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

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

الفصل الأول
التعريف بالبحث
أولا :مشكلة البحث:

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

لقد توافق الناس على أن الخطأ الإملائي عيب في الكاتب ، ومما لاشك فيه أن الرسم الإملائي الخاطئ يسبب صعوبة في قراءة المكتوب وعدم فهمه ، (فريلند ، 1956 ، ص 288) وكثيرا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء سبباً في تحريف المعنى ، وعدم وضوح الفكرة . (شحاته ، 1996 ، ص 13) .

فالضعف في الإملاء مشكلة جسيمة على مستقبل الطالب، وقد عمت الشكوى من هذا الضعف الملموس في الإملاء لدى الطلبة في معظم الأوساط التربوية، وغيرها فالآباء يشكون من ضعف أبنائهم في الإملاء والمعلمون يعانون من ضعف الطلبة في اللغة العربية وبخاصة في الإملاء وأساتذة اللغة العربية يعلنون ضيقهم عن مستوى طلبة الجامعة في اللغة ، وقد بات واضحا أن من وظائف المدرسة تعليم الطلبة الكتابة الصحيحة وتزويدهم بمهارات التهجي والخبرات التي يمكن أن تساعد في اكتساب القدرة على الكتابة الصحيحة. وتستطيع المدرسة أن تقدم فرصا مناسبة يكتسب فيها الطلبة المهارة في الكتابة، فمن تمام ثقافة الفرد في أي مجتمع سلامة كتابته رسما وخطا. (احمد، 1983، ص: 265)

ويمكن إرجاع أخطاء الطلبة في الإملاء إلى أسباب كثيرة منها ما يتصل بالمدرس، ومنها ما يتصل بالطالب، ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة، ومنها ما يتصل بطريقة التدريس (الدليمي، 1999، ص: 180-181) ،فان مادة اللغة العربية بشكل عام ومادة الإملاء بشكل خاص، وعملية تدريسها تحتاج إلى أساليب وطرائق حديثة، فعملية التدريس السائدة حاليا تحتاج إلى تطوير وتحسين فما زال واقع هذه العملية قياسا بالمستجدات والاتجاهات الحديثة المعاصرة، محكوما بطبيعة الإجراءات والممارسات النمطية التي يستعملها مدرسو اللغة العربية في أثناء تدريسهم المتمثلة في الاستعمال التقليدي للطرائق والأساليب التدريسية والاستعمال المحدود للوسائل والتقنيات التي تعاني من الجمود (الهاشمي، 2001، ص: 9).

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

ثانيا:أهمية البحث:

يشغل الإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة فهو أساس مهم في التعبير الكتابي،وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية فان الإملاء وسيلة مهمة لتحقيق ذلك بالصورة الخطية(الحلاق،2010،ص276)

وهناك أسبابا تقف وراء منزلة الإملاء الكبيرة بين فروع اللغة العربية منها الآتي:

يعد الإملاء من الأسس المهمة للتعبير الكتابي السليم، فإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية فان الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية.

يعد الإملاء أداة رئيسة في نقل أفكار الكاتب إلى القارئ نقلا سليما ،بحيث إذا صاغها الكاتب صياغة لغوية جيدة مراعيا فيها جانب التركيب والأسلوب ثم كتبها بالطريقة التي اتفق عليها كان ذلك اقدر على نقل الفكرة نقلا أمينا وشاملا سيما وان الخطأ الإملائي يشوّه الكتابة ويحول دون فهمها فهما صائبا.

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

إن الإملاء يرتبط بالقراءة إذ أن القارئ يقف على الإشكال السليمة للحروف والكلمات والجمل فيتعلمها عن طريق المحاكاة ويفهمها بسرعة إذا كانت مكتوبة كتابة مضبوطة(عطا،2005،ص232)

ويتطلب في تدريس الإملاء تمكين الطلبة من بعض المهارات اللازمة في درس الإملاء ومن هذه المهارات الآتي:
- رسم الكلمات والحروف رسما صحيحا .
- رسم الكلمات بخط واضح مقروء ويشمل ذلك أحوال الحروف ، ووضع النقاط عليها ،واستعمال علامات الترقيم المناسبة.
- دقة الملاحظة ،والانتباه،والذوق،وحسن الاستماع.
- كتابة حروف اللغة العربية بأشكالها المختلفة ،وفي مواقعها المختلفة.
- الفهم والإفهام،إذ أن الإملاء فرع من فروع اللغة العربية وينبغي أن يحقق وظيفة اللغة هذه في الفهم والإفهام.
تجنب الإحراج في الحياة المدرسية العامة ،والشعور بثقة النفس.(زاير،وعايز،2011،ص331).
- إن مفهوم المسرد الإملائي هو أداة تعليمية مصممة أساسا لدعم دارسي اللغة لتحسين فهمهم للغة(عبد الباري،2011،ص303).
وتسير إستراتيجية المسرد الإملائي في أربع خطوات رئيسة هي:
1- الإعداد Preparation:ويتم في هذه المرحلة إعداد الصفحة التي سيستمع إليها الطلاب وبعد عملية الاستماع يدخل الطلاب في مناقشات حول الموضوع المسموع وما يتضمنه من معان ومفردات جديدة.
2- الإملاء Dictation:في هذه المرحلة يتم إملاء القطعة على الطلاب حيث تُقرأ هذه القطعة الإملائية قراءة طبيعية ويقوم الطلاب في هذه المرحلة بتدوين بعض الملاحظات حول النص وذلك بهدف بناء المعنى لكل الجمل المملاة.
3- إعادة بناء النص Reconstruction:في هذه يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة ثم يبدأ الطلاب في كتابة القطعة المملاة والتي سبق لهم أن استمعوا إليها مع مراعاة أن تكون القطعة المكتوبة صحيحة نحوياً.
4- التحليل مع التصحيح Analysis & Correction:يبدأ المعلم في هذه المرحلة في تحليل كتابات الطلاب أو منتج الطلاب وتصحيح ما بها من أخطاء نحوية وإملائية (Nobei,Toshiyo,1996,p3-4).

