مجلة العلوم التربوية

فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

اعداد

أ / محمود أنور محمد أحمد

باحث ماجستير قسم المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية بقنا–جامعة جنوب الوادي

أ. د / حسن سيد شحاتة

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتفرغ
بكلية التربية –جامعة عين شمس

أ.م.د/ محمد حسين علي حمدان

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
بكلية التربية بقنا–جامعة جنوب الوادي

المستخلص

هدف البحث إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين: ضابطة ودرست بالطريقة التقليدية، وتجريبية ودرست باستخدام برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، وتكونت مجموعة البحث من (٦٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ مدرسة السلام الإعدادية بحجازه بحري **كما اشتمل البحث على** المواد والأدوات الآتية: قائمة المهارات الإملائية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي والبرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة ودليل المعلم لتدريس البرنامج، واختبار المهارات الإملائية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **وتوصل البحث إلى** وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات الإملائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فاعلية البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وفي ضوء النتائج قدم البحث **مجموعة من التوصيات منها الاهتمام** بتوظيف البرامج التعليمية القائمة على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس فروع اللغة العربية الأخرى، كما قدم البحث مجموعة من المقترحات المرتبطة بنتائجه.

الكلمات المفتاحية: برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة – المهارات الإملائية– تلاميذ المرحلة الإعدادية.

Abstract

The present study aimed to investigate the effectiveness of a program based on the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) in developing second-year preparatory stage students' spelling skills. The study followed the experimental approach based on the two-group quasi-experimental design: a control group that received the regular instruction and an experimental group that received treatment (Cognitive Academic Language Learning Approach). Sample of the study consisted of (N= 60) male and female students enrolled at Al Salam Preparatory School in Hijazah Bahri. The study also included the following materials and tools: a list of appropriate spelling skills for second-year preparatory students and a program based on Cognitive Academic Language Learning Approach, a teacher's guide for teaching the program, and a spelling skills test designed for second-year preparatory students. The study concluded that there was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups in the post-adminstration of the spelling skills test at the level (0.01) in favor of the experimental group. Based on the above mentioned conclusion, the results indicated that using a program based on Cognitive Academic Language Learning Approach held a great potential for developing spelling skills of second-year preparatory stage students. In light of the results, the study ended with a set of recommendations, including interest of using educational programs based Cognitive Academic Language Learning Approach in teaching other branches of the Arabic language. Also, the study also presented a set of proposals related to its results.

***Keywords*:** a program based on the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA), spelling skills, preparatory stage student

 Print: (ISSN: 0561-2537) Online:(ISSN: 5292-2735)

المقدمة:

للغة دور مهم في حياة كل من الفرد والمجتمع, فهي أداة التفاهم, ووسيلة اتصال الفرد بغيره, ووسيلة التعبير عما في نفسه, كما أنها عامل مهم في حفظ التراث الثقافي والحضاري ونقله من جيل لآخر، وإذا كان الهدف من تدريس اللغة هو تسهيل عملية التواصل، فإن الإلمام بالمهارات الإملائية يسهم في عملية التواصل بصورة سليمة.

والإملاء فرع من فروع اللغة العربية، تتمثل وظيفته في رسم الحروف والكلمات رسمًا دقيقًا سليمًا بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابةً سليمةً(اللقاني و الجمل، ٢٠٠٣ ،٥٤)[١]، بينما يقصد بالرسم الإملائي" الرموز التي نستعملها للكتابة (من حروف وحركات) والقواعد التي نستعملها لدمج هذه الحروف مع بعضها(أبو الديارو البحيري و محفوظي، ٢٠١١، ١١١).

وهذه الوظيفة لها أهمية كبرى في ميدان تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ لأنها تعطي المقياس الدقيق للمستوى الذي يصل إليه التلميذ في تعلمه للغة، حيث تكفي نظرة واحدة إلى كراسة التلميذ التي يكتب فيها قطع الإملاء الاختبارية للحكم على مستواه ومقدرته اللغوية، وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية والكتابة الصحيحة للحروف والكلمات.

تبعا لذلك يهدف تدريس الإملاء إلى تدريب التلاميذ على رسم الحروف رسمًا صحيحًا مطابقًا لأصول ضبط الكلمة، واستخدام علامات الترقيم استخدامًا صحيحا، وتدريب حاستي السمع والبصر على تمييز مقاطع الكلمات والحروف وأشكالها وحركاتها، وتنمية مهارات الكتابة الهجائية عند التلاميذ، وكتابة الألف اللينة التي تكتب ألفًا، والتي تكتب ياء، وكتابة الهمزة المتوسطة بأشكالها المختلفة، وكتابة الهمزة المتطرفة، وتعويد التلاميذ السرعة في كتابة ما يسمعونه مع الدقة بوضوح (الناقة، ٢٠١٧، ٣٥٤).

ونظرا لأهمية المهارات الإملائية، جعلتها وزارة التربية والتعليم هدفًا رئيسًا من أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، كما نصت وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية

[١] تم توثيق المراجع وفق الإصدار السابع من دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفسAPA-7، حيث يتم توثيق المتن (اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة).

للتعليم قبل الجامعي على عدد من المهارات الإملائية التي يجب أن يتمكن منها التلاميذ، منها: كتابة همزة القطع وألف الوصل، كتابة الألف المقصورة في الفعل والاسم، كتابة الألف الفارقة (بعد واو الجماعة) والحروف التي تكتب ولا تنطق، كتابة الهمزة المتوسطة، كتابة الهمزة المتطرفة، استخدام علامات الترقيم المختلفة (المستويات المعيارية لمادة اللغة العربية،٢٠٠٩، ٢٩٦).

كما اهتمت عدد من الدراسات بتنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومنها : دراسة عبد الغني (٢٠١٣) وظفت برنامج قائم على التعليم المدمج لتحسين مهارات الإملاء لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية ،، ودراسة هلال (٢٠١٦) التي اهتمت بتنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال برنامج مقترح قائم على نموذج كارين، و دراسة إسماعيل(٢٠١٧) التي توصلت إلى تنمية مهارات الإملاء والخط والتعبير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال برنامج قائم على التعلم المدمج قائم على النظرية البنائية ، و دراسة السنهوري (٢٠٢٠) التي استخدمت برنامج مقترح قائم على الصرف الوظيفي في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، ودراسة الطيب (٢٠٢٠) التي استخدمت مدخل المدخل المواد الأصيلة لتنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

هذا وقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن الوصول إلى كتابة سليمة، وقراءة لغوية فصيحة، ولسان عربي مبين من خلال توظيف القواعد الإملائية بصورة صحيحة، سينعكس على مستوى أداء التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة، وعلى مستوى إتقانه وتحصيله فيها، وكلما تمكن التلميذ من القواعد الإملائية تتضح لديه المقدرة على القراءة والكتابة، وفهم ما يعرض عليه وبالتالي تكون لديه المقدرة للوصول للنتائج الصحيحة، وتجنب الوقوع في الأخطاء الإملائية، ولن يتحقق ذلك بسهولة ولكنه يحتاج لاستراتيجيات ومداخل تدريسية حديثة تناسب المهارات الإملائية من جهة والتلاميذ وبنيتهم العقلية المعرفية من جهة ثانية.

ويعد المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة أحد المداخل الحديثة المستخدمة في عمليتي التعليم وتعلم اللغة، وقد ظهرت فاعليته في تدريس مواد دراسية متنوعة وفي فروع اللغة المختلفة؛ حيث إنه يعتمد على التوليف بين استراتيجيات تدريسية متنوعة تدور حول ثلاثة مجالات رئيسة هي: الاستراتيجيات المعرفية، ما وراء المعرفية، الاستراتيجيات الاجتماعية (chang,٢٠٠٩ ,١٧٢).

ويركز المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة على المعارف والخبرات السابقة للمتعلم، وضرورة

الاستفادة منها في تعلم المعلومات الجديدة، والتعلم التعاوني والتشاركي مع الزملاء والأقران، وأهميته في تعلم المعلومات، وكذلك وعي المتعلمين بالعمليات التي يقومون بها أثناء التعلم، وأثناء قيامهم بالمهام اللغوية المختلفة، ومراقبة الذات وتقييمها أثناء التعلم، ومعرفة مدى تحقيق المتعلم للمهام وإنجازه لها (Adam،٢٠١٢، ١٤٣).

كما أن استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة يسمح للمعلم بمراقبة فهم التلاميذ، ويمكنه من التعامل مع شرائح مختلفة من المتعلمين، ويعطي المتعلمين الفرصة لاستخدام الموارد والمصادر المختلفة التي من شأنها تدعيم الموقف التعليمي، ويعمل على تنمية القدرة الذهنية عند التلاميذ، وتدريبهم على العمليات العقلية المختلفة كالاستنتاج والاستدلال والتطبيق (Cummin، ٢٠٠١، ٤٧).

ومن هنا يتضح أن المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة يجعل التلميذ محوًرا للعملية التعليمية، كما يجعله نشطًا ومتفاعلاً أثناء الموقف التعليمي؛ حيث يهدف إلى تدريب التلاميذ على استخدام المعرفة السابقة؛ لبناء المعرفة الجديدة .

هذا وكشفت نتائج عدد من الدراسات السابقة عن فاعلية استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في التدريس، وفي تحقيق الأهداف التعليمية والتحصيلية، ومن هذه الدراسات: دراسة ودراسة تاكلو Takallou (٢٠١٠) التي كشفت نتائجها عن فاعلية المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وزيادة وعي الطلاب باستراتيجيات ما وراء المعرفة، ودراسة دراسة عبد الرحيم (٢٠١١) التي أشارت إلى فاعلية المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الفهم الاستماعي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة أزكان Oscan (٢٠١٣) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجيات القراءة المبنية على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الفهم القرائي في تعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية لدى طلاب التعليم العالي، ودراسة عبد الباري(٢٠١٣) والتي أظهرت نتائجها فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة بخيت(٢٠١٩) التي توصلت إلى فاعلية تدريس البلاغة باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية التذوق البلاغي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ودراسة إسماعيل (٢٠٢٢) التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي

الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية لدى طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير العربية.

ويتضح من نتائج هذه الدراسات أنها لم تتناول المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، لذا كانت هذه المحاولة لتفعيل برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، ومعرفة تأثيره على تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ إذ يهتم هذا المدخل بفاعلية التلميذ ونشاطه في الموقف التعليمي، وتوظيف خبراته السابقة المرتبطة بموضوع التعلم وهو ما يتناسب مع تنمية المهارات الإملائية، وحيث إن هذا ليس موجودًا فهذه مشكلة.

