برنامج مقترح قائم على نموذج "كارين" لتنمية مهارات الصحة الإملائية وأثره في تنمية مهارات الإرسال اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

هدف البحث الحالي تنمية مهارات الصحة الإملائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال برنامج مقترح مستند إلى نموذج كارين، ومعرفة أثره في تنمية مهارات الإرسال اللغوي لديهم؛ ولتحقيق هذا الهدف تم التعرض لخمسة محاور رئيسة هي: المحور الأول: مشكلة البحث وخطة دراستها، والمحور الثاني: نموذج كارين ومهارات الصحة الإملائية والإرسال اللغوي، والمحور الثالث: إجراءات البحث وبناء مواده وأدواته، والمحور الرابع: تنفيذ تجربة البحث، والمحور الخامس: نتائج البحث وتفسيرها وتوصيات البحث ومقترحاته. وفيما يلي عرض تلك المحاور بالتفصيل:

المحور الأول: مشكلة البحث وخطة دراستها:

هدف هذا المحور التعرف إلى مشكلة البحث وتحديدها من خلال: مقدمة عن الموضوع وأهميته، وتحديد حدود البحث ومصطلحاته، وأهميته، وأهدافه، وفروضه، وفيما يلي عرض ذلك:

أولًا: المقدمة:

تعد اللغة من وسائل الاتصال بين الأفراد، وبها يتم حفظ الثقافة والتراث ونقلهما من جيل إلى جيل، وبها يعبر الناس عن أفكارهم ومعتقداتهم واهتماماتهم، وبها يقضى الناس حاجاتهم، ويحلون مشكلاتهم، وعن طريقها يتعامل الناس مع بعضهم، ويقضون مصالحهم، وهى الرابط الذي يربط بين أفراد المجتمع الواحد.

واللغة منظومة كبرى لها أنظمة متعددة، فلها نظامها الموزع توزيعًا لا يتعارض فيه صوت مع صوت، ولها نظامها التشكيلي الذي لا يتعارض فيه موقع مع موقع، ولها نظامها الصرفي الذي لا يتعارض فيه صيغة مع صيغة، ولها نظامها النحوي الذي لا تتعارض فيه قاعدة مع قاعدة، ولها بعد ذلك نظام للمقاطع، ونظام للنبر، ونظام للتنغيم، فهي منظومة كبرى يؤدى كل نظام منها وظيفته بالتعاون مع الأخرى (حسن شحاتة: ١٩٩٣. ٣٢٦).

ويعد الإملاء أحد فروع اللغة العربية المهمة، والتي بدونها لا يتم التواصل الصحيح بين الناس، فهي شرط أساسي لصحة الكتابة؛ فالخطأ الإملائي يكون سببًا في تشويه وإعاقة المعنى، وبالتالي عدم إيصاله للقارئ بشكل سليم، والإملاء ضروري للصورة الخطية، وهو بذلك لا يقل أهمية عن القواعد النحوية أو الصرفية.

ويرى فتحي يونس (١٩٩٥: ١٣٨) أنّ للإملاء مكانةً كبيرةً بين فروع اللغة؛ حيث إنه من الأسس الضرورية للكتابة السليمة؛ فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة إعرابيًا واشتقاقيًا؛ فإن الإملاء وسيلة لصحتها من ناحية الشكل الخطى والكتابي، كما أن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة ويعوق الفهم.

ويرى مصطفى رسلان (١٩٩٠) ضرورة تدريب المتعلمين على كتابة الكلمات كتابة صحيحة تتفق وقواعد الإملاء التي اتفق عليها أهل اللغة. وأن الخطأ الإملائي يؤدى إلى تغيير المعنى وغموض الفكرة؛ مما يؤدى إلى عدم الفهم وضعف التواصل اللغوي (إرسالًا واستقبالًا)، وبذلك يضيع الهدف المقصود من النص.

وتعد تنمية مهارات الإملاء من الأمور المهمة لدى المتعلمين؛ ذلك لأن بدون مهارات الصحة الإملائية، فلا تؤدى اللغة الوظيفة المنوطة بها، حيث يُحَرف المعنى، ويتغير ويصبح مشوهًا غير مفهوم، ويكون غامضًا بالنسبة للقارئ؛ مما يؤثر على عملية التواصل بين الأفراد، ويؤثر على مهارات اللغة كلها إرسالًا واستقبالًا.

ويرى حسن شحاتة (١٩٩٣: ٣٢٧) أن الإملاء من أسس الحكم على صحة التعبير الكتابي وسلامته؛ فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية؛ فإن الإملاء وسيلة لها من الصورة الخطية، وهو بذلك بعد مهم من أبعاد الكتابة في المدرستين الابتدائية والإعدادية.

والإملاء يعود على التلميذ صفات تربوية نافعة، تعلمه التمعن ودقة الملاحظة، ويربى عنده قوة الحكم والإذعان للحق، كما يعوده الصبر، والنظام والنظافة، وسرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد، والتحكم في الكتابة، والسرعة في الفهم (سامي عبد الله: ٢٠٠٧. ٥٠).

ويرى محمود الناقة (١٩٩٩: ٤٥) أن ظاهرة الضعف في مهارات الإملاء أصبحت شائعة بين المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، سواءً في مراحل التعليم العام، أو في المرحلة الجامعية. لذا لزم التصدي لهذه المشكلة، ومتابعتها دائما؛ لأنه يترتب عليها ضعف في باقي فروع اللغة، بل في باقي المواد الدراسية.

وكثيرًا ما يكون الخطأ الإملائي سببًا في تحريف المعنى، وعدم وضوح الفكرة. ومن ثم تعد الكتابة السليمة إملائيًا عملية مهمة في التعليم، على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار، والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الغير والإلمام بها (حسن شحاتة: ١٩٩٦. ١٣).

ويؤكد رواد التربية ومنهم (أحمد سيد: ١٩٨٩)، (إبراهيم عطا: ١٩٩١)، (حسن شحاتة: ١٩٩١)، (فتحي يونس: ١٩٩٥)، (محمد فضل الله: ١٩٩٧)، (محمود الناقة: ١٩٩٩)، (مصطفى رسلان: ٢٠٠٠) على أن الضعف الإملائي يتبعه ضعف في

بقية فروع اللغة، بل وفى بقية المواد الدراسية؛ لأنه يمنع التلميذ من نقل المعلومات نقلًا سليمًا؛ حيث قد يتغير المعنى المراد، وقد يشوه ويصبح غير مقروء.

ويشهد الواقع التعليمي الآن عدم اهتمام بالإملاء وتدريسه وفق طريقة تربوية مناسبة للتلاميذ، كما أنه لا يوجد محتوى لتنمية المهارات الإملائية، فالأمر يقتصر على عناوين سريعة لقواعد الإملاء دون شرح، أو عرض لتلك القواعد؛ مما يدعو المعلمين إلى المرور على القواعد الإملائية مرورًا سريعًا، وعدم الاهتمام بها مثل باقى فروع اللغة العربية، فهم لا يدرِّسونها بطريقة تدريسية تناسبها كما يدرِّسون القواعد النحوية وغيرها.

وتنقسم فنون اللغة إلى مهارات إرسال لغوى، ومهارات استقبال لغوى. ومهارات الإرسال اللغوي هي تلك المهارات اللغوية التي يمكن من خلالها إرسال المعلومات، وتكون من خلال التحدث أو الكتابة، أما مهارات الاستقبال اللغوي فهي تلك المهارات اللغوية التي يمكن من خلالها استقبال المعلومات، وتكون من خلال الاستماع أو القراءة. وكلاهما لا يمكن الاستغناء عنه بالنسبة للغة والأفراد، فتنمية الاستقبال اللغوي مطلوب، كما أن تنمية الإرسال اللغوي مطلوب، لأنهما يشملان فنون اللغة؛ وعلى المعلم أن يسعى إلى تنمية تلك المهارات لدى المتعلمين.

ويذكر على مدكور(١٩٩١: ٧) أن فنون اللغة الأربعة هي أركان التواصل اللغوي، وهى متصلة ببعضها تمام الاتصال، وكل منها يؤثر ويتأثر بالفنون الأخرى، فالمستمع الجيد بالضرورة متحدث جيد، وقارئ جيد، وكاتب جيد، والقارئ الجيد هو بالضرورة متحدث جيد وكاتب جيد، والكاتب الجيد لابد وأن يكون مستمعًا جيدًا وقارئًا جيدًا.

ويرى سمير عبد الوهاب (٢٠٠٢: ١٠٣) أنه نظرًا لأهمية الكتابة في عملية الاتصال، وتدوين الفكر والتراث، فقد وضع العلماء لها معايير تضبطها، وأصبح لها نظام خاص يراعيه الكاتب في كتابته، ويأخذ به المعلم تلاميذه، ويعد الخروج عنه انحرافًا يجب تقويمه، وتصويبه، ويتمثل هذا النظام في القواعد والمهارات المحددة للكتابة بألوانها المختلفة.

فالهدف من تعليم اللغة تنمية مهاراتها وفنونها الأربعة؛ حتى يتم التواصل بين أفراد المجتمع، وهذا التواصل هو أحد مظاهر اللغة المهمة، والتي يبدو جليًا في الاستعمال اللغوي، سواءً كان إرسالًا لغويًا (تحدث أو كتابة) أم كان استقبالًا لغويًا(استماع أو قراءة).

والعلاقة بين فنون اللغة ومهاراتها المختلفة علاقة وثيقة وقوية؛ حيث إن تمكن المتعلم من مهارات الإملاء يجعله متمكنًا من مهارات الكتابة السليمة، وتمكن

المتعلم من مهارات الكتابة يجعله متقنًا لمهارات التحدث الجيد؛ فهي علاقة تأثير وتأثر، فالموقف اللغوي متداخل، ولا يتم إلا بين متحدث ومستمتع، أو بين قارئ وكاتب، فلا تتم الكتابة الجيدة دون تحدث جيد، والتحدث الجيد يعكس استماعًا جيدًا، كما أن الاستماع الجيد يؤدى إلى قراءة جيدة، وهكذا فالعلاقة متشابكة ومتبادلة بين فنون اللغة ومهاراتها.

ويؤكد مصطفى رسلان (٢٠٠٠: ٢٢٦) على أن طريقة التدريس أحد الأسباب المسئولة عن ضعف المتعلمين في مهارات الإملاء؛ حيث إن المعلمين لا يهتمون بشرح القواعد الإملائية وفق طريقة تربوية لها خطوات محددة.

ويعد نموذج كارين(carin) أحد نماذج التدريس التوليفية التي تستند إلى نظريات تعلم متعددة وهى: النظرية السلوكية، ونظرية التعلم ذي المعنى لأزويل، والنظرية البنائية؛ حيث يركز هذا النموذج على دور المتعلم، وجعله محورًا للعملية التعليمية.

ويتألف هذا النموذج من تسع مراحل يتم من خلالها تنفيذ الدرس هي (حسن زيتون: ٢٠٠٣. ٤٠٩-٤١٦)،(حسن شحاتة: ٢٠٠٣. ٣١٩):(التقديم- المراجعة- النظرة الكلية- الاستقصاءات/النشاطات- التسجيل/التمثيل- الحوار/المناقشة- تنظيم البنية المعرفية- التطبيق- التلخيص/الغلق).

وهذه المراحل منبثقة من نماذج تدريسية متعددة أهمها: نموذج التدريس المباشر وهو نموذج سلوكي، ونموذج دورة التعلم وهو نموذج بنائي، ونموج المنظم المتقدم وخريطة المفاهيم وهما نموذجان مطوران عن نظرية التعلم ذي المعنى؛ وهو بذلك جمع بين تلك النماذج ومزاياها في كينونة واحدة؛ لذا يستحق أن يعبر عنه بمقولة: من كل بستان زهرة.

وقد أكد عديد من الدراسات فاعلية نموذج "كارين" في التدريس، وتنمية المهارات والمفاهيم منها: دراسة زينب بيومي(٢٠٠٢)، ودراسة علياء جاسم(٢٠١٠)، ودراسة سماء داخل(٢٠١١)، ودراسة أبو الفضل جبر(٢٠١٢)، ودراسة حاتم حمادي(٢٠١٢)، ودراسة حيدر زامل(٢٠١٢)، ودراسة على داود(٢٠١٢)، ودراسة حيدر العجرش(٢٠١٥).