أما مفهوم نموذج فراير فهو إستراتيجية تدريسيةInstructional Strategy والتي تعين المعلم عندما يسعى لتعليم تلاميذه مفاهيم جديدة.
ويتم عادة استخدام هذا النموذج عندما يسعى المعلم لتقديم مظلة عامة بالمفاهيم المهمة الواردة في الوحدة التي يدرسها الطلاب ,ويتم ذلك بعد أن يقوم المعلم بمهامه التدريسية أو بعد الانتهاء من الدرس وشرحه يعود المعلم إلى النموذج عدة مرات وذلك لتأكيد وتدعيم المعلومات التي قدمها إثناء الشرح كما أن عرض هذه المفاهيم تمثل تلخيصا لما ورد في الوحدة أو الموضوع من معلومات مهمة(Stephanie Macceca,2007,p53)
ويمكن أن نحدد إجراءات هذا النموذج وفقا للخطوات الآتية:
- تحديد المفاهيم الرئيسة بالوحدة وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى المرتبطة بها.
- توضيح مدى الاتفاق او الاختلاف بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم التي يمتلكها الطلاب بالفعل.
- تقديم مجموعة من الأمثلة الشارحة والمفسرة للمفهوم الجديد.
- تقديم مجموعة من الأمثلة الخالية من هذا المفهوم لتحديد المفهوم الذي يدرسه الطلاب.
- تقديم مجموعة من الأمثلة واللامثلة حول المفهوم وطرح مجموعة من الأسئلة على الطلاب لتمييز الأمثلة من اللأمثلة.(عبد الباري،2011،ص312).
ويعد الإملاء من العناصر المهمة في تطوير التعبير بشقيه الكتابي والشفوي وكذلك مهارات الاستماع والتواصل مع الآخرين على اختلافهم.

ثالثا:هدف البحث وفرضياته:

1- الهدف:يهدف البحث الحالي تعرف اثر إستراتيجيتي المسرد الإملائي و فراير في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء.
2- الفرضيات:
أ- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب الذين يدرسون الإملاء بإستراتيجيتي المسرد الإملائي والذين يدرسونه بالطريقة التقليدية عند مستوى دلالة(0,05)
ب- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب الذين يدرسون الإملاء بإستراتيجية (فراير) والذين يدرسونه بالطريقة التقليدية عند مستوى دلالة(0,05)

جـ- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب الذين يدرسون الإملاء بإستراتيجية المسرد الإملائي والذين يدرسونه بإستراتيجية (فراير)عند مستوى دلالة(0,05).

رابعا:حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

1- الحد البشري:عينة من طلبة الصف الثاني المتوسط .

2- الحد المكاني:المديرية العامة لتربية محافظة بابل.

3- الحد الزماني:العام الدراسي:2010-2011

خامسا:مصطلحات البحث:

أولا:إستراتيجية المسرد الإملائي(الإملاء النحوي) :

عرفها(وينراب 1989، Wajnryb):

بأنها إجراء تدريسي يقوم على تعليم الإملاء السريع لنص قصير لمجموعة من الطلاب (العمل في مجموعات صغيرة)ثم تدوين الملاحظات أثناء القراءة الجهرية والمضي قدما لتجميع النص وإعادة بنائه في ضوء التعاون مع الطلاب أو الزملاء داخل المجموعة التي ينتمي إليها الطالب(وينراب 1989،Wajnryb،ص16)

عرفه عبد الباري(2011):هي أداة تعليمية مصممة أساسا لدعم دارسي اللغة لتحسين فهمهم للغة ،وتتضمن هذه الإستراتيجية الاملاءات المتكررة على الطلاب للوقوف على كيف يمكن لهم التعرف على الكلمات وتصنيفها في فئات مختلفة وتسجيلها،ثم يتبادل الطلاب هذه المفردات من اجل بناء المعنى العام للقطعة المملاة (عبد الباري 2011،ص303).

التعريف الإجرائي:تبنى الباحثان تعريف عبد الباري(2011)كتعريف إجرائي للمسرد الإملائي.

ثانيا:إستراتيجية فراير:

1- عرفه عبد الباري(2011):هي إستراتيجية تقوم على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد والمفاهيم الأخرى التي بحوزة المتعلم ويتم في هذا النموذج تعليم المفاهيم المختلفة من خلال إتباع قاعدة المثال واللامثال (عبد الباري 2011،ص312).

التعريف الإجرائي:تبنى الباحثان تعريف عبد الباري(2011)كتعريف إجرائي لإستراتيجية فراير.

ثالثا:الإملاء:

1- عرفه (العزاوي 1986):

بأنه " رسم ما يملى من الكلمات رسما صحيحا مطابقا للقواعد الإملائية المتعارفة " . (العزاوي ، 1986 ، ص 170)

2- عرفه والي(1998):

بأنه:تدوين أو إثبات ما يلقى إلى الكاتب مع سرعة فهمه إجمالا وتفصيلا أو هما معا حسب استعداد المتلقي أو المملي عليه(والي،1998،ص297).

3- عرفه جابر(2002):

بأنه:عملية التدريب على الكتابة الصحيحة لتصبح عادة يعتادها المتعلم يتمكن بواسطتها من نقل آرائه ومشاعره وما يطلب منه نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة(جابر،2002،ص206).

4- عرفه البجة (2005):

بأنه: فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها الأولى ،وذلك على وفق قواعد مرعية وضعها علماء اللغة(البجة،2005،ص161).

5- عرفه عطا (2005):

بأنه طريقة رسم الكلمات والحروف رسما صحيحا حسب الأصول المتفق عليها(عطا،2005،ص231).