الإحساس بالمشكلة :

على الرغم من أهمية المهارات الإملائية، سواء من حيث كونها أحد أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، أو من حيث اهتمام الباحثين بتحديد مهاراتها وتنميتها، إلا أن الدراسات والبحوث في هذا المجال أشارت إلى وجود ضعف في المهارات الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة، ومنها: دراسة البقلي (٢٠١٦) التي توصلت إلى شيوع الأخطاء الإملائية في كتابات تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وأوصت بضرورة تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدام مداخل تدريسية حديثة، ودراسة السنهوري (٢٠٢٠) التي توصلت إلى انخفاض مستوى أداء تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري في المهارات الإملائية اللازمة لهم، كنتيجة للطرق التقليدية المتبعة في تدريسها وعدم اهتمام المعلمين بتوظيف الاستراتيجيات التعليمية اللازمة لتنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم، وأوصت بضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية تراعي الفروق بين التلاميذ، ودراسة الطيب (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها تدني مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من المهارات الإملائية اللازمة لهم، وأوصت بضرورة تبني مداخل واستراتيجيات تدريسية حديثة لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ودراسة محمد (٢٠٢١) التي أشارت إلى تدني مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في: التمييز بين همزة القطع وألف الوصل، والتمييز بين الحروف التي تكتب ولا تنطق والحروف التي تنطق ولا تكتب، وكتابة الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة، وأوصت بالاهتمام بمعرفة المعلومات السابقة لدى المتعلم، واستخدام استراتيجيات تعليمية تهتم بدور التلميذ.

وللتأكد من وجود المشكلة قام الباحثون بدراسة استطلاعية طبقوا فيها اختبارًا مبدئيًا في المهارات الإملائية على (٣٠) تلميذًا وتلميذةً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة حجازه بحري الإعدادية بإدارة قوص التعليمية، تضمن الاختبار عشرة مهارات رئيسة وهي: التاء المفتوحة والتاء المربوطة، اللام الشمسية واللام القمرية، المد بأنواعه، التنوين، همزة الوصل وهمزة القطع، الهمزة المتوسطة، الهمزة المتطرفة، الألف اللينة، الحروف التي تكتب ولا تنطق، الحروف التي تنطق ولا تكتب، وبتحليل النتائج تبين وجود ضعف لدى هؤلاء التلاميذ في هذه المهارات، حيث حصل ١٨ تلميذًا على درجات أقل من المتوسط، و ٧ تلاميذ على درجات متوسطة، و٥ تلاميذ على درجات أعلى من المتوسط.

ومن أهم أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الإعدادية في المهارات الإملائية ما أشارت إليه الدراسات السابقة وهو: استخدام طرائق تدريس تقليدية تركز على الحفظ والتلقين واسترجاع المعلومات ولا تشجع التلاميذ على التفكير وإعمال العقل والمشاركة النشطة في عملية التعلم.

وهذا ما أكده رسلان (٢٠٠٨،٢٦٦) : في أن صعوبة القواعد لا ترجع إلى جفاف مادتها فحسب؛ بل ترجع إلى طرائق تدريسها، حيث تعد غير عملية ولا تراعي الفروق الفردية.

من هنا كان لا بد من البحث عن مداخل تدريسية حديثة تركز على إعمال عقل المتعلم وفكره ويمكن من خلالها تنمية المهارات الإملائية لدى التلاميذ وهو ما يمكن أن يحققه المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة بما يتضمنه من استراتيجيات تدريسية تلائم الفروق الفردية بين التلاميذ، كما تجعل التلميذ نشطا وإيجابيًا وقادرًا على تكوين بنيةٍ معرفيةٍ من خلال ربط ما يتلقاه من معلومات جديدة بما لديه من معارف ومعلومات سابقة، وجعله محورًا للعملية التعليمية.

تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في ضعف مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في المهارات الإملائية اللازمة لهم، مما يتطلب البحث عن مداخل تدريسية حديثة يمكن أن تنمي هذه المهارات لدى التلاميذ، ومن ثم ظهرت الحاجة لضرورة بناء برنامج تعليمي قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ويمكن التصدي لهذه المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

سؤالا البحث:

١_ما المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

٢– ما فاعلية البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

هدفا البحث :

استهدف البحث الحالي:

١– تحديد المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٢– قياس فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

محددات البحث :

التزم البحث بالمحددات التالية :

. **المحدد البشري:** مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد تم اختيار الصف الثاني الإعدادي لأن هؤلاء التلاميذ لأن تلاميذ هذه المرحلة يمتلكون قدرًا جيدًا من الثروة اللغوية، فضلاً عن امتلاكهم لقدر لا بأس به من المفاهيم العلمية؛ الأمر الذي يمكنهم من توظيف ما تعلموه.

. المحدد المكاني: مدرسة السلام الإعدادية بإدارة قوص التعليمية، حيث توجد بهذه المدرسة إدارة متميزة، وتلاميذ جادون، ووسائل تعليمية ومصادر تعلم حديثة، وتعاون من إدارة المدرسة في تطبيق هذا البحث .

. المحدد الزمني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي٢٠٢١ /٢٠٢٢.

. **المحدد الموضوعي:** المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهي المهارات التي تضمنتها القائمة النهائية المحكمة التي أعدت لهذا الغرض.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي، القائم على التصميم شبه التجريبي ذي القياسين القبلي والبعدي، والمجموعتين المتكافئتين: (تجريبية) تدرس باستخدام البرنامج القائم على المدخل

المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، (وضابطة) تدرس بالطريقة المعتادة، وذلك بعد التحقق من إجراءات تكافؤ مجموعتي البحث قبل تطبيق تجربته. وتمثلت متغيرات البحث على النحو التالي:

– **المتغير المستقل:** برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة.

– **المتغير التابع:** المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

مواد وأداة البحث :

١. مواد البحث :

– قائمة المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

– البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة (دليل المعلم – كتاب التلميذ).

٢. أداة البحث :

. اختبار المهارات الإملائية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي مما يلي:

١– قدم البحث الحالي برنامجًا قائمًا على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة ؛ مما قد يسهم في استخدام وتوظيف المعلمين لهذا المدخل في تنمية المهارات الإملائية اللازمة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

٢– تقديم قائمة محكمة لمهارات الإملاء المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ مما قد يفيد عند إعداد وتطوير المناهج الدراسية للغة العربية من خلال الاهتمام بتنمية هذه المهارات.

٣– يقدم البحث اختبارًا تشخيصيًا لمهارات الإملاء المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ مما قد يفيد معلمي اللغة العربية عند قياس هذه المهارات لدى هؤلاء التلاميذ.

٤– قد تفيد نتائج البحث الحالي مخططي ومطوري المناهج الدراسية للغة العربية في المرحلة الإعدادية من خلال توجيه نظرهم إلى أهمية هذه المهارات وضرورة تضمينها في محتوى البرامج التعليمية المقدمة لتلاميذ هذه المرحلة.

٥– فتح المجال أمام بحوث أخرى مستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية، تستهدف توظيف المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة لتنمية مهارات وفنون اللغة المختلفة.

مصطلحات البحث:

المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة :

عرفه هلال (٢٠١٥، ١٥) بأنه: أحد مداخل تعليم اللغة ويعتمد على استخدام ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات، وهي: فوق المعرفية، والمعرفية، والاجتماعية، ويعطي أهميةً كبيرةً لدور المتعلم الإيجابي ونشاطهِ وتشاركه مع زملائِه.

ويعرف إجرائيا في هذا البحث بأنه : مدخل تدريسي يعتمد على التوليف بين الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية، يتم في صورة مراحل متسلسلة تمهد كل منها للأخرى، بهدف تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

ويعرف البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة بأنه: منظومة تعليمية متكاملة تتألف من مجموعة عناصر مترابطة، وهي: (الأهداف التعليمية، والمحتوى، واستراتيجيات التعليم والتعلم، والوسائل التعليمية، والأنشطة، وأدوات التقويم) والتي تعكس فلسفة المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، ومبادئه، وأسسه النفسية واللغوية المرتبطة بتنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

المهارات الإملائية:

عرفها شحاتة (٢٠١٠، ص٢٦١) بأنها: كتابة الكلمات بشكل صحيح هجائيًا، مع مراعاة علامات الترقيم في الكتابة .

وتعرف إجرائيا في هذا البحث بأنها: قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على كتابة الكلمات بصورة صحيحة في سرعةٍ ودقةٍ وفهم، مع استخدام علامات الترقيم استخدامًا مناسبًا، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار المهارات الإملائية المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري للبحث:

تم تقسيم الإطار النظري للبحث إلى محورين رئيسين، هما: المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، والمهارات الإملائية، ويمكن عرض ذلك تفصيليا كالتالي:

المحور الأول: المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة:

يتناول هذا المحور: مفهوم المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، و أهميته، و استراتيجياته ، ومراحله، علاقته بالمهارات الإملائية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

(١) مفهوم المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة:

المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة يعتمد على النظرية المعرفية، بالتوليف بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والاجتماعية؛ لتوعية المتعلم بعملياته العقلية، وتمكينه من القدرة على فهم كفاياته، ومراقبة أداءاته وتقييمها .

وقد عرفه لانش Lunch (2007, 62) بأنه: مدخل لتعليم اللغة يهدف إلى تقديم الدعم التعليمي من أجل تحسين وفهم اللغة، وزيادة المعرفة الأكاديمية والمفردات، والمفاهيم اللغوية للطلاب؛ حتى يكونوا أكثر نجاحًا في المواد المعرفية .

وعرفته هبة بخيت (٢٠١٩، ١٤) بأنه: مدخل تعليمي تدريسي يعتمد على استخدام ثلاث استراتيجيات مختلفة (معرفية – وما وراء معرفية – واجتماعية)، يتفاعل من خلاله التلاميذ مع التركيز على خلفيتهم المعرفية، واستثمار معارفهم السابقة في التعلم الجديد، والتأكد على ضرورة العمل التعاوني، والعمليات العقلية، وعلى الدور الإيجابي لكل منهم.

(٢) أهمية المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة:

تتضح أهمية المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في جعل عملية التعلم أكثر فاعلية؛ حيث يجعل التلاميذ نشطين متفاعلين أثناء الموقف التعليمي؛ وذلك لاعتماده على التوليف بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والاستراتيجيات الاجتماعية. وهذا يتطلب من المعلم اختيار الاستراتيجيات الملائمة التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق أهداف التعلم (Adms, 2012, 143) .

فالمتعلم في ظل المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة إيجابيًا وليس سلبيًا يستمع ويحاكي ويكرر ما توصل إليه فحسب، بل إنه كائن في عملية اكتساب المهارة، قادر على تكوين بيئة معرفية من خلال ربط ما يتلقاه من معلومات جديدة بما لديه من معرفة سابقة (Chamot, 2007, 254).

ويشير كل من : ريفي Reve (45 &2007)، و زهانج Zhang (2018,5) إلى أن المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة له أهمية قصوى في تعليم اللغة، كما أنه يساعد على:

– تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ مراحل التعليم العام.

– تنمية المهارات الاجتماعية والاتصالية لدى التلاميذ.

– توظيف اللغة من خلال المنهج الدراسي.

– جعل التلاميذ متفاعلين أثناء الموقف التعليمي.

– استثمار دافعية التلاميذ نحو موضوع التعلم.

– توفير فرص للتفاعل والمشاركة في خبرات ذات معنى.

– تنمية قدرة التلاميذ على التواصل بتنمية المهارات اللغوية: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة.