ثانيًا: مشكلة البحث:

على الرغم من الأهمية الكبيرة للإملاء، إلا أنّه لا يوجد اهتمام به في الواقع التعليمي، فلا يوجد شرح واف لدروس أو محتوى مناسب يقدم للتلاميذ، ويقتصر منهج الإملاء على عناوين سريعة تتخلل منهج القواعد النحوية، كما أن المعلمين لا يهتمون بشرح هذه الموضوعات مثل باقي فروع اللغة العربية؛ وبالتالي يوجد ضعف شديد وتدنٍ

في مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتلاميذ الصف الأول الإعدادي خاصة في المهارات الإملائية ومهارات الإرسال اللغوي. وقد تأكد هذا الضعف من خلال:

- إشراف الباحث على عديد من المدارس من خلال برنامج التربية العملية؛ حيث لاحظ أن التلاميذ لا يكتبون كتابة إملائية سليمة، كما أنهم يجدون صعوبة في تعلم القواعد الإملائية، كما أن مهارات الإرسال اللغوي(التحدث والكتابة) لديهم ضعيفة.
- مقابلة مقننة لعدد من معلمي اللغة العربية بالمدارس الإعدادية، تم فيها توجيه بعض الأسئلة عن واقع تدريس الإملاء، ومستوى التلاميذ في المهارات الإملائية ومهارات الإرسال اللغوي، وقد توصل الباحث إلى أنه لا توجد طريقة لتدريس الإملاء، وأن مستوى تحصيل التلاميذ في الإملاء متدنٍ وضعيف، وأنهم يفتقرون إلى القدرة على الإرسال اللغوي. كما لاحظ الباحث عدمَ اهتمام المعلمين بتدريس الإملاء وفقًا لطريقة تدريسية تربوية مناسبة، وأنهم غير مهتمين بمهارات الإرسال اللغوي.
- نتائج اختبار آخر العام؛ حيث تبين انخفاض الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في فرع الإملاء، وضعف مستواهم في المهارات الإملائية.
- الدراسة الاستطلاعية؛ حيث أجرى الباحث دراسة استطلاعية كلف فيها التلاميذ بإملاء فقرتين تحتويان على بعض القواعد الإملائية؛ وقد أسفرت النتائج عن وجود ضعف لديهم في المهارات الإملائية.
- الدراسات السابقة: حيث أشار عديد من الدراسات السابقة إلى ضعف مستوى المتعلمين في المهارات الإملائية، ومهارات الإرسال اللغوي، ومن هذه الدراسات: دراسة ثريا محجوب(٢٠٠١)، ودراسة على عبد الله(٢٠٠١)، ودراسة حسن الجليدى(٢٠٠٢) ودراسة زين شحاتة(٢٠٠٣)، ودراسة وسعيد لافى(٢٠٠٣)، ودراسة ألفت الجوجو(٢٠٠٤)، ودراسة نجلاء أبو المجد(٢٠٠٦)، دراسة محمد سعيد(٢٠٠٨)، ودراسة عدنان الأحمدي(١٤٣١هـ)، ودراسة أروى على(٢٠٠٩)، ودراسة هيثم القاضى(٢٠١١)، ودراسة ميساء أبو شنب(٢٠١٣)، ودراسة كمال موسى(٢٠١٤). ومن الدراسات الأجنبية: ودراسة بيل (Bill: 1996)، ودراسة لويز(Lewis: 2000)، ودراسة براند(Brand,A,1993)، ودراسة هيل(Hill,1991)، ودراسة جن(Jin,1992)،ودراسة فيلبس(Philips,1995)، ودراسة كيس(Keys,1994)، ودراسة بلفيد(Belfieid,1992)، ودراسة إهريلر(Ehrler,1996)، ودراسة ريكو(Riccio,1997)، ودراسة ريتشاردس (Richards,1998)، ودراسة سكوت(Scott,2000). وقد أثبتت تلك الدراسات أن هناك ضعفًا في مهارات الإملاء والإرسال اللغوي لدى التلاميذ.

اتضح مما سبق ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات الصحة الإملائية، ومهارات الإرسال اللغوي.

ثالثًا: تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات الصحة الإملائية ومهارات الإرسال اللغوي.

رابعًا:أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١- تنمية مهارات الصحة الإملائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
٢- تنمية مهارات الإرسال اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
٣- التعرف إلى نوع العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات الصحة الإملائية ومهارات الإرسال اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

خامسًا: أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أثر برنامج مقترح وفقًا لنموذج كارين في تنمية مهارات الصحة الإملائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
٢. ما أثر برنامج مقترح وفقًا لنموذج كارين في تنمية مهارات الإرسال اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
٣. ما نوع العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات الصحة الإملائية ومهارات الإرسال اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

سادسًا: فروض البحث:

حاول البحث الحالي اختبار صحة الفروض الآتية:

١- يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي قبل دراسة البرنامج وبعده في اختبار الصحة الإملائية لصالح التطبيق البعدى.
٢- يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي قبل دراسة البرنامج وبعده في اختبار الإرسال اللغوي لصالح التطبيق البعدى.
٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في اختبار الصحة الإملائية، ودرجاتهم في اختبار الإرسال اللغوي في التطبيق البعدى.

سابعًا: أهمية البحث:

تنطلق أهمية البحث الحالي في أنه يفيد كلاً من:

١. الباحثين: حيث يقدم اختباراً في الإملاء، واختبارًا في الإرسال اللغوي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ يمكن الاستعانة بهما في إعداد اختبارات مماثلة، والحكم على مستوى التلاميذ.

٢. مخططي المناهج: حيث يسهم في تضمين محتوى للإملاء وفق نموذج كارين في منهج اللغة العربية.

٣. مطوري المناهج: حيث يسهم في تطوير تعليم فنون اللغة العربية، ومهاراتها المختلفة بطرق ونظريات ومداخل حديثة، ومنها نموذج كارين.

٤. المعلمين: حيث إنه يفيد القائمين على العملية التعليمية في استخدام نماذج تدريسية حديثة، ومنها نموذج كارين في التدريس.

ثامنًا: حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على:

١. مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بإحدى مدارس مدينة سوهاج.

٢. مهارات الصحة الإملائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٣. مهارات الإرسال اللغوي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

تاسعًا: المواد التعليمية وأدوات البحث:

قام الباحث بإعداد المواد التعليمية، والأدوات البحثية الآتية:

١. كتيب التلميذ؛ لدراسة موضوعات الإملاء.

٢. دليل المعلم؛ لتدريس موضوعات الإملاء.

٣. اختبار الصحة الإملائية.

٤. اختبار الإرسال اللغوي.

عاشرًا: منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدى، ويتمثل المتغير المستقل في البرنامج المقترح القائم على نموذج كارين، والمتغيران التابعان في: مهارات الصحة الإملائية، ومهارات الإرسال اللغوي.

حادي عشر: مصطلحات البحث:

١- نموذج كارين

عرف حسن زيتون (٢٠٠٣: ٤٠٩) نموذج كارين بأنه:" أحد نماذج التدريس التوليفية؛ حيث إنه مبن على أطروحات نظرية مأخوذة من توجهات فكرية متعددة هي: النظرية السلوكية، والنظرية البنائية، ونظرية التعلم ذي المعنى، لذا فله مراحل مأخوذة من نماذج تدريسية متعددة.

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: نموذج تدريسي توليفي يجمع بين أفكار النظرية السلوكية والنظرية البنائية ونظرية التعلم ذي المعنى، وله مجموعة من المراحل يمكن استخدامها في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢-مهارات الصحة الإملائية:

عرف حسن شحاتة(٢٠١٠: ٢٦١) المهارات الإملائية بأنها: كتابة الكلمات بشكل صحيح هجائيًا، مع مراعاة علامات الترقيم في الكتابة.

وتعرف مهارات الصحة الإملائية إجرائيًا بأنها: قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي على الكتابة الصحيحة، ورسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا هجائيًا، مع المحافظة على علامات الترقيم، بحيث تخرج الكتابة بصورة صحيحة تحافظ على المعنى.

٣-مهارات الإرسال اللغوي:

يعرف الباحث مهارات الإرسال اللغوي إجرائيًا بأنها: قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي التمكن من المهارات الأساسية للكتابة، والمهارات الأساسية للتحدث؛ فهي تشمل فني الكتابة والتحدث من فنون اللغة.

المحور الثاني: الإطار النظري للبحث:

أولًا: نموذج كارين وأهميته:

١- ماهية نموذج كارين:

عرفه حسن زيتون (٢٠٠٣: ٤٠٩) بأنه نموذج تدريسي توليفي يستند إلى نظريات فكرية متعددة هي: النظرية السلوكية، والنظرية البنائية، ونظرية التعلم ذي المعنى، وله سبع خطوات ومراحل تدريسية مأخوذة من نماذج تدريسية متعددة أهمها: (نموذج دورة التعلم وخريطة المفاهيم والمنظمات المتقدمة). وهذه المراحل هي: (التقديم- المراجعة- النظرة الكلية-الاستقصاءات- التسجيل -الحوار والمناقشة-تنظيم البنية المعرفية-التطبيق-التلخيص).

ونموذج كارين من النماذج التركيبية التكاملية المتنوعة؛ حيث تم تطويره على يد آرثر كارين(Arther Carin)، ويجتمع في هذا النموذج مميزات الفلسفات الفكرية الثلاثة (السلوكية، البنائية، التعلم ذو المعنى)، ويجمع مميزات النماذج المنبثقة من هذه النظريات والفلسفات أمثال: (المنظم المتقدم، خريطة المفاهيم، دورة التعلم(Carin: 1993. 63).

٢- الفلسفة التي يستند إليها نموذج كارين:

يستند نموذج كارين إلى نظريات توليفية ثلاث هي: النظرية السلوكية، والنظرية البنائية، ونظرية التعلم ذي المعنى، وهو بذلك نتاج فلسفات تربوية ثلاث؛ مما جعله يجمع محاسن ومميزات نظريات وفلسفات ونماذج متعددة هي: نموذج التدريس المباشر(نموذج سلوكي التوجه)، ونموذج دورة التعلم(نموذج بنائي التوجه)، ونموذجي

المنظم المتقدم وخريطة المفاهيم (نموذجان مطوران عن نظرية التعلم ذي المعنى)، وبالتالي فنموذج كارين نموذج توليفي يجمع في طياته ميزات ومراحل هذه النماذج، وأساسه الفلسفي ثلاث نظريات تربوية(حسن زيتون: ٢٠٠٣. ٤٠٩).

٣- خطوات ومراحل نموذج كارين:

يمر نموذج كارين بتسع خطوات رئيسة يمكن من خلالها تعلم المفهوم والقاعدة هي (زينب بيومي: ٢٠٠٢)، (حسن زيتون: ٢٠٠٣)، (على داود: ٢٠١٢)، (حيدر زامل: ٢٠١٢):

١- التقديم: ويتم فيها تقديم للدرس (عنوانه وأهدافه وما يتوقع أن يتعلمه التلاميذ)، وهذه المرحلة بمثابة تهيئة للاندماج في تعلم الدرس.
٢- المراجعة: ويتم فيها مراجعة المعلومات التي سبق تعلمها، وهى مرتبطة بالدرس الجديد، ويكون ذلك بطرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ حول هذه المعلومات.
٣- النظرة الكلية: ويتم فيها استعراض الدرس من جانب المعلم بشكل عام، فقد يكون في شكل منظم متقدم، أو أفكار رئيسة.
٤- الاستقصاءات/النشاطات: وفيها يتم استكشاف التلاميذ للمعلومات في مجموعات تعاونية، بتوجيه من المعلم.
٥- التسجيل/التمثيل: ويتم فيها تسجيل ما توصل إليه التلاميذ من نتائج خلال مرحلة الاستقصاءات، ويتم تمثيل هذه النتائج في رسومات أو صور، أو مخططات.
٦- الحوار/المناقشة: وهى عبارة عن المشاركة بين المعلم والتلاميذ حول مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، والتي سجلها التلاميذ في المرحلة السابقة.
٧- تنظيم البنية المعرفية: ويتم فيها بلورة ما تم التوصل إليه من أفكار، واستنتاجات من قبل التلاميذ في المرحلة السابقة، وتنظيمها من قبل المعلم، ثم عرضها على التلاميذ في صورة فقرات أو مخططات. والمتعلم هنا نشط يطلب منه القيام بدور إيجابي كأن يذكر شفويًا ما تعلمه من معلومات جديدة بأسلوبه الخاص.
٨- التطبيق: ويتم فيها التوسع في تعلم المهارة أو المفهوم، حيث يتم التدريب على ممارسة أنشطة جديدة متعلقة بالموضوع.
٩- التلخيص والغلق: ويتم فيها تقديم مختصر عام لما تم تعلمه في الدرس من نتائج وتفسيرات ومفاهيم ومهارات وقواعد.

٤- أهمية نموذج كارين في التدريس:

يمكن القول بأن نموذج كارين له بعض المميزات من أهمها ما يلي:

- إيجابية المتعلم، ونشاطه أثناء التعلم.
- ربط المعلومات السابقة بالحالية.
- تنمية روح التعاون والعمل الجماعي.
- تنمية روح المناقشة والحوار بين التلاميذ.