6- عرفه الجعافرة(2011):

هو عملية التدريب على الكتابة الصحيحة لتصبح عادة يعتادها المتعلم ،ويتمكن بواسطتها من نقل أرائه ومشاعره وحاجاته ،وما يتطلب إليه نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة(الجعافرة،2011،ص240).

7- التعريف الإجرائي:تبنى الباحثان تعريف الجعافرة (2011)كتعريف إجرائي للإملاء.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

1- **دراسة الوائلي-2000:**(أثر استخدام ثلاثة أساليب لتصحيح الإملاء في تجنب الأخطاء الإملائية والنحوية في اللغة الكردية عند طلبة الصف الرابع الإعدادي).

أجريت في بغداد وهدفت معرفة أثر استخدام ثلاثة أساليب لتصحيح الإملاء في تجنب الأخطاء الإملائية والنحوية في اللغة الكردية عند طلبة الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقين بها وهي(أسلوب الطالب يصحح لنفسه ،وأسلوب المدرس يصحح أمام الطالب، وأسلوب المدرس يصحح خارج الصف) ولتحقيق هدف البحث اختيرت عشوائيا إعدادية القادسيتين للبنين من بين المدارس الإعدادية والثانوية في تربية بغداد / الرصافة الأولى وبالطريقة نفسها وزعت الأساليب الثلاثة للتصحيح على الشعب الثلاث وكان أسلوب الطالب يصحح لنفسه من نصيب شعبة (ا) أما أسلوب المدرس يصحح إمام الطلاب فكان من نصيب شعبة (د) وأخيرا أسلوب المدرس يصحح خارج الصف من نصيب شعبة (ج). بلغت عينة البحث (82) طالبا كوفئ بينهما باستعمال مربع كاي (كا2) في تحصيل الأب والأم ولم تكن الفروق ذات دلائل إحصائية عند مستوى (0.05).

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

وأستعمل الباحث تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق فظهر أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية . ثم استعمل الباحث طريقة (شيفيه) للمقارنات المتعددة فظهر أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين أساليب التصحيح الثلاثة (أسلوب الطالب يصحح لنفسه،أسلوب المدرس يصحح داخل الصف ،أسلوب المدرس يصحح خارج الصف).وفي ضوء نتائج البحث استنتج الباحث أن الأخطاء الإملائية والنحوية في مادة اللغة الكردية تكاد تكون متشابهة إلى حد ما يمكننا القول أنها واحدة وكما أن الاختبارات المتعددة أكسبت المتعلمين خبرة في اكتشاف الأخطاء(الوائلي،2000،ص2-3).

2- **دراسة الجميلي 2001**(اثر استخدام أسلوبي الرسوم والمحو التدريجي في تحصيل التلامذة في مادة الإملاء). أجريت هذه الدراسة في بغداد ورمت تعرف اثر أسلوب الرسوم والمحو التدريجي في تحصيل تلامذة الصف الثالث الابتدائي في مادة الإملاء ،وكانت عينة الدراسة (95) تلميذاً وتلميذة , وكانت العينة موزعة على ثلاث شعب هي مجموع شعب الثالث الابتدائي في مدرسة الهاجر الابتدائية المختلطة والتي اختيرت عشوائيا بواقع (32) تلميذاً وتلميذه للمجموعة التجريبية الأولى (طريقة الرسوم) و(32) تلميذاً وتلميذة للمجموعة التجريبية الثانية (طريقة المحو التدريجي) و(31) تلميذاً وتلميذة للمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) .

وقد كافأت الباحثة بين المجموعات الثلاث بمتغيرات (العمر الزمني , تحصيل الأب والأم, درجة اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي , والاختبار القبلي), واستخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية :(الاختبار-التائي (T.test) لعينتين مستقلتين , ومربع كاي , ومعامل ارتباط (بيرسون)) , وقد أكدت النتائج التي توصلت إليها الدراسة انه يوجد هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05,0) بين متوسط تحصيل التلامذة في مادة الإملاء الذين تستخدم معهم (طريقة الرسوم) ومتوسط تحصيل التلامذة الذين تستخدم معهم الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى (طريقة الرسوم) , حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (26,2) والجدولية (02,2) بدرجة حرية (19) , وانه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل تلامذة المجموعة التجريبية الثانية (طريقة المحو التدريجي) وتحصيل التلامذة في المجموعة الضابطة ,عند مستوى (05,0) ودرجة حرية (19) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (36,1) اقل من الجدولية (02,2) وانه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل التلامذة الذين نستخدم معهم أسلوب (الرسوم) وتحصيل التلامذة الذين نستخدم معهم أسلوب (المحو التدريجي) عند مستوى (05,0) ودرجة حرية (19) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (41,1) والجدولية (02,2).

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بتوصيات عدة منها :

1. ضرورة اعتماد أسلوبي الرسوم والمحو التدريجي في تدريس الإملاء في الصف الثالث الابتدائي .
2. التأكيد على استخدام الوسائل التعليمية داخل الصف .
3. ضرورة إدخال المعلمين والمعلمات في دورات لكي يتعرفوا على كيفية استخدام الوسائل داخل الصف .

وضمنت الباحثة دراستها مقترحات عدة منها :-

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ولكن في صفوف أخرى مثل (الرابع ,الثاني) الابتدائيين .
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مواد أخرى غير الإملاء كأن تكون (المحفوظات) .
3. القيام بدراسة ترمي إلى الكشف عن اثر الرسوم الملونة وغير الملونة في تحسين أداء التلامذة في الإملاء (الجميلي، 2001, ص 7-48).