– تعاون التلاميذ مع زملائهم في أداء المهام الموكلة إليهم.

– ممارسة المتعلم الاستنتاج والتنبؤ والتخمين.

– تقويم المتعلم لذاته، وقدرته في الحكم على مدى تحقيق أهدافه.

(٣) استراتيجيات المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة:

يعتمد المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة على التوليف بين: الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات الاجتماعية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً الاستراتيجيات المعرفية:

الاستراتيجيات المعرفية هي: استراتيجيات تركز على عمليات التذكر والتنظيم، والتوسع في تنفيذ المهام المختلفة، يستخدمها المتعلم أثناء التعلم، ويترجمها المتعلم والمعلم في صورة إجراءات داخل الفصل .

وهي ضرورية جدًا لتعلم أي معلومة جديدة، وتتكون من أربع مجموعات هي: الممارسة، استقبال وإرسال المعلومات، التحليل والاستدلال، تنسيق المدخلات والمخرجات. وجميعها يشترك في أداء وظيفة واحدة وهي معالجة المعلومات (شحاتة والنجار،٢٠٠٣،٤٣).

ومن الاستراتيجيات الفرعية التي تتضمنها الاستراتيجيات المعرفية:

التجميع: وتعني تصنيف المعلومات ورسم مخططات عن المادة التعليمية .

Print: (ISSN: 0561-2537) Online:(ISSN: 5292-2735)

التوسع في المعلومات السابقة: وتتضمن توظيف المتعلم ما يعرفه لبناء المعرفة الجديدة، وربطها بالجديد، وعمل ارتباطات شخصية بين المعلومات، مثال: تطبيق المهارات السابق تعلمها في مواقف جديدة.

الاستدلال: وتعني استعمال الأفكار الموجودة للتوصل إلى المعلومات غير الموجودة .

الاستنتاج: تعني تحديد الأفكار الرئيسة والوصول إلى المبادئ العامة .

المصادر: وتعني استخدام المراجع مثل كتب اللغة .

ثانيًا: استراتيجيات ما وراء المعرفة:

وهي وتقود المتعلم إلى الوعي والتخطيط لعملية التعلم، ومراقبة عملياته العقلية أثناء تنفيذ المهمة علاوة على تقويمه لمدى تحقيقه للأهداف بعد الانتهاء منها.

ومن الاستراتيجيات الفرعية التي تتضمنها استراتيجيات ما وراء المعرفة ما يلي:

المنظم المتقدم: وتعني استحضار المعلومات التي يعرفها المتعلم عن الموضوع.

الانتباه الانتقائي: يعني التركيز على أجزاء معينة أو تفاصيل، تساعد المتعلم في إنجاز المهمة مثل: تركيز انتباه المتعلم أثناء القراءة أو الكتابة، التركيز على الكلمات المفتاحية، والأفكار والعلامات اللغوية .

التقويم الذاتي: يعني إصدار التلميذ الحكم على أدائه وفق معايير معينة وأهمها مدى تحقيق أهداف المقرر

المراقبة الذاتية: وتعني تصحيح التلميذ لأخطائه، والتأكد من فهمه للقاعدة الإملائية وتوظيفها في الكتابة .

ثالثًا: الاستراتيجيات الاجتماعية:

وهي التي توفر للتلميذ بيئة صفية تسهم في ممارسة ما تعلمه في جو من التعاون؛ لأن التعلم فيها يعتمد على مساعدة كل فرد للآخر، وأن كل فرد يتعلم من إسهامات الآخرين وتقوم على مسلمة مفادها أن تعلم اللغة عملية اجتماعية تعاونية.

ومن الاستراتيجيات الفرعية التي تتضمنها الاستراتيجيات الاجتماعية:

Print: (ISSN: 0561-2537) Online:(ISSN: 5292-2735)

– **التعاون:** يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، يتراوح عددها ما بين (٥ _ ٦) تلاميذ، تعمل معًا تحت إشراف وتوجيه المعلم لإكمال المهمة وإنجازها، والحصول على تغذية راجعة عن المهمة، وتوفير فرص للمشاركة، وتحديد مواطن القوة والضعف مما ينعكس أثره على التعلم .

طرح الأسئلة: يقوم فيها التلاميذ بطرح الأسئلة حول الأشياء الغامضة لديهم للحصول على شرح إضافي أو التأكد من المعلم من حين لآخر.

(٤) مراحل المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة:

يمر المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة بخمس مراحل حددها كل من: عبدالرحيم Abdelraheem (2012, 25)، ومايا ديف و ماركوفتز Mayadev and Marcovitz (2020, 37)، و تاواريك و لاتيب Tawarik and Latip (2021, 57) وهي:

أولا: التهيئة: يتم في هذه المرحلة تقديم الموضوع، وتحديد أهداف التعلم؛ لتنبيه وعي التلاميذ بالعمليات العقلية الخاصة بالتعلم، وتحديد ما لدى التلاميذ من معرفة سابقة عن موضوع الدرس للاستفادة منها في بناء المعرفة الجديدة، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة .

ثانيا: التقديم: يتم في هذه المرحلة تقديم المهارة الإملائية للتلاميذ بطريقة واضحة، مراعيًا تقسيمها إلى مهارات بسيطة، تساعدهم على فهما وتطبيقها في اللغة المكتوبة، ويجب على المعلمين في هذه المرحلة استخدام الوسائل التعليمية المناسبة .

ثالثا: الممارسة: يتم فيها التأكيد على العمليات الذهنية للتلاميذ أثناء قيامهم باستخدام استراتيجيات تعلم اللغة، والتأكد على المشاركة الإيجابية أثناء الممارسة؛ ومن ثم تساعد هذه المرحلة في تدريب التلاميذ بفاعلية ونشاط على المهارات والاستراتيجيات الجديدة والأنشطة التعاونية (أحمد سعد، ٢٠٢٢، ٥١).

ويمكن تقسيمها إلى ممارسة موجهة يشارك فيها المعلم التلاميذ، وممارسة مستقلة يعتمد فيها المتعلم على ذاته.

رابعا: التقويم: يتم في هذه المرحلة التعرف على مدى قدرة التلاميذ على استعمال المهارة الإملائية المكتسبة في مواقف تعليمية جديدة، والتعرف على ما تحقق من أهداف التعلم، ومدى استخدام التلاميذ للاستراتيجيات التعليمية، والكشف عن جوانب القوة والضعف .

خامسا: التوسع: في هذه المرحلة يزود المعلم التلاميذ بمجموعة من الأنشطة ذات العلاقة بالمعرفة الجديدة، التي تم التوصل غليها في المراحل السابقة؛ بهدف توسيع أو تعميق تعلم التلاميذ لهذه المعرفة، ومساعدتهم على انتقال أثر تعلمهم في مواقف جديدة، حيث تعمل هذه المرحلة على توسيع التفكير لدى التلاميذ في موضوع الدرس؛ ليشمل الدرس من الأوجه كافة، ويربط التلاميذ المهارات التي تعلموها بالمهارات السابقة، ويطبقون ما تعلموه من خلال الأمثلة والتطبيقات المتنوعة على القاعدة الإملائية موضوع الدرس.

(٥) علاقة المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة بالمهارات الإملائية:

تحتاج المهارات الإملائية إلى دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وهذا يتطلب كون المتعلم نشطًا وإيجابيًا ليس سلبيًا يحاكي ويكرر، وهذا ما يتفق مع طبيعة المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة الذي يعتمد على التوليف بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والاجتماعية .

كما أن المهارات الإملائية مترابطة ومتشابكة تبنى على بعضها بعضًا، وهذا ما يتناسب مع فلسفة المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، الذي يعتمد على استدعاء المعرفة السابقة لبناء المعرفة الجديدة.

كما أن اعتماد المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة على أكثر من نظرية من نظريات التعلم (المعرفية. النظرية الاجتماعية لباندورا) يؤدي إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ حيث إنه يجمع أكثر من استراتيجية في آن واحد؛ مما قد يساعد في إتقان التلاميذ للمهارات الإملائية وبقاء أثر التعلم .

المحور الثاني: المهارات الإملائية:

يتناول هذا المحور: مفهوم المهارات الإملائية، أهميتها، أهداف تدريس الإملاء، أسس تدريس الإملاء.

(١) مفهوم المهارات الإملائية:

عرفها شحاتة (٢٠١٠، ٢٦١) بأنها : كتابة الكلمات بشكل صحيح هجائيا، مع مراعات علامات الترقيم في الكتابة. **وعرفها عرفها لافي(٢٠١٣، ٤٧٠) بأنها:** القدرة علي الكتابة الإملائية الصحيحة الخالية من الأخطاء في سرعة متناسبة، **وتعرف المهارات الإملائية في هذا البحث بأنها:** مقدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي علي كتابة الكلمات بصورة صحيحة في سرعة ودقة وفهم، مع استخدام علامات الترقيم استخداما مناسبا، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار المعد لها .

وقد حدد كل من: عبد اللاه (٢٠١٠، ٢٨٦– ٢٧٨)، وإسماعيل(٢٠١٧، ١٣٥)، والسنهوري (٢٠٢٠، ١٦٩)، المهارات الإملائية فيما يلي:

- يميز بين اللام الشمسية والقمرية.
- يميز بين همزة القطع والوصل.
- يكتب الألف اللينة في آخر الكلمة.
- يحذف همزة ابن وابنة.
- يحذف واو عمرو عند النصب.
- يكتب الكلمات كتابة صحيحة إملائيا.
- يرسم الكلمات المهموزة (أول الكلمة – وسط الكلمة – آخر الكلمة).
- يفرق بين الكلمات المنتهية بـ (تاء مفتوحة – تاء مربوطة – هاء).
- يميز بين الحروف (الواو – الألف – الياء)، والحركات (الضمة – الفتحة – الكسرة).

– يميز بين المقصور والمنقوص.

– يفرق بين الحروف التي تنطق ولا تكتب، والتي تكتب ولا تنطق.

– يوظف علامات الترقيم توظيفًا جيدًا.

ونظرًا لأهمية المهارات الإملائية فقد اهتمت بها وزارة التربية والتعليم، وحددت لكل مرحلة مهارات خاصة بها، وهي كالتالي:

*** أولا مهارات الصف الأول الإعدادي:**

– كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة .

– كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب والحروف التي تكتب ولا تنطق .

– كتابة الهمزة في أول الكلمة .

– كتابة الهمزة المتوسطة على السطر .

– كتابة الهمزة المتوسطة على الياء .

– كتابة الهمزة المتوسطة على الواو .

– كتابة الهمزة المتوسطة على الألف .

ثانيا: مهارات الصف الثاني الإعدادي:

– كتابة الهمزة في آخر الكلمة .

– كتابة الهمزة المتوسطة على الألف .

– كتابة الهمزة المتوسطة على السطر .

– كتابة الهمزة المتوسطة على الياء .

– كتابة الهمزة المتوسطة على الواو .

– كتابة همزة القطع وألف الوصل ومواضع كل منهما .

– كتابة الألف اللينة في الأسماء والأفعال .

ولم تحدد مناهج اللغة العربية مهارات للصف الثالث الإعدادي، حيث يتم مراجعة ما سبق من مهارات ملائية في الصفين الأول والثاني الإعدادي .

