، وهو وسيلة لصحة الكتابة من حيث الصورة الخطية.

هدف تدريس الإملاء:

١- تزويد الطلبة بالقواعد الإملائية الضابطة لصحة الكتابة.

٢- رسم الكلمات رسما صحيحا منسجما مع القواعد الإملائية

أنواع الإملاء: ١-الاملاء المنقول والإملاء المنظور ٢- الإملاء الاستماعي والإملاء الاختياري

موضوعات الإملاء:

١- رسم الألف المقصورة (ى) والألف الممدودة(ا)

٢- رسم الهمزة في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها

٣- رسم التاء المربوطة(المدورة) والتاء المفتوحة(الطويلة)

٤- علامات الترقيم

٥- الضاد والظاء

المحاضرة الأولى: الألف اللينة "الخلفية النظرية":

تعريف: هي الألف الساكنة المفتوح ما قبلها وتقع متوسطة ومتطرفة.، وتكتب بشكلين:

١- ألف قائمة (ا)؛ مثال: عصا، خُطا.

٢- ألف مقصورة (ى)؛ مثال: سَعَى، نأَى.

الألف اللينة المتوسطة: تكتب الفاء قائمة سواء أكان توسطها أصلياً (عاد، سار، جاء) أم عارضاً (هواه، علاك، علام).

الألف اللينة المتطرفة: تقسم على قسمين: مقصورة ورسمها ياء مهملة (ى)، مثل (فتى، رمى، مصطفى، إلى) وقائمة ورسمها(ا) مثل (عصا، يحيا، دعا، عفا)

مواقع الألف اللينة المتطرفة:

١- **في الحروف:** تكتب قائمة ما عدا (إلى، على، بلى، حتى)

٢- **في الأسماء:**

المبنية: تكتب قائمة ما عدا (لدى، متى، أنى، الأُلى، أُلى)

الأعجمية: تكتب قائمة، مثل:(فكتوريا، يهوذا) ما عدا (موسى، عيسى، كسرى، بخارى).

المعربة: أن كانت ثلاثية واصلها واو تكتب قائمة وان كان أصلها ياء تكتب مقصورة. (ندى، هدى، دمى، عصا) وان كانت غير ثلاثية تكتب مقصورة (صغرى، مستشفى)

٣- **في الأفعال:** أن كانت ثلاثية واصلها واو تكتب قائمة وان كان أصلها ياء تكتب مقصورة. (عدا يعدو، سما يسمو، مشى يمشي، سعى سعيا، سقى يسقي)

وان كانت الأفعال غير ثلاثية تكتب مقصورة (اعطى، أهدي، استلقى)

ملاحظة: الألف غير الثلاثية إذا سبقتها ياء تكتب قائمة. مثل:(أحيا، استحيا، دنيا، رزيا، خطايا، سجايا، رؤيا، فتيا، عليا، بلايا، هدايا).

ملاحظة: هناك كلمات متشابهة في الرسم ومختلفة في المعنى. مثل (حاشى، حاشا) (بكى، بكا) (اسى، اسا) (عصى، عصا) (رجى، رجا)

الخطأ الشائع: يقع الخطأ بسب

١- عدم القدرة على التفريق في الكتابة بين شكلي الألف اللينة (المقصورة والقائمة)

٢- عدم تطبيق القاعدة في أثناء الكتابة

الهدف الخاص: أن يكتب الطلبة الإلف اللينة (لمقصورة والقائمة) بصورة صحيحة، مطبقين القاعدة في أثناء الكتابة.

خطوات عرض الدرس وفقًا لخطوات البرنامج في ضوء استراتيجية أوجد الخطأ

١- يُقسّمُ المدرسُ الصلاب إلى مجموعاتٍ صغيرة تتراوح بين (٤-٦).

٢- يعرضُ الموضوعَ والقاعدة على المجموعاتِ ككل.

(يوضح المدرس مفهوم الألف اللينة المتطرفة (المقصورة والقائمة) ومواضع كتابة كلّ منها في الحروف والأسماء والأفعال، ويبين مواضع الأعلال والإبدال).

٣- يوزع المدرس بطاقة أعمال الأنشطة المعدة من قبله على الطلبة جميعهم ويُكلّف طالبا من كل مجموعة بأخذ دور المدرس المجاميع بالإجابة عنها، بعد إعطاء مدة زمنية لإجابتهم عن الأسئلة.

٤- يطلبُ الطّالبُ المكلف من أفرادِ مجموعتِه وضع خط تحت الكلمة الخاطئة ومن ثم تصحيحها.

٥- بعد تقديمِ الحلولِ من أفراد كل مجموعة، يثني الطّالبُ المُكلّفُ على زملائِه، ويصحّحُ الخطأ بمساعدة المدرسِ؛ إذا كانتْ الإجابات فيها خطأ.

٦- تُكرَّرُ الاستراتيجية مع كلِّ مجموعةٍ صغيرة. (الشّمري، ٢٠١١، ص١٤- ٣٤)

الأهداف الخاصة: أن يلم الطالب بقواعد الألف اللينة الممدودة والمقصورة.

أن يكتب الطالب الإلف اللينة بصورة صحيحة.