3- **دراسة التكريتي 2002:(الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية) .**

أجريت هذه الدراسة في بغداد ورمت إلى الإجابة عن الأسئلة آلاتية :-
1. ما الأخطاء الشائعة لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي في العراق ؟
2. هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين التلاميذ والتلميذات في الصف السادس الابتدائي في الأخطاء الإملائية الشائعة ؟
3. ما المقترحات اللازمة لمعالجة أنماط الأخطاء الإملائية والوقاية منها ؟

واقتصرت الدراسة على تلامذة الصف السادس الابتدائي للبنين والبنات في المدارس النهارية على مستوى القطر للعام الدراسي (2001-2002) .جرت الدراسة في مراكز ثلاث محافظات (بغداد, نينوى, بصرة) مثلت مدارس القطر ، سحبت عشوائياً منطقة واحدة من كل مركز محافظة وبعد ذلك سحبت مدرسة واحدة من المنطقة التي ينحصر عدد مدارسها بين (1) و(10) , ومدرستين من المناطق التي ينحصر عدد مدارسها بين (11) مدرسة و(20) مدرسة , وثلاث مدارس من المناطق التي ينحصر عدد مدارسها (21) مدرسة (30) مدرسة , واتبع ذلك في مدارس البنين والبنات كل على حدة ,اما عينة المشرفين فقد بلغت (17) مشرفاً من محافظات عينة البحث , وقد استخدم الباحث النسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي ومتوسط التقدير لتفسير نتائج بحثه , توصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها :- إن تلامذة الصف السادس الابتدائي وقعوا في أخطاء إملائية بـ(45) نمطاً إملائياً بنسب متفاوتة شائعة منها في (28) نمطاً ذات فروق إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) , (0.01) بين التلاميذ والتلميذات في مقدمتها الأنماط (الهمزة المتوسطة على الواو , الهمزة المتطرفة على الواو , الفتحة , الهمزة المتوسطة منفصلة والكسرة ياء)) .وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بتوصيات عدة منها :
- على المعلم ضبط قواعد الرسم الصحيح للحروف لان المعلم قدوة يقلده تلامذته فإذا كتب خطأ قلدوه في خطئه .
- إقامة دورات تطويرية لمعلم اللغة العربية لتدريبه على احدث الطرائق التربوية في تعليم الإملاء .

وضمن الباحث دراسته مقترحات منها :
1- دراسة تجريبية مقارنة بان يكون درس الإملاء مستقلاً وبين درس الإملاء ممزوجاً مع دروس اللغة العربية الأخرى .
2- دراسة تجريبية مقارنة بين الأخطاء الإملائية لتلامذة درسوا القراءة الخلدونية وبين من درسوا قراءتي الجديدة(التكريتي ،2002, ص 7 -56) .

ثانيا :موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

1- هدف البحث:
هدفت دراسة الوائلي(2000) تعرف أثر استخدام ثلاثة أساليب لتصحيح الإملاء في تجنب الأخطاء الإملائية والنحوية في اللغة الكردية عند طلبة الصف الرابع الإعدادي.أما دراسة الجميلي(2001)فهدفت تعرف اثر استخدام أسلوبي الرسوم والمحو التدريجي في تحصيل التلامذة في مادة الإملاء وهدفت دراسة التكريتي (2002)تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.أما الدراسة الحالية فان هدفها تعرف اثر إستراتيجيتي المسرد الإملائي ونموذج فراير في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء
2.بلد الدراسة : أجريت الدراسات الثلاثة الواردة أعلاه في العراق وهذا يتفق مع الدراسة الحالية التي أجريت في العراق أيضا.
3.عينة الدراسة :. بلغت عينة البحث (82) طالبا في دراسة الوائلي(2000) وبلغت في دراسة الجميلي(2001) ،(95) تلميذاً وتلميذة في دراسة التكريتي(2002) (30) مدرسة بكادرها, و(17) مشرفاً.
أما الدراسة الحالية فبلغت عينتها(64)طالبا.
4. الوسائل الإحصائية :
استعملت دراسة الوائلي(2000) تحليل التباين الأحادي و طريقة شيفيه،أما دراسة الجميلي(2001) الاختبار-التائي (T.test) لعينتين مستقلتين , ومربع كاي , ومعامل ارتباط (بيرسون))أما دراسة التكريتي(2002) النسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي ومتوسط التقدير.
أما الدراسة الحالية فقد استعملت تحليل التباين الأحادي وطريقة شيفيه ومربع كاي وسائل إحصائية.
5. منهجية البحث: استعملت دراستي الوائلي(2000) والجميلي(2001)المنهج التجريبي واستعملت دراسة التكريتي(2002)المنهج الوصفي.
أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراستي الوائلي(2000)والجميلي(2001)اذ كان منهجها تجريبيا.
6. جوانب الإفادة
أفاد الباحثان من الدراسات السابقة في جوانب هي :

- تحديد هدف الدراسة وتحديد حجم العينة .
- صياغة الأهداف السلوكية.
- تصميم الأطر بالبرنامج التعليمي .
- اختيار الاختبار التحصيلي واعتماد الوسائل الإحصائية في الإجراءات وتحديد النتائج.

الفصل الثالث
منهجية البحث وإجراءاته

أولاً- منهج البحث :

يعد منهج الدراسات التجريبية من أفضل مناهج البحث العلمي في دراسة العلاقات السببية التي تربط ظاهرة ما والمتغيرات التي أدت إليها (الصمادي، 1996: 11)، ويتطلب البحث التجريبي تصميماً تجريبياً يكون بمثابة الهيكل العام للتجربة (الداهري، 2000،ص 40).

- التصميم التجريبي:يعد التصميم التجريبي عبارة عن " مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة " (داؤد، 1990،ص 256). والذي إذا أحسن الباحث وضعه، وصياغته فإنه يضمن الهيكل السليم والإستراتيجية المناسبة التي تضبط له بحثه، وتوصله إلى نتائج يمكن التعويل عليها في الإجابة عن الأسئلة التي طرحتها مشكلة البحث، وفروضه (الزوبعي، 1981،ص 102). وقد اعتمد الباحثان تصميماً تجريبياً لثلاث مجموعات الأولى تجريبية تدرس بإستراتيجية (المسرد الإملائي)، والثانية تجريبية تدرس بإستراتيجية (فراير)، والثالثة ضابطة تدرس بالطريقة (التقليدية)، وكما موضح في جدول (1).

