

فاعلية إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد في علاج ضعف مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

إعداد

صلاح عبده صلاح أحمد

إشراف

أ.د/ سامي محمود عبد الله رزق

د/ هاني زينهم شبانة متولي شتا

قسم المناهج وطرق التدريس

فاعلية إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد في علاج ضعف مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

صلاح عبده صلاح أحمد، سامي محمود عبد الله رزق، هاني زينهم شبانة متولي شتا
قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

البريد الإلكتروني: HanySheta.26@azhar.edu.eg

الملخص:

استهدف هذا البحث تنمية مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد، ولتحقيق هذا الهدف؛ تم إعداد قائمة بمهارات كتابة الهمزات، واختبار تشخيصي في مهارات كتابة الهمزات، كما تم إعداد مواد المعالجة التجريبية والتي تمثلت في إعداد كتاب التلميذ لتنمية مهارات كتابة الهمزات وفقاً لإجراءات التعليم الموصوف للفرد، وإعداد دليل المعلم، وتم اختيار عينة عشوائية بلغ عددها (٦٠) تلميذاً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: التجريبية، وعددها (٣٠) تلميذاً من تلاميذ مدرسة الشهيد محمد صلاح التجريبية درست بالتعليم الموصوف للفرد، والضابطة، وعددها (٣٠) تلميذاً من تلاميذ مدرسة الشهيد إيهاب مرسي للغات درست بالطريقة السائدة، وفي ضوء طبيعة البحث أمكن تحديد التصميم شبه التجريبي (تصميم المجموعة التجريبية والضابطة ذي القياسين القبلي والبعدي)، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج قيمة حجم الأثر كبير جداً مما يؤكد فاعلية استراتيجية التعليم الموصوف للفرد في تنمية مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: التعليم الموصوف للفرد، مهارات كتابة الهمزات، الصف الخامس الابتدائي.

The Effectiveness of Individually Prescribed Instruction in Remediating Weaknesses in Skills in Writing Hamzahs among Fifth Grade Primary Students.

Salah Abdo Salah Ahmed, Sami Mahmoud Abdallah Rezk, Hany
Zainhum Shabana Metwally Sheta
Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education,
Al-Azhar University, Egypt.

Email: HanySheta.26@azhar.edu.eg

Abstract:

The purpose of the present study was to enhance skills in writing hamzahs of fifth-grade primary students through the strategy of individually prescribed instruction. To achieve this objective, a list of Hamzahs writing skills and a diagnostic test for these skills were prepared. In addition, experimental treatment materials were developed, consisting of a student's book designed to improve Hamzahs writing skills according to the procedures of individually prescribed instruction and a teacher's guide. A random sample of (60) students was selected and divided into two groups: the experimental group, comprising (30) students from El-Shaheed Mohamed Salah Experimental School who were taught using individually prescribed instruction, and the control group, comprising (30) students from El-Shaheed Ehab Morsi Language School who were taught using the traditional method. Due to the nature of the study, a quasi-experimental design was determined (experimental and control group design with pre-test and post-test measures). The results revealed a statistically significant difference between the mean scores of the control and experimental groups in the post-administration of the Hamzahs writing skills test, in favor of the experimental group. The findings also indicated a very large effect size, confirming the effectiveness of individually prescribed instruction in developing Hamzahs writing skills among fifth-grade primary students.

Keywords: Individually prescribed instruction, Skills in Writing Hamzah, fifth grade primary students.

أولاً: مقدمة البحث:

تُعد اللغة العربية ركيزة للهوية والفكر، ومصدراً للتواصل والتعليم، لما لها من مكانة دينية وثقافية، كما تمثل مهارات الكتابة الإملائية جزءاً أساسياً من الكفاءة اللغوية، لما تسهم به في وضوح التعبير ودقة الفهم، ما يجعلها مؤشراً مهماً على التحصيل الأكاديمي. كما تُعد الكتابة مهارة أساسية تمكن التلاميذ من التعبير المنظم عن أفكارهم، وتتطلب إتقان القواعد اللغوية والتفكير النقدي، وتبرز أهمية مراعاة ميول التلاميذ ومستوياتهم وتوظيف استراتيجيات تعليمية قائمة على أسس علمية لتطوير أدائهم الكتابي (عماد، ٢٠٢٤؛ عبد العزيز، ٢٠٢٣).

كما أن الكتابة الإملائية مهارة أساسية لا غنى عنها في مكونات الكفاءة اللغوية؛ لكونها الأداة الخطية التي يُمثل بها النطق اللغوي كتابةً، ويترجم من خلالها ما يقال إلى ما يكتب من الألفاظ والتراكيب، وأكد شحاته (١٩٩٥) أنها "من الأسس المهمة في التعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية؛ فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية" (ص. ١٢).

رغم أهمية الإملاء في تعليم العربية، تعاني الكتابة من مشكلات متعددة كالتشكيل، وكثرة الاستثناءات في قواعد الإملاء المرتبطة بالنحو والصرف، واختلاف رسم الحروف؛ مما تؤدي هذه الصعوبات إلى كثرة الأخطاء الإملائية التي تعيق فهم النصوص، وتؤثر سلباً على أداء التلاميذ الأكاديمي وتقديراتهم، مما يسبب لهم الإحباط والأثر النفسي السلبي (طعيمة، ٢٠٢٠). وقد أدى تزايد أعداد الطلبة في الصفوف الابتدائية إلى انخفاض التحصيل الدراسي وجودة التعلم، ويُعد تفريد التعليم من الأساليب الفعالة لمعالجة هذه المشكلة، إذ يتيح للمعلم تكييف التعليم وفق قدرات كل تلميذ وظروفه، مما يسهم في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي (الفقعاوي، ٢٠٠٩).

كما أن الواقع يشير إلى وجود قصور يتعلق بمستوى اكتساب مهارات الكتابة الإملائية وبالأخص كتابة الهمزات، وبرامج تنميتها للتلاميذ، وقد استند الباحث في الوقوف على هذا الضعف من خلال مراجعة توصيات البحوث والدراسات السابقة، ومن خلال مقابلة بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وملاحظة الباحث خلال عمله بتدريس اللغة العربية، وهو ما كان دافعاً إلى محاولة علاج هذه المشكلة من خلال إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد، نظراً لمزاياها المتعددة، حيث أنها تعد أحد أنماط التعليم المفرد، وتلبي حاجات المتعلم النفسية كالسعي نحو الاستقلال وتحقيق الذات، وتميز بقياس قبلي لمستوى المتعلم لتحديد مهاراته وخبراته، ثم يُصمَّم المحتوى وفقاً لخصائصه واهتماماته، ويتم تحديد أهداف التعلم بالتعاون بين المعلم

والمتعلم (Grabe, Mark & Grabe, Cindy, 2001).

ومن ثم فقد اهتم البحث بعلاج الضعف في مهارات كتابة الهمزات من خلال إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد؛ لتنميتها لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

ثانياً: مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في ضعف مستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مهارات كتابة الهمزات، وقد استند الباحث في الوقوف على هذا الضعف من خلال نتائج الدراسات والأبحاث السابقة في ميدان تعليم اللغة العربية وتعلمها إلى وجود ضعف في مهارات الكتابة الإملائية لدى كل التلاميذ في كل مراحل التعلم، ولا سيما تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن هذه الدراسات دراسة: (أحمد، ٢٠١٠؛ الأسمرى، ٢٠١٠؛ إمام، ٢٠١٦؛ البشير، ٢٠١٨؛ بوبشيت، ١٩٩٥؛ الجوجو، ٢٠٠٤؛ الحارثي، ٢٠٢٠؛ حلس، ٢٠٠٣؛ سعيد، ١٩٨٩؛ سلامة، ٢٠٠٤؛ شحاتة، ١٩٧٨؛ عبد الشافي، ١٩٩٧؛ علي، ٢٠٢١؛ عواد، ٢٠١٢؛ عودة الله، ٢٠٢٢؛ الفقعاوي، ٢٠٠٩؛ محمد، ٢٠٢٠؛ محمود، ٢٠٢٠؛ مخيمر، ٢٠١٤؛ يونس، ٢٠٢٣) حيث أكدت جميعها أن هناك ضعفاً ملحوظاً في الأداء الإملائي لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، وأن العديد من طلاب المراحل الأساسية يعانون من صعوبات في تعلم الإملاء، وأن شيوخ الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ مرتفع جداً، وأن هذا الضعف له تأثير على مهارة القراءة وغيرها من المهارات المستهدفة إكسابها للتلاميذ، وأعاد هذا الضعف إلى الاعتماد على طرق تدريس تقليدية، مثل الإملاء المنقول والمنظور، وهي طرق تعتمد على التلقين أكثر من الفهم والتطبيق، وتفتقر إلى التنوع في طرق التدريس وأساليب التقويم. مما يبرر ضرورة تطوير برامج تعليمية علاجية وتكثيف التدريبات الكتابية، وتنويع الاستراتيجيات الصفية بما يراعي الفروق الفردية، ويدعم اكتساب المهارات الإملائية وفق منهجية قائمة على التدرج والتقويم البنائي المستمر.

كما أشارت الدراسات والبحوث التربوية الحديثة إلى أهمية تفريد التعليم ومنها دراسة صلاح وإسماعيل (٢٠٢١) التي درست برنامجاً قائماً على تفريد التعليم باستخدام تطبيق تيمز Teams لعلاج أخطاء الكتابة العربية لدى الطلبة المعلمين بمصر والكويت، ودراسة المجالي (٢٠٢٢) اتجاهات معلمي الحاسوب للمرحلة الأساسية نحو تفريد التعليم وعلاقتها بدرجة استخدامهم له في الأردن.

أما الدراسات العربية – القليلة في حدود اطلاع الباحث- التي تناولت إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد في تدريس المقررات المختلفة، فمنها دراسة: (إسليم، ٢٠٠٦؛ الحيلة، ٢٠٠٢؛ عباس و الحيلة، ٢٠٠٨)، ومن الدراسات الأجنبية : (Batu et al., 2004; Magiera & Zigmond, 2005; Solan et al., 2003).