بطاقة عمل نشاط رقم (١): أضف ألفًا في أواخر الكلمات الآتية:

الكلمة	الإضافة	السبب
يبد		
جدو		
ذكر		
صد		
ور		
در		

نشاط رقم (٢): حوّل الأفعال المضارعة إلى ماضية وفقًا لقواعد الإملاء:

افعل مضارع	فعل ماضٍ	السبب
يجفو		
يعلو		
اشو		
استرخ		
يقي		
يجني		

نشاط رقم (٣): أجمع ما يأتي جمع تكسير من ثلاثة أحرف:

الاسم المفر	جمع تكسير	السبب
ربوة		
قرية		
كلية		
خطوة		
ضحوة		
دمية		

نشاط رقم (٤): استخرج الأخطاء وصححها إملائيا في الجمل الآتية:

الجملة	الخطأ	الصواب	السبب
عوا الذئب			
رما اللاعب الكرة			
حما الكلب الغنم			
الذكرا تنفع المؤمن			
غزى الرسول محمد(ص) كثيرا			
رأيت جاري يحيا			
صلا اخي في المسجد			
مرآيى برنامج مسلٍ			

نشاط رقم (٥) مساند: عزيزي عليك أن تستمع اليوم إلى نشرة أخبار أو برنامج علمي وتستخرج من الكلام المسموع (٥) أفعال و(٥) أسماء منتهية بالألف المقصورة أو الألف الممدودة

بطاقة الإجابات الانموذجية.

الإجابة عن النشاط رقم (١)

الكلمة	الإضافة	السبب
يبد	يبدو	ثلاثي اصله واو
جدو	جدوى	ثلاثي اصله ياء
ذكر	ذكرى	ثلاثي اصله ياء
صد	صدى	ثلاثي اصله ياء
ور	ورى	ثلاثي اصله ياء
در	درى	ثلاثي اصله ياء

الإجابة عن النشاط رقم (٢)

افعل مضارع	فعل ماضٍ	السبب
يجفو	جفا	اصله واو
يعلو	علا	اصله واو
اشو	شوى	اصله ياء
استرخ	استرخى	اصله ياء
بقي	بقى	اصله ياء
يجني	جنى	اصله ياء

الإجابة عن النشاط رقم (٣)

الاسم المفر	جمع تكسير	السبب
ربوة	رُبى	جمع تكسير من ثلاثي الاحرف
قرية	قُرى	جمع تكسير من ثلاثي الاحرف
كلية	كُلى	جمع تكسير من ثلاثي الاحرف
خطوة	خُطى	جمع تكسير من ثلاثي الاحرف
ضحوة	ضُحى	جمع تكسير من ثلاثي الاحرف
دمية	دُمى	جمع تكسير من ثلاثي الاحرف

الإجابة عن النشاط رقم (٤)

الجملة	الخطأ	الصواب	السبب
عوا الذئب	عوا	عوى	**ثلاثي اصله واو**
رما اللاعب الكرة	رما	رمى	**ثلاثي اصله ياء**
حما الكلب الغنم	حما	حمى	**ثلاثي اصله ياء**
الذكرا تنفع المؤمن	الذكرا	الذكرى	**اسم رباعي تكتب مقصورة**
غزى الرسول محمد(ص) كثيرا	غزى	غزا	**ثلاثي اصله واو**
رأيت جاري يحيا	يحيا	يحيى	**اسم رباعي تكتب مقصورة**
صلا اخي في المسجد	صلا	صلى	**غير ثلاثي تكتب مقصورة**
مرآيى برنامج مسلٍ	مرآيى	مرآيا	**اسم اعجمي**

المحاضرة الثّاني: الهمزة في أول الكلمة (همزة الوصل)

الخلفية النظرية: تكتب الهمزة في أول الكلمة الفًا في حالتي الوصل والقطع

-ماذا نقصد بهمزة الوصل؟

همزة الوصل: العرب لا تبدأ ساكن ولا تقف على متحرك وهناك كلمات تبدأ حروفها بساكن لذا يتوصل إلى النطق بها بألف متحركة مجردة من العلامة (ء) ولا ينطق بها في درج الكلام وتكتب الفها مقرونة بالعلامة (~) أو غير مقرونة بها وهذه العلامة مأخوذ شكلها من حرف الصاد من كلمة (وصل).

مواقع همزة الوصل

أ- في الأسماء:

١ - الأسماء العشرة: (اسم، وابن، وابنة، وامرؤ، وامرأة، واثنان، واثنتان، وايم، وايمُنُ الله، ابن)

٢ - مصدر الفعل الخماسي؛ مثال: اجتماع، اتحاد، ابتداء. ٣ - مصدر الفعل السداسي؛ مثال: استقرار، استدلال.

ب- في الأفعال:

١ - ماضي الخماسي؛ مثال: اجتمع، اتَّفق، ائتلف. ٢ - ماضي السداسي؛ مثال: استقْبَلَ، استشار، استوعَبَ.

٣ - أمر الخماسي؛ مثال: اجْتَهِدْ، ابتدِئْ، استوْعِبْ. ٤ - أمر السداسي؛ مثال: استخرِجْ، استقبِل، استقِرَّ.

٥ - أمر الثلاثي؛ مثال: اكتُب، اجلِس، افتَح، ادْعُ.

ج- في الحروف: همزة (أل) التعريف.

انتبه عزيزي الطالب: تحذف همزة الوصل لفظا وكتابة في الموضوعات الآتية:

١- من كلمة (اسم) في قوله تعالى "بسم الله الرحمن الرحيم" بشرط أن تكون البسملة كاملة وان يكون حرف الجر (ب) تحديدا، فان دخل عليها حرف آخر غير الباء كتبت الألف من نحو: لاسم الله حلاوة في القلب. ليس كاسم الله اسم. وان يكون (اسم) مضافة إلى لفظ الجلالة (الله) فان أضيفت لغير لفظ الجلالة غير (الله) كتبت الألف من نحو: اقرأ باسم ربك الذي خلق"، باسم الشعب، باسم القانون

٢- من كلمة (ابن) إذا كانت (ابن) صفة مفردة واقعة بين علمين ولم تقع في أول السطر: محمد بن عبد الله، طارق بن زياد. فان (محمدا) هنا حذفت منه التنوين وحذفت من الصفة همزة الوصل وتثبت في غير هذا الموضع من نحو: محمدٌ ابن عبد الله ، لمن قال: من محمدٌ؟ فـ (ابن) خبر لمحمد

المحاضرة الثّالثة: الهمزة في أول الكلمة (همزة القطع)

الخلفية النظرية: – ماذا نقصد بهمزة القطع؟

همزة الوصل: هي الهمزة التي ينطق بها دائما سواء أفي بدء الكلام كانت أم في درجه وتلحق الفها في الكتابة العلامة (ء) محركة وهذه العلامة مأخوذ شكلها من حرف العين من كلمة (قطع).