جدول (1)
التصميم التجريبي

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

ثانياً:- مجتمع البحث وعينته:

يتطلب البحث الحالي مدرسة واحدة من بين المدارس المتوسطة او الثانوية في المديرية العامة للتربية في محافظة بابل، وأن لا يقل عدد شعب الصف الثاني المتوسط فيها عن ثلاث شعب، وبلغ عدد تلك المدارس (153) مدرسة بين المدارس الثانوية والمتوسطة وجدول (1)يبين ذلك.

جدول (1)
أعداد المدارس المتوسطة والثانوية في محافظة بابل ونسبتها المئوية

المدارس	العدد	النسبة المئوية
المتوسطة	95	62.09%
الثانوية	58	37.91%
المجموع	153	100%

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

1- وجود ثلاث شعب فيها للصف الثاني المتوسط.
2- قرب المدرسة من سكن احد الباحثينِ.
3- معظم الطلاب من رقعة جغرافية واحدة، ومن ثم تقارب مستوياتهم الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية.
4- تعاون إدارة المدرسة مع الباحثينِ، في تنفيذ التجربة.

وجد الباحثان أن الصف الثاني المتوسط فيها مكون من ثلاث شعب مجموع عدد طلابها (64) طالبا، وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى وبواقع (18) طالبا ومثلت شعبة (جـ) المجموعة التجريبية الثانية وبواقع (22) طالبا، ومثلت شعبة (أ) المجموعة الضابطة وبواقع (24) طالبا.

وهذا بعد استبعاد بعض الطلاب الذين لاتتوافر فيهم المكافأة بين الطلاب، علما أن الباحثان كافئا بين طلاب المجموعات الثلاثة في متغيرات العمرالزمني والتحصيل وتحصيل الوالدين،وقد استعملا تحليل التباين الأحادي ومربع كاي(كا2)في الوسائل الإحصائية المستعملة في المكافأة.

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

أ- المادة الدراسية:

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

ب- التدريس:

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

ج- الحرص على سرية البحث:

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

د- توزيع الحصص:

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

هـ- الوسائل التعليمية:

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

و- بناية المدرسة:

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

ز- المدة الزمنية:

كانت المدة المحددة واحدة وللمجموعات الثلاث.

رابعاً:- صياغة الأهداف السلوكية.

إن الهدف السلوكي هو ما يتحقق لدى الطلبة في صورة ناتج تعلمي بعد مرورهم في خبرة تعلمية نظمت بإشراف المعلم، وتوجيهه (قطامي، 2001،ص 113).

ويحدد نوع السلوك الذي سوف يظهره الطالب بعد تعلمه لمادة، أو مهارة (علي، ب-ت: 64)، وترتبط الأهداف السلوكية بالدروس اليومية للوحدات التدريسية (حمدان، ب-ت: 127)، وعادة ما تصاغ الأهداف السلوكية بعبارات تصف السلوك الذي يتوقع أن يظهره المتعلم نتيجة مروره بخبرة أو موقف تعليمي معين، وهي بذلك تكون ذات فائدة كبيرة للمعلم، إذ أنها تكون بمثابة مؤشرات مشاهدة تدل على مدى إتمام عملية التعلم ومن ثم قياس نتائجها (السعدي، 2004،ص 37).

وتتضح أهمية تحديد الهدف السلوكي في عملية تخطيط التعلم وتقليل العشوائية في الأنشطة والإجراءات. وأسلوب التقويم، وتوزيع الزمن (قطامي، 2001،ص 113)، وقد توصل علماء النفس ومنهم بلوم (Bloom) إلى تصنيف الأهداف التعليمية إلى المجالات الثلاثة المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية (السعدي، 2004،ص 31)، والمجال المعرفي يتضمن الأهداف أو نتاجات التعلم التي تتعلق بالمعلومات، والمهارات العقلية المعرفية ويندرج تحتها ستة مستويات رئيسة هي: (المعرفة (التذكر) والفهم (الاستيعاب) والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، مرتبة ترتيباً هرمياً مبتدأً بالمستوى الأدنى (التذكر) الذي يمثل قاعدة الهرم، ومنتهياً بالمستوى الأعلى (التقويم) الذي يمثل قمة الهرم (البجة، 2000،ص 73).

ولقد حدد الباحثان أهدافاً سلوكية في ضوء محتوى المادة العلمية، والأهداف التربوية العامة التي وضعتها وزارة التربية، معتمدة على تصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي، وللمستويات الستة: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب والتقويم) وقد عرض الباحثان ما صاغه من أهداف سلوكية على مجموعة من الخبراء المتخصصين كما مبين بالملحق (1) للتعرف على آرائهم في مدى صلاحية هذه الأهداف، وبلغت الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (65) هدفاً ، موزعة بين محتوى المادة الدراسية .

خامساً:- إعداد الخطط التدريسية:

تُعد خطة الدرس اليومية الإطار الذي يسير على نهجه المدرس في تدريسه اليومي (السعدي، 2004،ص 72)، فالتخطيط للتدريس عملية تصور، وتدبر مسبق لكيفية تنفيذ عملية التعلم والتعليم التي سيقوم بها المدرس لطلابه داخل الصف بشكل منظم، ومرسوم وهادف، (الأمين، 1986،ص 228). ويتوقف نفع الخطة على شكلها، الذي يختلف تبعاً لأنواع الدروس، والمدرسين، فالبعض يفضلها تفصيلية، والبعض الأخر يفضل وضع مذكرات مختصرة عن المادة والطريقة (ريان، 1999،ص 304).