(٢) أهمية الإملاء:

يحتل الإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة العربية، وهو يعني كتابة الكلمات كتابةً صحيحةً من حيث الصورة الخطية، وهو 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، والإملاء بالنسبة للتلميذ مقياس دقيق للمستوى الذي وصل إليه في تعلم اللغة، ويمكن في سهولة الحكم على مستوى التلميذ بعد أن ننظر إلى كراسته التي يكتب فيها قطع الإملاء (عطا، ٢٠٠٥، ٢٣١) .

كما أن الإملاء يعود التلاميذ صفات تربوية نافعة، فيعلمه التمعن ودقة الملاحظة، ويربي عنده قوة الحكم والإذعان للحق، كما يعوده على الصبر والنظام والنظافة، وسرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد، والتحكم في الكتابة، والسرعة في الفهم والتطبيق السريع اليقظ للقواعد المختلفة، كما يعلمه الجلسة الصحيحة، إضافة إلى توسيع ثقافته، وثروته اللغوية والفكرية، وتحسين الأساليب الكتابية، وقوة الانتباه، وأدب الاستماع (شحاتة، ١٩٩٩، ١٢).

ومن ثم يمكن القول إن قواعد الإملاء لها أهمية لا تقل عن أهمية قواعد النحو والصرف والبلاغة، حيث إن قواعد الإملاء تسهم في ضبط كتابة الكلمات ورسمها بالشكل الصحيح، لتكتمل الدقة اللغوية في الكلام المكتوب من حيث ضبط بنية الكلمة (الصرف) وضبط موقع الكلمة في الجملة أو التركيب(النحو) وضبط رسم الكلمة (الإملاء) فيصل المعنى المطلوب إلى القارئ كما أراده الكاتب (جاسم وآخرون،٢٠١٧، ٥١).

وتتضح أهمية الإملاء في أن الكلمات والجمل يتعثر فهم معناها بعدم ضبطها ضبطا إملائيًا، فمن خلال اتباع القواعد الإملائية يستطيع التلميذ أن يعبر عن أفكاره تعبيرًا سليمًا، إذ بها يستقيم المعنى ويحدث الفهم والإفهام لدى المرسل والمستقبل، كما يعد شرطًا لسلامة التعبير الكتابي الذي يعد الهدف الأساسي من تدريس فروع اللغة العربية المختلفة.

(٢) أهداف تدريس الإملاء :

من خلال الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات منها، دراسة كل من: عطية (٢٠٠٧، ١٤١)، و رسلان (٢٠٠٨، ٢٢٧)، و الهاشمي (٢٠٠٨، ١٨٦)، و عبد الغني (٢٠١٢، ١٨)، يسعى تدريس الإملاء إلى تحقيق ما يلي:

. تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا مطابقًا لما اتفق عليه أهل اللغة من أصول فنية تحكم الكتابة .

_ تذليل الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى مزيد من العناية .

. تجويد خطوط التلاميذ إضافة إلى تمكنهم من رسم الحروف والكلمات بشكل واضح ومقروء .

. تعليم التلاميذ استخدام علامات الترقيم استخدامًا مناسبًا .

. تمرين التلاميذ على دقة الملاحظة والموازنة والنظام والنظافة والترتيب .

. غرس بعض الاتجاهات الايجابية في نفوس التلاميذ .

. المساهمة في تحقيق الفهم والإفهام، حيث أن كتابة الكلمات والجمل كتابةً صحيحةً تعمل على التعبير عن المطلوب تعبيرًا دقيقًا.

. تدريب حاستي السمع والبصر تدريبًا يساعد على تمييز الحروف والأشكال.

. حفظ التراث البشري، وسهولة نقل المعارف الإنسانية من جيل إلى جيل .

ويضيف الباحثون إلى ما سبق ما يلي:

. قياس المستوى الذي وصل إليه التلميذ في تعليم اللغة العربية .

. تعويد التلاميذ على الجلسة السليمة أثناء الكتابة .

. تنمية وإصقال شخصية التلميذ.

– الفهم والإفهام، إذ إن الإملاء فرع من فروع اللغة العربية وينبغي أن يحقق وظيفة اللغة في الفهم والإفهام.

– تجنب الإحراج في الحياة المدرسية والعامة.

(٤) أسس تدريس الإملاء:

أشار كل من: (الشعلان، ٢٠١٠،٢٧)، و (عطية، ٢٠٠٧، ٢٣٤)، و (زاير وعايز، ٢٠١٤، ٤٣٢)، و (علوي، ٢٠١٠، ٣٦٥) إلى مجموعة من الأسس التي يمكن أن تسهم في تنمية المهارات الإملائية، وهي كما يلي:

– ينبغي ألا يتم تدريس الإملاء وفق فلسفة اختبارية تقوم على عد أخطاء التلاميذ وتقييمها بدرجة رقمية، بل يجب أن يتجه تدريس الإملاء إلى إفهام التلميذ ما يكتب، إلى أن يتقن المهارة.

– ينبغي ألا تقتصر أهداف تدريس الإملاء على القواعد الإملائية، والجوانب المعرفية للإملاء فقط، ينبغي أن تشمل القيم الخلقية والاجتماعية، والالتزام بالنظافة والدقة، والجلسة الصحيحة، وسلامة مسك القلم، ومهارات التفكير العلمي، وتنمية الثروة اللغوية وغيرها.

– تدريب الأذن على الإصغاء إلى مخارج الحروف، وتدريب اللسان على النطق الصحيح، وتدريب اليد على مسك القلم، والسيطرة على الصعوبات التي تخالف فيها الكتابة النطق .

– الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية التي توضح المعنى، وتطيل مدة ثبات المهارة الإملائية

– الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر عن طريق مطالبة التلاميذ أن يذاكروا عدة أسطر ثم تمليتها عليهم في اليوم التالي، واضعين في الاعتبار مسألتي الفهم والمعنى .

– اتباع أساليب التدريس الفردي، فلا ينبغي إهمال ضعاف التلاميذ ولا يجوز شغل الوقت بمناقشة أخطاء قلة من التلاميذ.

– تحديد الأهداف السلوكية في كل درس إملائي؛ لتحقيق الغاية المرجوة .

– الوصول للقاعدة الإملائية بطريقة الاستنتاج، والابتعاد عن تقديمها بصورة مباشرة .

– الابتعاد عن العقوبات المرهقة في كتابة الأخطاء الإملائية؛ لأن ذلك يكون اتجاهًا سلبيًا .

– الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء، يجب أن نربط الإملاء بالعمل التحريري فالهجاء دراسة لها هدف حيوي عندما يكون مرتبطًا بالتعبير الكتابي .

إجراءات البحث:

تحددت إجراءات البحث فيما يلي:

أولا: إعداد قائمة المهارات الإملائية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه: "ما المهارات الإملائية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟"، قام الباحثون بإعداد قائمة بالمهارات الإملائية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد مرت عملية إعداد القائمة بالخطوات التالية:

١ – تحديد الهدف من القائمة:

هدفت القائمة إلى تحديد المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٢- مصادر اشتقاق القائمة:

تم إعداد القائمة في ضوء المصادر التالية:

- الأدبيات التربوية في مجال تعليم المهارات اللغوية بشكل عام، والمهارات الإملائية على وجه الخصوص مثل: إسماعيل (٢٠١١)، و زايد (٢٠١١)، و شعيب (٢٠١٥) والعزاوي (٢٠١٦)، و نبوي (٢٠٢٠).
- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت القواعد الإملائية ومهاراتها، مثل: دراسة عبد الغني (٢٠١٣)، ودراسة البقلي (٢٠١٦) ، ودراسة هلال (٢٠١٦)، و دراسة إسماعيل(٢٠١٧)، و دراسة السنهوري (٢٠٢٠)، و دراسة الطيب (٢٠٢٠).

ومن خلال المصادر السابقة تم استقراء المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ثم وضعها في صورة قائمة مبدئية؛ لعرضها على مجموعة من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وبعض موجهي ومعلمي اللغة العربية، للوصول إلى الشكل النهائي للقائمة، وذلك بعد الأخذ بآرائهم بالتعديل أو الحذف أو الإضافة.

٣- الصورة الأولية للقائمة:

اشتملت القائمة في صورتها الأولية على عشر مهارات رئيسة، يندرج تحتها أربع وثلاثون مهارة فرعية، وهذه المهارات هي:

أولاً: كتابة المد بأنواعه ويحتوي على ثلاث مهارات فرعية.

-ثانيًا: كتابة اللام الشمسية واللام القمرية وتحتوي على مهارتين فرعيتين.

-ثالثًا: كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء.

-رابعًا: كتابة ألف الوصل وهمزة القطع وتحتوي على خمس مهارات فرعية.

-خامسًا: كتابة الهمزة المتوسطة وتحتوي على أربع مهارات فرعية.

-سادسًا: كتابة الهمزة المتطرفة وتحتوي على أربع مهارات فرعية.

-سابعًا: كتابة الألف اللينة وتحتوي على ثلاث مهارات فرعية.

-ثامنًا: كتابة الحروف التي تكتب ولا تنطق وتحتوي على خمس مهارات فرعية.

-تاسعًا: كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب وتحتوي على أربع مهارات فرعية.

-عاشرًا: استخدام علامات الترقيم وتحتوي على مهارة فرعية واحدة.

٤-عرض القائمة المبدئية على المحكمين:

تم عرض القائمة الأولية التي تم التوصل إليها على عشرة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض معلمي وموجهي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، وذلك للوقوف على آرائهم ومقترحاتهم في النقاط التالية:

- مناسبة المهارات الإملائية الرئيسة لمستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- ارتباط المهارات الفرعية بالمهارات الرئيسة.
- مناسبة الصياغة اللغوية للمهارات لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- حذف المهارات التي يرون عدم مناسبتها للصف المذكور.
- إضافة المهارات التي يرون أنها مهمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ولا توجد في القائمة المبدئية.
- تعديل المهارات التي يرون ضرورة تعديل صياغتها أو مضمونها.

٥- الصورة النهائية للقائمة:

بعد دراسة أراء السادة المحكمين وتعديل القائمة الأولية في ضوء هذه الآراء، وبعد حساب الوزن النسبي للمهارات وفقاً لآراء السادة المحكمين تم الإبقاء على المهارات التي وصلت إلى نسبة اتفاق تصل إلى (٨٥%) فأكثر، وقد تم حساب الوزن النسبي لكل مهارة وفقًا للمعادلة التالية:

ك١×٣ + ك٢×٢ + ك٣×١ × ١٠٠ / القيمة العظمى للوزن النسبي، حيث:

- (ك١) تكرارات الموافقة على البديل (مهم جداً). (ك٢) تكرارات الموافقة على البديل (مهم).
- (ك٣) تكرارات الموافقة على البديل (مهم إلى حد ما). القيمة العظمى للوزن النسبي تساوي (عدد المحكمين × ٣).

ومن ثمّ تضمنت القائمة في صورتها النهائية ثمانية مهارات إملائية رئيسة، يندرج تحت كل مهارة رئيسة عدد من المهارات الفرعية بلغ عددها خمس وعشرين مهارة فرعية، والجدول التالي يوضح الصورة النهائية لقائمة المهارات الإملائية.