مواقع همزة الوصل

١– في أول الأسماء جميعها إلا ما تقدَّم ذكره في همزة الوصل المتمثلة بالأسماء العشرة (ابن، ابنة، اسم، امرؤ، امرأة، اثنان، اثنتان، ايم، ايمن) فالهمزة في تلك الأسماء للوصل.

٢– في أول الحرف جميعها ما عدا (ال) فهمزتها للوصل، نحو: إلى، إذ، إذا، إن، أو، أم

٣– في أول الفعل الماضي ومصدره: أخذ أخذا، أنس أنسا، أبى إباءً، أفل أفولا

٤– في أول الفعل الماضي الرباعي وأمره ومصدره: أسرع إسرع إسراعا

٥– في الفعل المضارع المبدوء بالهمزة: أكتب، أدرس، أسلم، أشرع، أدرس، أنشد، أدرب، أفوز، أُقول.

انتبه عزيزي الطالب: تبقى همزة القطع على حالها ولا تُخرِجها عن أوَّليتها إذا دخلت عليها الحروف الآتية:

١– ال؛ نحو: الإخلاص، الأمة، الأمر.

٢– لام القسم الداخلة على الفعل؛ نحو: لَأُكْرِمَنَّ، لَأَسْعَيَنَّ.

٣– اللام الجارة؛ نحو: لأَنَّك، لإحسانه، لأُومِنَ.

٤– باء الجر؛ نحو: بأمر الله، بألوهيته.

٥– اللام الداخلة على المبتدأ والخبر؛ نحو: لَأَنت المجاهد.

٦– همزة الاستفهام المفتوح ما بعدها؛ نحو: أَأَسْجُدُ؟

٧– حرف الاستقبال؛ نحو: سأقرأ، سأُرسِل.

٨– الفاء والواو؛ نحو: فإنك أخي، وإنك مؤمن.

الخطأ الشائع: يقع الخطأ بسب

١– عدم القدرة على التفريق في الكتابة بين شكلي الهمزة في أول الكلمة (أ، ا).

٢– عدم تطبيق القاعدة في أثناء الكتابة

الهدف الخاص: أن يرسم الطلبة الهمزة الواقعة في بداية الكلمة بشكليها الصحيحين، مراعين تطبيق القاعدة في أثناء الكتابة.

خطوات طريقة التدريس: الخطوات نفسها التي استعملت في الموضوع السابق

الأهداف الخاصة: أن يلم الطالب بقواعد الهمزة في أول الكلمة (همزة الوصل وهمزة القطع)

أن يكتب الطالب الهمزة بصورة صحيحة.

بطاقة عمل نشاط رقم (١): اذكر عشرة أسماء تكتب بهمزة الوصل.

الكلمة	الكلمة

نشاط رقم (٢):مثّل لما يأتي بكلمات تبدأ بالهمزة، وبين نوعها، وسبب كتابتها بهذا الرسم

المطلب	الكلمات	النوع	السبب
أمر الخماسي			
ماضي السداسي			
أمر السداسي			
مصدر الفعل السداسي			
مصدر الفعل الخماسي			
ماضي الخماسي			
أمر الثلاثي			

نشاط رقم (٣): بيّن نوع الهمزة في الكلمات الآتية، مع ذكر السبب

الكلمة	نوع الهمزة	السبب
الكتاب		
استعملَ		
انكسرَ		
اكتبْ		
اجتماعًا		
استقرارًا		
استخرجْ		
ابتدِئْ		
اثنتان		

نشاط رقم (٤): أكمل الكلمات بكتابة التهمزة المناسبة في بدايتها.

الكلمة	اكماله	السبب
....ستعمل		
....نتظر		
....كْتِبُ		
....خي		
....ستخراج		
.....لى		

نشاط رقم (٥) مساند: عزيزي عليك أن تستمع اليوم إلى نشرة أخبار أو برنامج علمي وتستخرج من الكلام المسموع (٥) أفعال و(٥) أسماء منتهية بالهمزة.

بطاقة الإجابات الأنموذجية

الإجابة عن النشاط رقم (١)

الكلمة	ضدها
اسم	**اثنان**
ابن	**اثنتان**
ابنة	**ايم**
امرؤ	**ايمُنُ الله**
امرأة	**اسْت**

الإجابة عن نشاط رقم (٢):

المطلب	الكلمات	النوع
أمر الخماسي	اجتهدْ	**همزة وصل**
ماضي السداسي	استقبلَ	**همزة وصل**
أمر السداسي	استقبلْ	**همزة وصل**
مصدر الفعل السداسي	استقبال	**همزة وصل**
مصدر الفعل الخماسي	اجتهاد	**همزة وصل**
ماضي الخماسي	اجتهدَ	**همزة وصل**
أمر الثلاثي	اكتب	**همزة وصل**

الإجابة عن نشاط رقم (٣):