وفي ضوء ما تقدم أمكن التعبير عن مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

- ما فاعلية إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد في علاج ضعف مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟
ويتفرع من هذا السؤال ما يلي:
- (١) ما مهارات كتابة الهمزات اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
 - (٢) ما مدى تمكن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مهارات كتابة الهمزات؟
 - (٣) ما فاعلية إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد في علاج ضعف مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

ثالثاً: فروض البحث:

تمثلت الفروض البحثية التي سعى البحث إلى التحقق من صحتها فيما يأتي:

- (١) لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- (٢) لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحقيقي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية والمتوسط الافتراضي للإتقان وهو ٨٥٪ من الدرجة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- (٣) لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

رابعاً: حدود البحث:

التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

- (١) حدود موضوعية: بعض مهارات كتابة الهمزات المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، والتي أسفرت عنها قائمة المهارات في البحث الحالي.
- (٢) حدود بشرية: مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بمدرستي الشهيد محمد صلاح الدين الابتدائية والتي تمثل المجموعة التجريبية، والشهيد إيهاب مرسى (الرسمية للغات) والتي تمثل المجموعة الضابطة.
- (٣) حدود مكانية: مدرستي الشهيد محمد صلاح الدين الابتدائية، والشهيد إيهاب مرسى (الرسمية للغات)، التابعين لإدارة حدائق أكتوبر التعليمية، بمديرية التربية والتعليم

بالجيزة.

(٤) حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني، من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ م.

خامساً: أهداف البحث:

استهدف البحث التحقق من فاعلية إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد في تنمية مهارات كتابة الهمزات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

سادساً: أهمية البحث:

- يستمد البحث الحالي أهميته من خلال ما يمكن أن يسهم به في إفادة الفئات التالية:
- تلاميذ المرحلة الابتدائية: بتقديم تعليم فردي يناسب قدراتهم، وتحديد نقاط القوة والضعف في مهارة الإملاء، مما يعزز الثقة والدافعية، ويوفر دليلاً للتعليم وفق استراتيجية التعليم الموصوف للفرد.
- المعلمون: من خلال تزويدهم بأساليب تشخيصية فعالة، ونموذج تطبيقي لعلاج الضعف الإملائي، ودليل لتنفيذ الاستراتيجية، وقائمة بمهارات الإملاء المطلوبة.
- الباحثون: بفتح مجالات جديدة للبحث في التعليم الفردي، والإسهام في إثراء الأدبيات التربوية.

سابعاً: مصطلحات البحث:

الفاعلية: Effectiveness

الفاعلية: "وصف في كل ما هو فاعل"، وهي "مصدر صناعي من فاعل: مقدرة الشيء على التأثير" (الوسيط، ٢٠٠٨، ص. ٦٩٥).

تعرف إجرائياً بأنها: تحديد مقدار الأثر الذي تحدثه إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد في معالجة ضعف مهارات الكتابة الإملائية.

التعليم الموصوف للفرد: Individually Prescribed Instruction

ويعرف التعليم الموصوف للفرد إجرائياً بأنه: طريقة تعليمية تعتمد على تحليل أداء تلميذ الصف الخامس الابتدائي الإملائي، وتحديد نقاط ضعفه بدقة، ثم تصميم تدريبات وأنشطة تعليمية خاصة به، تقدم وفق خطة فردية محددة، بحيث تعالج أخطاء كتابة الهمزات تدريجياً، بما يتوافق مع قدراته، وسرعة استيعابه، ومستوى إتقانه، مما يعزز من دافعيته نحو التعلم الذاتي والتحسين المستمر في الكتابة الصحيحة، عبر التوجيه والمتابعة المستمرة داخل بيئة تعليمية مرنة.

مهارات كتابة الهمزات: Writing Skills of Hamzas

وتعرف كتابة الهمزات إجرائياً بأنها: عملية تعليمية منظمة؛ تمكن تلميذ الصف الخامس الابتدائي من مهارة كتابة الهمزات في الكلمات والجمل كتابةً صحيحةً خالية من الأخطاء، من حيث

الشكل والرسم الإملائي، من خلال تدريب منظم تدريجيًا مناسبًا لمستواه على قواعد الإملاء وتطبيقها عمليًا، مما يعزز من دافعيته نحو التعلم الذاتي والتحسين المستمر لجودة الكتابة. **ثامناً: الإطار النظري للبحث:**

نظرًا لما هدف إليه البحث من تنمية مهارات كتابة الهمزات من خلال التعليم الموصوف للفرد؛ فإن الإطار النظري للبحث يدور حول المحورين التاليين:

١. مهارات كتابة الهمزات:

كتابة الهمزات مهارة أساسية في الإملاء العربي، تسهم في ضبط المعنى وسلامة الكتابة، وتتطلب فهمًا لماهيتها وقواعدها وأنواعها والتعرف على مهاراتها، إلا أن كثيرًا من التلاميذ يواجهون صعوبات في إتقانها، مما يستدعي علاج الضعف بتعليم هادف وتدريب منظم. **مفهوم مهارات كتابة الهمزات:**
مهارات الكتابة الإملائية:

يعرف شحاتة والنجار (٢٠٠٣) المهارة عمومًا بأنها: "السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال وهي تنمو نتيجة لعملية التعليم" (ص. ٣٠٢).
كما أورد الجوجو (٢٠٠٤) أن الكتابة الإملائية هي "مهارة يتم من خلالها تحويل الأصوات المسموعة، أو المنطوقة، إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقًا للقواعد المتعارف عليها، ووضوح الخط تحقيقًا للفهم والإفهام" (ص. ١١).
كتابة الهمزات:

يعرف ابن منظور (١٩٢٠) الهزمة في اللغة بقوله: "وَالْهَمْزَةُ كَالْحَرْفِ الصَّحِيحِ غَيْرَ أَنَّ لَهَا خَالَاتٍ مِنَ التَّلْيِينِ وَالْحَذْفِ وَالْإِبْدَالِ وَالتَّخْفِيفِ قَالَ الْأَزْهَرِيُّ: اَعْلَمُ أَنَّ الْهَمْزَةَ لَا هِجَاءَ لَهَا، إِنَّمَا تُكْتَبُ مَرَّةً أَلِفًا وَمَرَّةً يَاءً وَمَرَّةً وَاوًا" (ص. ٢٦).

كما أن الهزمة أحد الحروف التي يتألف منها كلام العرب، وهي مصطلح حادث في زمن علماء العربية الأوائل للدلالة على الصوت الخارج من أقصى الحلق أو الحنجرة (الحمد، ٢٠٠٥).
وفي ضوء ما تقدم تعرف كتابة الهمزات إجرائيًا بأنها: عملية تعليمية منظمة؛ تمكن تلميذ الصف الخامس الابتدائي من مهارة كتابة الهمزات في الكلمات والجمل كتابةً صحيحةً خالية من الأخطاء، من حيث الشكل والرسم الإملائي، من خلال تدريب منظم تدريجيًا مناسبًا لمستواه على قواعد الإملاء وتطبيقها عمليًا، مما يعزز من دافعيته نحو التعلم الذاتي والتحسين المستمر لجودة الكتابة.

١ - أهمية كتابة الهمزات:

يعد الإملاء عمومًا وكتابة الهمزات خاصةً من المهارات الأساسية التي تساعد التلميذ على كتابة الكلمات بشكل صحيح وخالي من الأخطاء، مما يعزز الدقة والانتباه، ويدعم الفهم القرائي

والتواصل الكتابي السليم، كما تسهم في تنمية الثقة بالنفس وتطوير الأداء الأكاديمي؛ ويمكن أن نوضح أهميتها أيضاً في النقاط التالية:

- المرجعية الدينية: فالكتابة أمر تعبدّي، من قوله تعالى ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ* الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴾ (القرآن الكريم، العلق: ٤)، أي: الذي علم الخط (بالقلم).
 - فن كتابي: حيث يمثل أحد فنون الكتابة، وسيلة لحفظ اللغة المكتوبة؛ لأن الخطأ في الكتابة أشد خطراً على اللغة من الخطأ في النطق؛ حيث تبقى الخطأ وترسخه (الأسمر، ١٩٨٨).
 - الخلو من الخطأ الإملائي: فالخطأ يشوه المعنى، ويغير الحقائق العلمية، والتاريخية، والأدبية، والخطأ يعوق فهم الجملة، كما يخفض من شأن الكاتب ويقلل قيمته (الجبارين، ٢٠٠٤؛ خاطر، ١٩٩٠).
 - التفوق الدراسي: توجد علاقة بين القدرة على الكتابة الصحيحة، والتفوق في فنون اللغة العربية، بل في سائر المقررات الدراسية (الغنامي، ١٩٩٥؛ مجاور، ١٩٨٠).
 - التحصيل الثقافي: ترتبط بسائر المواد الدراسية، وجميع الأعمال الكتابية، ولإتقان الإملاء أثر كبير في التحصيل الثقافي العام للطلاب (الهاشمي، ١٩٨٣).
- ٢- أهداف كتابة الهمزات:

- تسهم كتابة الهمزات كمهارة رئيسة من مهارات الكتابة الإملائية في تنمية الجوانب اللغوية والعقلية والخلقية لدى المتعلم، ويتجاوز دورها تحسين الكتابة لتعزيز الشخصية والذوق، وتدعم مهارات الاستماع والملاحظة، وتتوزع أهداف تدريسها إلى ثلاثة محاور رئيسة:
- أهداف تعليمية، تشمل تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة، وتذليل صعوبات رسم الكلمات، وتنمية الثروة اللغوية، وتحسين الخط، وتمكينهم من التعبير الكتابي السليم.
- أهداف فسيولوجية، كت تنمية مهارتي الملاحظة السمعية والبصرية من خلال الاستماع والكتابة المنقولة.
- أهداف خلقية وذوقية، كتعويد التلاميذ على النظام والدقة، والاهتمام بجمال الكتابة ونظافتها (عبدالعليم، ١٩٧٥؛ مرعي، ٢٠١٩).

٣- مهارات كتابة الهمزات:

حظيت الهمزة باهتمام كبير من العلماء والباحثين قديماً وحديثاً، حيث تناولوا خصائصها الصوتية والرسم الإملائي المرتبط بها، نظراً لما تميزت به من صعوبة وتعقيد. وقد شهدت الهمزة عبر التاريخ اللغوي تطورات في نطقها وكتابتها، الأمر الذي دفع بعض الباحثين إلى تصنيفها ضمن المشكلات الإملائية، وأفردوا لها مؤلفات مستقلة تناولت ما سموه "مشكلة الهمزة"، وذلك لتعدد صور كتابتها وتغير مواضعها في الكلمة. ومن ثم، وضع اللغويون قواعد محددة لضبط رسمها

الإملائي، يتطلب الالتزام بها لضمان الكتابة الصحيحة (الحاج علي، ٢٠٢٠).

لذا أصدرت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر وثيقة بعنوان "المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية" عام ٢٠٠٩، والتي تتضمن معايير تعليم وتعلم اللغة العربية، بما في ذلك مهارات الإملاء والتي اشتملت على كتابة الهمزات بأنواعها: مثل "أم"، "إلى"، "سأل".