- تنمية التفاعل بين التلاميذ بعضهم البعض، وبين المعلم والتلاميذ.
- وجود التقويم، والغلق وتلخيص الأفكار والمعلومات.
- تطبيق المعلومات في مواقف جديدة.
- وجود الاستقصاء والبحث من جانب التلاميذ.
- شموله لتطبيقات فلسفات ثلاثة(السلوكية، والبنائية، والتعلم ذو المعنى).

٥- دور المعلم في ظل نموذج كارين:

يمكن تلخيص دور المعلم في ظل نموذج كارين فيما يلي:

- إثارة انتباه التلاميذ، وتنشيطهم لاستقبال الدرس الجديد.
- توجيه التلاميذ نحو عملية الاستكشاف.
- ملاحظة التلاميذ أثناء تطبيقهم للمعلومات والقاعدة.
- التشجيع الدائم على التعاون بين التلاميذ.
- حث التلاميذ على البحث والاستقصاء.
- الحث على ضرورة التوسع في تطبيق القاعدة.
- توجيه أسئلة يمكن من خلالها معرفة العلاقة بين المعلومات الحالية والسابقة.
- التأكد من تطبيق التلاميذ للقاعدة في حالات أخرى مشابهة.

٦- دور المتعلم في ظل نموذج كارين:

يمكن تلخيص دور المتعلم في ظل نموذج كارين فيما يلي:

- الانتباه، والتركيز، والإقبال على الدرس باهتمام.
- الربط بين المعلومات والأفكار وتلخيصها.
- تسجيل الملاحظات، والمعلومات التي يتوصل إليها.
- التعاون مع زملائه في البحث عن المعلومات.
- عرض ما توصل إليه من أفكار ومعلومات على زملائه.
- إعطاء أمثلة ومواقف جديدة يمكن من خلالها تطبيق القاعدة.
- المناقشة والتفاعل مع المعلم والزملاء.
- الإجابة عن الأسئلة والتدريبات.

ثانيًا: الإملاء ومهاراته:

١- ماهية الإملاء:

يمكن تعريف الإملاء لغةً كما جاء في لسان العرب لابن منظور(٢٠٠٠: ١٢٩) بأنها: ملل، وأمل الشيء: قاله فكُتب، وأملاه كأمله، وفى الترتيل: "فليملل وليه بالعدل" (البقرة ٢٨٢).

ويعرف الإملاء اصطلاحًا بأنه: القدرة على رسم الكلمات رسمًا دقيقًا سليمًا بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، مع التمكن من المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة(أحمد اللقانى وعلى الجمل: ٢٠٠٠. ٥٤).

ويرى إبراهيم عطا(١٩٩١: ١٩١) أن الإملاء هي: رسم الكلمات والحروف رسمًا صحيحًا على حسب الأصول المتفق عليها.

وعرفها زكريا إسماعيل(١٩٩١: ١٥٧) بأنها عملية تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة في حالة الإملاء الاختباري، أو نقل الرموز في حالة الإملاء المنظور.

ويرى وليد جابر(٢٠٠٠) أن الإملاء هو عملية التدريب على الكتابة الصحيحة؛ لتصبح مهارة يؤديها المتعلم بطريقة صحيحة، ويتمكن من خلالها من نقل آرائه ومشاعره وحاجاته، وما يطلب منه إلى الآخرين بطريقة صحيحة.

ويرى فخر الدين عامر(٢٠٠٠. ٨٧): أن الإملاء هي الرسم الإملائي للكلمات، والحروف المعبرة عن الصورة الذهنية لهذه الرموز التعبيرية.

والإملاء أحد فروع اللغة العربية المهمة؛ والتي يراعى فيها الكتابة الصحيحة هجائيًا، والدقة في رسم الكلمات، والالتزام بالقواعد الإملائية، ولا تقل أهمية هذا الفروع من فروع اللغة عن باقي الفروع الأخرى، بل أن أهميته تفوق أهمية بقية الفروع؛ ذلك لأنه يهتم بنقل المعنى الصحيح إلى القارئ. وفيه يتم تدريب التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الابتدائية والحلقة الإعدادية) على مهارات الكتابة وفق قواعد إملائية اتفق عليها أهل اللغة، وهو بذلك يساعد في توصيل المعنى للقارئ بشكل صحيح، فالخطأ الإملائي يعوق المعنى، ويحرفه، ويغير المراد منه؛ مما يؤدى إلى سوء التواصل بين الأفراد، والجماعات على حد سواء.

٢- مكانة الإملاء:

يرى حسن شحاتة (١٩٩٣: ٣٢٨) أن الإملاء يعود التلميذ صفات تربوية نافعة؛ فيعلمه التمعن ودقة الملاحظة، ويربى عنده قوة الحكم، والإذعان للحق، كما يعوده الصبر، والنظام والنظافة، وسرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد، والتحكم في الكتابة، والسرعة في الفهم، والتطبيق السريع اليقظ للقواعد المختلفة، كما يعد تمرينا مهمًا في دراسة أشكال الكتابة للغات أخرى.

فالإملاء له مكانة كبيرة بين فروع اللغة العربية؛ حيث إنه يمكن التلاميذ من الكتابة الصحيحة، وهذه الكتابة يترتب عليها نجاحهم ليس فقط في هذا الفرع، بل في فروع اللغة كلها، والمواد الدراسية الأخرى، كما يتعدى ذلك نطاق الحياة التعليمية إلى الحياة العامة.

فكل منا يحتاج إلى مهارات الإملاء؛ حتى يمكنه التعبير عما بداخله كتابةً للآخرين، فإن كانت الكتابة غير صحيحة، وبها خلل إملائي، فلا قيمة لهذه الأفكار التي تدور في الذهن؛ لأنها لا تكتب بشكل صحيح، وبالتالي يتغير المعنى.

والخطأ الإملائي يحول دون فهم المادة المكتوبة فهمًا صائبًا، وأنه غير خاف ما يلحق المتعلم الضعيف في الإملاء من ضرر في حياته العملية؛ فقد لا يسهل عليه أن يجد وظيفة في شركة، أو معمل، أو متجر، أو مصلحة من المصالح التي يحتاج فيها العمل إلى الكتابة، حتى ولو كانت الكتابة تستخدم فيها الآلات الحديثة، وقد لا يسهل على المتعلم نتيجة الضعف في الإملاء أن يتابع الدراسة في مرحلة التعليم التي تلي المرحلة الابتدائية (حسن شحاتة:١٩٩١. ١٣).

فالإملاء له مكانة كبيرة بين فروع اللغة؛ حيث إنه من الأسس الضرورية للكتابة السليمة؛ فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة إعرابيًا واشتقاقيًا؛ فإن الإملاء وسيلة لصحتها من ناحية الشكل الخطى والكتابي، كما أن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة ويعوق الفهم (فتحي يونس: ١٩٩٥. ١٣٨).

ويهدف تعليم الإملاء في المرحلة الإعدادية إلى تنمية المهارات التي اكتسبها التلاميذ في المرحلة الابتدائية، ودعمها على أساس الإلمام بقواعد الإملاء (حسن شحاتة: ١٩٩٦. ٨٢).

٣- أنواع الإملاء:

هناك أنواع عديدة للإملاء يمكن عرضها فيما يلي (إبراهيم عطا: ١٩٩١. ٢٠٥)، (محمود السمان: ١٩٩٣. ٢٣٣)، (فخر الدين عامر: ٢٠٠٠. ٩١)، (وليد جابر: ٢٠٠٢. ٢٠٨):

- الإملاء المنقول: ويقصد به النسخ والنقل من على السبورة، أو من على بطاقة، بعد فهمها ومعرفة معانيها، ثم يقوم المعلم بإملائها على التلاميذ، والتلاميذ يكتبونها، وهذا النوع يناسب الصفين الأول والثاني الابتدائي.
- الإملاء المنظور: ويتم في هذا النوع عرض القطعة الإملائية على التلاميذ، ومناقشتهم في معانيها، ثم تحجب عنهم، ويقوم المعلم بإملائها لهم، وهم يكتبونها من الذاكرة، ويناسب هذا النوع الصفين الثالث والرابع الابتدائي.
- الإملاء الاستماعي: وفيه يستمع التلاميذ إلى القطعة الإملائية فقط دون رؤيتها، مع مناقشتهم في معانيها وكلماتها الصعبة، يقوم المعلم بإملائها عليهم، ويناسب هذا النوع الصفين الخامس والسادس الابتدائي.

- **الإملاء الاختباري: ويقصد به اختبار التلاميذ في كتابة الكلمات الجديدة؛ حيث تملى القطعة على التلاميذ دون مناقشتهم في معانيها، أو كلماتها الصعبة، ويناسب هذا النوع نهاية المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية.**
- **الإملاء الذاتي: وفيه يقوم التلميذ بإملاء النص أو القطعة الإملائية على نفسه من الذاكرة، وهو أعلى مستويات الإملاء، ويتطلب حفظ التلميذ للنص، ثم إعادة كتابته من الذاكرة. وهذا النوع مهم في الحياة المدرسية كلها، بل في جميع مراحل الحياة؛ فكل منا يحتاج إلى أن يملى نفسه الأفكار التي تدور في ذهنه، سواء من أجل إرسال رسالة، أو من أجل كتابة إجابات في الامتحان.**

وبناءً على تعدد أنواع الإملاء؛ فعلى المعلم أن يختار النوع الذي يناسب تلاميذه، وفقًا لمستواهم، والصف التعليمي؛ حيث إن كل نوع يناسب صفوفًا معينة، كما تم ذكره آنفًا.

٤- واقع تعليم الإملاء:

يشهد واقع تعليم الإملاء عدم اهتمام بهذا الفرع من فروع اللغة العربية، وأن تدريسه لا يتم وفق طريقة تربوية مناسبة للتلاميذ، كما أنه لا يوجد محتوى للإملاء، فالأمر يقتصر على عناوين سريعة لقواعد الإملاء دون شرح، أو عرض لتلك القواعد؛ مما يدعو المعلمين إلى المرور على القواعد الإملائية مرورًا سريعًا، وعدم الاهتمام بها مثل باقي الفروع، فتدريس الإملاء لا يجد الاهتمام المطلوب كما يتم في القواعد النحوية وغيرها.

٥- الأخطاء الإملائية وأسبابها:

من الملاحظ شيوع كثير من الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، وهذه الأخطاء لا يمكن إرجاعها إلى مصدر واحد فقط، ولكنها ترجع إلى مجموعة من الأسباب منها ما يرجع إلى المتعلم، ومنها ما يرجع إلى المعلم، ومنها ما يرجع إلى طريقة التدريس، وفيما يلي توضيح ذلك (زكريا إسماعيل: ١٩٩١. ١٧١)، (حسن شحاتة: ١٩٩٣. ٣٢٩)، (محمد مجاور: ١٩٩٨. ١٩٩).

أولًا: عوامل ترجع إلى التلميذ: ومنها:

- **العامل السيكولوجي: كالخوف والتردد وعدم الثقة وعدم الاستقرار الانفعالي، وشرود الذهن.**
- **العامل الفسيولوجي: كالتعب والنسيان وضعف الحواس، وانخفاض مستوى الذكاء، وعدم القدرة على التفكير والتركيز.**
- **إهمال التلميذ وتقصيره الذاتي: بمعنى عدم اهتمامه واكتراثه بالدروس والقواعد الإملائية.**
- **عوامل ترجع للأسرة التلميذ: كعدم اهتمام الأسرة، ومتابعتها للتلميذ.**

أولًا: عوامل ترجع إلى المعلم: وهذه العوامل تتمثل في ضعف إعداد المعلم العلمي والمهني؛ حيث إن فاقد الشيء لا يعطيه، فإن لم يكن المعلم متمكنًا من المهارات الإملائية، وكيفية توصيلها للتلاميذ، فسوف يصبح لدى التلاميذ مشكلة في اكتساب المهارات الإملائية.

ثانياً: عوامل ترجع إلى القطعة الإملائية: كأن تكون أعلى من مستوى التلاميذ فكرة وأسلوبًا، أو تكثر فيها الكلمات الصعبة، أو تكون القطعة طويلة؛ فيضطر المعلم إلى الإسراع في إملائها.

ويرى الباحث أن عدم وجود محتوى كاف للمهارات الإملائية، وعدم وجود كتيب خاص بالقواعد الإملائية يهتم بشرح تلك القواعد والمهارات، مع توافر الأمثلة الموضحة لها، وكذلك التدريبات التي تساعد التلاميذ على التطبيق لتلك المهارات، كل ذلك أسهم في الضعف لدى الكثير من التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة.