الكلمة	نوع الهمزة	السبب
الكتاب	وصل	**ال التعريف**
استعملَ	وصل	**ماضي سداسي**
انكسرَ	وصل	**ماضي الخماسي**
اكتبْ	وصل	**ماضي الخماسي**
اجتماعًا	وصل	**مصدر الفعل الخماسي**
استقرارًا	وصل	**مصدر الفعل السداسي**
استخرجْ	وصل	**أمر السداسي**
ابتدِئْ	وصل	**أمر الخماسي**
اثنتان	وصل	**احد الاسماء العشرة**

الإجابة عن نشاط رقم (٤):

الكلمة	اكماله	السبب
....ستعمل	استعملَ	**همزة وصل؛ لأنه ماضي سداسي**
....نتظر	أنتظرُ	**همزة قطع؛ لأنه مضارع خماسي**
....كْتِبُ	انتظرَ	**همزة وصل؛ لانه ماضي خماسي**
....خي	انتظرْ	**همزة وصل؛ لانه امر خماسي**
....ستخراج	أخي	**همزة قطع؛ لانه اسم**
.....لى	إلى	**همزة قطع؛ لانه حرف**

المحاضرة الرابعة: الهمزة المتوسطة

تهيد: حتى تُتقِن كتابةَ الهمزة المتوسطة، عليك أن تعرف الحركات في اللغة وما يُناسِبها من الأحرف، وهأنا أرتبها حسب قوتها :

١ – الكسرة: وهي أقوى الحركات، ويُناسبها النبرة أو الياء. ٢ – الضمة: وتلي الكسرة في القوة، ويناسبها الواو.

٣ – الفتحة: وتلي الضمة، ويُناسِبها الألف. ٤– السكون: ويلي الفتحة، وهو أضعف الحركات.

الخلفية النظرية: لكتابة الهمزة المتوسِّطة ننظر إلى حركتِها وحركة الحرف الذي قبلها، ثم نكتبها على الحرف الذي يُناسب الحركة الأقوى. وعلى النحو الآتي:

أوّلًا: تكتب الهمزة على الياء إذا كانت احدى الحركتين الكسرة، ولها سبع حالات هي:

١ – كسر + كسر : نحو: متّكِئِن، مِئِين، تُنْشِئِن ٢ – كسر + ضم: نحو: قارِئُون، ظمِئُوا

٣ – كسر + فتح: نحو: رِئَة، سَيِّئَة، تَبْرِئَة ٤ – كسر + سكون: نحو: مِئْزَر، فِئْران

٥ – ضم + كسر : نحو: سُئِلَ، وُئِدَت ٦ – فتح +كسر : نحو: أَئِمة، لَئِيم

٧– سكون + كسر : نحو: أفْئِدة، مسائِل، جزْئِية

إذا نستخلص القاعدة الآتية: تكتب الهمزة المتوسطة على كرسي الياء، أن كانت مكسورة مهما كانت حركة ما قبلها أو إذا

كان ما قبلها مكسورا مهما كانت حركتها.

ثانيًا: تكتب الهمزة على الواو في الحالات الآتية:

١– ضم + ضم: نحو: رُؤُوس ٢ – ضم + فتح: نحو: فُؤَاد

٣ – ضم + سكون: نحو: مُؤْمن ٤ – فتح + ضم: نحو: دَؤُوب

٥– سكون + ضم: نحو: تفاؤُل

ثالثًا: تكتب الهمزة على الألف في الحالات الآتية:

١ – فتحة + فتحة: نحو: مكافَأَة ٢ – فتحة + سكون: نحو: يَأْكل

٣ – سكون + فتحة: نحو: مسْأَلة ٤ – فتح أو سكون + فتح تليها (ألف مد أو ألف تثنية أو علامة جمع المؤنث السالم): نحو: مَأاثر: مآثر

ظمأان: ظمآن، مبدأان: مبدآن، منشأات: منشآت، مكافأات: مكافآت

انتبه عزيزي الطالب

١– تُكتَب الهمزة في الكلمات الآتية على الواو حسب القاعدة، وبعدها واو المد على النحو الآتي :

(شُؤُون، مسْؤُول، خَؤُون، فُؤُوس، مَؤُونَة، رؤوس، تبوَّؤُوا).

٢– إذا دخلت الفاء أو الواو على صيغة (افتَعَل) مهموزة الفاء مثل (ائْتَزَرَ، ائْتَمَن) وَأُمِنَ اللَّبْسُ؛ أي: لم تَشتبِه بكلمة أخرى، حذفت همزة الوصل، وكتبت الهمزة على الألف حسب القاعدة: (فَأْتَزَرَ، وَأْتَمَنَ).

٣– أما إذا لم يؤمن اللبس بأن اشتبهت بكلمة أخرى، فتبقى الهمزة على النَّبرة، خلافًا للقاعدة؛ مثال: فائتمَّ، وائْتَمَّ [لاشتباهها بكلمة فَأَتَمَّ من الإتمام].

٤– تُقلَب الهمزة (أ) إلى ألف فوقها مد (آ) في الأسماء التي جُمِعت جمع تكسير، أو جمع مؤنث سالمًا، دون زيادة ألف ثانية؛ مثال :مأثرة: مآثر، مكافأة: مكافآت.

٥– وكذلك تُقلَب الهمزة (أ) إلى ألف فوقها مد (آ) في الكلمات التي يلحق الهمزة ألف مد؛ مثال: قرآن، ظمآن، مرآة.

شواذ القاعدة: هناك حالات للهمزة المتوسطة تَشُذُّ عن القاعدة العامة، وهي :

١ – الهمزة المفتوحة بعد ألف ساكنة، تكتب مُنفرِدة؛ مثال: قراءَة، عباءة، جَزَاءَهُ.

٢ – الهمزة المفتوحة أو المضمومة بعد واو ساكنة، تكتب منفردة؛ مثال: تَوْءَم، ضَوْءُه، هُدُوءُه، وكذلك بعد واوٍ مشدَّدةٍ مضمومةٍ: تَبَوُّءكَ.