وهذه المعايير تهدف إلى تطوير مهارات الإملاء لدى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، وتستخدم كمراجع لتقييم جودة التعليم في المؤسسات التعليمية (قاسم، ٢٠٢٣).
كما أن المهارات الإملائية التي ينبغي أن يتقنها تلاميذ التعليم الأساسي تشتمل بصورة أساسية على مهارات رسم الهمزة (الهمزة في أول الكلمة- الهمزة المتوسطة على السطر، والألف، والواو، والنبرة- الهمزة المتطرفة على السطر، والألف، والواو، والياء) (فضل الله، ٢٠٠٣؛ مرعي، ٢٠١٩).

٤- طرق تدريس كتابة الهمزات:

من أجل تحقيق أهداف تعليم الإملاء، وتنمية مهارات كتابة الهمزات، والتغلب على بعض المشكلات التي تعترض التلاميذ أثناء ممارسة كتابتها، يتبع المعلمون عدداً من أساليب التدريس التي قد وسمها أحد التربويين بالسليمة والناجحة؛ وذلك لأثرها الفعال في اكتساب المهارات الإملائية، وعلاج أسباب الخطأ الإملائي، وقد صُنفت إلى طرائق يتبعها معلمو اللغة العربية، وأساليب ثبت نجاحها في تدريس الإملاء في اللغات الأجنبية، مثل الطريقة الوقائية، والأسلوب السمعي الشفوي اليدوي، وأساليب التعلم الذاتي، تهدف هذه الطرائق إلى تحسين أداء التلاميذ الإملائي، وتنمية مهاراتهم الكتابية من خلال تنويع المداخل التعليمية (الأسمرى، ٢٠١٠).

تقوم أساليب التعلم الذاتي على دور فعال للمتعلم، بينما يقتصر دور المعلم على التوجيه والملاحظة، وتتمثل أبرز هذه الأساليب في ثلاثة أنماط رئيسة:

- الأسلوب الأول: يتضمن خمس خطوات متسلسلة تبدأ بتمييز الكلمة نطقاً ومعنى، يليها تحليلها بصرياً وصوتياً، ثم استحضارها ذهنياً، فكتابتها مراجعةً وتدقيقاً، وتنتهي بالتكرار لتحقيق الإتقان.
- الأسلوب الثاني: يعتمد على تنفيذ تعليمات مكتوبة تشمل النظر للكلمة ونطقها وكتابتها، ثم تهجئتها مع الاستدكار الذهني واللفظي، ويُعاد التدريب حال وقوع الخطأ لضمان التثبيت.
- الأسلوب الثالث: استخدام "مفكرة الإملاء" لتوثيق القواعد والأخطاء الشائعة، ويحرص المعلم على مراجعتها وتوجيه المتعلم لتصحيح أخطائه وتحسين خطه، بما يساهم في دعم التعلم المستقل المستمر (الأسمرى، ٢٠١٠؛ شحاتة و السمان، ٢٠١٣).

٥- الضعف في كتابة الهمزات وطرق علاجها:

يؤثر ضعف كتابة الهمزات في جودة الكتابة، ووضوح المعنى، وسلامة التعبير، مما يستدعي الوقوف على الأسباب الحقيقية لهذا الضعف، والعمل على معالجتها، وفي هذا السياق يمكن تناول محورين أساسيين:

المحور الأول: مشكلات الكتابة العربية المرتبطة بأخطاء كتابة الهمزات.

تُعد مشكلات كتابة الهمزة من أبرز التحديات الإملائية التي تواجه المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة، ويُعزى ذلك إلى عدة عوامل؛ من أبرزها: ضعف دافعية الطلاب لتعلم قواعد الإملاء، وعدم إلمامهم بقواعد كتابة الهمزة وضوابطها، فضلاً عن قلة فرص التطبيق العملي أثناء الكتابة.

كما تشير إحدى الدراسات الحديثة إلى أن العديد من الطلاب لا يفهمون ما يشرحه المعلم خلال الدروس، مما يفاقم من ضعفهم في هذه المهارة، وتوصي الدراسة بضرورة تنمية الدافعية لدى الطلاب أثناء تعليم كتابة الهمزة، وتكثيف تطبيقاتها في المواقف الصفية (طاهر، ٢٠٢٤) وترتبط صعوبات كتابة الهمزة أيضاً بتعدد مواضعها وأشكالها؛ فهي قد تُكتب على الألف، أو الواو، أو الياء، أو على السطر، تبعاً لحركتها أو حركة الحرف الذي يسبقها، ولكل من هذه المواضع قاعدة لغوية معروفة، إلا أن وجود استثناءات متعددة لتلك القواعد يزيد من تعقيد المسألة لدى المتعلم، وتزداد هذه الإشكالية خاصة في ظل اختلاف آراء اللغويين حول بعض قواعد كتابة الهمزة، وظهور هذا التفاوت في كتب ومجلات وصحف متعددة، ما يؤدي إلى حدوث التباس واضطراب في فهم القاعدة واستيعابها (العصيلي، ٢٠٠٢).

المحور الثاني: علاج ضعف كتابة الهمزات بشكل عام:

لمعالجة الضعف في كتابة الهمزات، يمكن الاستفادة من طرق علاج الضعف الإملائي كما في (عاشور و الحوامدة، ٢٠٠٣؛ عيد، ٢٠١١؛ مخيمر، ٢٠١٤) بتوظيف أساليب تعليمية تراعي التدرج في تقديم القواعد، بحيث تُبنى مهارة كتابة الهمزة استقرائياً من خلال استنتاج القاعدة من الأمثلة، كما يجب عدم الانتقال إلى موضع همزة جديد قبل إتقان الموضع السابق، ويسهم ربط الكتابة بالمعنى في تسريع إتقان المهارة، إلى جانب التدريب على التمييز السمعي بين الحروف المتقاربة، كالهمزة وحروف الحلق، كما ينبغي للمعلم معالجة الأخطاء فوراً، وتفادي الأساليب العقابية، واعتماد التدرّب الذاتي والمرونة في الشرح والتقويم، مع تركيز خاص على الكلمات التي تكثر فيها أخطاء الهمزات.

ويوصي أيضاً باستخدام استراتيجيات متعددة ومتنوعة لتعزيز تعلم قواعد كتابة الهمزة، مثل تطبيق قواعد الإملاء تدريجياً، واستخدام الوسائط التعليمية، وتمارين التهجئة المتكررة، بهدف تقليل معدل الأخطاء وتحسين الأداء الكتابي (Pimada et al., 2021).

٢. التعليم الموصوف للفرد:

١- نشأة التعليم الموصوف للفرد:

تركز النظرية السلوكية (سكنر) على التعزيز في التعلم الذاتي، بينما تؤكد النظرية المعرفية (برونر) على أهمية التغذية الراجعة الفورية، كما تجمع النظرية النظامية بينهما عبر استراتيجيات تعلم ذاتي موجه تراعي الفروق الفردية، وتحولها إلى فروق زمنية، من خلال بيئة تعليمية محفزة وتعزيز فوري، مما يجعل التعلم أكثر شمولاً وفاعلية (Roblyer & Edwards, 2000؛ الحيلة، ٢٠٠٢؛ مرعي والحيلة، ١٩٩٨).

انتشر نظام التعليم الموصوف للفرد بفضل جهود مركز البحث والتطوير التعليمي بجامعة بتسبرغ، بقيادة جليسر ورفاقه، وبدأ تطبيقه عام ١٩٦٤ في مدرسة أوكليف بفيلا دلفيا، صممت وحدات تعليمية تراعي الفروق الفردية، وامتد استخدامه بسرعة ليشمل أكثر من ٢٥٠ مدرسة عليا، ومع نهاية الستينيات، تبنت ما يزيد على ٣٠٠ مدرسة هذا النظام، مدفوعة بتجارب المدارس النموذجية والتغذية الراجعة من الميدان، مما ساهم في تطويره وتحسينه المستمر (Gronlind, 1974؛ مرعي والحيلة، ١٩٩٨).

٢- مفهوم التعليم الموصوف للفرد:

تُعرف إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد بعدة تعريفات من أهمها: تعريف موسوعة التعليم (Encyclopedia of Education) "التعليم الموصوف للفرد هو طريقة تعليمية مصممة لتناسب الاحتياجات التعليمية والمهارات الخاصة بكل متعلم، يتضمن ذلك تغيير وتيرة تقديم المعلومات، والأساليب التي يتم من خلالها تقديم المحتوى، والمواد الموزعة" (Betrus, A. K & Molenda, M, 2002).

ويعرف التعليم الموصوف للفرد إجرائياً بأنه: طريقة تعليمية تعتمد على تحليل أداء تلميذ الصف الخامس الابتدائي الإملائي، وتحديد نقاط ضعفه بدقة، ثم تصميم تدريبات وأنشطة تعليمية خاصة به، تقدم وفق خطة فردية محددة، بحيث تعالج أخطاء كتابة الهمزات تدريجياً، بما يتوافق مع قدراته، وسرعة استيعابه، ومستوى إتقانه، مما يعزز من دافعيته نحو التعلم الذاتي والتحسين المستمر في الكتابة الصحيحة، عبر التوجيه والمتابعة المستمرة داخل بيئة تعليمية مرنة.

ومن خلال ما سبق يتوصل الباحث إلى أن التعليم الموصوف للفرد يهدف إلى تكييف العملية التعليمية لتناسب الاحتياجات والقدرات الفردية لكل تلميذ، مما يعزز من فعالية التعلم ويسهم في تحقيق نتائج تعليمية أفضل.