Print: (ISSN: 0561-2537) Online:(ISSN: 5292-2735)

جدول (١)

قائمة المهارات الإملائية في صورتها النهائية

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	الوزن النسبي
التاء المفتوحة والتاء المربوطة.	١– كتابة التاء المفتوحة كتابة صحيحة.	%١٠٠
	٢– كتابة التاء المربوطة كتابة صحيحة.	%١٠٠
همزة الوصل وهمزة القطع.	٣– كتابة همزة الوصل في الأسماء كتابة صحيحة.	%١٠٠
	٤– كتابة همزة الوصل في الأفعال كتابة صحيحة.	%١٠٠
	٥– كتابة همزة القطع في الأسماء كتابة صحيحة.	%١٠٠
	٦– – كتابة همزة القطع في الأفعال كتابة صحيحة .	%١٠٠
	٧– كتابة همزة القطع في الحروف كتابة صحيحة .	%١٠٠
الهمزة المتوسطة.	٨– كتابة الهمزة المتوسطة على الألف .	%١٠٠
	٩– كتابة الهمزة المتوسطة على الياء (النبرة) .	%١٠٠
	١٠– كتابة الهمزة المتوسطة على الواو	%١٠٠
	١١– كتابة الهمزة المتوسطة على السطر	%١٠٠
الهمزة المتطرفة.	١٢– كتابة الهمزة المتطرفة على الألف .	%١٠٠
	١٣– كتابة الهمزة المتطرفة على الياء .	%١٠٠
	١٤– كتابة الهمزة المتطرفة على الواو.	%١٠٠
	١٥– كتابة الهمزة المتطرفة على السطر.	%١٠٠
الألف اللينة.	١٦– كتابة الألف اللينة في آخر الأسماء كتابة صحيحة.	%١٠٠
	١٧– كتابة الألف اللينة في آخر الأفعال كتابة صحيحة .	%١٠٠
	١٨– كتابة الألف اللينة في آخر الحروف كتابة صحيحة.	%١٠٠
الحروف التي تكتب ولا تنطق.	١٩ – كتابة الألف الفارقة بعد واو الجماعة في آخر الفعل (الماضي . الأمر . المضارع المنصوب والمجزوم) كتابة صحيحة.	%١٠٠

Print: (ISSN: 0561-2537) Online:(ISSN: 5292-2735)

	٢٠- كتابة الألف في آخر الاسم المنون بالفتح كتابة صحيحة.	%١٠٠
	٢١- كتابة الواو في وسط بعض الكلمات (أولئك . أولو . أولي . أولات) كتابة صحيحة	%١٠٠
الحروف التي تنطق ولا تكتب.	٢٢- حذف الألف في وسط أسماء الاشارة في (هذا . هذه . هذان . هؤلاء . ذلك . ذلكما . ذلكم . ذلكن . أولئك) .	%١٠٠
	٢٣- حذف الألف في وسط بعض الكلمات مثل (الله . إله . لكن . الرحمن . طه)	%١٠٠
	٢٤- حذف الواو في وسط بعض الكلمات مثل (داود . طاوس) .	%١٠٠
علامات الترقيم	٢٥- استخدام علامات الترقيم (النقطة . الفاصلة . الفاصلة المنقوطة . علامة التعجب ، علامة الاستفهام النقطتان الرأسيتان) استخداما صحيحا .	%١٠٠

وبالتوصل للصورة النهائية لقائمة المهارات الإملائية **تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه: "ما المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟".**

ثانيًا بناء البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة:

لإعداد البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، تم اتباع الإجراءات التالية:

١- **تحديد مصادر بناء البرنامج:** اعتمد البرنامج على عدد من المصادر، هي: طبيعة المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، ومراحله واستراتيجياته، وطبيعة المهارات الإملائية، والبحوث والدراسات ذات الصلة.

٢- **تحديد أسس البرنامج:** اعتمد البرنامج على مجموعة من الأسس التربوية واللغوية والاجتماعية والنفسية، والتي ساعدت على تحقيق أهدافه.

٣- **تحديد مكونات البرنامج:** اشتمل البرنامج على المكونات التالية:

(أ) أهداف البرنامج:

– الهدف العام للبرنامج هو: تنمية المهارات الإملائية المناسبة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

– **الأهداف الإجرائية للبرنامج:** تم تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج بناءً على قائمة المهارات الإملائية التي أعدها الباحثون، بحيث تضمنتها دروس البرنامج.

(ب) المحتوى التعليمي للبرنامج: تم إعداد كتاب للتلميذ، تضمن (ثمانية دروس)، روعي في إعدادها الآتي:

– ملاءمة الدرس للأهداف؛ وذلك للمساهمة في تحقيقها.

– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، من خلال تنوع استراتيجيات التدريس.

– تنوع الأنشطة التعليمية التي يتم من خلالها التدريب على المهارة الإملائية.

(ج) استراتيجيات تدريس البرنامج: تم اختيار واستخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس، التي تتناسب مع المدخل المعرفي الأكاديمي، ومع طبيعة المهارات الإملائية المراد تنميتها.

(د) الأنشطة التعليمية: تضمن البرنامج عددًا من الأنشطة التعليمية المتنوعة، والتي روعي فيها أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ، وللمهارات الإملائية المستهدفة، ومن أمثلتها: استخرج الكلمة وتدوين الملاحظات، كتابة الكلمة في جملة، إكمال المخطط العقلي، تصويب الأخطاء.

(هـ) الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج: تم الاستعانة بعدد من الوسائل التعليمية المتنوعة؛ بهدف المساعدة على تحقيق أهداف البرنامج، وتحقيق التواصل الفعَّال بين المعلم وتلاميذه، تمثلت في: السبورة التفاعلية، جهاز داتا شو، بطاقات، لوحات تعليمية، جهاز تسجيل.

(و) أساليب التقويم المتبعة في البرنامج: سار التقويم البرنامج على النحو التالي:

– **التقويم القبلي:** نفذ قبل البدء في دراسة البرنامج، بالتطبيق القبلي لاختبار المهارات الإملائية؛ لتحديد مستوى التلاميذ في المهارات الإملائية.

– **التقويم التكويني:** اشتمل البرنامج على مجموعة من الأنشطة التقويمية المصاحبة لعملية التعليم والتعلم للمهارات المستهدف تنميتها من خلال دروس البرنامج.

التقويم البعدي: نفذ بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، بتطبيق اختبار المهارات الإملائية تطبيقًا بعديًا، للتعرف على فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الإملائية.

(٤) **ضبط البرنامج: لضبط البرنامج** تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية؛ للتعرف على آرائهم حول مدى مناسبة البرنامج ومكوناته لمستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ومدى تحقيقه للأهداف المرجوة منه، ومدى صحته من الناحية اللغوية، ومدى مناسبة الأنشطة لكل مرحلة من مراحل المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، مع إتاحة الفرصة لتعديل أو إضافة ما يرونه مناسبا وحذف غير المناسب، وقد تم الأخذ بآراء السادة المحكمين وعمل التعديلات اللازمة، وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية معدا للتطبيق (ملحق ٤).

(٥) دليل المعلم: تم إعداد دليل توجيهي للمعلم، لمساعدته في تدريس محتوى البرنامج، وضبط الممارسات التدريسية وتوجيهها التوجيه الصحيح، وقد تكون الدليل من: مقدمة نظرية توضح الهدف منه، ومجموعة من الإرشادات العامة لتنفيذ دروس البرنامج باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، وبيان للأهداف العامة للبرنامج، والخطة الزمنية للتدريس، وخطوات تنفيذ البرنامج وفقًا لكل درس على حدة، وقد تم تحكيم الدليل وضبطه مع المحتوى التعليمي للبرنامج (ملحق ٥).

ثالثًا: إعداد اختبار المهارات الإملائية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

تم إعداد اختبار المهارات الإملائية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفق الخطوات الآتية:

١- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مستوى أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في المهارات الإملائية المستهدف تنميتها في هذا البحث.

٢- **مصادر بناء الاختبار:** تم الاعتماد في أسئلة الاختبار على عدد من المصادر منها: قائمة المهارات الإملائية التي تم التوصل إليها، والبحوث والدراسات التي أجريت في الميدان، والتي تضمنت عددا من الاختبارات التي تم إعدادها للمهارات الإملائية، ومنها: دراسة عبد الغني (٢٠١٣)، ودراسة البقلي (٢٠١٦) ، ودراسة هلال (٢٠١٦)، و دراسة إسماعيل(٢٠١٧)، و دراسة السنهوري (٢٠٢٠)، و دراسة الطيب (٢٠٢)، بالإضافة إلى آراء بعض متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للاستفادة من آرائهم وخبراتهم، وبعض معلمي وموجهي اللغة العربية.

٣- **صياغة مفردات الاختبار:** صيغت مفردات الاختبار بحيث تغطي المهارات الإملائية المستهدفة في هذا البحث، وتم صياغة مفردات الاختبار بحيث تكون من نوع " الاختيار من متعدد"، وعند صياغة مفردات الاختبار تم مراعاة: التوزيع العشوائي للإجابات الصحيحة؛ حتى لا يتمكن التلميذ من تخمينها، وأن يكون لكل سؤال أربعة بدائل، واحدة فقط هي الصحيحة.

٤- **صياغة أداة التصحيح وتقدير الدرجات:** أعد مفتاح الإجابة النموذجية لأسئلة الاختبار بحيث تكون هناك إجابة واحدة فقط صحيحة، والإجابات الأخرى خطأ، بحيث يعطى التلميذ درجة واحدة في حالة اختياره الإجابة الصواب، وصفرًا في حالة اختياره الإجابة خطأ، ومن ثم فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ (٥٠) درجة، وأقل درجة (صفر).

٥- **صياغة تعليمات الاختبار:** وضعت هذه التعليمات في بداية الاختبار؛ حتى يطمئن التلاميذ لخصوص بياناتهم، وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وتمت مراعاة ما يلي عند صياغة التعليمات: صياغة التعليمات بطريقة سهلة وواضحة، وتحديد الهدف من الاختبار، وتحديد طريقة الإجابة عن أسئلته، والتأكيد على ضرورة الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار، وكتابة بيانات التلميذ بشكل صحيح، وقد تم كتابة مفردات الاختبار في ضوء المواصفات السابقة.

٦- **الاختبار في صورته الأولية:** تكون الاختبار في صورته الأولية من (٥٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، وقدمت هذه الأسئلة من خلال عرض جذر السؤال، ثم يختار التلميذ البديل الذي يمثل الإجابة الصحيحة من البدائل الأربعة المعروضة عليه، وتم إعداد ورقة إجابة أسئلة الاختبار، بحيث تضمنت جزءًا مخصصًا لكتابة بيانات التلميذ، وصفحة لتعليمات الاختبار وكيفية الإجابة عنه.