ولذا فإن إعداد الخطة التدريسية من متطلبات التدريس الناجح، وعليه فقد أعدَّ الباحثان خططاً تدريسية أنموذجية مناسبة للموضوعات التي درسها مدرس المادة وبإستراتيجية المسرد الإملائي ،وإستراتيجية فراير ،والطريقة التقليدية، وبعد عرضها على الخبراء والمتخصصين، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم، لتعديل صياغتها الملحق (1)، وبناءً على ما أبدوه من ملاحظات فقد تم تعديل بعض الفقرات وأصبحت جاهزة للتنفيذ، ملحق يوضح ذلك (2).

سادساً:- أداة البحث:

تعد الاختبارات من أهم جوانب العملية التعليمية التي يتم عن طريقها معرفة المستوى الذي تم تحصيله عند المتعلم (منصور، 2001،ص 355). فهي من أهم وسائل التقويم الأكثر استعمالاً (الرشيدي، 1999،ص 111). ويتطلب البحث الحالي من الباحثان إعداد اختبار تحصيلي، لقياس تحصيل طلاب المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة) عند نهاية التجربة؛ وقد اعتمد الباحثان على مقياس جاهز في الإملاء وللمفردات نفسها وهو مقياس (عبيد،2005)علما أن الباحثان عرضا المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين لمعرفة مدى انسجام الاختبار مع أهداف البحث والأهداف السلوكية الخاصة بالمادة ملحق يوضح ذلك (3).

سابعاً: - تطبيق الاختبار:

بعد انتهاء التجربة طبق الباحثان -وبالاستعانة بمدرس المادة- الاختبار الذي أعُتمد لهذا الغرض على عينة البحث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة)، وكان ذلك في يوم الثلاثاء (3/5/2011) الساعة (8.50) دقيقة صباحاً، وقد أخبر المدرس عينة البحث قبل أسبوع من موعد الامتحان للاستعداد والتهيؤ واستعان الباحثان بعدد من المدرسين في عملية المراقبة من المدرس نفسه، وكان دور الباحثان الإشراف على سير عملية الاختبار والمشاركة في المراقبة.

ثامناً:- الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

1- تحليل التباين الآحادي:

استعمل في حساب دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي وفي إجراء عملية التكافؤ بين المجموعات الثلاث في بعض المتغيرات (فيركسون، 1991،ص 287).

2- اختبار مربع (كا^2):

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

$$(\text{كا}^2) = \text{مج} \frac{(\text{ل} - \text{ق})^2}{\text{ق}}$$

إذ تمثل:

(ل) = التكرار الملاحظ

(ق) = التكرار المتوقع

(المنصور، 1967،ص 44)، (البياتي، 1977،ص 293)

3- طريقة شيفيه:

استعملت في المقارنات بين مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل

$$\text{شيفيه المحسوبة} = \frac{(م_1 - م_2)^2}{\frac{م.م.د.}{ن_1} + \frac{م.م.د.}{ن_2}}$$

إذ تمثل:
(م1) = الوسط الحسابي للمجموعة الأولى
(م2) = الوسط الحسابي للمجموعة الثانية
(م.م.د.) = متوسط المربعات داخل المجموعات
(ن1) = عدد أفراد المجموعة الأولى
(ن2) = عدد أفراد المجموعة الثانية
شيفيه الحرجة= القيمة الفائية الجدولية (عدد المجموعات – 1)
(فيركسون،1991،،ص 374-375)

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها

أولاً:عرض النتائج:

بعد الانتهاء من التجربة يتم في هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها البحث، وتفسيرها، والتي تتضمن معرفة أثر إستراتيجيتي المسرد الإملائي ونموذج فراير في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء.
يلاحظ من نتائج الاختبار التحصيلي المعروضة في جدول (3) إن متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى (33.0)، وبانحراف معياري (3.68)، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية (36.86) وبانحراف معياري (2.66)، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة (28.12)، وبانحراف معياري (5.076).كما في جدول (3)

جدول (3)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	33.00	3.68
المجموعة التجريبية الثانية	36.86	2.66
المجموعة الضابطة	28.12	5.07

وعند استعمال اختبار تحليل التباين الآحادي لاختبار الفرق بين درجات تحصيل هذه المجموعات الثلاث، كانت القيمة الفائية المحسوبة (27.723) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (3.15) عند مستوى (0.05)، وبدرجتي حرية (2 ، 61)، وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث كما هو موضح في جدول (4)

جدول (4)
مصدر التباين ومجموع المربعات، ومتوسط المربعات، والقيمة الفائية المحسوبة و الجدولية لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المربعات	882.784	2	441.392	27.723	3.15	دالة إحصائياً
بين المجموعات	971.216	61	15.922			
الكلي	1854.000	63				

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

أ- بلغ متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا مادة الإملاء بإستراتيجية المسرد الإملائي(33.00)، وبانحراف معياري (3.68) ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا المادة نفسها بإستراتيجية فراير (36.86) وبانحراف معياري (2.66)، وبعد استعمال طريقة شيفيه، أتضح أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (4.87)، وهي أكبر من القيمة الحرجة (3.15) وبدرجتي حرية (2 ، 61)، ولهذا تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة التجريبية الأولى. وجدول (5) يوضح ذلك.

ب- بلغ متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا مادة الإملاء بإستراتيجية المسرد الإملائي (33.00)، وبانحراف معياري (3.68)، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية (28.12) وبانحراف معياري (5.07)، وبعد استعمال طريقة شيفيه، ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (4.8750)، وهي أكبر من القيمة الحرجة (3.15) وبدرجتي حرية (2 ، 61)، ولهذا تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى على طلاب المجموعة الضابطة وجدول (5) يوضح ذلك.