٣- أهمية إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد:

تعد إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد من الأساليب الفعالة في مراعاة الفروق بين التلاميذ؛ مما

يرفع التحصيل الأكاديمي ويعزز الثقة بالنفس، وقد أكدت نتائج عديدة من الدراسات السابقة على فاعلية إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد في زيادة التحصيل العلمي والنظري والفهم والاستيعاب وتنمية المهارات في العديد من المواد الدراسية في مراحل دراسية مختلفة، يمكن إجمال ذلك فيما يلي:

- ١) تحقيق تعلم يتناسب مع الفروق الفردية بين الطلاب.
حيث يتيح لكل متعلم التقدم بحسب سرعته وقدراته، مما يجعله ملائمًا للبيئات الصفية المتنوعة من حيث القدرات والمستويات (Scanlon, 1970; Frey, 2006; Andrews, 2014).
- ٢) رفع مستوى التحصيل الأكاديمي المباشر والمؤجل.
أظهرت نتائج عدة دراسات تحسّنًا في التحصيل الدراسي لدى المتعلمين الذين تلقوا تعليمًا موصوفًا، سواء على المدى القصير أو البعيد (Swarm, 1991; عباس والحيلة، ٢٠٠٨).
- ٣) تنمية مهارات التفكير العليا مثل التفكير الناقد.
يعمل النظام على تعزيز المهارات الذهنية العليا من خلال تصميم الأنشطة بحسب مستوى الطالب المعرفي (إسليم، ٢٠٠٦).
- ٤) تحسين الأداء في المواد التي تتطلب بناءً مفاهيميًا كالرياضيات والعلوم.
يدعم النظام بناء الفهم العميق لدى الطلبة، لا سيما في المواد التي تحتاج إلى تسلسل منطقي وتراكم معرفي (Swarm, 1991; عباس والحيلة، ٢٠٠٨).
- ٥) تحقيق تعلم ذاتي منظم وفعال.
يسمح هذا النمط من التعليم بتحمل الطالب مسؤولية تعلمه من خلال التغذية الراجعة الفورية والوحدات الفردية (الحيلة، ٢٠٠٢; Andrews, 2014).
- ٦) علاج صعوبات التعلم وتحسين الاستيعاب لدى الطلبة ذوي الحاجات التعليمية.
أظهر النظام فعالية في دعم الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم، خاصة في القراءة والفهم (Solan & Larson, 2003).
- ٧) تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.
من خلال التفاعل الفردي والنجاحات المتتالية، يُنمّي النظام اتجاهًا إيجابيًا نحو العملية التعليمية (إسليم، ٢٠٠٦).

٤- أهداف التعليم الموصوف للفرد:

- يعد التعليم الموصوف للفرد أحد أنماط تفريد التعليم التي تهدف إلى مراعاة الفروق الفردية من خلال تصميم خبرات تعليمية مخصصة، وتتمثل أبرز أهدافه فيما يلي:
- تعزيز المفهوم الذاتي الإيجابي: من خلال توفير أنشطة تعليمية موجهة تسمح بخبرات نجاح متكررة، مما يعزز ثقة المتعلم بنفسه (Neill, 1968).

- تحقيق التعلم العميق والتمكن: عبر تحويل المحتوى إلى أهداف سلوكية قابلة للقياس، وتنمية المهارات التعليمية والحياتية، والدافعية الذاتية، مع احترام وتيرة تعلم الفرد.
- دعم الاستقلالية والتعلم الذاتي: بتنمية قدرة المتعلم على تحمل مسؤولية تعلمه، ضمن دور إرشادي مرن من المعلم يراعي الفروق الفردية ويعزز التفاعل الإيجابي (إسليم، ٢٠٠٦).
- ٥- أسس ومبادئ التعليم الموصوف للفرد:
يعد التعليم الموصوف للفرد من مجالات التعليم المفرد الذي يلبي حاجات نفسية هامة لدى المتعلم، لأنه كفرد تكون لديه رغبة جامحة في الاستقلالية في التفكير والعمل وبالتالي الوصول إلى المعرفة بنفسه تحقيقاً لذاته وبدافع من نفسه (ياسين و سلوب، ١٩٩٧).
ويمكن تحديد الأسس النفسية على النحو التالي:
- يركز التعليم الموصوف للفرد على تهيئة بيئة تعليمية محفزة تمكن المتعلم من خوض تجارب ذاتية مباشرة تساعد على بناء مفاهيم أساسية وتعزيز دافعيته للتعلم، مما يساهم في تنمية شعوره بالثقة والرضا النفسي، ويدعمه في التعامل الفعال مع المواقف التعليمية المختلفة.
- كما يؤكد هذا النمط من التعليم على أهمية مراعاة قدرات المتعلم وخبراته السابقة، من خلال اختيار مواقف تعليمية مناسبة ومتدرجة منطقيًا، تبدأ من السهل إلى الصعب، وتُصاغ بأسلوب يُشجّع على التفكير دون أن يؤدي إلى الإحباط. ويُراعى كذلك أن تكون الأنشطة التعليمية متنوعة لتلائم أنماط المتعلمين المختلفة وتمنحهم حرية الاختيار في معالجة المشكلات.
- وأخيرًا، يشترط هذا النموذج وضوح الأهداف التعليمية للتعلم قبل البدء، بحيث تكون محددة بدقة وقابلة للقياس، مما يعزز شعوره بالاتجاه والإنجاز، ويُساهم في رفع دافعيته الذاتية نحو التعلم وتحقيق نتائج ملموسة (نشوان، ١٩٩٤).
- ٦- الفرق بين التعليم الموصوف للفرد والتعليم التقليدي:
يعتمد التعليم التقليدي على نمط موحد في التدريس يركّز على دور المعلم كمصدر أساسي للمعرفة، ويُهمّش دور المتعلم، مما يؤدي إلى ضعف التفاعل وقصور في تلبية الفروق الفردية، ويُساهم ذلك في تدني دافعية المتعلم وتراجع مخرجات التعلم. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى محدودية هذا النمط في تنمية مهارات التفكير وتحقيق جودة تعليمية عالية، خاصة في ظل تزايد أعداد الطلبة وتنوع مستوياتهم (Betrus & Molenda, 2002؛ عبد السمیع، ٢٠١٨).
في المقابل، جاء التعليم الموصوف للفرد كاستجابة تربوية حديثة، يركّز على تصميم المحتوى وفق قدرات واحتياجات كل متعلم، ويتيح له التعلم وفق سرعته الذاتية، مدعومًا بتغذية راجعة مستمرة من المعلم. هذا النمط يعزز الدافعية الذاتية، والاستقلالية، والتفكير النقدي، من

خلال تحويل الأهداف إلى سلوكيات قابلة للقياس (Simbeck et al., 2024؛ إسلیم، ٢٠٠٦). وتُظهر البحوث أن التعليم الموصوف للفرد يُعد أكثر توافقًا مع متطلبات التعليم المعاصر، حيث يوفر بيئة تعليمية تكيفية تراعي الفروق الفردية، وتُساهم في تحسين التحصيل الأكاديمي، خاصة في مواد كالرياضيات والعلوم والقراءة، على المدى القريب والبعيد (Scanlon, 1970؛ Swarm, 1991؛ عباس والحيلة، ٢٠٠٨). وعليه، يُمثل هذا النمط بديلاً فعالاً يعزز جودة التعليم، ويستجيب لحاجات المتعلم بصورة أعمق من التعليم التقليدي.

٧- إجراءات التعليم الموصوف للفرد:

- وفقاً لعباس والحيلة (٢٠٠٨)، فقد أورد كل من (Fletcher, 1992؛ Frey, 2006؛ الحيلة، ١٩٩٦) مجموعة خطوات لمراقبة تقدم الطلبة في نظام التعليم الموصوف للفرد وهي:
- يعتمد التعليم الموصوف للفرد على نظام تشخيصي-علاجي يبدأ بإجراء اختبارات تصنيفية في بداية الفصل للكشف عن مستوى إتقان الطالب لكل موضوع، وتحديد نقطة البدء المناسبة له، يلي ذلك اختبار قبلي محكي المرجع خاص بكل وحدة، يهدف إلى الكشف عن الأهداف المتقنة وغير المتقنة.
 - بناءً على نتائج هذا الاختبار، يقوم المعلم بإعداد وصفات تعليمية مخصصة تتضمن أنشطة متنوعة (تعليم فردي، مواد سمعية/بصرية، محتوى مقروء، أو تعلم جماعي)، بما يتناسب مع احتياجات المتعلم، يعمل الطالب على تحقيق الأهداف غير المتقنة من خلال تعلم فردي، ويخضع بعد ذلك لاختبار تقويبي لقياس مدى الإتقان، ويُعدّ إتقان ٨٥٪ هو الحد الأدنى للانتقال إلى الهدف التالي.
 - عند إتقان جميع أهداف الوحدة، يُجري الطالب اختباراً بعدياً شاملاً يقيس الأداء في كامل الوحدة، إذا لم يُحقق مستوى الإتقان المطلوب، يُعاد التعليم للأهداف غير المتقنة، أما إذا أتم جميع الأهداف بنجاح، ينتقل إلى الوحدة التالية وفقاً لتقدمه الذاتي.

٨- الاختبارات في إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد:

تبنى جميع الاختبارات في نظام التعليم الموصوف للفرد، كاختبارات محكية، وتصمم للقياس المباشر للمخرجات التعليمية المحددة في الأهداف المصاغة سلوكياً، والتي تشكل المنهاج، يقاس كل هدف بعدد فقرات الاختبار، وعددها يعتمد على طبيعة الهدف، ونوع الاختبار، أما صعوبة فقرات الاختبار فيحددها طبيعة النشاط التعليمي المراد قياسه، ولا توجد اعتبارات في ذلك (Magiera & Zigmond, 2005؛ عباس والحيلة، ٢٠٠٨).

جدول (١): أنواع الاختبارات المستخدمة في نظام التعليم الموصوف للفرد:

نوع الاختبار	طبيعة القياس	استخدام النتائج
اختبار التصنيف	يقيس إتقان الطالب للوحدات المتنوعة في كل محتوى.	يوضح الوحدات التي يجب على الطالب أن يبدأ بدراستها.
اختبار الوحدة القبلي	يقيس أداء الطالب على كل هدف في الوحدة المختارة للدراسة.	يوضح الأهداف في الوحدة التي يجب أن يحدد لها واجبات معينة يجب القيام بها.
اختبر ضمن المنهاج (المتضمن)	يقيس إتقان الطالب للهدف المعين للوحدة.	يحدد إمكانية إكمال العمل على الهدف نفسه، أو الانتقال إلى هدف آخر.
اختبار الوحدة البعدي	يقيس إتقان الطالب للأهداف في الوحدة التي تمت دراستها.	يحدد إمكانية العمل على الوحدة نفسها، أو الانتقال إلى أخرى.

٩- عوائق تطبيق إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد:

تواجه استراتيجيات التعليم الموصوف للفرد عدة عوائق تحد من فاعليتها، من أبرزها ضعف تأهيل المعلمين في مجالات تفريد التعليم، خصوصاً في تصميم الوصفات التعليمية وأساليب التشخيص الفردي (إسليم، ٢٠٠٦؛ مرعي والحيلة، ١٩٩٨).

كما تتطلب موارد تعليمية متنوعة وبنية تحتية مرنة، مما يشكل تحدياً في البيئات التي تعاني من نقص في التجهيزات أو الكوادر المساندة (Swarm, 1991).

ويُضاف إلى ذلك الأعباء الزمنية والإدارية الكبيرة التي يتحملها المعلم نتيجة إعداد الخطط الفردية ومتابعة تقدم كل طالب (الحيلة، ٢٠٠٢).