٧- **عرض الاختبار في صورته الأولية على المحكمين:** بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاختبار تم عرضه على (٢١) محكمًا في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومعلمي اللغة العربية وموجهيها بالمرحلة الإعدادية (ملحق١) من أجل استطلاع آرائهم حول صلاحية الاختبار للتطبيق، والتأكد من صلاحيته لقياس المهارات الاملائية، وسلامة الصياغة اللغوية لمفرداته، ومدى وضوح تعليماته، ومدى مناسبة أسئلته لمستوى تلاميذ الصف الثاني

الإعدادي، مع إتاحة الفرصة كاملة للمحكمين؛ لإبداء آرائهم سواء بالحذف أو التعديل أو إضافة ما يرونه مناسبا لتحقيق هدف الاختبار، وتم مراعاة ذلك عند وضع الاختبار في صورته النهائية.

٨- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة السلام الإعدادية بحجازه بحري التابعة لإدارة قوص التعليمية، بلغ عددها (٣٠) تلميذًا من غير عينة التطبيق الأساسية، وبعد الانتهاء من التطبيق تم تفريغ الدرجات ومعالجتها إحصائيًا، ثم حساب زمن الاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار، وثبات الاختبار، وصدق الاتساق الداخلي للاختبار، وذلك كالآتي:

- **حساب زمن الاختبار:** تم حساب زمن الاختبار من خلال تحديد متوسط زمن إجابة التلاميذ جميعا (علام، ٢٠١١، ١٣١)، حيث تم منح التلاميذ الوقت الكافي للإجابة عن أسئلة الاختبار، وحساب الزمن المستغرق من جميع التلاميذ للإجابة عن الاختبار وقسمته على عددهم، مع إضافة خمس دقائق للتهيئة وإلقاء التعليمات وكتابة البيانات، ومن ثم فإن الزمن المناسب للاختبار يساوي (٥٥) دقيقة.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار:** تم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وذلك بغرض تعديل أو حذف الفقرات التي تقل صعوبتها عن ٠,٢أو تزيد عن ٠,٨ (السيد، ٢٠٠٦، ٦٢٦)، وقد جاء مستوى صعوبة فقرات الاختبار ضمن المدى حيث تراوحت قيمة معاملات السهولة ما بين (٠,٤٥-٠,٨٦)، و معاملات الصعوبة ما بين (٠,١٤-٠,٥٥).

كما تم حساب معاملات التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد تراوحت قيمة معاملات التمييز بين (٠,١٢- ٠,٢٥)، وهذه القيم تقع جميعها في المدى المقبول لمعاملات التمييز؛ حيث إن معامل التمييز يجب ألا يقل عن ٠,٢، وبالتالي تتمتع -جميع هذه القيم بمعامل تمييز مناسب، مما يشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق.

حساب ثبات الاختبار: تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال حساب معامل الفا كرونباخ من خلال برنامج (SPSS.V.24)، وقد بلغ معامل الثبات(٨٤, ٠)، وهذا يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات.

-**حساب صدق الاتساق الداخلي**: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام برنامج (SPSS.V.24)، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل مهارة رئيسة مع الدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط ودلالتها:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات مهارات الاختبار والدرجة الكلية لاختبار المهارات الإملائية

مهارات اختبار المهارات الإبداعية	معامل الارتباط مع درجة الاختبار ككل	مستوى الدلالة
التاء المربوطة والمفتوحة	٠,٥٨٤	٠,٠١
همزة الوصل والقطع	٠,٦١٧	٠,٠١
الهمزة المتوسطة	٠,٤٥٣	٠,٠١
الهمزة المتطرفة	٠,٥٣٥	٠,٠١
الألف اللينة	٠,٦٣٥	٠,٠١
الحروف التي تكتب ولا تنطق	٠,٦١٨	٠,٠١
الحروف التي تنطق ولا تكتب	٠,٤٩١	٠,٠١
علامات الترقيم	٠,٤٢٤	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

٩ – الصورة النهائية للاختبار: بعد إجراء التعديلات اللازمة لمفردات الاختبار بناء على: آراء السادة المحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية، وكذلك بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، ومناسبة معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفرداته ، تم التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار، حيث اشتمل على (٥٠) سؤالاً من أسئلة الاختيار من متعدد، موزعة على (٨) مهارات رئيسة يندرج تحتها (٢٥) مهارة فرعية.(ملحق ٣)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣)

توزيع أسئلة اختبار المهارات الإملائية على مهاراته الرئيسة والفرعية.

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
التاء المفتوحة والتاء المربوطة.	٢	٤	%٨
همزة الوصل وهمزة القطع.	٥	١٠	%٢٠
الهمزة المتوسطة.	٤	٨	%١٦
الهمزة المتطرفة.	٤	٨	%١٦
الألف اللينة.	٣	٦	%١٢
الحروف التي تكتب ولا تنطق.	٣	٦	%١٢
الحروف التي تنطق ولا تكتب.	٣	٦	%١٢
علامات الترقيم.	١	٢	%٤
المجموع	٢٥	٥٠	%١٠٠

رابعًا: إجراءات تنفيذ تجربة البحث: تم تنفيذ تجربة البحث وفقا للخطوات التالية:

١- **اختيار مجموعة البحث:** تم اختيار مجموعة البحث بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة السلام الإعدادية بحجازه بحري التابعة لإدارة قوص التعليمية، وقد بلغ عددهم (٦٠) تلميذا، وقد تم تقسيمها إلى مجموعتين إحداها ضابطة (٣٠) تلميذا يدرسون موضوعات الإملاء بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية (٣٠) تلميذا يدرسون موضوعات الإملاء من خلال المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة.

٢- **التطبيق القبلي للاختبار:** بعد الحصول على الموافقات الإدارية اللازمة لإجراء تجربة البحث، تم تطبيق الاختبار قبليا يوم الخميس الموافق ٢٨/ ١٠/ ٢٠٢١م لمجموعتي البحث، وذلك بهدف التعرف على مستوى أداء التلاميذ (مجموعة البحث) في المهارات الإملائية، قبل البدء في التدريس للتأكد من التكافؤ بين مجموعتي البحث.

*** نتائج تطبيق اختبار المهارات الإملائية قبليا:**

جدول (٤)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار المهارات الإملائية (ككل ، وكل مهارة علي حده) (ن=٣٠)

المهارات الإملائية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة ت	درجات الحرية	مستوي الدلالة ٠,٠١
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
التاء المربوطة والمفتوحة	١,٨	٠,٧١	١,٥٦	٠,٥٦	١,٥٠	٥٨	غير دالة
همزة الوصل والقطع	٢,٠٦	١,٠٤	٢	١,٠٥	٠,٢٢		غير دالة
الهمزة المتوسطة	٢,٢	٠,٩٩	٢,١٦	٠,٩٨	٠,١٥		غير دالة
الهمزة المتطرفة	٢,٣٦	٠,٩٦	٢,٣٣	٠,٩٩	٠,١١		غير دالة
الألف اللينة	٢,٢٦	٠,٩٨	٢,١٣	٠,٩٧	٠,٥٠		غير دالة
الحروف التي تنطق ولا تكتب	٢	١,٠٧	١,٨٦	١,١٧	٠,٤٧		غير دالة
الحروف التي تكتب ولا تنطق	١,٩٠	٠,٨٦	١,٨٦	٠,٨٤	٠,١٨		غير دالة
علامات الترقيم	٠,٦٣	٠,٥٦	٠,٥٦	٠,٥٥	٠,٥٠		غير دالة
اختبار مهارات الإملاء الكلي.	١٤,٩٠	١,٨٠	١٤,٨٣	١,٧٨	٠,١٤		غير دالة

Print: (ISSN: 0561-2537) Online:(ISSN: 5292-2735)

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) المحسوبة لاختبار المهارات الإملائية ككل ومهاراته الفرعية غير دال عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المهارات الإملائية، مما يدل على وجود تكافؤ بين تلاميذ المجموعتين، وأنهما على مستوى واحد من المهارات المستهدفة قبل البدء في تطبيق إجراءات التدريس باستخدام برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة.

٣- **تدريس موضوعات الإملاء** لمجموعة البحث (التجريبية) باستخدام البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، ولتلاميذ المجموعة (الضابطة) باستخدام الطريقة التقليدية، وقد استغرقت البحث شهرين بواقع فترتين أسبوعيا حيث بدأت البحث من يوم الاثنين ١/ ١١/ ٢٠٢١م وانتهت يوم الاثنين الموافق ٢٧/ ١٢/ ٢٠١٢ م.

٤- **التطبيق البعدي للاختبار:** بعد الانتهاء من إجراءات التدريس لتلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، تم تطبيق اختبار المهارات الإملائية تطبيقًا بعديًا يوم الثلاثاء الموافق ٢٨/ ١٢/ ٢٠٢١ م، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار تم تصحيحه ومعالجته إحصائيًا، ويمكن عرض ذلك كما يلي:

*** نتائج تطبيق اختبار المهارات الإملائية بعديا:**

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه" **ما فاعلية البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟**"

تم رصد نتائج تطبيق اختبار المهارات الإملائية على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية بعديًا ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج SPSS.V.24، كما تم حساب قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا، وتفسير النتائج، ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي:

(أ) مقارنة متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المهارات الإملائية الكلي:

أسفرت النتائج عن البيانات التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

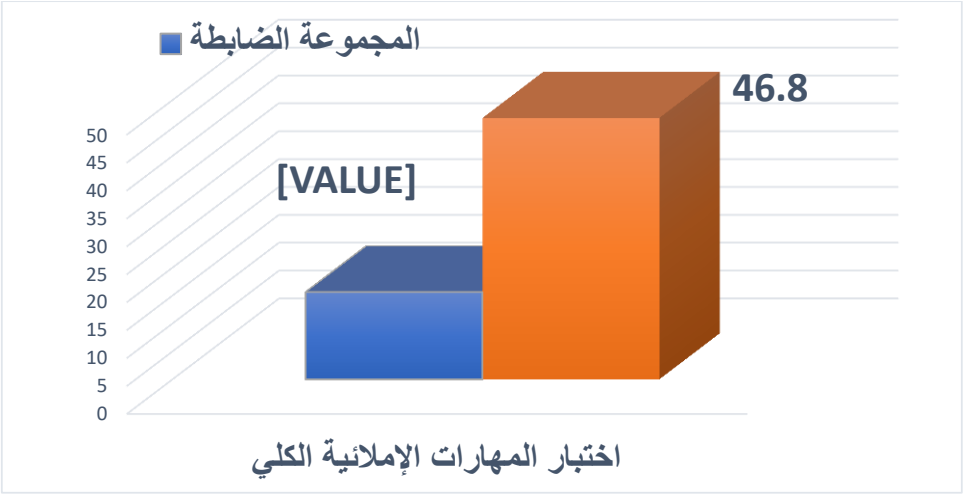
قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المهارات الإملائية الكلي ومعامل حجم التأثير (ن=٣٠)

المهارات الإملائية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	درجات الحرية	مستوي الدلالة ٠,٠١	حجم التأثير (مربع إيتا)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
اختبار المهارات الإملائية الكلي	٤٦,٨٠	١,٩٣	١٥,٦٠	١,٩٤	٦١,٤١	٥٨	دالة	٠,٩٨

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين لنا أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (61,41) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المهارات الإملائية الكلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