٦- الصلة بين الإملاء وفروع اللغة الأخرى:

اللغة العربية فروع كثيرة منها النحو والقراءة والنصوص والإملاء والتعبير والخط. والإملاء له صلة وثيقة بكل فرع من هذه الفروع، فلا ينبغي أن يكون اكتساب مهارات الإملاء مقصورًا على كل جهد يبذل في حصة الإملاء، بل إن كل الفروع الأخرى يمكن أن يكون لها نصيب وافر في اكتساب هذه المهارات (محمد أحمد: ١٩٩٩. ٢٨٢).

فيمكن التدريب على مهارات الصحة الإملائية في دروس القراءة مثلًا عندما يقرأ التلاميذ، فيطلب منهم المعلم كتابة بعض الكلمات التي قرؤوها، وكذلك في دروس التعبير يقيس المعلم قدرة التلاميذ على الكتابة السليمة إملائيًا، ومدى التزام التلاميذ بالقواعد والمهارات الإملائية أثناء التعبير، وهكذا فلا يتم التدريب على الكتابة السليمة في حصة الإملاء فقط، بل أن كل فروع اللغة العربية يخدم بعضها بعضًا، ومجال خصب لتعليم باقي الفروع.

ثالثًا: الإرسال اللغوي وأهميته:

١- ماهية الإرسال اللغوي:

يتم التواصل اللغوي من خلال عمليتي الإرسال والاستقبال، وتتمثل عمليات الإرسال في مهارتي التحدث والكتابة، أما جانب الاستقبال فيتمثل في عمليتي الاستماع والقراءة، وكلاهما يتطلب عملًا عقليًا وهو الفهم الاستماعي والقرائي(سامي عبد الله: ٢٠٠٧. ٦٨).

والتواصل اللغوي هو انتقال معرفة ما من شخص إلى آخر، بهدف التفاهم بينهما، وهو عملية مستمرة للتعبير والتفسير وتبادل وجهات النظر، وأنه فرصه محدودة تشتمل على نظم مختلفة للإشارات، والعلامات، والرموز.

ويعبر مفهوم الإرسال اللغوي عن فني التحدث والكتابة؛ حيث إن اللغة أربعة فنون هي: التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، منها فنان استقبال لغوى (الاستماع والقراءة)، وفنان إرسال لغوى (التحدث والكتابة).

والهدف الأساسي لتعليم اللغة العربية هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم، سواء كان هذا الاتصال شفويًا أو كتابيًا، ولا بد أن تؤدى كل محاولة لتدريس اللغة العربية إلى تحقيق هذا الهدف(على مدكور: ١٩٩١. ٧).

والإنسان في حاجة ماسة إلى امتلاك مهارات التواصل اللّغوي سواءً كان شفهيًا متمثلًا في الاستماع والتحدّث، أم كتابيًا متمثلًا في القراءة الكتابة؛ حتى يتمكن من القدرة التفاعل مع الآخرين، ويتمكن من قضاء المصالح، وتوصيل آرائه وأفكاره، ومشاعره للآخرين، وهذا يقتضى ضرورة الاهتمام بمهارات التواصل اللغوي، وتنميتها.

٢ – أهمية الإرسال اللغوي:

للتواصل اللغوي أهمية كبيرة، فهو الغاية الكبرى من تعلم اللغة؛ حيث إننا نتعلم اللغة وفنونها من تحدث واستماع وقراءة وكتابة من أجل تحقيق التواصل اللغوي بين الأفراد والجماعات، سواء كان هذا التواصل إرسالًا أو استقبالًا، شفهيًا أو كتابيًا.

ويمكن تلخيص أهمية الإرسال اللغوي فيما يلي (على مدكور: ١٩٩١. ٧)، (محمد مجاور: ١٩٩٨. ٧٩)، (مصطفى رسلان ومحمد موسى: ٢٠٠٧. ٢٩):

- تمكين التلاميذ من أدوات المعرفة.
- تمكين التلاميذ من مهارات اللغة المختلفة.
- التعبير عما في النفس من آراء وأفكار ومشاعر.
- التأثير في الآخرين وإقناعهم.
- إكساب التلاميذ عادات لغوية سليمة.
- نقل الأفكار وتبادلها بين الأفراد.
- استثارة الآخرين نحو التفكير والعمل.
- تكوين اتجاهات إيجابية نحو اللغة ومهاراتها لدى التلاميذ.
- إتاحة الفرصة للتعرف على آراء الآخرين وأفكارهم.
- تثقيف الأفراد والمجتمعات عن طريق الاستماع للأخبار ونقل الثقافات.
- تحقيق إحدى وظائف اللغة، وهى التواصل بين الأفراد والجماعات في المجتمع.

٣–الإرسال اللغوي والمهارات الإملائية:

يمكن القول بأن للإملاء دورًا كبيرًا في تحقيق أهداف اللغة، فيتم التواصل بين الأفراد عندما يستخدمون الكلمات الصحيحة إملائيًا ونحويًا، والكتابة السليمة هي تلك الكتابة التي توافق قواعد اللغة وقواعد الإملاء، وفنون اللغة الأربعة يؤثر بعضها في بعض، فإذا كانت الكتابة سليمة وصحيحة، فسوف يكون الكلام سليمًا وصحيحًا.

وهناك علاقة وطيدة بين صحة الكتابة وفهم المقروء واستيعاب النص ككل؛ فالقارئ كلى يفه المكتوب لا بد أن تكون الكتابة صحيحة خالية من الأخطاء النحوية والإملائية على حد سواء(راتب عاشور ومحمد مقدادى: ٢٠٠٥. ٢٢٩)

فهناك علاقة كبيرة بين نمو أي مهارة من مهارات اللغة وباقي المهارات؛ وبذلك فعندما تنمو مهارات الكتابة السليمة والصحيحة إملائيا؛ فإنها تؤثر على مهارات التحدث من أكثر من ناحية أهمها(محمد مجاور: ١٩٩٨. ٨٦-٨٧):

- أن المتعلم يحتاج إلى تنظيم أفكاره ومهاراته كتابيا ليستطيع أن يتحدث جيدا.
- أن المتعلم الذي يكتب بيسر وسهولة ودقة لغوية يمكنه التعبير شفهيا بدقة ويسر.
- الكتابة الجيدة والسليمة إملائيا تساعد على التحدث الجيد والمنظم.
- تدوين الأفكار قبل التحدث بها بشكل سليم لغويا يؤدى إلى التعبير عنها بدقة.

ولكي نساعد التلاميذ على فهم العلاقة بين الاتصال الكتابي الفعال، وبين استخدام مهارات الكتابة الصحيحة، فإننا نحتاج إلى جعلهم يقرؤون كتاباتهم بصوت عال، وجعل الآخرين يقرؤونها أيضا أمامهم. فإذا حاول التلاميذ قراءة ما كتبوه فإنهم سوف يلاحظون نقاط القوة والضعف فيما كتبوا؛ وبالتالي يسارعون إلى تقويم تلك المهارات (على مدكور: ١٩٩١. ٢٩٦).

٤- عناصر الموقف اللغوي:

هناك عناصر للموقف اللغوي أهمها (حسن شحاتة: ٢٠٠٣)، (رشدي طعيمة: ٢٠٠٤):

- المرسل: وهو من يقوم بإرسال رسالة إلى القارئ أو المستمع.
- المستقبل: وهو من يستقبل الرسالة سواء شفهية، أم كتابية.
- الرسالة: وهى النص والمحتوى المراد توصيله للآخرين.
- قناة الاتصال: وهى الوسيلة التي يتم عن طريقها توصيل الرسالة.
- التغذية الراجعة: وهى إحساس طرفي الاتصال بأن الرسالة قد فهمت.
- السياق: وهو البيئة الاجتماعية والنفسية والزمانية والجو النفسي لطرفي الرسالة.
- عناصر التشويش: ويدخل في هذا الإطار كل ما يعيق عملية التّواصل وكلّ ما يحول دون أن تتمّ هذه العملية في أحسن الظروف. كالضّجيج أو الارتباك النفسي الذي قد يحصل لدى المرسل أو المستقبل أو التأويل المختلف لمعاني الإشارات الواردة في الرّسالة.

٥- مهارات الإرسال اللغوي:

نظراً لكثرة وسائل الاتصال وتنوّعها، أصبح الإنسان في حاجة ماسة إلى امتلاك مهارات التواصل اللغوي سواءً كان شفهيًا (الاستماع والتحدّث)، أو كتابيًا (القراءة والكتابة)؛ حتّى يكون قادراً على التواصل مع الآخرين والتأثير فيهم، وإقناعهم؛ ما يتطلب الاهتمام بهذه المهارات والتدريب عليها وتنميتها.

إن غاية اللغة هي توصيل المعنى، فالناس يتحدثون لكي يعبروا عن معنى أفكارهم، ويستمعون ليكتشفوا ما يقوله الآخرون، ومن دون المعنى لن تكون هناك نقطة حقيقية في اللغة. ويتطلب الفهم الدلالي معالجة معنى الكلمات المفردة، والجمل، والنصوص، والخطب والأحاديث(إبراهيم عطا: ٢٠٠٩. ٧٤).

وتتعدّد مهارات الإرسال اللغوي، لكنها تشمل غالباً مهارات اللغة (التحدّث – الكتابة)، ويمكن إيجاز المهارات الخاصة بالإرسال اللغوي فيما يلي(إبراهيم عطا: ١٩٩٠. ١١١)، (على مدكور: ١٩٩١. ٩٨)، (أحمد عليان: ٢٠٠٠. ٥٠)، (مصطفى رسلان: ٢٠٠٥. ١١٨):

مهارات التحدث:

- ذكر الأفكار الرئيسة والفرعية التي يدور حولها الموضوع.
- نطق الكلمات نطقًا سليمًا.
- التحدث بثقة دون ارتباك.
- التنويع في نبرات الصوت وتنغيمه حسب حال المستمعين.
- خلو الحديث من اللزمات المرتبطة بالكلام.
- استخدام اللغة استخدامًا سليمًا.
- تسلسل الأفكار وترابطها.
- الربط بين الكلمات والجمل ربطًا مفيدًا.
- الابتعاد عن التكرار أثناء الحديث.
- استخدام كلمات فصيحة، وليست عامية.
- التحدث بصوت مناسب للموضوع والمكان.
- صياغة جمل مناسبة للأفكار في موضوع التحدث.
- استقطاب المستمع والتأثير فيه وجذب انتباهه.
- القدرة على استخدام الوقفة المناسبة، والحركات الجسمية المعبرة.
- تمثيل الانفعالات المتضمنة أثناء التحدث، والقدرة على التنغيم.

مهارات الكتابة:

- كتابة أفكار الموضوع وحسن انتقائها.
- إبراز الفكرة الرئيسة للموضوع.
- اكتمال أركان الجملة.
- الصحة النحوية والإملائية.
- وضوح الخط ونظافته.
- استخدام أدوات الربط بين الجمل.
- الترتيب المنطقي للأفكار والفقرات.
- توظيف علامات الترقيم.

- سلامة وحدة الموضوع من التفكك.
- خلو الأسلوب من الألفاظ الغريبة والمعقدة.
- الإيجاز وتجنب التكرار.
- اتباع نظام الفرات في الكتابة.

المحور الثالث: إجراءات البحث وإعداد مواده وأدواته:

استهدف هذا المحور عرض إجراءات البحث، وإعداد مواده وأدواته، وفيما يلي عرض ذلك:

أولاً: قائمة بالمهارات الإملائية:

١- الهدف من بناء القائمة:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد المهارات الإملائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢ – مصادر بناء القائمة:

اعتمد الباحث في بناء القائمة على الآتي:

- الاطلاع على بعض الكتب والدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع البحث، مثل: (حسن شحاتة: ١٩٩١)، (حسن شحاتة: ١٩٩٨)، (إبراهيم عطا: ١٩٩١)، (على مدكور: ١٩٩١).
- آراء بعض المتخصصين في اللغة العربية وآدابها والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية حول المهارات الإملائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٣ – وصف القائمة:

تكونت القائمة من بعض المهارات الإملائية بلغت اثنتي عشرة (١٢) مهارة.

٤ – تحكيم القائمة:

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وآدابها والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وذلك لإبداء الرأي في القائمة من حيث:

- مناسبة المهارة وأهميتها لعينة البحث.
- إضافة أو حذف أو تعديل صياغة.

وفى ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم مراجعة القائمة، وإجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون سواء بالحذف أو الإضافة؛ حتى أصبحت القائمة في صورتها النهائية، والموجودة بملاحق البحث (انظر ملحق ١).

ثانياً: البرنامج المقترح وفقاً لنموذج كارين:

١- تحديد أهداف البرنامج:

الأهداف العامة للبرنامج:

- تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- تنمية مهارات الإرسال اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- التعرف إلى العلاقة بين تنمية مهارات الصحة الإملائية والإرسال اللغوي.