ومن الجانب الإداري، فإن غياب البيئة التعاونية والداعمة بين أفراد الهيئة التعليمية يضعف من فرص نجاح تطبيق الاستراتيجية (Lindvall & Cox, 1968).

تاسعاً: منهج البحث وإجراءاته:

١. منهج البحث: استخدم هذا البحث التصميم شبه التجريبي المعروف باسم تصميم المجموعة

التجريبية والضابطة ذي القياسين القبلي والبعدي (Pre-Test-Post-Test Control Group Design)، وقد قيست المتغيرات التابعة قبلًا وبعديًا بالأدوات المعدة في البحث الحالي.

٢. عينة البحث: عينة البحث للدراسة الاستطلاعية: تم اختيار مجموعة بلغ عددها (٣٠)

تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي للدراسة الاستطلاعية، بمدرسة الشهيد إيهاب مرسي (الرسمية للغات).

٣. عينة البحث للدراسة الأساسية: لإجراء الباحث الدراسة الأساسية، تم اختيار المجموعة الضابطة والبالغ عددها (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الشهيد إيهاب مرسي (الرسمية للغات)، كما تم اختيار المجموعة التجريبية والبالغ عددها (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الشهيد محمد صلاح الدين رياض التجريبية للتعليم الأساسي.

٤. أدوات البحث:

١- إعداد قائمة مهارات كتابة الهمزات المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي:

مرّ إعداد قائمة مهارات كتابة الهمزات بمجموعة الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من القائمة، وقد تمثل في تحديد مهارات كتابة الهمزات اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٠) محكمين من أساتذة اللغة العربية وطرائق تدريسها، وبعض معلمي اللغة العربية وموجهيها، لأخذ آرائهم حول مدى مناسبة قائمة المهارات لمجموعة البحث.
- إجراء التعديلات اللازمة وفقاً لآراء المحكمين، وتفريغ استجابات المحكمين على القائمة المبدئية، ودراسة آرائهم ومقترحاتهم؛ وللمعرفة الدلالة الإحصائية المرتبطة باستجابات السادة المحكمين لكل مهارة من المهارات التي تضمنتها قائمة مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ تم بيان درجة الأهمية والوزن النسبي وقيمة (كا^٢)، وقد جاءت المهارات عند مستوى مهمة جداً؛ حيث سجلت جميع المحاور/المهارات الرئيسة والفرعية بالقائمة وزن نسبي مرتفع من (٢,٩٥) إلى (٢,٧٥) عند مستوى أهمية مهمة جداً؛ لذا تم الوثوق بجميع المهارات التي بقائمة مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وبدلالة إحصائية لقيمة (كا^٢)؛ وعليه، بلغ عدد المهارات الفرعية (٢١) مهارة موزعة على (٤) مهارات رئيسة وهي (همزة الوصل، همزة القطع، همزة المتوسطة، همزة المتطرفة). وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة البحث، وهو: ما مهارات كتابة الهمزات اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

٢- إعداد اختبار مهارات كتابة الهمزات:

لبناء اختبار مهارات كتابة الهمزات؛ اتبعت الإجراءات الآتية:

- تحديد الهدف من الاختبار، وتمثل في قياس مدى إتقان تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمهارات كتابة الهمزات.
- شمل مجال الاختبار جميع المهارات المستهدفة، وتم إعداد محتواه بالاعتماد على المراجع المتخصصة، الأهداف التعليمية، وآراء الخبراء والمعلمين.

- تضمن الاختبار جدول مواصفات يوضح توزيع المهارات والأسئلة، وصيغت الأسئلة بشكل موضوعي متنوع (اختبار من متعدد، أكمل، تصويب الخطأ) بما يتناسب مع الأهداف ومستويات التفكير المختلفة، كما تم إعداد تعليمات واضحة لتوجيه التلاميذ أثناء الاختبار.
- تم تحديد زمن الإجابة بناءً على معيار ٣٠ ثانية لكل فقرة، ليصبح المجموع ٦٥ دقيقة شاملة الوقت المخصص للتعليمات، وتم تصميم التصحيح ليكون موضوعيًا، باحتساب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، بالاستناد إلى مفتاح تصحيح نموذجي.
- تم التحقق من صدق اختبار مهارات كتابة الهمزات باستخدام الصدق الظاهري، عبر عرضه على (١٥) محكمًا متخصصًا في اللغة العربية وطرق تدريسها، حيث أبدى معظمهم موافقتهم على صلاحيته ومناسبة صياغة فقراته، وتم إدخال التعديلات المقترحة وفق ملاحظاتهم.
- أجريت دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٣٠) تلميذًا من الصف الخامس الابتدائي للتحقق من ثبات وصدق اختبار مهارات كتابة الهمزات؛ أظهرت النتائج أن معامل الثبات بلغ (٠,٩٨٩) باستخدام معامل سبيرمان و (٠,٩٨٥) باستخدام معامل جتمان للاختبار ككل، وهي معاملات دالة إحصائيًا، ما يشير إلى ارتفاع مستوى الثبات.
- كما تم التحقق من الصدق التجريبي للاختبار عبر صدق التكوين والاتساق الداخلي؛ أظهرت معاملات الارتباط بين المهارات والدرجة الكلية للاختبار نسبًا مرتفعة (٠,٨٨٣ - ٠,٩٩٣)، مما يدل على قوة تمثيل الاختبار للمجالات المستهدفة.
- كذلك، أظهرت المفردات معاملات ارتباط ما بين (٠,٣٥١ - ٠,٩٤٧**) لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ - ٠,٠١)، مما يدل على ارتباطها جوهريًا بالبنية الكلية للاختبار؛ مما يعكس اتساقًا داخليًا جيدًا ومصداقية قوية للأداة المستخدمة في قياس مهارات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ.

٣- إعداد مواد المعالجة التجريبية:

في ضوء أهداف الدراسة ومحتوى قائمة مهارات كتابة الهمزات المستهدفة، تم إعداد مواد المعالجة التجريبية التي اشتملت على: كتاب التلميذ، ودليل المعلم، على النحو التالي:

إعداد كتاب التلميذ:

تم تصميم كتاب التلميذ لتنمية مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وفق استراتيجية التعليم الموصوف للفرد، مستندًا إلى فلسفة تربوية تركز على التعلم الذاتي، والفروق الفردية، والتدرج في تقديم المهارات.

• الهدف العام:

تنمية مهارات كتابة الهمزات المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وفق إجراءات التعليم الموصوف للفرد.

• أسس بناء كتاب التلميذ:

يستند كتاب التلميذ، المصمم وفق استراتيجية التعليم الموصوف للفرد، إلى فلسفة تربوية تؤمن بقدرة كل متعلم على التقدم إذا توفرت له بيئة تعليمية تراعي خصائصه الفردية، وينطلق من مبدأ التعلم المتمركز حول المتعلم، مقدماً محتوى مرئياً يتدرج من المهارات الأساسية إلى القواعد الإملائية المعقدة، مع توفير وصفات تعليمية بمستويين حسب قدرات التلاميذ. كما يراعي الجوانب النفسية البنائية، ويعزز الثقة بالنفس من خلال التقييم الذاتي والتغذية الراجعة الفورية، ويُنظم في وحدات تعليمية واضحة، تشمل محتوى علاجياً للمتعثرين، وتوظف التقويم بأنواعه (قبلي، متضمن، بعدي، تكليفات منزلية) لتحسين التعلم، وفي حال تكرار الإخفاق في تحقيق إتقان المهارة، يُقدّم محتوى دعم فردي مخصص يشمل تمارين إضافية وأساليب معالجة تستهدف جوانب الضعف، إلى جانب استخدام وسائل تعليمية متنوعة وإرشادات مبسطة تدعم التعلم الذاتي، وتستثير دافعية التلاميذ نحو الإتقان.

• محتوى الكتاب:

يشمل (٤) وحدات تعليمية تغطي مهارات كتابة الهمزات الأساسية، وهي: (همزة الوصل، وهمزة القطع، والهمزة المتوسطة، والهمزة المتطرفة)، وتتدرج الوحدات من البسيط إلى المعقد.

• الأنشطة والتقويم:

- أنشطة تفاعلية بصرية وسمعية متنوعة (كتابة، تلوين، تصويب، اختيار من متعدد).
- أدوات تقويم متنوعة (قبلي، متضمن، بعدي)، وواجبات منزلية وأنشطة إثرائية.

• ضبط كتاب التلميذ:

عُرض الكتاب على (١٥) محكمًا متخصصًا، وتمت مراجعة الملاحظات وإجراء التعديلات اللازمة لضمان ملاءمة المحتوى وصياغته وأسلوبه لخصائص المرحلة المستهدفة.

(١) إعداد دليل المعلم:

تم إعداد دليل المعلم كأداة معالجة إجرائية تهدف إلى إرشاد معلمي الصف الخامس الابتدائي في تطبيق استراتيجية التعليم الموصوف للفرد لتنمية مهارات كتابة الهمزات، ويتضمن الآتي:

- مقدمة حول أهمية الإملاء بوجه عام والهمزات خاصة، والأهداف العامة والسلوكية.
- محتوى يشمل أربعة موضوعات تغطي مهارات كتابة الهمزات الأساسية.
- كما يوفّر أنشطة تعليمية متنوعة، وخطة زمنية منظمة، ودليلاً مختصراً لإجراءات الاستراتيجية وتطبيقاتها.
- نموذج درس تطبيقي يوضح خطوات التنفيذ والتقويم والدعم الفردي.

خضع الدليل للتحكيم من قبل خبراء في المناهج وطرائق التدريس، الذين قدّموا ملاحظات بناءً على شملت تنوع الأنشطة، وإدراج اختبار بعدي، وتوضيح خطوات الاستراتيجية، وقد أخذت جميع الملاحظات بعين الاعتبار لتطوير الدليل وتحسينه بما يخدم الممارسة التعليمية الفعلية.