كما يتبين من الجدول أيضًا أن قيمة معامل مربع إيتا ($\eta 2$) للاختبار ككل = (٠,٩٨) وهي قيمة أعلى من (٠,٢) مما يؤكد على وجود حجم تأثير كبير جدًا تبعًا لمستويات حجم التأثير ودلالاتها (٠,٠١ صغير– ٠,٠٦ متوسط – ٠,١٥ كبير – ٠,٢ كبير جدًا) (حسن، ٢٠١١، ٢٩٦)، وهذه النتيجة تدل على أن البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة كان لها تأثير فعال وكبير جدًا في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، ويمكن توضيح الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين من خلال الشكل البياني التالي:

Print: (ISSN: 0561-2537) Online:(ISSN: 5292-2735)



شكل (١)

الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية

في القياس البعدي لاختبار المهارات الإملائية الكلي

يتبين من الشكل البياني السابق أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار المهارات الإملائية الكلي = (٤٦,٨) وهي قيمة أعلى من قيمة المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات الإملائية الكلي= (١٥,٦)، مما تؤكد على أن تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، أظهروا نمواً واضحاً في المهارات الإملائية المقيسة عن تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، مما يشير إلى فاعلية المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ب) مقارنة متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لكل مهارة رئيسة من اختبار المهارات الإملائية:

أسفرت النتائج عن البيانات التي يوضحها الجدول التالي:

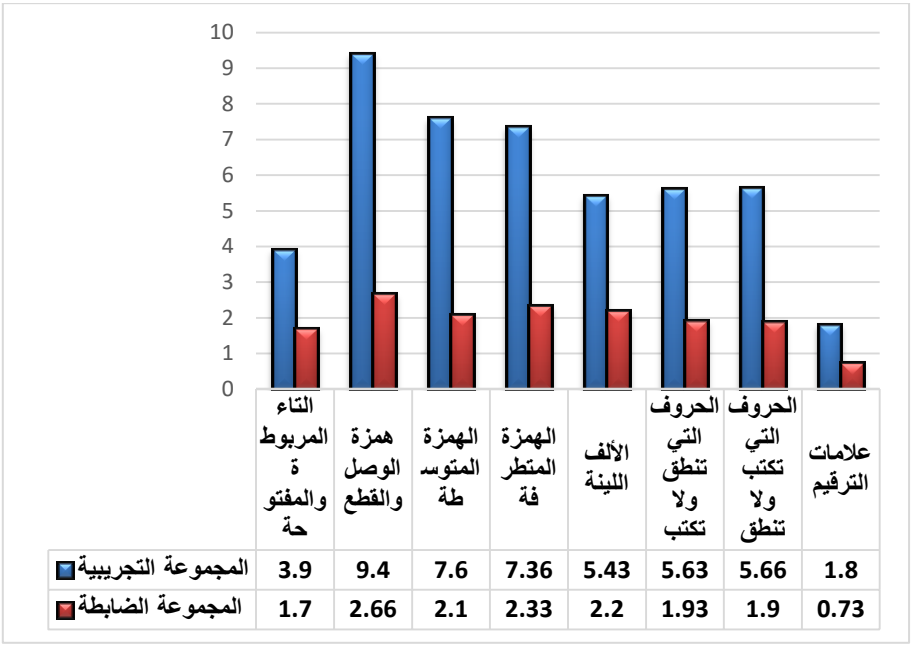
جدول (٦)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المهارات الإملائية لكل مهارة رئيسية على حدة ومعامل حجم التأثير (ن = 30)

المهارات الإملائية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة ت	درجات الحرية	مستوي الدلالة ٠,٠١	حجم التأثير (مربع إيتا)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
التاء المربوطة والمفتوحة	١,٧	٠,٦٩	٣,٩٠	٠,٣٠	٨ ,١٥	٥٨	دالة	٨١,٠
همزة الوصل والقطع	٢,٦٦	١,٢١	٩,٤	٠,٧٢	٨٢,٢٥		دالة	٠,٩٢
الهمزة المتوسطة	٢,١	١,٠٢	٧,٦٠	٠,٤٩	٢٦,١٩		دالة	٠,٩٢
الهمزة المتطرفة	٢,٣٣	٠,٩٢	٧,٣٦	٠,٦١	٢٤,٦٥		دالة	٠,٩١
الألف اللينة	٢,٢٠	٠,٩٢	٥,٤٣	٠,٦٢	١٥,٦٥		دالة	٠,٧٩
الحروف التي تنطق ولا تكتب	١,٩٣	١,٠٨	٥,٦٣	٠,٥٥	١٦,٤٤		دالة	٠,٨٢
الحروف التي تكتب ولا تنطق	١,٩٠	٠,٨٤	٥,٦٦	٠,٥٤	٢٠,٣٢		دالة	٠,٨٧
علامات الترقيم	٠,٧٣	٠,٤٤	١,٨٠	٠,٤٠	٩,٧٢		دالة	٠٦١

Print: (ISSN: 0561-2537) Online:(ISSN: 5292-2735)

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين لنا أن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة التاء المربوطة والمفتوحة =(15,8)، وقيمة (ت) المحسوبة لمهارة همزة الوصل والقطع تساوي (25,82)، وقيمة (ت) المحسوبة لمهارة الهمزة المتوسطة =(26,19)، وقيمة (ت) المحسوبة لمهارة الهمزة المتطرفة =(24,65)، وقيمة (ت) المحسوبة لمهارة الألف اللينة =(15,65)، وقيمة (ت) المحسوبة لمهارة الحروف التي تنطق ولا تكتب =(16,44)، وقيمة (ت) المحسوبة لمهارة الحروف التي تكتب ولا تنطق =(20,32)، وقيمة (ت) المحسوبة لمهارة علامات الترقيم =(9,72)، وهذه القيم جميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المهارات الإملائية في كل مهارة رئيسية على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما يتبين أيضًا أن جميع قيم معامل مربع إيتا ($\eta 2$) للمهارات الرئيسة لاختبار المهارات الإملائية جاءت أعلى من (٠,٢) مما يشير إلى وجود حجم تأثير كبير جدًا، وهذه النتيجة تدل على أن البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة كان لها تأثير فعال وكبير جدًا في تنمية كل مهارة رئيسة من المهارات الإملائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، ويمكن توضيح الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين في كل مهارة من المهارات الإملائية الرئيسة من خلال الشكل البياني التالي:



	التاء المربوطة والمفتوحة	همزة الوصل والقطع	الهمزة المتوسطة	الهمزة المتطرفة	الألف اللينة	الحروف التي تنطق ولا تكتب	الحروف التي تكتب ولا تنطق	علامات الترقيم
المجموعة التجريبية	3.9	9.4	7.6	7.36	5.43	5.63	5.66	1.8
المجموعة الضابطة	1.7	2.66	2.1	2.33	2.2	1.93	1.9	0.73

شكل (٢)

الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية

في القياس البعدي لاختبار المهارات الإملائية في كل مهارة رئيسة على حدة

يتبين من الشكل البياني السابق أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية جاءت أعلى من قيمة المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي في كل مهارة رئيسة من المهارات الإملائية المقيسة، مما يؤكد على أن تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، أظهروا نمواً واضحًا عن تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في كل مهارة رئيسة من المهارات الإملائية المقيسة، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية كل مهارة من المهارات الإملائية الرئيسة التي تم قياسها، وقد اتفقت نتائج هذه البحث مع ما توصلت إليه دراسة كل من:Adam (٢٠١١)، ودراسة Such (٢٠١٢) و Oscan (٢٠١٣) دراسة عبد الباري (٢٠١٣) ودراسة عبد القادر (٢٠١٥) ودراسة الشيخ (٢٠١٥) ودراسة Nejad (٢٠١٥) ودراسة عليوة (٢٠١٨) ودراسة بخيت (٢٠١٩) ودراسة إسماعيل (٢٠٢٢).

Print: (ISSN: 0561-2537) Online:(ISSN: 5292-2735)

تفسير النتائج الخاصة بأداء التلاميذ على اختبار المهارات الإملائية

أشارت النتائج السابقة إلى فاعلية البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة المستخدم في البحث في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، حيث أشارت النتائج إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الإملائية ومهاراته الرئيسة.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدة عوامل من أهمها:

– ساعدت أنشطة البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة على جعل التلميذ محورًا للعملية التعليمية أثناء تعلم القواعد الإملائية، بينما كان دور المعلم موجهًا ومرشدًا عند حاجة الموقف التعليمي إلى تدخله؛ مما ساعد التلاميذ على المشاركة في تنفيذ الأنشطة المحددة، والخروج عن النمط التقليدي في عرض المعارف المرتبطة بالمهارات الإملائية؛ وهذا أسهم في جذب انتباه التلاميذ، وإثارة دافعيتهم للتعلم.

– اهتمام البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة بالخلفية المعرفية للتلاميذ، والحرص على استثمار تلك الخلفية في التعلم الجديد؛ مما ساعد على تنمية المهارات الإملائية بشكل جيد.

– تضمن البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة استراتيجيات متنوعة (معرفية، ما وراء معرفية، اجتماعية)؛ مما أسهم في تكوين بيئة معرفية مترابطة ومتكاملة ساعدت التلاميذ على استرجاع المعلومات بسهولة ويسر؛ جعلت التلاميذ يكتبون كتابةً إملائيةً صحيحة وفقًا لبنيتهم المعرفية المتطورة.

– وضوح أهداف البرنامج في بداية كل درس، وصياغتها بطريقة إجرائية يمكن تطبيقها وقياسها، وتحديد المقصود منها بدقة أثناء دراسة القواعد الإملائية، ساعد التلاميذ في فهم المطلوب منهم بوضوح ودقة.

– أتاحت أنشطة البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة فرصًا كثيرةً أمام التلاميذ للمناقشة والحوار، سواء تلك التي تتم بين التلاميذ في مرحلة الإعداد والتهيئة، أو بين التلاميذ والمعلم من خلال مرحلة التقديم، الأمر الذي أسهم في إيجاد مناخ تعليمي يعتمد على

المناقشة لاستنتاج القاعدة الإملائية؛ مما ساعد على فهم القاعدة، هذا الفهم الذي يعد أساسا لإمكانية التطبيق السليم لتلك القاعدة في الكتابة.

– مكن التعليم القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة التلاميذ من تعلم المهارات الإملائية في جو خالٍ من القلق والتوتر، كما تم اعتبار الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء تعلم هذه المهارات أمر طبيعيًا سوف يتحسن من خلال الممارسة، وقد أدى ذلك إلى شعور التلاميذ بالحرية في تنفيذ الأنشطة دون خوف من التوبيخ أو الشعور بالفشل، مما ساعدهم على تحسن أدائهم في المهارات الإملائية المختلفة.

– تم عرض الدروس بشكل شيق ومتنوع، ويتناسب مع خصائص هؤلاء التلاميذ ودوافعهم واهتماماتهم وميولهم؛ مما أدى على استثارة انتباه التلاميذ، وجعلهم يتوصلون إلى المعلومات من خلال البحث، والعمل الجاد.