الأهداف الخاصة للبرنامج:

أولاً: الأهداف المعرفية:

في نهاية هذا البرنامج يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على أن:

١- يتعرف على الحروف التي تنطق ولا تكتب.
٢-يتعرف على الحروف التي تكتب ولا تنطق.
٣-يتعرف على شكل الهمزة أول الكلمة.
٤-يتعرف على همزة القطع وهمزة الوصل.
٥-يتعرف على الهمزة المتوسطة.
٦-يتعرف على الهمزة المتطرفة.
٧-يتعرف على الهاء والتاء المربوطة.
٨-يتعرف على علامات الترقيم.

ثانياً: الأهداف المهارية:

في نهاية هذا البرنامج يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على أن:

١- يتقن كتابة الكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب
٢- يتقن كتابة الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق.
٣-يحدد الحروف التي تكتب ولا تنطق.
٤-يستخرج الكلمات التي بها حروف محذوفة أو زائدة
٥-يستخرج كلمات بها همزة أول الكلمة.
٦-يستخرج الكلمات التي بها همزة متطرفة.
٧-يستخرج الكلمات التي بها همزة متوسطة.
٨-يحدد مواضع الهمزة المتطرفة.
٩- يحدد مواضع الهمزة المتطرفة.
١٠-يميز بين الهاء والتاء المربوطة.
١١-يكتب علامات ترقيم مناسبة في الجمل.

ثالثاً: الأهداف الوجدانية:

في نهاية هذا البرنامج يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على أن:

١. يدرك أهمية المهارات الإملائية.

٢. يهتم بالكتابة الإملائية الصحيحة.

٣. يميل إلى الكتابة الإملائية الصحيحة..

٤. يهتم بعلامات الترقيم أثناء الكتابة.

٥. يهتم بالهمزات أول الكلمة.

٦. يهتم بالهمزات وسط الكلمة.

٧. يهتم بالهمزات آخر الكلمة

٢-وصف البرنامج:

تناول البرنامج المهارات الإملائية، وقد تكون البرنامج من اثني عشر(١٢) موضوعًا، وقد تم معالجة اثنتي عشرة (١٢) مهارة من خلال هذه الموضوعات، وهذه الموضوعات هي: الحروف التي تنطق ولا تكتب، الحروف التي تكتب ولا تنطق، كتابة الهمزة في أول الكلمة، همزة القطع، همزة الوصل، الهمزة في المتطرفة، الهمزة المتوسطة على السطر، الهمزة المتوسطة على الألف، الهمزة المتوسطة على الواو، الهمزة المتوسطة على الياء، علامات الترقيم، التمييز بين التاء المربوطة والهاء.

٣-الأنشطة التعليمية المستخدمة في البرنامج:

تضمن البرنامج عديدًا من الأنشطة التعليمية المتنوعة، والتي يقوم بها التلميذ، ومنها: عمل مخططات لبعض المهارات الإملائية، تدوين وتسجيل الأفكار الرئيسة في بطاقات، كتابة ملخص للدرس في نهايته، كتابة تقرير عما توصل إليه التلاميذ خلال العمل التعاوني.

٤-أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج:

تم تطبيق أساليب تقويم متنوعة في البرنامج، منها قبل البرنامج، وهى الاختبارات القبلية، ومنها أثناء دراسة البرنامج، وشملت أسئلة متنوعة في نهاية القيام بالأنشطة، وقد كانت إحدى مراحل نموذج كارين تقويمًا، وهى مرحلة التطبيق، ثم تقويم في نهاية البرنامج وتمثل في تطبيق أدوات البحث بعديًا. وقد جاء البرنامج في صورة كتيب التلميذ، ودليل المعلم.

(أ) كتيب التلميذ وفقاً لنموذج كارين:

تم إعداد كتيب التلميذ وفقاً لنموذج كارين من خلال الاعتماد على قائمة المهارات الإملائية.

١-الهدف من كتيب التلميذ:

استهدف الكتيب دراسة موضوعات الإملاء لتلاميذ الصف الأول الإعدادي وفقاً لنموذج كارين.

٢-وصف كتيب التلميذ:

اشتمل كتيب التلميذ على:

- المقدمة: تضمن كتيب التلميذ مقدمة شملت التعريف بالكتيب وفقاً لنموذج كارين، وكيفية السير في الموضوعات، وتعليمات للتلاميذ لنجاح عملية التعلم.
- تم عرض المهارات في مجموعة من الدروس، وقد احتوى كل درس على:
  - الأهداف السلوكية: وروعي في صياغتها الشروط العلمية.
  - محتوى الدرس وفقًا لمراحل نموذج كارين.
  - أنشطة يقوم بها الطلاب وفقًا لنموذج كارين.
  - أسئلة للتقويم يجيب عنها التلاميذ.

(ب): دليل المعلم وفقاً:

١-الهدف من دليل المعلم:

هدف دليل المعلم توضيح خطوات السير في الدروس وفقاً لنموذج كارين، وليكون مرشداً للمعلم في تدريس موضوعات الإملاء.

٢-وصف دليل المعلم:

-مقدمة الدليل: تضمن دليل المعلم مقدمة استهدفت إعطاء فكرة للمعلم عن نموذج كارين، وإرشادات للمعلم لتدريس الموضوعات. وقد تضمن كل درس ما يلي:

- عنوان الدرس.
- أهداف الدرس.
- خطوات السير في الدرس وفقًا لنموذج كارين.
- التقويم: وفيه يتم توجيه المعلم الأسئلة التقويمية للتأكد من فهم التلاميذ للموضوع.

التحقق من صلاحية كتيب التلميذ ودليل المعلم للتطبيق:

تم التأكد من صلاحية كتيب التلميذ ودليل المعلم عن طريق عرضه على السادة المحكمين، وقد أكد السادة المحكمون أنهما صالحان للتطبيق (انظر ملحقي ٣، ٤).

ثالثًا: اختبار الصحة الإملائية:

تم إعداد اختبار الصحة الإملائية وفق الخطوات الآتية:

١-تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار قياس مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات الإملاء.

٢-تحديد محتوى الاختبار:

تم تحديد محتوى الاختبار من خلال موضوعات الإملاء التي تضمنها البرنامج المقترح.

٣-وضع تعليمات الاختبار:

اهتم الباحث بوضع تعليمات للاختبار، وذلك لأهمية إعداد التعليمات بالنسبة للاختبار والتلاميذ، حيث تؤثر دقة التعليمات على الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ.

٤-وصف الاختبار:

تم صياغة أسئلة الاختبار من النوع الموضوعي، وقد تكون الاختبار من سبعة أسئلة رئيسة: الأول(٣٣ مفردة، ويقيس التذكر)، والثاني (٢٠ مفردة)، والثالث (١٠ مفردات)، والرابع(٨ مفردات)، والخامس(١١ مفردة)، ويقيسون الفهم، والسادس(١٣ مفردة)، والسابع(١٦ مفردة)، ويقيسان التطبيق. وبالتالي اشتمل الاختبار على(١١١) مفردة، والجداول التالي يوضح ذلك:

جدول (١) مواصفات اختبار المهارات الإملائية

المستويات / الموضوعات	تذكر	فهم	تطبيق	عدد المفردات	الأهمية النسبية
الحروف التي تنطق ولا تكتب	١	٣٩	-	٢	%١,٨٠
الحروف التي تكتب ولا تنطق	٢	٤٠، ٤١	-	٣	%٢,٧٠
الهمزة في أول الكلمة	٣،٤،٥	٣٦، ٥٨،	-	٥	%٤,٥٠
همزة القطع	٦، ٧، ٨، ٩	٣٤، ٣٥، ٥٦، ٥٧، ٦١، ٦٢، ٦٣، ٧١	٨٣، ١١١	١٤	%١٢,٦
همزة الوصل	١٠، ١١، ١٢	٥٤، ، ٥٥، ٥٩، ٦٠، ٦٤، ٧٢ ٣٧، ٣٨،	٨٤، ٩٦،	١٣	%١١,٧

المستويات / الموضوعات	تذكر	فهم	تطبيق	عدد المفردات	الأهمية النسبية
الهمزة المتطرفة	١٣، ١٤، ١٥، ١٦	٤٤، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٦٨، ٦٩، ٧٧، ٧٨، ٧٩، ٨٠	٩٠، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٨، ١٠٠، ١٠٣، ١٠٤،	٢٣	%٢٠,٧
الهمزة المتوسطة على الألف	١٧، ١٨، ١٩	٤٥، ٦٦، ٧٤	٨٦، ٩٧،	٨	%٧,٢١
الهمزة المتوسطة على الياء	٢٠، ٢١، ٢٢	٤٦، ٤٧، ٦٧، ٧٣،	٨٨، ١٠٢،	٩	%٨,١١
الهمزة المتوسطة على الواو	٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦	٤٨، ٦٥، ٧٥،	٨٧، ٩٩،	٩	%٨,١١
الهمزة المتوسطة على السطر	٢٧، ٢٨، ٢٩	٤٩، ٧٦،	٨٩، ١٠١،	٧	%٦,٣١
علامات الترقيم	٣٠، ٣١	–	٩٤، ٩٥، ١٠٩، ١١٠، ١٠٥، ١٠٦	٨	%٧,٢١
التاء المربوطة والهاء	٣٢، ٣٣	٤٢، ٤٣، ٧٠، ٨١، ٨٢	٨٥، ١٠٧، ١٠٨	١٠	%٩ .٩
المجموع	٣٣	٤٩	٢٩	١١١	%١٠٠
النسبة المئوية	%٢٩,٧٣	%٤٤,١٤	%٢٦,١٣	%١٠٠	

٥-تقدير درجات الاختبار:

تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة واحدة لكل مفردة إذا أجاب عنها التلميذ إجابة صحيحة، وصفر إذا أجاب عنها إجابة خطأ. وبالتالي تكون الدرجة العظمى للاختبار هي(١١١) درجة.

٦-ضبط الاختبار إحصائياً:

تم تطبيق اختبار الصحة الإملائية على مجموعة استطلاعية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بلغت خمسًا وثلاثين (٣٥) تلميذة؛ وذلك لضبط الاختبار إحصائياً وحساب ما يلي:

أ- صدق اختبار الصحة الإملائية:

تم التأكد من صدق الاختبار باستخدام الطرق الآتية:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين) لاختبار الصحة الإملائية:

حيث تم عرض الاختبار على السادة المحكمين، وذلك لإبداء الرأي في الاختبار من حيث: مناسبته لعينة البحث، وارتباط الأسئلة بالموضوعات، وقد أكد السادة المحكمون أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وأنه مناسب لعينة البحث (ملحق ٥).

٢ – صدق المقارنة الطرفية لاختبار الصحة الإملائية:

تم حساب صدق المقارنة الطرفية لاختبار الصحة الإملائية ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) صدق المقارنة الطرفية لاختبار الصحة الإملائية

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	٨٨,٥٥	٨,١١	١٢,٠٥	٠,٠٥
المجموعة الدنيا	٣٨,٤٤	٩,٥٤		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة"ت" المحسوبة أكبر من "ت" الجدولية، فهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ ؛ ولذلك فالاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

ب- ثبـــات اختبار الصحة الإملائية:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (معامل α) للثبات، وقد تم ذلك باستخدام برنامج الإحصائي SPSS(16). وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٩٤٢)، وبذلك فالاختبار يتمتع بدرجة قوية من الثبات.

جدول(٣)

معاملات ثبات أجزاء اختبار المهارات الإملائية والاختبار ككل

المستوى	معامل الثبات
التذكر	٠,٧٦٧
الفهم	٠,٨٧١
التطبيق	٠,٨٦٧
الاختبار ككل	٠,٩٤٢

ج- حساب معاملات السهولة والصعوبة لاختبار الصحة الإملائية:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار، وقد تراوحت معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار بين (٠,٢٨ ، ٠,٧٢)، وبذلك فإن مفردات الاختبار مناسبة من حيث السهولة والصعوبة.

د- حساب معاملات التمييز لمفردات اختبار الصحة الإملائية:

تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار، وقد تراوحت معاملات التمييز لمفردات الاختبار ما بين (٠,٢٢ ، ٠,٧٨). وبذلك فإن مفردات الاختبار مقبولة من حيث التمييز.

هـ- تحديد زمن تطبيق اختبار الصحة الإملائية:

تم حساب زمن تطبيق الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه جميع الطلاب في الإجابة، ووجد أنه ٣٠٥٩ /٣٥ = (٩٠) دقيقة. ويعد هذا زمناً مناسباً للتطبيق.

رابعًا: قائمة بمهارات الإرسال اللغوي:

١- الهدف من بناء القائمة:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات الإرسال اللغوي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ لبناء اختبار الإرسال اللغوي في ضوئها.