٥. الدراسة الميدانية:

شملت الدراسة الميدانية الخطوات التالية:

- تنفيذ التجربة البحثية الموجهة لتنمية مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام استراتيجية التعليم الموصوف للفرد خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٣-٢٠٢٤م، بدأت بإجراءات إدارية رسمية للحصول على الموافقات اللازمة من الجهات الأكاديمية والتعليمية، تلاها اختيار مدرستين متكافئتين في البيئة التعليمية لتكوين مجموعتين: تجريبية وضابطة.
- تم تطبيق اختبار قبلي على المجموعتين للتحقق من تكافؤهما، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، مما يؤكد صدق التصميم التجريبي، كما اتضح ضعف مستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في اختبار مهارات كتابة الهمزات (همزة الوصل، همزة القطع، همزة المتوسطة، همزة المتطرفة)، والاختبار ككل؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات كتابة الهمزات (الكلي) هو (٣٨,٦٣)، وللمجموعة التجريبية هو (٣٧,٩٣) مما يدل على ضعف درجة تمكن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مهارات كتابة الهمزات؛ وبذلك يكون تمت الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: ما مدى تمكن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مهارات كتابة الهمزات؟
- كما قام الباحث بتنفيذ التجربة البحثية عن طريق تدريس المجموعة التجريبية باستخدام كتاب التلميذ المصمم وفق الإستراتيجية، مع التركيز على الفروق الفردية، الدعم الذاتي، والتقييم المرحلي.
- أظهر التلاميذ تفاعلاً إيجابياً مع الأنشطة، وتحسنت مهاراتهم الإملائية تدريجياً، كما لوحظ تعاون من إدارة المدرسة والمعلمين، واهتمام من التلاميذ أنفسهم، مما ساعد على إنجاح التجربة.
- تم تطبيق الاختبار البعدي بنفس شروط الاختبار القبلي لمعالجة النتائج إحصائياً.
- ورغم نجاح التجربة، واجه الباحث عدداً من التحديات، أبرزها: مقاومة أولية من بعض التلاميذ، الخوف من التقييم، الغياب قبل الإجازة، وسوء الفهم بشأن ارتباط النتائج بالتحصيل الرسمي؛ وقد تم تجاوز هذه التحديات من خلال التوعية، الدعم النفسي، وخلق بيئة صفية آمنة ومحفزة.

عاشراً: نتائج البحث:

ترتبط نتائج البحث بالإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث، ونصه: ما فاعلية إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد في علاج ضعف مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

وترتبط نتيجة السؤال بالتحقق من صحة الفروض التالية:

١. نتيجة الفرض الأول:

وللتحقق من صحة الفرض الأول، الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، تم حساب قيمة اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة (Paired Samples t-test) للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات البحث للمجموعة التجريبية في القياسين (القبلي - البعدي) لاختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، لبيان فاعلية إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد في علاج ضعف مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وفيما يلي ملخص النتائج:

جدول (٢): المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" المحسوبة ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مهارات الكتابة الإملائية (ن=٣٠):

المهارات	القياسي المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	ت	(η^2)	
الهمزة الوصل	٧,٣٧	٠,٩٢٨	٠,١٦٩	٢٩	١٤٤,١	٠,٩٩
القبلي	٦,٧٧	١,٠٤٠	٠,١٩٠	٢٩	٧٩,٨٢	٠,٩٩
الهمزة القطع	٣٧,٩٧	٠,٧٦٥	٠,١٤٠	٦	٩	٠,٩٩
القبلي	٢٨,٤٧	٠,٩٧٣	٠,١٧٨	٢٩	٨٠,٥١	٠,٩٩
الهمزة القبلية	٦,٩٧	١,١٢٩	٠,٢٠٦	٢٩	٨٠,٥١	٠,٩٩

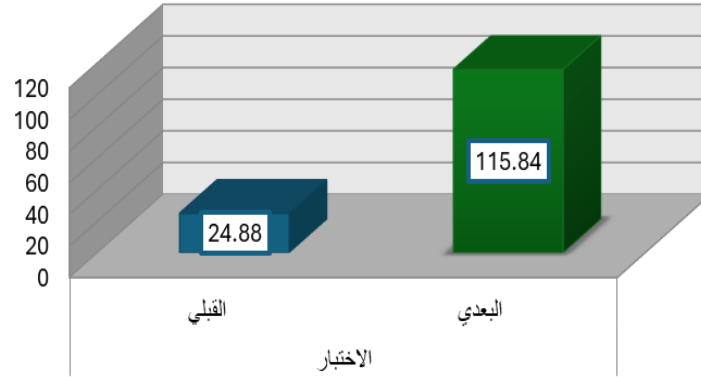
المهارات	القياسية	المتوسط	الانحراف	الخطأ	درجات	مستوى	حجم
ن	ط	ف	المعيار	الحرية	ت	الدلالة	الأثر
			المعيار	ة		(٠,٠٥)	(η^2)
المتوسط							
٦						دالة	
٦	البعدي	٣٠,٦٠	١,٠٣٧	٠,١٨٩		إحصائي	
						أ	
	القبلي	٣,٧٧	٠,٨١٧	٠,١٤٩		٠,٠٠٠	
الهمزة							
٢٩					٦٩,٢٨	دالة	٠,٩٩
٤	البعدي	١٨,٨٠	٠,٩٢٥	٠,١٦٩		إحصائي	
						أ	
	القبلي	٢٤,٨٨	١,٩٧١	٠,٣٦٠		٠,٠٠٠	
الاختبار							
٢٩					١٨٣,٧	دالة	٠,٩٩
٤	البعدي	١١٥,٨٤	١,٨٦١	٠,٣٤٠		إحصائي	
						أ	

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مهارة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) لاختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٨٣,٧٤) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (١,٦٩٧)، عند درجة حرية (٢٩) ومهارة دلالة (٠,٠٥)، ومما يؤكد فاعلية إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد في علاج ضعف مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ بلغت قيمة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا ذات تأثير كبير (٠,٩٩٩).

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول (رفض الفرض الصفري بينما هو في واقع الأمر صحيح)؛ فقد تم تعديل مستوى الدلالة لاختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام Bonferroni Adjustment، وذلك بقسمة مستوى الدلالة (٠,٠٥) على عدد مهارات الاختبار (٤) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١٢٥)، ويتضح أيضاً أن الفروق

عند المهارة الجديدة دالة إحصائياً؛ حيث سجلت مهارات: (همزة الوصل، همزة القطع، الهمزة المتوسطة، الهمزة المتطرفة، الألف اللينة) قيمة مرتفعة لقيمة (ت) المحسوبة وهي (١٦، ١٤٤، ٧٩، ٨٢، ٨٠، ٥١، ٢٨، ٦٩) على الترتيب، وسجلت قيم حجم أثر كبيرة، مما يشير إلى أفضلية مهارة أداء تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست من خلال إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد في علاج ضعف مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين المتوسطين ومقدار التغير الذي حدث بعد تطبيق وحدات الدراسة على المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) لمهارات كتابة الهمزات.



شكل (١): الفروق بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مهارات كتابة الهمزات:

وبالتالي تم رفض الفرض الصفري الأول سالف الذكر، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وللاختبار ككل لصالح القياس البعدي.

٢. نتيجة الفرض الثاني:

وللتحقق من صحة الفرض الثاني، الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحقيقي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة الهمزات والمتوسط الافتراضي للإتقان وهو ٨٥٪ من الدرجة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، تم حساب قيمة اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة (One-Sample t-Test) للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات البحث للمجموعة التجريبية في القياس (البعدي - الفرضي) لاختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وفيما يلي ملخص النتائج:

جدول (٣): المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" المحسوبة ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسط القياس البعدي والمتوسط الفرضي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات الكتابة الإملائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (ن=٣٠):

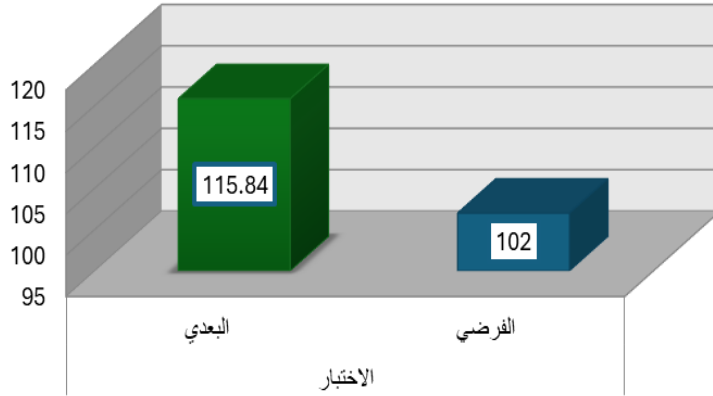
المهارات	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة (٠,٠٥)	حجم الأثر (η^2)
همزة الوصل	البعدي	٣٧,٩٧	٠,٧٦٥	٠,١٤٠	٢٩	٣٤,٤٩	٠,٠٠٠	٠,٩٧٦
	الفرضي	٣٣,١٥	-	-			دالة إحصائية	
همزة القطع	البعدي	٢٨,٤٧	٠,٩٧٣	٠,١٧٨	٢٩	١٦,٧٠	٠,٠٠٠	٠,٩٠٦
	الفرضي	٢٥,٥٠	-	-			دالة إحصائية	
همزة المتوسطة	البعدي	٣٠,٦٠	١,٠٣٧	٠,١٨٩	٢٩	١٧,٩٥	٠,٠٠٠	٠,٩١٧
	الفرضي	٢٧,٢٠	-	-			دالة إحصائية	
همزة المتطرفة	البعدي	١٨,٨٠	٠,٩٢٥	٠,١٦٩	٢٩	١٠,٦٦	٠,٠٠٠	٠,٧٩٧
	الفرضي	١٧,٠٠	-	-			دالة إحصائية	
الاختبار	البعدي	١١٥,٨٤	١,٨٦١	٠,٣٤٠	٢٩	٤٠,٧١	٠,٠٠٠	٠,٩٨٣
	الفرضي	١٠٢,٠٠	-	-			دالة إحصائية	

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مهارة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمتوسط الفرضي لاختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤٠,٧١) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (١,٦٩٧)، عند درجة حرية (٢٩) ومهارة دلالة (٠,٠٥)، وبلغت قيمة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا ذات تأثير كبير (٠,٩٨٣).

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول (رفض الفرض الصفري بينما هو في واقع الأمر صحيح)؛ فقد تم تعديل مستوى الدلالة لاختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام Bonferroni Adjustment، وذلك بقسمة مستوى الدلالة (٠,٠٥) على عدد مهارات الاختبار (٤) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١٢٥)، ويتضح أيضاً أن الفروق عند المهارة الجديد دالة إحصائية؛ حيث سجلت مهارات: (همزة الوصل، همزة القطع، الهمزة المتوسطة، الهمزة المتطرفة) قيمة مرتفعة لقيمة (ت) المحسوبة وهي (٣٤,٤٩)، (١٦,٧٠)، (١٧,٩٥)، (١٠,٦٦) على الترتيب، وسجلت قيم حجم أثر كبيرة، مما يشير إلى تحسن مهارة أداء تلاميذ

المجموعة التجريبية التي درست من خلال بفاعلية إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد. كما يوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين المتوسطين ومقدار التغير الذي حدث بعد تطبيق وحدات الدراسة على المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمتوسط الفرضي لاختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.