٣ – الهمزة المتحرِّكة (بالضم أو الكسر أو الفتح) بعد ياء ساكنة تكتب على النبرة (على كرسي): مثال: هيئة، بيئة، رديئة، مشيئة، دنيئة . ويرى بعض العلماء أنه يشذ عن ذلك كلمات يَيْأس، وتَيْأس، ونَيْأس، فتكتب على الألف؛ لئلا تلتبس مع كلمات: يُيْئس، وتُيْئِس، ونُيْئِس.

نستخلص مما سبق: تكتب الهمزة منفردة على خلاف القاعدة إذا كانت

١ –أ + فتحة تساءَل تفاءَل ٢– وْ + فتحة سموءَل، مملوءَة

الخطأ الشائع: يقع الخطأ بسب

١– عدم القدرة على التفريق في الكتابة بين الأشكال الأربعة لرسم الهمزة المتوسطة

٢– عدم تطبيق القاعدة في أثناء الكتابة

الهدف الخاص: أن يرسم الطلبة الهمزة المتوسطة بأشكالها الأربعة بصورة صحيحة، مراعين تطبيق القاعدة في أثناء الكتابة.

خطوات طريقة التدريس: الخطوات نفسها التي استعملت في الموضوع السابق

بطاقة عمل نشاط رقم (١): اجمع هذه الحروف لتصبح كلمة ذات رسم صحيح. ذاكراً السبب

الحروف	جمعها	السبب في رسم الهمزة
ظ + مِ + ءُ + و+ ا =		
ت + ف+ ا + ءُ + ل =		
مَ + ب + دَ + ءَ + ا + ن =		
ع + بْ + ءَ + ا+ ن =		

نشاط رقم (٢): في ضوء القاعدة الاتية بين كيفية رسم الهمزة المتوسطة مع إعطاء مثال لذلك:

القاعدة	رسم الهمزة	مثال
اذا كانت الهمزة مضمومة قبلها ساكن		
اذا كانت الهمزة ساكنة قبلها مكسور		
اذا كانت الهمزة مفتوحة قبلها مضموم		
اذا كانت الهمزة مفتوحة قبلها ساكن		
اذا كانت الهمزة مكسورة قبلها مفتوح		

نشاط رقم (٣): اذكر سبب كتابة الهمزة المتوسطة على النحو الآتية

الكلمة	سبب كتابة الهمزة بهذا الشكل
تساءل	
مسألة	
رئة	
رؤوس	

نشاط رقم (٤):أكمل الجمل الآتية من بين الاقواس.

الكلمة	اكماله	السبب
القمر.....ساطع. (ضوءه، ضوئه، ضوؤه)		
ان الحياة .....وثواني. (دقائق، دقاءق، دقاؤق)		
استيقظ الطفل.....من نومه. (خاءفًا، خائفًا، خاؤفًا)		
يستخرج..... من البحر. (الألؤ، الؤلؤ، اللؤ)		
أدخلت السلحفات ..... داخل درعها. (رئسها، رأسها، رؤسها)		
المعلم..... بطلابه. (يرأف، يرءف، يرؤف)		

نشاط رقم (٥) مساند:

عزيزي عليك أن تستمع اليوم الى نشرة أخبار أو برنامج علمي وتستخرج من الكلام المسموع (٥) أفعال و(٥) أسماء منتهية بالهمزة.

بطاقة الإجابات الأنموذجيةالإجابة عن النشاط رقم (١)

الحروف	جمعها	السبب في رسم الهمزة
ظ + مِ + ءُ + و+ ا =	ظمئوا	**الهمزة مضمومة قبلها كسرة**
ت + ف+ ا + ءُ + ل =	تفاؤل	**الهمزة مضمومة قبلها ساكن**
مَ + ب + دَ + ءَ + ا + ن =	مبدآن	**الهمزة مفتوحة قبلها مفتوح وبعدها الف التثنية**
ع + بْ + ءَ + ا+ ن =	عبآن	**الهمزة مفتوحة قبلها ساكن وبعدها الف التثنية**

الإجابة عن نشاط رقم (٢):

القاعدة	رسم الهمزة	مثال
اذا كانت الهمزة مضمومة قبلها ساكن	ترسم على الواو	**تفاؤل**
اذا كانت الهمزة ساكنة قبلها مكسور	ترسم على الكرسي	**مئزر**
اذا كانت الهمزة مفتوحة قبلها مضموم	ترسم على الواو	**فؤاد**
اذا كانت الهمزة مفتوحة قبلها ساكن	ترسم على الألف	**مسألة**
اذا كانت الهمزة مكسورة قبلها مفتوح	ترسم على الكرسي	**لئيم**

الإجابة عن نشاط رقم (٣):

الكلمة	سبب كتابة الهمزة بهذا الشكل
تساءل	**تكتب الهمزة منفردة على خلاف القاعدة إذا كانت مفتوحة قبلها ألف**
مسألة	**تكتب الهمزة على الالف اذا كانت مفتوحة قبلها ساكن**
رئة	**تكتب الهمزة على الكرسي اذا كانت مفتوحة بلها مكسور**
رؤوس	**تكتب الهمزة على الوا اذا كانت مضمومة قبلها مضموم**

الإجابة عن نشاط رقم (٤):