٢- مصادر بناء القائمة:

اعتمد الباحث في بناء القائمة على الآتي:

- بعض الكتب والمراجع و الدراسات التي تناولت الإرسال اللغوي، أهمها (إبراهيم عطا: ١٩٩٠)، (على مدكور: ١٩٩١)، (أحمد عليان: ٢٠٠٠)، (مصطفى رسلان: ٢٠٠٥):
- آراء بعض المتخصصين في اللغة العربية وآدابها والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية حول مهارات الإرسال اللغوي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٣- وصف القائمة:

تكونت القائمة من مهارتي الكتابة والتحدث، وقد اشتملت كل منهما على اثنتي عشرة (١٢) مهارة، وبالتالي فقد اشتملت القائمة على أربع وعشرين (٢٤) مهارة فرعية.

٤- تحكيم القائمة:

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وآدابها والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم مراجعة القائمة وإجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون سواء بالحذف أو الإضافة، حتى أصبحت القائمة في صورتها النهائية، الموجودة بملاحق البحث (انظر ملحق ٢).

خامسًا: اختبار الإرسال اللغوي:

تم إعداد اختبار الإرسال اللغوي وفق الخطوات الآتية:

١-تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار قياس مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات الإرسال اللغوي.

٢-وصف الاختبار:

تم صياغة أسئلة الاختبار في جزأين، الأول خاص بالكتابة، وقد اشتمل على ثلاثة موضوعات يكتب التلميذ في أحدها، ويقيس اثنتي عشرة مهارة، والآخر خاص بالتحدث، وهو ثلاثة موضوعات يتحدث التلميذ في أحدها، ويقيس اثنتي عشرة مهارة. وبالتالي فإن الاختبار يتكون من(٢٤) مفردة.

٣-وضع تعليمات الاختبار:

اهتم الباحث بوضع تعليمات للاختبار، وذلك لأهمية إعداد التعليمات بالنسبة للاختبار والتلاميذ؛ حيث تؤثر دقة التعليمات على الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ.

٤-تقدير درجات الاختبار:

تم تقدير (٤) درجات لكل مهارة من مهارات الكتابة، وبذلك تكون الدرجة العظمى للكتابة هي(٤٨) درجة، وتم تصحيح الجزء الخاص بالتحدث عن طريق بطاقة ملاحظة(ملحق ٧)، وفقًا لخمسة مستويات هي: يؤدى بدرجة مرتفعة جدًا(٤)،مرتفعة (٣)، متوسطة (٢)، ضعيفة (١)، لا يؤدى المهارة (صفر). وبذلك تكون الدرجة العظمى للتحدث هي (٤٨) والنهاية العظمى لاختبار الإرسال اللغوي هي (٩٦) درجة.

٥-ضبط الاختبار إحصائياً:

تم تطبيق اختبار الإرسال اللغوي على مجموعة استطلاعية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بلغت(٣٥) خمسة وثلاثين تلميذًا؛ وذلك لضبط الاختبار إحصائياً وحساب ما يلي:

أ- صـــــدق اختبار الإرسال اللغوي:

تم التأكد من صدق الاختبار باستخدام الطرق الآتية:

١ - الصدق الظاهري(صدق المحكمين) لاختبار الإرسال اللغوي:

حيث تم عرض الاختبار على السادة المحكمين؛ وذلك لإبداء الرأي في الاختبار من حيث: مناسبته لعينة البحث، وارتباط الأسئلة بالموضوع، وقد أكد السادة المحكمون أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وأنه مناسب لعينة البحث (ملحق ٦).

٢- صدق المقارنة الطرفية لاختبار الإرسال اللغوي:

تم حساب صدق المقارنة الطرفية لاختبار الإرسال اللغوي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)

صدق المقارنة الطرفية لاختبار الإرسال اللغوي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	٥٨,٨٩	٧,٣٩	٦,٣٣	٠,٠٥
المجموعة الدنيا	٤١,٢٢	٣,٩٣		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة"ت" المحسوبة أكبر من "ت" الجدولية، فهي دالة عند مستوى ٠,٠٥؛ ولذلك فالاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

ب- ثبات اختبار الإرسال اللغوي:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (معامل α) للثبات، وقد تم ذلك باستخدام برنامج الإحصائي SPSS. وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (.٨١٤)، وبذلك فالاختبار يتمتع بدرجة قوية من الثبات.

جدول(٥) معاملات ثبات أجزاء اختبار الإرسال اللغوي والاختبار ككل

المستوى	معامل الثبات
الكتابة	٠,٧٧٠
التحدث	٠,٦٧٨
الاختبار ككل	٠,٨١٤

ج- تحديد زمن تطبيق لاختبار الإرسال اللغوي:

بالنسبة للجزء الخاص بالكتابة، تم حساب زمن تطبيق الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه جميع الطلاب في الإجابة، ووجد أنه ١٥٧٥ /٣٥ = (٤٥) دقيقة. أما الجزء الخاص بالتحدث فقد تم ملاحظة مهارات تحدث كل تلميذ بشكل فردى، وقد استغرق(١٣٥)مائة وخمس وثلاثين دقيقة. ويعد هذا زمنًا مناسبًا للتطبيق.

المحور الرابع: تنفيذ تجربة البحث:

استهدف هذا المحور عرض إجراءات تنفيذ تجربة البحث، وفيما يلي عرض ذلك:

أولاً- الهدف من تجربة البحث:

هدفت تجربة البحث تنمية مهارات الصحة الإملائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ومعرفة أثر ذلك في تنمية مهارات الإرسال اللغوي لديهم.

ثانيًا: تنفيذ تجربة البحث:

اتبع الباحث الخطوات الآتية لتنفيذ تجربة البحث:

١- اختيار مجموعة البحث:

في ضوء الهدف من تجربة البحث، تم تحديد مجموعة البحث من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة عمر بن الخطاب بسوهاج، وقد تكونت عينة البحث من سبعة وثلاثين(٣٧) تلميذًا.

٢- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم التطبيق القبلي لأدوات البحث على مجموعة البحث؛ حيث طبق اختبار الصحة الإملائية واختبار الإرسال اللغوي، قبليًا يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٥/٩/٢٧م.

٣- تنفيذ البرنامج المقترح:

- **بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات البحث خصص الباحث اللقاء الأول بالتوضيح للتلاميذ مجموعة البحث الهدف من الموضوع، وأهمية المهارات الإملائية، وكيفية السير في البرنامج، وبعض التعليمات والإرشادات المرتبطة بالموضوع أثناء تنفيذ البرنامج، وذلك يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٥/٩/٢٨م.**
- **تم تنفيذ البرنامج في الفصل الدراسي الأول٢٠١٥/٢٠١٦م، بمعدل فترة أسبوعيًا.**
- **بدأ تنفيذ البرنامج يوم الخميس الموافق ٢٠١٥/٩/٢٩م وانتهى يوم الخميس الموافق ٢٠١٥/١٢/٢٤م. والجدول التالي يبين الموضوعات التي عولجت من خلال البرنامج، والوقت الزمني لتنفيذ البرنامج:**

جدول (٦) الموضوعات التي عولجت من خلال البرنامج والتوقيت الزمني لها

م	الموضوعات	اليوم والتاريخ	الوقت الزمني
١-	الحروف التي تنطق ولا تكتب	الخميس ٢٠١٥/٩/٢٩	ساعة ونصف
٢-	الحروف التي تكتب ولا تنطق	الخميس ٢٠١٥/١٠/٨	ساعة ونصف
٣-	كتابة الهمزة في أول الكلمة	الخميس ٢٠١٥/١٠/١٥	ساعة ونصف
٤-	همزة القطع.	الخميس ٢٠١٥/١٠/٢٢	ساعة ونصف
٥-	همزة الوصل	الخميس ٢٠١٥/١٠/٢٩	ساعة ونصف
٦-	كتابة الهمزة في المتطرفة	الخميس ٢٠١٥/١١/٥	ساعة ونصف
٧-	كتابة الهمزة المتوسطة على السطر	الخميس ٢٠١٥/١١/١٢	ساعة ونصف

م	الموضوعات	اليوم والتاريخ	الوقت الزمني
٨-	كتابة الهمزة المتوسطة على الألف	الخميس ٢٠١٥/١١/١٩	ساعة ونصف
٩-	كتابة الهمزة المتوسطة على الواو	الخميس ٢٠١٥/١١/٢٦	ساعة ونصف
١٠-	كتابة الهمزة المتوسطة على الياء	الخميس ٢٠١٥/١٢/٣	ساعة ونصف
١١-	علامات الترقيم	الخميس ٢٠١٥/١٢/١٠	ساعة ونصف
١٢-	التمييز بين التاء المربوطة والهاء	الخميس ٢٠١٥/١٢/٢٤	ساعة ونصف

٤- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على مجموعة البحث، تم تطبيق أدوات البحث بعديًا يوم السبت الموافق ٢٠١٥/١٢/٢٦، وذلك لمعرفة مستوى مجموعة البحث بعد دراسة البرنامج.

٥-تصحيح الاختبارات ورصد الدرجات: تم تصحيح إجابات التلميذات في التطبيق البعدى لاختبار الصحة الإملائية، واختبار الإرسال اللغوي، وتم رصد الدرجات؛ تمهيداً لمعالجتها إحصائيا.

المحور الخامس: نتائج البحث وتفسيرها والتوصيات والمقترحات:

استهدف هذا المحور عرض نتائج البحث، وتفسيرها، وتوصيات البحث ومقترحاته وإعداد مواده وأدواته، وفيما يلي عرض ذلك:

أولًا: نتائج البحث:

تناول الباحث نتائج البحث من خلال اختبار صحة الفروض، وتحليل النتائج وتفسيرها كالآتي:

١-اختبار صحة الفرض الأول:

كان الفرض ينص على:

" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي قبل دراسة البرنامج وبعده في اختبار الصحة الإملائية، وذلك لصالح التطبيق البعدى".

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بإجراء اختبار "ت" T-Test لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على اختبار الصحة الإملائية، وذلك باستخدام برنامج Spss (17) بالحاسب الآلي، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٧)

نتائج اختبار "ت" T-Test لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار المهارات الإملائية (ن =٣٧).

المستوى	التطبيق البعدى		التطبيق القبلي		قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مستوى التذكر	١٨,٦٥	٢,٤٤	٨,٣٠	٢,٥٩	٢٠,٧٨	٠,٠٥
مستوى الفهم	٣٧,٨٩	٣,٨٧	١٤,٧٢	٥,٠٥	٢٢,٣٠	٠,٠٥
مستوى التطبيق	٢٩,٧٨	٤,٧٣	٩,٨٦	٤,٦٥	١٧,٥٦	٠,٠٥
الاختبار ككل	٨٦,٣٢	٩,٠٩	٣٢,٨٩	٩,٩٩	٢٤,٢٦	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين القياسين القبلي والبعدى في اختبار الصحة الإملائية لصالح القياس البعدى؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢٤,٢٦)، بينما قيمة "ت" الجدولية (١,٦٩)، ويوضح ذلك مدى التحسن الذي طرأ على التلاميذ مجموعة البحث في مهارات الصحة الإملائية بعد دراسة البرنامج القائم على نموذج كارين؛ وبالتالي تم قبول الفرض الأول من فروض البحث.

حساب حجم الأثر للبرنامج المقترح:

ويمكن حساب حجم الأثر للبرنامج القائم على نموذج كارين فى تنمية مهارات الصحة الإملائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، باستخدام معادلة مربع ايتا: (kiss:1989. 446).

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث: "t^2": مربع قيمة "ت"

"df": درجة الحرية.

وبحسابها وجد أنها = ٠,٩٤٢ أي أن نسبة التباين الذي أحدثه المتغير المستقل في المتغير التابع بلغ ٩٤,٢والنسبة المتقية ترجع إلى متغيرات أخرى.

ويحسب حجم الأثر عن طريق تحويل قيمة η^2 إلى قيمة "d" *بالمعادلة الآتية:*

$$d = \frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

فإذا كانت:

$0.2 \leq d < 0.5$ فان حجم الأثر ضعيف

$0.5 \leq d < 0.8$ فان حجم الأثر متوسط

$0.8 \leq d$ فان حجم الأثر كبير

وبعد تطبيق المعادلة كانت النتائج كالتالي:

جدول (٨) حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية مهارات الصحة الإملائية

التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		مربع"إيتا"	حجم الأثر	دلالة
م	ع	م	ع	η^2	قيمة(d)	حجم الأثر
٣٢,٨٩	٩,٩٩	٨٦,٣٢	٩,٠٩	٩٤,٢	٨,٠٩	كبير

يتضح من الجدول أن حجم الأثر يساوى (٨,٠٩)، وهو أكبر من ٨،. ،إذن فهو كبير.