شكل (٢): الفروق بين متوسط درجات القياس البعدي والمتوسط الفرضي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

وبالتالي تم رفض الفرض الصفري الرابع سالف الذكر، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحقيقي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة الهمزات والمتوسط الافتراضي للإتقان وهو ٨٥٪ من الدرجة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية.

٣. نتيجة الفرض الثالث:

وللتحقق من صحة الفرض الخامس، الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، تم حساب قيمة اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent-Samples T Test) للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات البحث للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، لبيان فاعلية إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد، وفيما يلي ملخص النتائج:

جدول (٤): المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" المحسوبة ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات البحث للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار

مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (ن=٦٠):

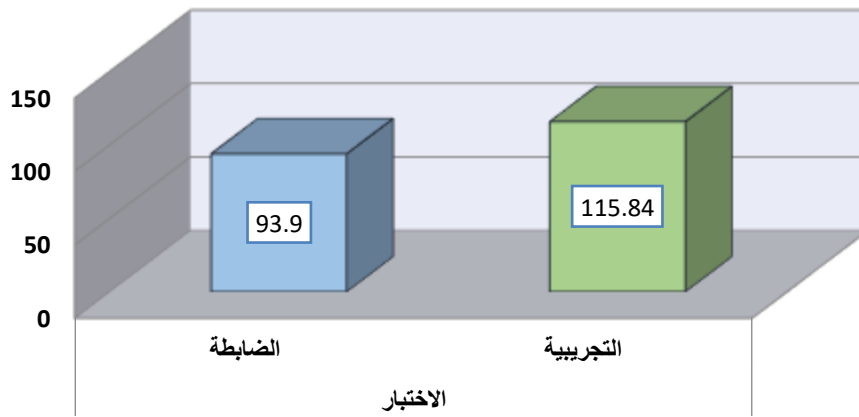
المهارات	القياسين	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	مهارة الدلالة (٠,٠٥)	حجم الأثر (η^2)
الضابطة	٢٩,٢٠	١,٥٦٢	٠,٢٨٥	٠,٠٠٠				
همزة الوصل	التجريبية	٣٧,٩٧	٧٦٥.	٠,١٤٠	٥٨	٢٧,٦٠	دالة إحصائية ٩ أ	٠,٩٢
الضابطة	٢٣,٦٠	١,١٦٣	٠,٢١٢	٠,٠٠٠				
همزة القطع	التجريبية	٢٨,٤٧	٩٧٣.	٠,١٧٨	٥٨	١٧,٥٨	دالة إحصائية ٢ أ	٠,٨٤
الهمزة المتوسطة	التجريبية	٣٠,٦٠	١,٠٣٧	٠,١٨٩	٥٨	١٨,٢٣	دالة إحصائية ١ أ	٠,٨٥
الضابطة	١٥,٢٣	١,٠٤٠	٠,١٩٠	٠,٠٠٠				
همزة المتطرفة	التجريبية	١٨,٨٠	٩٢٥.	٠,١٦٩	٥٨	١٤,٠٣	دالة إحصائية ٣ أ	٠,٧٧
الضابطة	٩٣,٩٠	٢,٤١٢	٠,٤٤٠	٠,٠٠٠				
الاختبار	التجريبية	١١٥,٨	١,٨٦١	٠,٣٤٠	٥٨	٣٩,٤٥	دالة إحصائية ٤ أ	٠,٩٦

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مهارة (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (39,45) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (2,009)، عند درجة حرية (58) ومهارة دلالة (0,05)، وبلغت قيمة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا ذات تأثير كبير (0,964).

ويتضح أن مهارات كتابة الهمزات: (همزة الوصل، همزة القطع، الهمزة المتوسطة، الهمزة المتطرفة) سجلت قيمة لقيمة (ت) المحسوبة وهي (14,037، 18,23، 17,58، 27,60) على الترتيب، وسجلت قيم حجم أثر كبيرة، مما يشير إلى فاعلية إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد في علاج ضعف مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

كما يوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين المتوسطين ومقدار التغير الذي حدث بعد تطبيق وحدات الدراسة على المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.



شكل (3): الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي:

وبالتالي تم قبول الفرض الخامس سالف الذكر، الذي ينص على أنه: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية.

حادي عشر: مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية كبيرة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات كتابة الهمزات لصالح المجموعة التجريبية، مع حجم أثر كبير جداً (مربع إيتا = ٠,٩٨٣)، مما يؤكد فاعلية استراتيجية التعليم الموصوف للفرد في تنمية مهارات كتابة الهمزات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. فقد جاءت قيمة حجم الأثر ($\eta^2 = 0.983$) ضمن فئة التأثير الكبير جداً: أي أن نحو ٩٨٪ من التباين في الدرجات يعود إلى البرنامج التدريسي نفسه لا إلى عوامل عشوائية؛ يفسر هذا الأثر المرتفع بما يلي:

جدول (٥): بيان العامل المفسر ووجه التفسير لتباين قيمة حجم الأثر:

العامل المفسر	وجه التفسير
تشخيص الفردي	تحديد أخطاء كتابة الهمزات لكل تلميذ ثم تصميم أنشطة علاجية موجهة أسهم في علاج مواطن الضعف مباشرة.
تدرج الذاتي	السماح للتلميذ بالتقدم وفق سرعته الخاصة، من خلال تضمين أنشطة متنوعة ومستويات تحدي داخلية تسمح لكل تلميذ بالتفاعل وفق قدراته، مما عزز الدافعية الداخلية وقلل من القلق المرتبط بالأخطاء.
تنوع الأنشطة	الدمج بين أنشطة إدراكية (سمعية – بصرية) وأنشطة كتابية تطبيقية رسخ القاعدة الإملائية عبر أكثر من نمط تعلم.
بيئة داعمة	متابعة مستمرة، وتنظيم الوقت، وتوفير الوسائل، وخلق جو تعليمي محفز؛ مما يسهل على التلاميذ التعلم.
تغذية راجعة فورية	حصول التلميذ على تصحيح فوري وتفسير للخطأ مكنه من تعديل أدائه قبل تثبيت الخطأ.

تتفق هذه النتائج في أجزاء كبيرة منها مع العديد من الدراسات، ومنها دراسة كل من: (Frey, 2006; Solan & Larson, 2003; Scanlon, 1970; Swarm, 1991; 2006; ٢٠٠٦؛ مرعي والحيلة، ٢٠٠٢)، وقد أكدت نتائج هذه الدراسات على فاعلية التعليم الموصوف للفرد في تحسين أداء التلاميذ وتعزيز تحصيلهم.

ثاني عشر: توصيات البحث:

- في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج في البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات التالية:
- توصي الدراسة بالاسترشاد بقائمة مهارات كتابة الهمزات لتلاميذ الصف الخامس، مرتبة تصاعدياً وفق الصعوبة وبمؤشرات أداء واضحة، وربطها بمواقف تواصلية حقيقية.

- وبما أن إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد أثبتت فاعليتها، يُقترح تطبيقها في حصص اللغة العربية، خاصة الإملاء، مع تدريب المعلمين على تخطيط الدروس الفردية وتصميم أنشطة مناسبة لقدرات التلاميذ.
- كما يُنصح بإعادة بناء كتاب التلميذ للصف الخامس في صورة وحدات صغيرة متدرجة، تتضمن أنشطة علاجية فورية، وتقديم المحتوى بمستويات تراعي الفروق الفردية، مع محتوى داعم إضافي عند التعثر، والتركيز على التطبيق العملي من خلال تدريبات إملائية ومتابعة الأداء.
- تؤكد النتائج أهمية الأنشطة التفاعلية مثل القصص المصورة، وتمثيل الكلمات بالبطاقات، واستخدام أدوات التقويم (تكويني، تشخيصي، ذاتي) لمتابعة التقدم وتوجيه الدعم الفردي.

ثالث عشر: مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي وتوصياته، يمكن تقديم المقترحات التالية:

- دراسة أثر إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد في تنمية مهارات لغوية أخرى مثل التعبير الكتابي أو الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسات مقارنة بين إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد واستراتيجيات أخرى (مثل التعلم التعاوني أو التعلم القائم على المهام) في علاج صعوبات الإملاء.
- بحث فاعلية استخدام أدوات رقمية تفاعلية مدمجة مع التعليم الموصوف للفرد في تحسين مهارات الإملاء لدى التلاميذ.
- إجراء دراسة تتبعية لقياس مدى استدامة التحسن الإملائي لدى التلاميذ بعد فترة من انتهاء التدخل التعليمي القائم على إستراتيجية التعليم الموصوف للفرد.

رابع عشر: مراجع البحث:

١. المراجع العربية:

- ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٢٩٠). *لسان العرب* (الجزء ١، ص. ٢٦). مطبعة دار النوادر.
- أحمد، محمد مفضي. (٢٠١٠). *فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل* {رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس}. فلسطين.
- إسليم، ناصر محمود. (٢٠٠٦). *تأثير التعليم الموصوف للفرد في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لطلبة مبحث التربية الإسلامية في الأردن واتجاهاتهم نحوه* {رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا}. عمان.
- الأسمر، راجحي. (١٩٨٨). *المرجع في الإملاء*. طرابلس: دار جروس.
- الأسمر، حاصل بن علي بن عبدالله. (٢٠١٠). *فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي مهارات الإملاء المضمنة في التقويم المستمر* {رسالة ماجستير، جامعة أم القرى}. المملكة العربية السعودية.
- إمام، فاطمة الزهراء سعيد. (٢٠١٦). *فاعلية التحليل الهجائي في التغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. *مجلة العلوم التربوية*، ٤٠ (٤)، جامعة عين شمس.
- البشير، سعيدة موسى. (٢٠١٨). *بعض الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية في الكتابة العلمية المعاصرة في السودان: دراسة وصفية*. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، ٤٠ (4)، 58-79.
- بوشيت، عائشة. (١٩٩٥). *ضعف الإملاء: أسبابه وأساليبه علاجه*. قطر: وزارة التربية والتعليم العالي - رئاسة التوجيه التربوي.
- الجبارين، أحمد برس. (٢٠٠٤). *الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية جنوب الخليل* {رسالة ماجستير، جامعة القدس}. فلسطين.
- الجوجو، ألفت. (٢٠٠٤). *أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة* {رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة}. فلسطين.
- الحاج علي، هوارية. (٢٠٢٠). *أحوال الهمزة في اللغة العربية*. *مجلة وحدة البحث تلمسان*، (3) 11، 379-383.