الكلمة	اكماله	السبب
القمر.....ساطع. (ضوءه، ضوئه، ضوؤه)	ضوؤه	**الهمزة ساكنة قبلها مضموم**
ان الحياة .....وثواني. (دقائق، دقاءق، دقاؤق)	دقائق	**الهمزة مكسورة قبلها ساكن**
استيقظ الطفل.....من نومه. (خاءفًا، خائفًا، خاؤفًا)	خائفًا	**الهمزة مكسورة قبلها ساكن**
يستخرج..... من البحر. (اللألؤ، اللؤلؤ، اللئلؤ)	اللؤلؤ	**الهمزة ساكنة قبلها مضموم**
أدخلت السلحفات ..... داخل درعها. (رئسها، رأسها، رؤسها)	رأسها	**الهمزة ساكنة قبلها مفتوح**
المعلم..... بطلابه. (يرأف، يرءف، يرؤف)	يرأف	**الهمزة مفتوحة قبلها ساكن**

المحاضرة الخامسة: الهمزة المتطرفة

الخلفية النظرية: تكتب الهمزة المتطرِّفة (التي في آخر الكلمة) على الحرف الذي يناسب حركة الحرف الذي قبلها: لذا للهمزة المتطرفة أربع حالات هي

١- الحرف الذي قبلها مكسور: - كُتِبت الهمزة على الياء (دون نَقْط)؛ مثال: بادئ، شاطئ، هادئ، بارئ.

٢- الحرف الذي قبلها مضموم: - كُتِبت الهمزة على الواو؛ مثال: تكافؤ، تباطؤ، يجرؤ، لؤلؤ.

٣- الحرف الذي قبلها مفتوح: - كتبت الهمزة على الألف؛ مثال: بدأ، نشأ، قرأ، خطأ، مَنْشَأ.

٤- الحرف الذي قبلها ساكن: - كتبت الهمزة على السطر (منفرِدةً)؛ مثال: ملء، بطء، شيء، عبء، بدء، سماء، بناء، لجوء، هدوء، بطيء، مليء، (انتبه إلى موضع الهمزتين في كل من: شيء، وبارئ).

شواذ القاعدة:

١- الهمزة المتطرفة المسبوقة بواو مشددة مضمومة، تكتب منفردة؛ مثال: التبوُّء.

٢- الهمزة المتطرفة التي أصلها همزة متوسطة، وحذف الحرف الأخير بسببٍ نَحْوي، تبقى على حالها؛ مثال: ينأى، ← لم ينْأَ، ← انْأَ.

ملاحظة: كلمتا: "سيئ، وهُيِّئ" تكتبان بياءين، وليس بياء واحدة؛ لأن الهمزة مسبوقة بياء مكسورة، وحَسَب القاعدة تكتب على ياء، وتبقى الياء التي في أصل الكلمة.

انتبه عزيزي الطالب:

إذا اتصلت الهمزة المتطرفة بعد ساكن بألف تنوين النصب أو ألف التثنية تثبت على حالتين:

أ- على الياء إذا كان الحرف الذي قبلها يمكن وصله بما بعدها: دفء دفئاً دفئان عبء عبئاً عبئان شيء شيئاً شيئان

ب- منفردة على السطر إذا كان الحرف الذي قبلها لا يمكن وصله بما بعدها: ضوء ضوءا ضوءان جزء جزءا جزءان مرء مرءا مرءان

الخطأ الشائع: يقع الخطأ بسب

١- عدم القدرة على التفريق في الكتابة بين الأشكال الأربعة لرسم الهمزة المتطرفة

٢- عدم تطبيق القاعدة في أثناء الكتابة

الهدف الخاص:أن يرسم الطلبة الهمزة المتطرفة بأشكالها الأربعة بصورة صحيحة، مراعين تطبيق القاعدة في أثناء الكتابة.

خطوات طريقة التدريس: الخطوات نفسها التي استعملت في الموضوع السابق

الأهداف الخاصة: أن يلم الطالب بقواعد الهمزة المتطرفة.

أن يكتب الطالب الهمزة المتطرفة بصورة صحيحة.

بطاقة عمل نشاط رقم (١): أكتب ضد الكلمات الآتية

الكلمة	ضدها	السبب في رسم الهمزة
انتهى		
مظلم		
رجال		
بارد		

نشاط رقم (٢): تعرَّفْ على الهمزة المتطرفة، في الجمل الآتية، وبين سبب كتابتها بهذا الرسم:

الجملة	الهمزة المتطرفة	السبب
تَبْدَأ الأزهار تتفتح في بدْء الربيع		
ليس التباطُؤ في الوعد من صفات الأوفياء		
أنأ عن الآثام		
من لم ينبع تفكيره من مبادئ الإسلام، ضَلَّ.		
حين يخلفك ولد سيئ تموت ميتتين		

نشاط رقم (٣): اذكر سبب كتابة الهمزة المتطرفة على النحو التالي في الكلمات الآتية

الكلمة	سبب كتابة الهمزة بهذا الشكل
قارئ	
لؤلؤ	
بطيء	
مبتديء	

نشاط رقم (٤): أكمل الكلمات بكتابة الهمزة المناسبة.

الكلمة	اكماله	السبب
قَرَ		
لُؤلُ		
يَتَبوَّ		
جُزْ		
المَبَادِ		
امرُ		

نشاط رقم (٥): ضع أفعالا مضارعة من الأفعال الآتية

الفعل الماضي	الفعل المضارع
كافأ	
أساء	
لجَأ	
استَضَاءَ	

نشاط رقم (٥) مساند: عزيزي عليك أن تستمع اليوم إلى نشرة أخبار أو برنامج علمي وتستخرج من الكلام المسموع (٥) أفعال و(٥) أسماء منتهية بالهمزة.