وبذلك تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي ينص على:

ما أثر برنامج مقترح قائم على نموذج كارين في تنمية مهارات الصحة

الإملائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

يتضح من إجابة السؤال الأول، ونتائج اختبار صحة الفرض الأول أن هناك أثراً كبيراً للبرنامج المقترح في تنمية مهارات الصحة الإملائية لدى مجموعة البحث.

٢-اختبار صحة الفرض الثاني:

كان الفرض ينص على:

"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(٠,٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي قبل دراسة البرنامج وبعده في اختبار الإرسال اللغوي، وذلك لصالح التطبيق البعدى".

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بإجراء اختبار "ت" T-Test لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الإرسال اللغوي، وذلك باستخدام برنامج Spss(17) بالحاسب الآلي، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٩)

نتائج اختبار "ت" T-Test لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الإرسال اللغوي (ن = ٣٧).

المهارة	التطبيق البعدى		التطبيق القبلي		قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكتابة	٣٨,١٦	٤,٥٤	٢٣,٥٤	٤,٢١	١٣,٥٥	٠,٠٥
التحدث	٣٧,٢٤	٤,٨٧	٢٢,٤٦	٣,٨٠	١٣,٨٠	٠,٠٥
الاختبار ككل	٧٥,٤٠	٨,٣١	٤٦,٠٠	٥,٣٩	١٦,٦٨	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين القياسين القبلي والبعدى في اختبار الإرسال اللغوي لصالح القياس البعدى؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٦,٦٨)، بينما قيمة "ت" الجدولية (١,٦٩)، ويوضح ذلك مدى التحسن الذي طرأ على التلاميذ مجموعة البحث في نمو مهارات الإرسال اللغوي بعد دراسة البرنامج القائم على نموذج كارين؛ وبالتالي تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

حساب حجم الأثر للبرنامج المقترح:

ويمكن حساب حجم الأثر للبرنامج القائم على نموذج كارين في تنمية مهارات الإرسال اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، باستخدام معادلة مربع ايتا.

جدول (١٠)

حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإرسال اللغوي

التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		مربع"إيتا"	حجم الأثر	دلالة
م	ع	م	ع	η^2	قيمة(d)	حجم الأثر
٤٦,٠٠	٥,٣٩	٧٥,٤٠	٨,٣١	٨٨,٥	٥,٥٦	كبير

يتضح من الجدول أن حجم الأثر يساوى (٥,٥٦)، وهو أكبر من ٨،. ،إذن فهو كبير.

وبذلك تم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي ينص على:

ما أثر برنامج مقترح قائم على نموذج كارين في تنمية مهارات الإرسال اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

يتضح من إجابة السؤال الثاني، ونتائج اختبار صحة الفرض الثاني أن هناك أثراً كبيراً للبرنامج المقترح في تنمية مهارات الإرسال اللغوي لدى مجموعة البحث.

٣-اختبار صحة الفرض الثالث:

كان الفرض ينص على:

"توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في اختبار الصحة الإملائية، ودرجاتهم في اختبار الإرسال اللغوي في التطبيق البعدى"

ولمعرفة العلاقة بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في اختبار الصحة الإملائية، والإرسال اللغوي في التطبيق البعدى، تم حساب معامل الارتباط بين متوسطي درجات التلاميذ في اختبار الصحة الإملائية والإرسال اللغوي في التطبيق البعدي، وكان الارتباط هو(٠,٩٤٣)، وهى قيمة دالة عند(٠,٠١)، وهذا يعنى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الزيادة في درجات اختبار الصحة الإملائية وبين الزيادة في اختبار الإرسال اللغوي؛ أي أنّ التحسن في مهارات الصحة الإملائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي صاحبه تحسن في مهارات الإرسال اللغوي لديهم.

ثانيًا: تفسير النتائج:

١ – تفسير النتائج الخاصة بالفرض الأول:

أسفرت نتائج الفرض الأول من فروض البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين القياسين القبلي والبعدى في اختبار الصحة الإملائية، وذلك لصالح القياس البعدى.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يلي:

- بالنسبة للاختبار ككل: يمكن تفسير تقدم التلاميذ في اختبار الصحة الإملائية إجمالاً لما يلي:

١. تدريس مهارات الإملاء وفق مراحل نموذج كارين بداية من مرحلة التقديم، ثم المراجعة، فالنظرة الكلية، والاستقصاءات، والتسجيل، والحوار، وتنظيم البنية المعرفية، والتطبيق، وأخيرًا مرحلة الغلق أسهم في تنمية تلك المهارات وإتقانها والتدريب عليها.

٢. الدور النشط للتلاميذ أثناء التعلم وفقاً للنموذج؛ مما أدى إلى إيجابيتهم وتركيزهم أثناء عملية التعلم، وبالتالي أسهم ذلك في عمليات (التذكر والفهم والتطبيق) للمعلومات والمهارات؛ وبالتالي أسهم في اكتساب وتنمية المهارات الإملائية.

٣. وجود برنامج لتدريس مهارات الإملاء لتلاميذ الصف الأول الإعدادي معد لذلك، أسهم في تنمية تلك المهارات لدى التلاميذ، بشكل أفضل؛ حيث إنهم يفتقدون إلى مثل هذه البرامج.

٤. تدريب التلاميذ على مهارات الإملاء المختلفة من خلال خطوة التطبيق المتضمنة في النموذج، أسهم في تنمية تلك المهارات وإتقانها بشكل أفضل.

٥. استناد نموذج كارين على أكثر من نظرية من نظريات التعلم (السلوكية، والبنائية، والتعلم ذو المعنى) أدى إلى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ؛ حيث إنه يجمع أكثر من طريقة في آن واحد مثل (خريطة المفاهيم، ودورة التعلم، والمنظم المتقدم)، مما أسهم في تعلم واكتساب مهارات الصحة الإملائية وإتقانها بشكل أفضل.

٦. وضوح مراحل النموذج بشكل إجرائي؛ مما أسهم في سهولة تطبيقها من جانب المعلم.

٧. دور المعلم الجديد خلال النموذج، والمختلف عن دوره في الطريقة المعتادة.

٨. دور المتعلم الجديد خلال النموذج، والمختلف عن دوره في الطريقة المعتادة.

٩. وجود محتوى للمهارات الإملائية؛ أسهم في معرفة التلاميذ بالجانب المعرفي، وكذلك الجانب التطبيقي لهذه المهارات؛ مما أسهم في تنمية تلك المهارات لديهم.

١٠. وجود الأنشطة التعليمية المتنوعة في كتيب التلميذ، أسهم في اكتساب مهارات الإملاء، وتنميتها لدى التلاميذ.

١١. وجود أساليب تقويم مختلفة ومتنوعة، أسهم في التطبيق على مهارات الإملاء، وإتقان المهارات، وتغذية راجعة لدى التلاميذ أثناء تعلمهم مهارات الإملاء.
١٢. اهتمام النموذج بربط المعلومات السابقة بالحالية من خلال خطوة المراجعة أسهم في تعلم المهارات الإملائية بشكل أفضل؛ لأنها مترتبة على بعض.
١٣. اختلاف مراحل النموذج عن الطريقة المعتادة، من حيث تنظيمها وترتيبها وتسلسلها بشكل طبيعي؛ أسهم في وصول المعلومات للتلاميذ وفهمها، وبالتالي تنمية المهارات الإملائية.

- **بالنسبة لمستوى التذكر:** اهتمام نموذج كارين بالتقديم والإثارة والمراجعة وربط المعلومات السابقة بالحالية، والاستقصاءات والنشاطات، والبحث والاكتشاف، والتسجيل والتمثيل؛ كل ذلك ساعد التلاميذ في تذكر المعلومات والقواعد الإملائية بشكل أفضل.
- **بالنسبة لمستوى الفهم:** وجود خطوة الحوار والمناقشة بين المعلم والتلاميذ، وكذلك تنظيم البنية المعرفية وإيجاد العلاقات بين المهارات، وصياغتها وعرضها على التلاميذ، وكذلك التمثيل من خلال رسم مخططات وخرائط للمهارات؛ أسهم في فهم التلاميذ بشكل أفضل.
- **بالنسبة لمستوى التطبيق:** وجود مرحلة التطبيق، والغلق والتلخيص في النموذج؛ أدى إلى تطبيق التلاميذ ما تعلموه من مهارات ومعلومات في مواقف جديدة، مع أمثلة أخرى، وبأشكال مختلفة؛ مما أسهم في تنمية مستوى التطبيق لدى التلاميذ.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أثبتت أن لنموذج كارين أثرًا في التدريس وتنمية المهارات، مثل دراسة: سماء داخل(٢٠١١)، ودراسة على داود(٢٠١٢)، ودراسة أبو الفضل جبر(٢٠١٢)، وحيدر زامل(٢٠١٢)، حيدر العجرش(٢٠١٥).

٢- تفسير النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

أسفرت نتائج الفرض الثاني من فروض البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٥) بين القياسين القبلي والبعدى في اختبار الإرسال اللغوي، وذلك لصالح القياس البعدى.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يلي:

١. تركيز نموذج كارين على إيجابية التلاميذ، وإلغاء سلبيته، فهو مشارك، ومتفاعل، ومتحدث، ويعبر عما فهمه، كل ذلك أسهم في تنمية مهارات الإرسال اللغوي (الكتابة والتحدث).
٢. اهتمام نموذج كارين بالتشاركية والتعاون بين التلاميذ، أسهم في تحقيق الإرسال اللغوي.

٣. تدريب التلاميذ في ظل نموذج كارين على الحوار والمناقشة، أسهم في تنمية مهارات التحدث، وهى إحدى مهارات الإرسال اللغوي.
٤. تدريب التلاميذ في ظل نموذج كارين على تبادل الأفكار والمعلومات من خلال خطوة التسجيل والتمثيل؛ أسهم في تنمية التواصل والإرسال اللغوي مع الآخرين.
٥. تدريب التلاميذ في ظل نموذج كارين على المناقشة، وطرح الأسئلة؛ أسهم في تنمية مهارة التحدث كأحد أجزاء الإرسال اللغوي.
٦. تدريب التلاميذ في ظل نموذج كارين على التسجيل، وتدوين الأفكار؛ أسهم في تنمية مهارات الكتابة الصحيحة كأحد أجزاء الإرسال اللغوي.
٧. تدريب التلاميذ في ظل نموذج كارين على الاستنتاج، والتنظيم، وعرض ما تم التوصل إليه من معلومات، أسهم في تنمية مهارات الإرسال اللغوي.
٨. تدريب التلاميذ على الكتابة الإملائية الصحيحة أثناء تعلم مهارات الصحة الإملائية؛ أسهم في تنمية مهارات الكتابة كأحد أجزاء الإرسال اللغوي.

٣- تفسير النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

أسفرت نتائج الفرض الثالث من فروض البحث عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين اكتساب مهارات الصحة الإملائية والإرسال اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الذين درسوا البرنامج القائم نموذج كارين.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يلي:

ارتفاع مستوى التلاميذ في اكتساب مهارات الصحة الإملائية صاحبه تحسن وتنمية في مهارات الإرسال اللغوي (التحدث والكتابة)؛ وذلك لأن التلاميذ أثناء اكتسابهم وتعلمهم لمهارات الصحة الإملائية يكتسبون مهارات لغوية تساعد وتسهم في تنمية الإرسال اللغوي لديهم، وترتقي بمهاراتهم اللغوية، وتجعلهم يستخدمون اللغة استخدامًا سليمًا تحدثًا وكتابة، ويتمتعون بالدقة اللغوية، ويتجنبون الأخطاء اللغوية، وبذلك فحدثت علاقة بين تنمية مهارات الصحة الإملائية، ومهارات الإرسال اللغوي لدى عينة البحث. وفى ضوء ذلك تم قبول الفرض الثالث من فروض البحث، وتم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي ينص على: ما نوع العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات الصحة الإملائية والإرسال اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الذين درسوا البرنامج المستند إلى نموذج كارين؟

ثالثًا: توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات، أهمها:

١. الاهتمام بالمهارات الإملائية في مختلف مراحل العملية التعليمية، وخاصة مع تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ لأنهم في بداية مرحلة تعليمية جديدة ومهمة.

٢. وضع محتوى مناسب للمهارات الإملائية وفق طريقة تدريسية مناسبة في كل صف دراسي.

٣. الإفادة من اختبار الصحة الإملائية الذي أعده الباحث في تقويم مستوى التلاميذ في مهارات الإملاء، وتحديد ما لديهم من مهارات.

٤. الإفادة من اختبار الإرسال اللغوي الذي أعده الباحث في تقويم مهارات الإرسال اللغوي عند التلاميذ.