توصيات البحث:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١) تضمين خطوات وإجراءات المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في أدلة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية؛ وذلك لفاعليتها في تنمية المهارات اللغوية وتحفيزها للتعلم الجمعي والتعاوني للتلاميذ، وخاصة في تعلم المهارات الإملائية.

٢) ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على تنمية المهارات الإملائية المختلفة والاستراتيجيات المستخدمة في تنميتها، مع التأكيد على أهمية التنمية المهنية للمعلمين في تنمية هذه المهارات، وتزويدهم بالأدلة المناسبة والتي تساعدهم على تحقيق ذلك.

٣) الاهتمام بتدريب التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة على المهارات الإملائية، وعدم السماح للتلميذ أن ينتقل من صف دراسي إلى الصف الذي يليه دون أن يتمكن من المهارات الإملائية اللازمة لهذا الصف.

٣) عقد دروات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية للتدريب على إجراءات تطبيق المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس المهارات الإملائية، وأيضًا توظيفه في تنمية المهارات الإملائية لدى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة.

٤) توجيه القائمين على تصميم مقررات اللغة العربية إلى تضمين أنشطة تعليمية تؤكد على فاعلية المتعلم، والحد من التعلم بالأساليب التقليدية، والانتقال إلى الأساليب الحديثة في ضوء المداخل التدريسية التي تؤكد على نشاط المتعلم ووعيه بالعمليات المعرفية التي يقوم بها أثناء عملية التعلم مثل المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة.

البحوث المقترحة

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج تقترح البحث البحوث الآتية:

١. استخدام برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس القواعد النحوية لتنمية مهارات الإعراب والتفكير النحوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢. برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣. برنامج تعليمي قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة المدعوم ببيئة تعلم إلكترونية لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية والتفكير التحليلي لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية.

٤. أثر استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٥. برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة لتنمية الوعي الصوتي ومهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

- أبو الديار، مسعد، و البحيري، جاد سيد، و محفوظي، عبد الستار. (٢٠١١). *دليل الاختبارات الشخصية في اللغة العربية*. غزة: المكتبة المركزية.
- إسماعيل، أحمد سعد. (٢٠٢٢). *فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية لدى عينة من طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير العربية* (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة.
- إسماعيل، عمر صاحب الأمير. (٢٠١٧). *فاعلية برنامج باستخدام التعلم المدمج القائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات الإملاء والخط والتعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*(رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة بني سويف.
- البجة، عبد الفتاح حسن. (٢٠١٦). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*. عمان: دار الكتاب الجامعي.
- البقلي، ناني مسعد أحمد. (٢٠١٦). *تشخيص أسباب الأخطاء الإملائية من وجهة نظر المعلمين والموجهين والخبراء في ضوء مواصفات الأداء الإملائي لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- السنهوري، إبراهيم عبد المجيد.(٢٠٢٠). *فاعلية برنامج مقترح قائم على الصرف الوظيفي في تنمية المهارات الإملائية في ضوء التعلم المدمج لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- السيد، فؤاد البهي. (٢٠٠٦). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. دار الفكر العربي.
- الشعلان، راشد محمد. (٢٠٠٧). *أساليب علمية لعلاج الأخطاء الإملائية عند الصغار والكبار*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الشيخ، منار إسماعيل محمد. (٢٠١٥). *فاعلية برنامج قائم علي المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدي الناطقين بغير العربية* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة بنها.

– الطيب، شيرين محمد. (٢٠٢٠). *فاعلية مدخل المواد الأصيلة في تنمية مهارات الإملاء والاتجاه نحو تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

– العزاوي، مزاحم رشيد. (٢٠١٦). *بوصلة التدريس في اللغة العربية*. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

– اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. عالم الكتاب للنشر والتوزيع.

– الناقة، محمود كامل. (٢٠١٧). *تعليم اللغة العربية لأبنائها* . دار الفكر العربي.

– الهاشمي، عبد الرحمن علي. (٢٠٠٨). *تعليم الإملاء والنحو والترقيم*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

– الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠٠٩). *مسودة وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي*. رئاسة مجلس الوزراء المصرية.

– بخيت، هبة محمد. (٢٠١٩). *فاعلية تدريس البلاغة باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة علي تنمية التذوق البلاغي والتفكير الناقد لدي طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة سوهاج.

– جاسم، على جاسم، أبو عمشة، خالد حسين، الحديبي، على عبد المحسن، حسين، مصطفى أحمد، راغين، بوشعيب بن مسعود، ياقوت، مصطفى مجدي، حصيد، فيصل بن منور، قدوم،

– محمود محمد. (٢٠١٧). *الإملاء في نظام الكتابة العربية*. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولى.

– زاير، سعد على، وعايز، إيمان إسماعيل. (٢٠١٤). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها* . عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

– زايد، فهد خليل. (٢٠١١). *الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية*. عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.

–شحاتة، حسن سيد. (١٩٩٩). تعليم *الإملاء في الوطن العربي" أسسه وتقويمه وتطويره*". الدار المصرية اللبنانية.

- شحاتة، حسن سيد، و النجار، زينب على. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن سيد. (٢٠١٠). *المرجع في فنون الكتابة العربية*. دار العالم العربي.
- شعيب، حسيب عبد العليم. (٢٠١٥). *مرجع المعلم في طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية*. بيروت: دار الكتب العلمية.
- شلبي، مصطفى رسلان. (٢٠٠٨). *المهارات القرائية والكتابية" النظرية والتطبيق*". دار الثقافة العربية.
- طاهر، علوي عبد الله. (٢٠١٠). *تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عاشور، راتب قاسم، ومقدادي، محمد فخري.(٢٠١٣). *المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عاشور، راتب قاسم، و الحوامدة، محمد فؤاد.(٢٠١٤). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- عبد الباري، ماهر شعبان .(٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم علي المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية .*مجلة العلوم التربوية والنفسية* ،*البحرين* (١٤) ،٤٢١-٤٦٢.
- عبد الغني، أيمن أمين.(٢٠١٢). *الكافي في قواعد الإملاء والكتابة*. دار التوفيقية للتراث.
- عبد الغني، سميرة سعيد. (٢٠١٣). *فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج لتحسين مهارات الإملاء لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد اللاه، أسامة عبد النبي. (٢٠١٠). *فاعلية استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير الكتابي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية*(رسالة ماجستير). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- عطا، إبراهيم محمد. (٢٠٠٥). *المرجع في تدريس اللغة العربية*. مركز الكتاب للنشر.

- عطية، محسن على. (٢٠٠٧). *تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١١). *القياس والتقويم التربوي النفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة*. دار الفكر العربي.
- عليوة، رحاب محمد . (٢٠١٨) . *فاعلية المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية وأثرها علي تنمية مهارات التحدث لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية*(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة بنها.
- محمد، سمر سامح. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية النمو المعرفي في تنمية مهارات الإملاء لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، ١ (٢٩)، ٢٥٤– ٣١١.
- لافي، سعيد عبد الله. (٢٠١٣). *تنمية مهارات اللغة العربية*. القاهرة: عالم الكتب.
- نبوي، عبد العزيز محمد. (٢٠٢٠). *قواعد الإملاء المعاصر في العالم العربي*. الدار المصرية اللبنانية.
- هلال، محمود عبد القادر. (٢٠١٦). برنامج مقترح قائم على نموذج كارين لتنمية مهارات الصحة الإملائية وأثره في تنمية مهارات الإرسال اللغوي لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر*، ٣ (١٧٠)، ١٨٥–٢٢٨.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Abd Alreheem, E. A. (2012). The Effectiveness of Using an Explicit language learning Strategy –based instruction in Developing Secondary School Students' EfL Listening Comprehension Skills. Journal of Faculty of Education - University of Banha. 23. (91). 1-42.

Adam, S. (2012). Teaching Arabic as a second language in Nigeria. The 8th international language for specific purpose. social and behavioral sciences. (66). 126- 135. Retrieved from: http: www.sciencesdirect.com

Amin, E. A. (2012). The Effectiveness of using the cognitive Academic language learning Approach (CALLA) in Developing EFL strategic listening and listening comprehension skills among

secondary school students, unpublished doctoral dissertation, faculty of Education, Benha University.

Chamot, A. (2007). Accelerating Academic Achievement of English Language Learners: Synthesis of Five Evaluation of CALLA Model. In *Cummins, J. & Davision, C,* (Ed). International Handbooks of Education English Language Teaching. Washington, DC: Georgetown University Press.

Chang, F.H. (2009). Language Learning Strategies of Taiwanese College. A dissertation presented to The Faculty of The graduate school of education University. Proquest, llc, 789 east Eisenhower parkway. D.O.Box1346.Ann abbor.M148106-1346.

Cummins, J. (2001). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire (Vol. 23). Multilingual matters.

Dudáš, M., Slezák, M., & Hrivnák, R. (2021). Distribution, ecology and vegetation affinity of bog arum (Calla palustris) in Slovakia. Biologia, 76(7), 2021-2029.

Lynch, J. (2007). Cognitive Academic Language Learning Approach (Project CALLA), Community School District 2 Special Alternative Instruction Programmed, Final Evaluation. *New York Board of Education*, New York : Brooklyn,(PP.1-13).

Mayadev, J., Nunes, A. T., Li, M., Marcovitz, M., Lanasa, M. C., & Monk, B. J. (2020). CALLA: efficacy and safety of concurrent and adjuvant durvalumab with chemoradiotherapy versus chemoradiotherapy alone in women with locally advanced cervical cancer: a phase III, randomized, double-blind, multicenter study. International Journal of Gynecologic Cancer, 30(7).

Nejad, B., & Mahmoodi, S. M. (2015). Effects of metacognitive strategy instruction on the reading comprehension of English language learners through cognitive academic language learning approach (CALLA). International Journal of Languages' Education and Teaching, 3(2).

Ozkan, G. O. (2013). The Effect of Strategy Instruction Based on the Cognitive Academic Language Learning Approach over Reading Comprehension and Strategy Use. Journal of education and learning, 2(2), 55-68.

Rivera, M. O., Moughamian, A. C., Lesaux, N. K., & Francis, D. J. (2009). Language and Reading Interventions for English Language Learners and English Language Learners with Disabilities. Center on Instruction.

Suh, Y. M. (2012). Strategy-Based Reading Instruction Utilizing the CALLA Model in an ESL/EFL Context. International Journal of Literacy, Culture, and Language Education, 1, 199-212.

Takallou, F. (2011). The effect of metacognitive strategy instruction on EFL learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness. *Asian EFL Journal 13*(10), *272-300*.

Tawarik, O., Ikhsanudin, I., Wajdi, M., & Latip-Yusoph, S. (2021). Effect of CALLA metacognitive strategy instruction on reading comprehension and reading awareness. Journal of Applied Studies in Language, 5(2), 309-31.

Zhang Fachun, P. Acognitive Teaching Approach and it's Application in college English Education of China. Foreign languages school of ludong university yantai, PRC. 264025.

Print: (ISSN: 0561-2537) Online:(ISSN: 5292-2735)