بطاقة الإجابات الأنموذجية:

الإجابة عن النشاط رقم (١)

الكلمة	ضدها	السبب في رسم الهمزة
انتهى	بدأ	**مفتوحة قبلها مفتوح**
مظلم	مضيء	**قبلها مكسور**
رجال	نساء	**قبلها ساكن**
بارد	دافئ	**قبلها مكسور**

الإجابة عن نشاط رقم (٢):

الجملة	الهمزة المتطرفة	السبب
تَبْدَأ الأزهار تتفتح في بدْء الربيع	تَبْدَأ	**قبلها مفتوح**
ليس التباطُؤ في الوعد من صفات الأوفياء	التباطُؤ	**قبلها مضموم**
أنأ عن الآثام	أنأ	
من لم ينبع تفكيره من مبادئ الإسلام، ضَلَّ.	مبادئ	**قبلها مكسور**
حين يخلفك ولد سيئ تموت ميتتين	سيئ	**قبلها مكسور**

الإجابة عن نشاط رقم (٣):

الكلمة	سبب كتابة الهمزة بهذا الشكل
قارئ	**قبلها مكسور**
لؤلؤ	**قبلها مضموم**
بطيء	**قبلها مكسور**
مبتديء	**قبلها مكسور**

الإجابة عن نشاط رقم (٤):

الكلمة	اكماله	السبب
قَرَ	قَرَأ	**الهمزة قبلها مفتوح**
لُؤلُ	لُؤلُؤ	**الهمزة قبلها مضموم**
يَتَبَوَّ	يَتَبَوَّأ	**الهمزة قبلها مفتوح**
جُزْ	جُزْء	**الهمزة قبلها مكسور**
المَبَادِ	المَبَادِئ	**الهمزة قبلها مكسور**
امرُ	امرُؤ	**الهمزة قبلها مضموم**

الإجابة عن نشاط رقم (٥):

الفعل الماضي	الفعل المضارع
كافأ	يكافئ
أساء	يسيء
لجَأ	يلجأ
استَضَاءَ	يستضيء

ثانيًا: الاستنتاجات:

من خلال بعض المؤشرات الاحصائية لعينة البحث والنتائج التي توصلت ببناء البرنامج استنتجت الباحثة ما يأتي:

١. مدرسو مادة اللغة العربية ومدرساتها ملتفتين بوجود مشكلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية وهي كثرة الأخطاء الاملائية في كتاباتهم

٢. مدرسو مادة اللغة العربية ومدرساتها لم يستعملوا استراتيجية حديثة مثل استراتيجية أوجد الخطأ كحل لمشكلة.

٣. ضعف امتلاك طلبة المرحلة الإعْدَادِيّة لقواعد الإمْلَاء الاستباري من خلال نتائج اختبار سابق قُدّم لهم.

٤. محتوى البرنامج التعليمي ونشاطاته ملائمة لعلاج الأخطاء الاملائية لدى طلبة المرحلة الإعْدَادِيّة.

ثالثًا: التوصيات:

بعد أن توصل الباحث إلى بناء برنامج تعليمي علاجي في ضوء استراتيجية أوجد الخطأ لتصويب الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة الاعدادية، فإن الباحث توصي بالآتي:

١- استعمال البرامج التعليمية العلاجية للأخطاء الاملائية من قبل المؤسسات التعليمية بزيادة الوعي بخطورة هذه المشكلة على لغتنا الحبيبة والتحذير منها.

٢- إمكانية استعمال الاختبارات والمقاييس التي اعتمدت في هذا البحث من قبل المدرسين والمدرسات ذوي الأختصاص عموماً بغية تشخيص نسبة الأخطاء الاملائية وتقديم المساعدة الممكنة من خلال البرنامج الكفيلة بحل تلك المشكلة.

رابعًا: المقترحات:

استكمالاً للفائدة المرجوة من هذا البحث، وتطويراً له، يقترح الباحث ما يأتي:

١- بناء برامج تعليمية علاجية لتصويب الأخطاء في مواد اللغة العربية الأخرى كالنحو والصرف وعلوم البلاغة.

٢- بناء برامج تعليمية علاجية في ضوء نظريات أو نماذج أو استراتيجية حديثة أخرى لعلاج وتيسير مواد اللغة العربية