- الحارثي، فائزة أحمد. (٢٠٢٠). معالجة الضعف الكتابي لطالبات المرحلة الابتدائية. المؤتمر الدولي
لغة العربية وأدائها، (ص. ١٦٥-١٦٩).
- حلس، مها. (٢٠٠٣). تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية والإنتاجة
نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي {رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية
جامعة عين شمس}. القاهرة.
- الحمد، غانم قدوري. (٢٠٠٥). أبحاث في العربية الفصحى (ط. ١، ص ٧٨). عمان: دار عثمان.
- الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٢). نظام التعليم الموصوف للفرد، إستراتيجية مقترحة لتنفيذ
مساقات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعليمية وإنتاجها في كليات العلوم التربوية.
المجلة العربية للتربية، ٢٤(٢)، ١٦١-١٩٢.
- خاطر، محمود رشدي. (١٩٩٠). المدخل إلى تدريس اللغة العربية والتربية الدينية (المجلد ٧).
القاهرة: دار الثقافة.
- سعيد، محمود شاكر. (١٩٨٩). طريقة التدريس وأثرها في أداء التلاميذ الإملائي. السعودية: مكتب
التربية العربي لدول الخليج.
- سلامة، فاطمة. (٢٠٠٤). الأخطاء الكتابية الشائعة في اللغة العربية عند طلبة الصف الخامس
الأساسي من وجهة نظر معلمهم وكيفية معالجتها {رسالة ماجستير، جامعة القدس}.
فلسطين.
- شحاتة، حسن سيد. (١٩٧٨). الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة
التعليم الابتدائي، تشخيصها وعلاجها {رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،
جامعة عين شمس}.
- شحاتة، حسن سيد. (١٩٩٥). تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره (ط. ٢، ص
١٢). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن، و السمان، مروان. (٢٠١٣). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. (ط ٢).
القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- شحاتة، حسن، و النجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي-إنجليزي،
إنجليزي-عربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- صلاح، سمير يونس، و إسماعيل، سحر فؤاد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم علي تفريد التعليم
باستخدام تطبيق "تيمز" (Teams) لعلاج اخطاء المتابة العربية لدي الطلبة المعلمين
بمصر والكويت. مجلة جامعة جنوب الوادي للعلوم الدولية التربوية، ٦، ٢٦١-٣٠٣.
- طاهر، أحمد يزيد. (٢٠٢٤). تحليل الأخطاء الإملائية في كتابة الهمزة لدى طلاب الصف الثالث
المتوسط في معهد الكوثر سيمالونجون. مجلة بليتا نوسانتارا: دراسات في العلوم
الاجتماعية متعددة التخصصات، ٢(2)، ١٤٦-١٥٨.

- طعيمة، هدير رجب. (٢٠٢٠). برنامج إثرائي قائم على التعلم بالفنون لتنمية بعض مهارات الكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم {رسالة ماجستير غير منشورة}. كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- عاشور، راتب قاسم، و الحوامدة، محمد فؤاد. (٢٠٠٣). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عباس، محمد، و الحيلة، محمد. (٢٠٠٨). أثر التعليم الموصوف للفرد في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم العامة. جامعة إربد الأهلية، ١١(٢)، ٢٠٥-٢٣٨.
- عبد الشافي، رحاب. (١٩٩٧). فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلاب كليات التربية قسم اللغة العربية. *المجلة التربوية - جامعة سوهاج*، ١ (١٢)، ٢٧٠-٣١٩.
- عبد العليم، إبراهيم. (١٩٧٥). *الإملاء والترقيم في الكتابة العربية*. القاهرة: دار غريب.
- عبد السميع، سمر نبيل. (٢٠١٨). فاعلية تفريد التعليم إلكترونياً باستخدام الوسائط الفائقة على تعلم بعض المهارات المركبة في رياضة الجودو. *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة - جامعة حلوان، كلية التربية الرياضية*، ١، ١-٤٥.
- عبد العزيز، سارة يوسف. (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي باستخدام التعلم الرقمي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، ١٥(٢)، ٦٧-٨٥.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (٢٠٠٢). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية.
- علي، سمر سامح. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم علي استراتيجيات مراقبة النمو المعرفي (K.W.L.A.H) في تنمية مهارات الإملاء لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. *العلوم التربوية*، (٢٩)، ٢٤٥-٣١١.
- عماد، رشا محمد. (٢٠٢٤). مهارات الكتابة ومدى توافرها لدى تلاميذ مدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٤٠(٦)، ١٢٣-١٤٥.
- عواد، فردوس إسماعيل. (٢٠١٢). الأخطاء الإملائية أسبابها وطرق علاجها. *مجلة دراسات تربوية*، ٥ (١٧)، وزارة التربية والتعليم.
- عودة الله، أسامة عمر. (٢٠٢٢). *أثر إستراتيجيتي تدريس الأقران والطاولة المستديرة المتزامنة في تنمية مهارات التحدث والقراءة والكتابة الإملائية في مبحث اللغة العربية لدى طلبة*

- الصف السابع الأساسي في الأردن {رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة}. الأردن.
- عيد، زهدي محمد. (٢٠١١). مدخل إلى تدريس اللغة العربية. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الغلامي، سليمان بن سيف. (١٩٩٥). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى طلبة المرحلة الإعدادية. {رسالة ماجستير، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس}. سلطنة عمان.
- فضل الله، محمد رجب. (٢٠٠٣). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية (المجلد ٢). القاهرة: عالم الكتب.
- الفقعاوي، جمال رشاد أحمد. (٢٠٠٩). فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلاب الصف السابع في خان يونس {رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة}. فلسطين.
- قاسم، محمد جابر. (٢٠٢٣). دراسة تحليلية لوثائق معايير تعليم اللغة العربية في الوطن العربي. في المؤتمر العلمي الدولي الثامن (تطوير التعليم: اتجاهات معاصرة ورؤى مستقبلية). مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٩(10).
- المجالي، مي موسى. (٢٠٢٢). اتجاهات معلمي الحاسوب للمرحلة الأساسية نحو تفريد التعليم وعلاقتها بدرجة استخدامهم له في الأردن {رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية}. عمان، الأردن.
- مجاور، محمد صلاح الدين. (١٩٨٠). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته (الطبعة ٣). الكويت: دار القلم.
- محمد، يحي عبد المبدئ. (٢٠٢٠). تحليل أخطاء الكتابة لدى وارثي العربية في المستوى المتقدم. مجلة التواصل اللساني، ٣(2)، ٣٦٦-٣٣٣.
- محمود، حامد شاكر. (٢٠٢٠). أسباب وعوامل الضعف في مهارة الكتابة الاعتيادية والخط العربي لدى طلبة الثانويات. مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية، ٥(٢)، ١٥٨-١٥٤.
- مخيمر، أحمد وليد. (٢٠١٤). أثر توظيف إستراتيجية التقويم التشخيصي في تنمية مهارات الإملاء العربي لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية {رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر}. غزة، فلسطين.
- مرعي، توفيق، و الحيلة، محمد. (١٩٩٨). تفريد التعليم. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- مرعي، هيام عبدالعال. (٢٠١٩). برنامج مقترح قائم على التدريس المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٠(١١٩)، ٦٦٦-٦٢٥.

المعجم الوسيط. (٢٠٠٨). مجمع اللغة العربية. (ط ٤، ص. ٦٩٥). مكتبة الشروق الدولية.
نشوان، يعقوب حسين. (١٩٩٤). التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الفرقان.
الهاشمي، عابد. (١٩٨٣). الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية (المجلد ٣). بيروت: مؤسسة الرسالة.
ياسين، حسين أحمد، وسلوب، مأمور كنجي. (١٩٩٧). أثر استخدام أساليب تفريد التعليم
الحديثة على التعلم الإثنائي لمهارات الوثب بألعاب القوى (رسالة دكتوراه غير منشورة،
جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية).
يونس، ديمه عبد الجبار. (٢٠٢٣). مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة
الصفين الثالث والرابع الأساسيين وسبل علاجها من وجهة نظر المعلمين {رسالة
ماجستير، جامعة القدس}. فلسطين.

المراجع الأجنبية:

- Andrews, B. W. (2014). A helping hand: Individually prescribed instruction (IPI). *Journal of Arts and Humanities*, 3(9), 28–34. Faculty of Education, University of Ottawa.
- Batu, S., Ergenekon, Y., Erbas, D., & Akmanoglu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 13(3), 147–164.
- Betrus, A. K., & Molenda, M. (2002). Individualized instruction. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education* (2nd ed.). Macmillan Reference.
- Frey, N. (2006). The role of 1:1 individual instruction in reading. *Theory Into Practice*, 45(3), 207–214.
- Grabe, M., & Grabe, C. (2001). *Integrating technology for meaningful learning* (3rd ed.). Houghton Mifflin Company.
- Gronlund, E. N. (1974). *Individualizing classroom instruction*. Macmillan Publishing Co., Inc.
- Lindvall, C. M., & Cox, R. C. (1968). Evaluation as a tool in curriculum development: The IPI evaluation program. In *AERA Monograph Series on Evaluation* (Vol. 5). Rand McNally.
- Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79–85.
- Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and

- solo-taught classes? *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79–85.
- Neill, G. E. (1968). *Individually prescribed instruction. Education Special Report* (No. 8). National School Public Relations Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED031815).
- Pimada, L. H., Amrulloh, M. A., Zahra, D. N., & Syahid, A. H. (2021). Error analysis in writing Hamzah: What should students do? *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, 4(1).
- Roblyer, M. D., & Edwards, J. (2000). *Integrating educational technology into teaching* (2nd ed.). Merrill, an imprint of Prentice Hall.
- Scanlon, R. (1970). IPI as a function of model of individualization of instruction. In M. Lindvall, R. C. Cox, & J. O. Bolvin (Eds.), *Evaluation as a tool in curriculum development: The IPI evaluation program* (pp. 116–120). AERA Monograph Series.
- Simbeck, K., Sellmeijer, N., Schatz, A., & Pinkwart, N. (2024). Finding pathways to effective learning environments: A systematic review of online learning for first language spelling education. *Research on Education and Media*, 16(2).
- Solan, H. A., Shelley-Tremblay, J., Ficarra, A., Silverman, M., & Larson, S. (2003). Effect of attention on reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 36(6), 556–563.
- Swarm, C. C. (1991). *Computer-assisted mathematics prescription learning pull-out program in an elementary school*. (ERIC Document Reproduction Servi