جـ- بلغ متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا مادة الإملاء بإستراتيجية فراير (36.86)، وبانحراف معياري (2.66)، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية (28.12) وبانحراف معياري (5.07)، وبعد استعمال طريقية شيفيه، ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (3.86)، وهي أكبر من القيمة الحرجة (3.15) وبدرجتي حرية (2 ، 61)، ولهذا تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة الضابطة، وجدول (5) يوضح ذلك.

جـدول (5)

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

المقارنــات		المقارنة الأولى		المقارنة الثانية		المقارنة الثالثة	
المجموعــات		التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	التجريبية الأولى	الضابطة	التجريبية الثانية	الضابطة
المتوسط الحسابي		33.00	36.86	33.00	28.12	36.86	28.12
قيمة شيفيه	المحسوبة	8.7386		4.8750		3.8636	
	الحرجـة	3.15		3.15		3.15	
الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05)		دالة		دالة		دالة	

- تفسير النتائج

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

1- إن إستراتيجية فراير أكثر فاعلية، لما تثيره في الطلاب من إطلاق لملكاتها الفكرية والعقلية، والقدرة على الكتابة والإملاء الخالي من الأخطاء.

2- يوجد تأثير ايجابي أيضا من تطبيق إستراتيجية المسرد الإملائي في دروس الإملاء.

3- تساعد إستراتيجيتي المسرد الإملائي وفراير على استحضار المعلومات والإبقاء عليها لمدة أطول، لأن الطالب يتوصل إليها بنفسه وتساعده في فهم واستيعاب الإملاء.

4- تفوق إستراتيجية فراير على الطريقة التقليدية في الإملاء لأنها تشجع الطلبة على البحث وربط المعنى الجديد بالمعاني المخزونة في ذاكرتهم.

5- إما إستراتيجية المسرد الإملائي التي تفوقت على الطريقة التقليدية بسبب وجود المعنى النحوي لما يدرسه الطلاب في الإملاء الذي عزز الأمر وجعل لهذه الإستراتيجية التفوق.

6- تتلاءم هاتان الإستراتيجيتان مع طلاب المرحلة المتوسطة إذ عملتا على دعم الطلاب على فهم واستيعاب الدرس الإملائي.

الفصل الخامس
الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولا:الاستنتاجات:من خلال النتائج التي افرزها البحث الحالي يستنتج الباحثان ما يأتي:
1- إن لإستراتيجية فراير اثر واضح في نمو التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء.
2- يمكن تطبيق المسرد الإملائي وفراير كإستراتيجيتين على طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي.
3- كان لإستراتيجية المسرد الإملائي التفوق على الطريقة التقليدية وهذا يدل على أن لهذا المعنى النحوي الأثر الحقيقي في تحصيل الطلاب في مادة الإملاء.

ثانيا:التوصيات:من خلال نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:
1- ضرورة اطلاع مدرسي اللغة العربية على الاستراتيجيات الحديثة في تدريس اللغة العربية وخاصة درس الإملاء مثل فراير والمسرد الإملائي.
2- ضرورة إدخال المدرسين في المدارس الحالية دورات تدريبية في مجال تعليمهم هذه الاستراتيجيات المستعملة في البحث الحالي.
3- إصدار كراس يعمم على مدرسي اللغة العربية يوضح لهم كيفية توظيف هذه الاستراتيجيات مع نماذج تدريسية لكل إستراتيجية منها.

ثالثا:المقترحات:يقترح الباحثان مجموعة من المقترحات لاستكمال ما بدأه البحث الحالي منها الآتي:
1- إجراء دراسة لتعرف اثر إستراتيجيتي المسرد الإملائي وفراير في إملاء المرحلة الابتدائية.
2- إجراء دراسة لتعرف اثر إستراتيجيتي المسرد الإملائي وفراير في الإملاء لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

المصادر

1- احمد ، محمد عبد القادر . طرق تعليم اللغة العربية ، ط2، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1983 .
2- الأمين، شاكر محمود وآخرون. أصول تدريس المواد الاجتماعية، للصفوف الثانية معاهد إعداد المعلمين، ط8، مطبعة وزارة التربية، 1986م.
3- البجة ،عبد الفتاح حسن .أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها ،دار الكتاب العربي ،العين ،الإمارات العربية المتحدة ،2005م.
4- البجة، عبد الفتاح حسن. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية الدنيا، عمان – الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر، 2000م.
5- البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا زكي. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، الجامعة المستنصرية، 1977م.
6- التكريتي ، صابر عوين جمعة . الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد)، 2002م , (رسالة ماجستير غير منشورة) .
7- جابر ،وليد احمد .تدريس اللغة العربية .مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان ،الأردن،2002م.
8- الجعافرة،عبد السلام يوسف.مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق،ط1،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،2011م.
9- الجميلي ، زينب عبد الحسين حمدان . اثر استخدام أسلوب الرسوم والمحو التدريبي في تحصيل التلامذة في مادة الإملاء للمرحلة الثالثة الابتدائية ، جامعة بغداد ، كلية التربية (إبن رشد) ، 2001 م. (رسالة ماجستير غير منشورة) .
10- الحلاق،علي سامي.المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها،المؤسسة الحديثة للكتاب،طرابلس،لبنان،2010م.
11- حمدان، محمد زياد. التنفيذ العلمي للتدريس بمفاهيم نفسية وتربوية حديثة، عمان - الأردن، دار التربية الحديثة، (ب.ت).
12- الداهري، صالح حسن ووهيب مجيد الكبيسي. علم النفس العام، أربد - الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع، 2000م.
13- داؤد، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، 1990م.
14- الرشيدي، سعد وآخرون. المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 1999م.

15- الدليمي ، كامل محمود نجم ، وطه على حسين ، طرائق تدريس اللغة العربية ، مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر ، العراق ، بغداد ، 1999 .