٣-رصد بعض الظواهر الخطيرة التي تتعرض لها لغتنا العربية والعمل على أنجاز الدراسات الكفيلة للحد منها.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- الانصاري، محسن، فوائد لغوية، منشورات فرصاد، النجف الاشرف، العراق، ٢٠٠٩م.
- الجابري، كاظم كريم رضا، داود عبد السلام (٢٠١٣): مناهج البحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد للعلوم الإنسانية.
- الجرياوي، وجثير، بناء برنامج مقترح لتعليم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المشكلات التي يراها المعلمون والمشرفون التربويون، كلية التربية الأساسية، جامعة بالبل، العراق، ٢٠١٥م.
- الحلّاق، علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.
- الحمداوي، بهاء شبرم غضيب، أثر استراتيجية اوجد الخطأ في تحصيل طلاب الصّف الثّاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، العدد ٤٣، الجزء الثاني، ٢٠٢١م.
- الخطيب، أحمد (١٩٨٩): التعليم والبرامج التعليمية، ط٣، مكتب قاهر، القاهرة.
- الشّمري، ماشي بن محمد:" ١٠١ استراتيجية في التّعلم النّشط "، ط١، وزارة التّربية والتّعليم، المـــــملكة السّعودية العربية، ٢٠١١م.
- العتيبي، وضحى حباب: "فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة قسم الأحياء بكلية التربية، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الخامس، العدد الأول، ٢٠١٨م.
- العدوان، زيد سلمان، محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة عمان، ٢٠١١م.
- الكندي، عبد الله، وعطا، إبراهيم محمد، تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٦م.
- امبو سعيدي، عبد الله بن خميس، والحوسنية، هدى بنت علي، استراتيجيات التعلم النشط، دار المسيرة، ط٢، عمان، الأردن، ٢٠١٦.
- أبو الحاج سها احمد، والمصالحة، حسن خليل، استراتيجيات التعلم النشط، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ٢٠١٦م.
- أحمد، محمد مفضي، أثر استراتيجية اوجد الخطأ في تحصيل طلاب الصّف الثّاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، القدس، فلسطين، ٢٠١٠م.
- آل مهدي، عبد الله بن ناصر، فاعلية برنامج مقترح لعلاج الصعوبات الاملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة نجران،
- بدوي، رمضان مسعد، التعلم النشط، دار الفكر، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.
- بشور، منير، التعليم في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين، دار نلسن، بيروت، لبنان، ١٩٩٥م
- زايد، فهد خليل.، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة. عمان. دار اليازوري، ٢٠٠٦م.
- زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل (٢٠١٥): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط١، دار المنهجية، عمان.
- زاير، سعد علي، وآخرون: " الاملاء العربي مشـــكلاته. قواعده. طرائق تدريسه "، دار صفاء للنشر والتّوزيع، عمّان، ٢٠١٦م.
- زيتون، حسن حسين، تعلم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، عالم الكتب، القاهرة، ط٣، ٢٠٠٨م.
- سرايا، عادل: تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار، دار وائل، عمان، ٢٠٠٧م.
- شحاته، حسن سيد ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٤م.
- طلبه، خلف عبد المعطي عبد الرحمن، برنامج تعليم مدمج قائم على نظرية تجهيز المعلومات لعالج الأخطاء اللغوية في كتابات طالب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، العدد عدد١٢، المجلد ٢٢، ٢٠٢١م.
- عبد الباري، ماهر شعبان، تعليم المفردات اللغوية، دار المسيرة، عمان، الأردن،٢٠١١م.
- محمود، عبد الرزاق مختار، وآخرون، تصور مقترح لعلاج الأخطاء الاملائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام أنشطة القرائية (الصفية واللاصفية)، المجلد الرابع، الدد الأول، ٢٠٢٢م.
- وزارة التربية، جمهورية العراق. منهج الدراسة الاعدادية، ط ١، ١٩٩٠م.

الملاحق : الملحق (١) الأهداف العامة

١- تنمية قدرة المتعلم على معرفة الفروق المعنوية بين تركيب وآخر، وتمكينه من فهم الجملة، ومعرفة أثر صياغتها في تحديد معناها.

٢- تمكين المتعلم من التعبير الدقيق، ومن استعمال التراكيب الجميلة الملائمة لما يروم إيصاله من معانٍ وأفكار.

٣- تمكين المتعلم من التمييز الدلالي بين الصيغ المختلفة للكلمة الواحدة.(جمهورية العراق،١٩٩٠، ص ٣١)

الملحق (٢) اهداف البرنامج

١- تزويد الطلبة بالقواعد الإملائية الضابطة لصحة الكتابة.

٢- رسم الكلمات رسما صحيحا منسجما مع القواعد الإملائية .

٣- تمكن المتعلم من تصحيح الأخطاء الاملائية.

٤- تمكن المتعلم من رسم الكلمات الشاذة عن القواعد الاملائية .

٥- تمكن المتعلم من تحديد الأخطاء الاملائية المرتبطة بمادة علم النحو.

٦- تمكن المتعلم من تحديد الأخطاء الاملائية المرتبطة بمادة علم الصرف.

٧- تمكن المتعلم من تحديد الأخطاء الاملائية المرتبطة بمادة علم الصوت.

الملحق (٣) موضوعات مادة إمْلَاء اللغة العربية

حدد الباحث موضوعات مادة الاملاء من كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والبالغة (٦) أجزاء للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ للمؤلفين (فاطمة ناظم العتابي، وكريم عبد الحسين الربيعي، وأزهار حسين إبراهيم، وماجدة هاتو هاشم، عبد الحميد حمّودي علوان، وجاسم حسين سلطان) الطبعة الخامسة، الصادر من وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج، وهي على النحو الآتي:

١- التنوين ٢- الحروف الشمسية والقمرية ٣- الألف الفارقة ٤- التاء المربوطة والتاء المبسوطة

٥- الخط القياس والخط غير القياسي ٦- الهمزة المتوسطة على الألف ٧- الهمزة المتوسطة على الواو والياء

٨- الهمزة المتطرفة بعد متحرك أو ساكن ٩- الضاد والظاء ١٠- الهمزة في أول الكلمة (الوصل)

١١- الهمزة في أول الكلمة (القطع) ١٢- علامات الترقيم

الملحق (٤)

في ضوء محتوى المادة الدراسية للموضوعات الاملائية التي درّست في المرحلة المتوسطة صياغة أهداف سلوكية؛ إذ بلغت (٩٣) هدفا موزعة على المستويات الثلاثة من تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق) وكما موضحة في الجدول الآتي:

ت	الموضوعات	عدد الأهداف السلوكية			المجموع
		معرفـــة	فهـــم	تطبيـــق	
١	التنوين	١	٣	٠	٤
٢	الحروف الشمسية والقمرية	٢	١	١	٤
٣	اللام الفارقة	٠	٤	١	٥
٤	التاء المربوطة والتاء المبسوطة	٢	١	٣	٦
٥	الخط القياس والخط غير القياسي	١	١	٤	٦
٦	الهمزة المتوسطة على الألف والواو الياء	٦	٢	٥	١٣
٧	الهمزة المتطرفة	٤	٠	٦	١٠
٨	الضاد والظاء	٢	١	٠	٣
٩	الهمزة في أول الكلمة	٦	٨	١٠	٢٤
١٠	علامات الترقيم	٢	١٢	٤	١٨
	المجموع	٢٦	٣٣	٣٤	٩٣