٥. الإفادة من قائمة المهارات الإملائية التي أعدها الباحث في تضمين هذه المهارات في محتوى الإملاء اللازم إكسابه للتلاميذ، وتدريبهم عليها.

٦. الإفادة من قائمة مهارات الإرسال اللغوي التي أعدها الباحث في إعداد اختبار يقيس مهارات الإرسال اللغوي عند التلاميذ، وغيرهم في مراحل تعليمية أخرى.

٧. الاهتمام بالنماذج التدريسية، وتوظيفها في العملية التعليمية، لما لها من أهمية في تعلم التلاميذ.

٨. تضمين المناهج التعليمية في مختلف المراحل التعليمية مهارات الإملاء، والسعي لإكسابها للتلاميذ، وتنميتها لديهم، كل حسب مستواه.

٩. تدريب معلمي اللغة العربية على تطبيق النماذج والنظريات الحديثة في التدريس، ومنها النظريات والنماذج التي تركز على المتعلم.

١٠. عقد دورات تدريبية للمعلمين والموجهين للتدريب على استخدام النماذج التدريسية في العملية التعليمية.

١١. الاهتمام بتنمية المهارات والفنون اللغوية والتعرف إلى أثرها في لغة المتعلمين.

١٢. الاهتمام بمهارات الإرسال اللغوي لدى التلاميذ، في مراحل التعليم المختلفة.

١٣. تدريب المعلمين على استخدام بعض النظريات الحديثة في التدريس؛ لما فيها من فائدة كبيرة للمتعلمين، والعملية التعليمية، وكذلك نماذج التدريس المنبثقة منها، مثل نموذج كارين.

١٤. الإفادة من دليل المعلم الذي أعده الباحث عند استخدام نظريات ونماذج حديثة، لما فيه من خطوات إجرائية توضح كيفية السير في الدروس وفقًا للنموذج المستخدم.

١٥. اهتمام مخططي المناهج بالنظريات والنماذج والاستراتيجيات التدريسية الحديثة في التدريس، ومنها نموذج كارين.

١٦. اهتمام مخططي المناهج ومصمميها بالمهارات الإملائية، ووضعها في الحسبان عند التخطيط للمنهج وتطويره.

رابعًا: مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث وتوصياته، يمكن اقتراح نقاط البحث التالية:

١. فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج كارين في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

٢. برنامج مقترح قائم على نموذج كارين لتنمية مهارات الاستماع الإبداعي تلاميذ المرحلة الابتدائية

٣. أثر برنامج مقترح قائم على نموذج كارين في تنمية المهارات الأساسية للقراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤. برنامج مقترح قائم على نموذج كارين لتنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٥. برنامج مقترح قائم على نموذج كارين لتنمية مهارات الإملاء لدى طلاب الصف المرحلة الابتدائية

٦. برنامج مقترح قائم على نموذج كارين لتنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

المرجع

١. إبراهيم محمد عطا(١٩٩١): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. الجزء الأول. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢. إبراهيم محمد عطا(٢٠٠٩): الاستماع اللغوي ومطالبه التربوية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

٣. أبو الفضل عقيل جبر(٢٠١٢): أثر استخدام أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. رسالة ماجستير. كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية. بغداد.

٤. أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل (٢٠٠٠):_معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط٢. القاهرة: عالم الكتب.

٥. أحمد سيد إبراهيم (١٩٨٩): الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية وبرنامج مقترح لعلاجها. دراسات تربوية. (١٤). الجزء (١٦). يناير.

٦. أحمد فؤاد عليان(٢٠٠٠): المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها. الرياض: دار المسلم.

٧. أروى محمد على(٢٠٠٩): أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات التحدث لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة صنعاء.

٨. ألفت محمد الجوجو(٢٠٠٤): أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بمحافظة شمال غزة. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

٩. ثريا محجوب(٢٠٠١): الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي" تشخيصها وعلاجها". مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. العدد الثلاثون. المجلد الأول.

١٠. جمال الدين ابن منظور(٢٠٠٠): لسان العرب. المجلد الرابع عشر. لبنان. بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.

١١. حاتم فياض حمادي(٢٠١٢): أثر أنموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية. رسالة ماجستير. كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة ديالى.

١٢. حسن حسين زيتون (٢٠٠٣): استراتيجيات التدريس- رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.

١٣. حسن شحاتة (٢٠١٠): المرجع في فنون الكتابة العربية. القاهرة دار العالم العربي: القاهرة.

١٤.حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
١٥.حسن شحاتة(١٩٩١): تعليم الإملاء في الوطن العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
١٦.حسن شحاتة(١٩٩٣): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
١٧.حسن شحاتة(١٩٩٦): تعليم الإملاء في الوطن العربي(أسسه وتقويمه وتطويره). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
١٨.حسن على الجليدى(٢٠٠٢): قياس مستوى أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة القنفذة في المهارات الإملائية والموضوعات النحوية المقررة عليهم. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.
١٩.حيدر زامل العجرش ومريم سعدي هندي(٢٠١٥): أثر نموذج كارين في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة الأستاذ العراقية. العدد(٢١٢).
٢٠.حيدر زامل كاظم(٢٠١٢): فاعلية أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طلاب الصف الخامس الأدبي. مجلة الأستاذ العراقية. العدد(٢٠٠). ص ص ٩٣١-٩٤٤.
٢١.راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادى(٢٠٠٥): المهارات القرائية والكتابية(طرائق تدريسها واستراتيجياتها). عمان: دار المسيرة.
٢٢.رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤): المهارات اللغوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
٢٣.زكريا إسماعيل(١٩٩١): طرق تدريس اللغة العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
٢٤.زين محمد شحاتة (٢٠٠٣): برنامج مقترح لعلاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلاب المتعثرين والطالبات المتعثرات بشعبة اللغة العربية بكلية التربية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. كلية التربية. جامعة المنيا. العدد الثالث. المجلد السادس عشر.
٢٥.زينب محمد بيومى (٢٠٠٢): فاعلية استخدام نموذج كارين في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم النحوية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المنوفية.
٢٦.سامي محمود عبد الله وآخرون (٢٠٠٧): طرق تدريس اللغة العربية "الأسس النظرية والتطبيقات". كلية التربية.جامعة الأزهر.

٢٧.سعيد عبد الله لافى (٢٠٠٣): أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية. جامعة قناة السويس. العدد العاشر.
٢٨.سماء تركي داخل(٢٠١١): أثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير التباعدى عند طلبة الصف الرابع الإعدادي. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة ابن رشد. بغداد.
٢٩.سمير عبد الوهاب (١٩٩٤): مستوى تمكن طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بدمياط من بعض مهارات الكتابة. مجلة كلية التربية بدمياط. العدد. العدد(٢١). الجزء الثاني. أكتوبر.
٣٠.سمير عبد الوهاب أحمد (٢٠٠٢): بحوث ودراسات في اللغة العربية قضايا معاصرة في_المناهج وطرق التدريس في المرحلتين الثانوية والجامعية. الجزء الثاني المنصورة: المكتبة العصرية.
٣١.عدنان بن محمد الأحمدي(١٤٣١): واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي في المرحلة الابتدائية بالمدينة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.
٣٢.على أحمد مكور(١٩٩١): تدريس فنون اللغة العربية. الرياض: دار الشواف للنشر والتوزيع.
٣٣.على حسن عبد الله(٢٠٠١): برنامج مقترح في تعليم الإملاء لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. العدد الرابع. كلية التربية. جامعة عين شمس.
٣٤.على داود جواميز(٢٠١٢): أثر أنموذج كارين في تحصيل مفاهيم مادة الديمقراطية عند طلبة كلية التربية. مجلة الأستاذ العراقية. العدد(٢٠٣).
٣٥.علياء صباح جاسم(٢٠١٠): أثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الرابع الأدبي. رسالة ماجستير. كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية. بغداد.
٣٦.فتحي على يونس(١٩٩٩): تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار. الكويت: دار القلم.
٣٧.فخر الدين عامر(٢٠٠٠): طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية.الإسلامية.القاهرة: عالم الكتب.
٣٨.كمال طاهر موسى(٢٠١٤): فاعلية استراتيجية تدريس مقترحة قائمة على تجهيز المعلومات في تنمية مهارات الإرسال اللغوي للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة العريش.

٣٩.محمد السيد سعيد(٢٠٠٨): برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. العدد (٨٣).
٤٠.محمد رجب فضل الله (١٩٩٧): تنمية المهارات الإملائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. دروس للمتعلم ودليل للمعلم. القاهرة: عالم الكتب.
٤١.محمد صلاح الدين مجاور(١٩٩٨): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية(أسسه وتطبيقاته). القاهرة: دار الفكر العربي.
٤٢.محمد عبد القادر أحمد(١٩٩٩): طرق تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار النهضة المصرية.
٤٣.محمود على السمان(١٩٩٣): التوجيه في تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار المعارف.
٤٤.محمود كامل الناقة(١٩٩٩): تعليم اللغة العربية في التعليم العام- مداخله وفنياته. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس.
٤٥.مصطفى رسلان شلبي (٢٠٠٥) تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٤٦.مصطفى رسلان شلبي(١٩٩٠): الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب جامعة السلطان قابوس"دراسة تشخيصية". مجلة دراسات تربوية. العدد العاشر. كلية التربية. جامعة عين شمس.
٤٧.مصطفى رسلان شلبي(٢٠٠٠): تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية. القاهرة: دار شمس للطباعة.
٤٨.مصطفى رسلان ومحمد موسى(٢٠٠٧): مهارات الاتصال باللغة العربية. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
٤٩.ميساء أحمد أبو شنب(٢٠١٣): مشكلات التواصل اللغوي التي تواجه معلمي ومعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية. رسالة دكتوراه. كلية الآداب والتربية. الأكاديمية العربية بالدنيمارك.
٥٠.نجلاء أبو المجد(٢٠٠٦): الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي الأزهري. رسالة ماجستير. كلية الدراسات الإنسانية. جامعة الأزهر.
٥١.هيثم ممدوح القاضى(٢٠١١): أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. الأكاديمية_للدراسات الاجتماعية والإنسانية. العدد(٧). ص ص٣-١٤.

٥٢. وليد جابر(٢٠٠٠): تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية. الأردن. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

53. Bill,H.(1996): Teaching our children to read, the Role of skills in acomprehensiv Reading, U.S.A.Corwin Press, Inc.

54. Brand, A. (1992): Writing Assessment the College Level, Clearinghouse on Reading and Communication skills, Indiana University, ED 345281.

55. Carin A.A.(1993): Teaching science Through Discovery. seventh Edition. New york. Macmillan Publishing company.

56. Ehrler, D. J. (1996): Test of Writing Expression: A Critical Review, Journal of School Psychology, Vol. 34, No. 4, pp. 91- 382, win. Eric, EJ. 545672, 2009.

57. Hill, Margret (1991): Writing Summaries Promotes Thinking and Learning across the Curriculum – But Why are they So Difficult to White, Journal of Reading, Vol. 34,No. 7, April.

58. Hwang, J. (1992): The Development of English Writing Among Korean Student From Ninth-grade to College Juniors, D. A. I, Vol. 52, No. 11, p. 3814.

59. Keys, Caralyn, W. (1994): The Development of Scientific Reasoning Skills in Conjunction with Collaborative Writing Assigments: An Inpterpretive Study of Six Ninth-Grade Students, Journal of Research in Science Teaching, Vol. 31, No. 9, November.

60. Lewis, R. (2000): Project LITT Literacy Instruction Through Technology, ENHAANCING the reading skill of students with learning Disabilities through Hypermedia. Based Children's Literature, final Report, ca san Diago state University, ERIC, ED 438648.

61. Parris, Trevor, B. (1992): Peer Evaluation Can it Improve The Writing Ability of Grade 12 Student in the United States Virgin Islands, D. A. I, Vol. 53, No. I, p. 89.

62. Philips, D. (1995): Study 6: Using The Word Processor to Develop Skills of Written Expression Final Report, Evaluations of Exploratory Studies in Educational Computing Study 6, Available online at: www.eric, ED 387820, 2008.

63. Riccico, C. A. et al (1997): Concurrent Validity of Stand A Rdized Measures of Written Expression, Diagnostigue, Vol. 32, pp. 11- 205, Eric, EJ. 581745, 2009.

64. Richards, Rg. (1998): The Writing Dilemma: Understanding Dysgraphia, Available online at: Eric, ED. 433649, 2009.

65. Scott, B. J. and Vitale, M. R. (2000): Informal Assessment of Idea Development Written Expression: A tool for Classroom Use, Preventing School Failure, Vol. 44, No. 2, pp. 67- 71, Eric, EJ. 605020, 2009.