16- ريان، فكري حسن. التدريس – أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، ط4، القاهرة، عالم الكتب، 1999م.
17- زاير،سعد علي،وعايز،إيمان إسماعيل.مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها،ثائر جعفر العصامي للطباعة الحديثة ،بيروت لبنان،2011م.
18- الزوبعي، عبد الجليل ومحمد الغنام. مناهج البحث في التربية، بغداد، مطبعة جامعة بغداد، 1981م.
19- السعدي، ساهرة عباس قنبر. مهارات التدريس والتدريب عليها (نماذج تدريبية على المهارات)، عمان – الأردن، الوراق للنشر والتوزيع، 2004م.
20- شحاته ، حسن . تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره ، ط3، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 1996 .
21- الصمادي، أحمد عبد المجيد وآخرون. علم النفس النمو، وزارة التربية، قطاع التدريب والتأهيل، الجمهورية اليمنية، 1996م.
22- عبد الباري،ماهر شعبان.استراتيجيات تعليم المفردات(النظرية والتطبيق)،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان-الأردن،2011م.
23- عبيد،رياض هاتف.أثر استخدام الحقيبة التعليمية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء،جامعة بابل ،كلية التربية الأساسية،العراق،(رسالة ماجستير غير منشورة)2005
24- العزاوي ، نعمة رجيم . قضايا تعلم اللغة العربية – رؤية جديدة ، مطبعة وزارة التربية رقم 3 ، بغداد ، 1986 .
25- عطا،إبراهيم محمد.المرجع في تدريس اللغة العربية،المركز الأدبي التخصصي،القاهرة ،2005م.
26- علي، سر الختم عثمان. تخطيط الدروس في المواد الاجتماعية، الرياض، دار الفرقان (ب.ت).
27- فريلند ، جورج .أ . أساليب التدريس الحديثة في المدرسة الابتدائية ، ط2 ، ترجمة عبد العزيز عبد الحميد واحمد عزت راجح ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، بيروت ، 1956 .
28- فيركسون جورج، آي؛ ترجمة هناء محسن العكيلي. التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، الجامعة المستنصرية، دار الحكمة للطباعة والنشر، 1991م.
29- قطامي، يوسف وماجد أبو جابر ونايفة قطامي. أساسيات تصميم التدريس، عمان – الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر، 2001م.
30- المنصور، إبراهيم يوسف. التصميم التجريبي والتحليل الإحصائي: مفاهيم أساسية في علم النفس التجريبي، بغداد، مطبعة المعارف، 1967م.
31- منصور، عبد المجيد سيد أحمد ومحمد بن عبد المحسن التوبجري وإسماعيل محمد الفقي. علم النفس التربوي: علم النفس والأهداف التربوية – سيكولوجية المتعلم- سيكولوجية التعلم – سيكولوجية التنظيم العقلي – التقويم التربوي، ط4، الرياض، الناشر مكتبة العبيكات، 2001م.
32- والي ،فاضل فتحي محمد .تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .طرقه ،أساليبه ،قضاياه،دار الأندلس للطباعة والتوزيع ،حائل ،المملكة العربية السعودية،1998م.
33- الوائلي ، عباس لفته حسن . اثر استخدام ثلاثة أساليب لتصحيح الإملاء في تجنب الأخطاء الإملائية والنحوية في اللغة الكردية عند طلبة الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقين بها ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية /ابن رشد ، جامعة بغداد ، 2000 .
34- الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي . " مدخل الإتقان من الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية " ، مجلة الأستاذ ، العدد (26) ، كلية التربية-ابن رشد ، جامعة بغداد ، 2001
35. Macceca. Stephanie: Reading Strategies for Social Studies ,Grades 1-8 Washington: Shell Education,2007.
36. Nobei, Toshiyo: Dictogloss :It's an effective language learning task Washington ,Educational Resources Information Center (ERIC)1996.
37. Wajnryb,Ruth:Dictogloss:A Text-Based Approach to Teaching and Learning Grammar. English Teaching From,Vol.17,No.4,pp16-19,1989.

الملاحق

ملحق(1) أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحثان في إجراءات بحثهما

ت	اسم الخبير	التخصص	مكان العمل
1	أ.د.أسعد محمد علي النجار	لغة عربية	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
2	أ.د.علي ناصر غالب	لغة عربية	جامعة بابل/كلية التربية/صفي الدين الحلي
3	أ.د.عمران جاسم حمد الجبوري	طرائق تدريس	جامعة بابل/كلية التربية/صفي الدين الحلي
4	أ.د.فاهم حسين الطريحي	علم النفس	جامعة بابل/كلية التربية/صفي الدين الحلي
5	أ.م.د.أمل جبار عبد الكريم الشرع	لغة عربية	جامعة بابل/كلية الدراسات القرآنية
6	أ.م.د.حامد عبد المحسن الجنابي	لغة عربية	جامعة بابل/كلية التربية/صفي الدين الحلي
7	أ.م.د.حسين ربيع حمادي	علم النفس	جامعة بابل/كلية التربية/صفي الدين الحلي
8	أ.م.د.حمدان مهدي الجبوري	طرائق تدريس	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
9	أ.م.د.حمزة عبد الواحد حمادي	طرائق تدريس	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
10	أ.م.د.سعد حسن عليوي	لغة عربية	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
11	أ.م.د.طالب خليف السلطاني	لغة عربية	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
12	أ.م.د.عبد الستار معهدي علي الشمري	لغة عربية	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية

13	أ.م.د.عبد السلام جودت الزبيدي	علم النفس	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
14	أ.م.د.عماد حسين المرشدي	علم النفس	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
15	م.خالد راهي هادي الفتلاوي	طرائق تدريس	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
16	م.زينة جبار غني الاسدي	طرائق تدريس	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
17	م.عارف حاتم هادي الجبوري	طرائق تدريس	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية