برنامج مقترح قائم على التدريس المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية

إعـــداد

د/ هيام عبدالعال محمد إبراهيم مرعي

مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والعلوم الشرعية

كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر

برنامج مقترح قائم على التدريس المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية

إعـــداد

د/ هيام عبدالعال محمد إبراهيم مرعي

مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والعلوم الشرعية

كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر

المقـــدمـــة:

الاختلاف والتمايز بين البشر آية من آيات الله عز وجل إذ يقول سبحانه وتعالى في محكم التنزيل: ﴿**وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ**﴾ **[سورة الروم: ٢٢]** ولا شك أن كلاً منا يؤمن بحقيقة واقعية هي أن التلاميذ يختلفون فيما بينهم وأنهم لا يتعلمون بنفس الطريقة، وأنهم لا يتعلمون بنفس الدرجة أو المستوى، وذلك بسبب ظاهرة الفروق الفردية بينهم، كما أن معظم المدارس في أيامنا هذه ليست مجهزة بشكل يعمل على حل مثل هذه المشكلة، إضافة إلى ذلك أن طرق التدريس التقليدية المتبعة ليست فقط لا تعالج هذه الظاهرة؛ بل على العكس تعمل على تكريسها بدون قصد، فالطلاب يلتحقون بالمدرسة في نفس العمر تقريبًا، ويترفعون صفًا دراسيًا كل سنة، ويستخدم طلاب الصف الواحد نفس الكتب المقررة، ويطلب منهم نفس الواجبات المنزلية، ويطبق عليهم نفس المنهج الدراسي ونفس أسس النجاح والرسوب، ويتوقع منهم أن يحققوا نفس المستوى التعليمي ونفس الأهداف وهم في حقيقة الأمر غير ذلك تمامًا. (هريدي، ٢٠٠٣؛ خضر، ٢٠٠١)

ولذلك فإن من أكبر التحديات التي تواجه المعلم داخل حجرة الدراسة هو ذلك التنوع الكبير بين التلاميذ؛ لذا باتت الحاجة ملحة إلى تدريس يراعي تنوع المتعلمين واختلافاتهم، فظهرت الدعوة إلى استخدام التدريس المتمايز في العملية التعليمية، حيث تعد ممايزة التدريس استراتيجية تعليمية وطريقة تفكير في التعليم والتعلم تنادي بالبدء مع الأفراد من حيث هم، وتهدف إلى رفع مستوى جميع المتعلمين باستخدام أساليب تدريس تسمح بتنوع المهام والنتاجات التعليمية، وتفترض أن كل غرفة صف تحوي متعلمين مختلفين في قدراتهم الأكاديمية، وأنماط تعلمهم وخلفيتهم المعرفية وذكاءاتهم. والتدريس المتمايز ليس استراتيجية واحدة، ولكنه مدخل

للتدريس يدمج العديد من الاستراتيجيات المتنوعة، وبمعنى آخر التمايز هو تدريس تجاوبي مصمم لتلبية احتياجات التلاميذ الفردية، بحيث يتيح لكل تلميذ الحصول على نفس المنهج، ولكن عن طريق إعطائهم مداخل ومهام ومخرجات تعلم مصممة وفقًا لحاجاتهم التعلمية.(Watts-Taffe&et.al, 2012, 303)

والفكرة الأساسية من التمايز في التدريس هي قبول حقيقة أن التلاميذ مختلفون فى الخلفية المعرفية ومستويات التحصيل وأنماط التعلم، لذلك يجب أن نتوقع منهم أنهم سيختلفون في معدل تقدمهم في الدراسة، حيث يحتاجون إلى تنويع في مهام التعلم لكي يحققوا أفضل ما في إمكانياتهم. (Piggott, 2002, 65)، وفي الصف المتمايز يقوم المعلمون بتدريج الدروس حيث تقابل مستويات التلاميذ وهم بذلك يزيلون الملل والإحباط التي قد تصاحب عمليات التعلم.(Koeze, 2007p.21)

ولذلك نال التدريس المتمايز قدرًا كبيرًا من الاهتمام من قبل الأنظمة التعليمية على مستوى العالم؛ فتوالت الدراسات التي تتناول استخدامه في العملية التعليمية، فاستخدم في تدريس اللغة الإنجليزية كما في دراسة كل من: (Lin, 2006، الحليسي، ٢٠١٠م) واستخدم في تدريس الرياضيات كما في دراسة كل من: (konstantinou.kkatzi, et al., 2013 ، الراعي، ٢٠١٤م) واستخدم في تدريس مادة العلوم كما في دراسة كل من :(الباز، ٢٠١٤م، مرسي، ٢٠١٥)، واستخدم في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة كما في دراسة كل من: gilbert, (2011 ، نصر، ٢٠١٤م) كما استخدم في تدريس التاريخ والدراسات الاجتماعية كما في دراسة كل من: (Swift, 2009 ، محمد، ٢٠١٤م، يوسف، ٢٠١٧م).

كما أكدت بعض الدراسات كما في دراسة كل من:(Goodnough,٢٠١٠)، (معيض الحليس ، ٢٠١٢)، (Konstantinou, et al, 2013))، أهمية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز لمراعاة الاختلاف والفروق الفردية بين التلاميذ، ومن هذه الاستراتيجيات: المجموعات المرنة، المحطات التعليمية، مراكز التعلم، الأنشطة متدرجة الصعوبة، لوحة الخيارات، الأسئلة متعددة الإجابات، عقود التعلم، الأجندات الشخصية.

وتوصلت تلك الدراسات إلى أن استخدام التدريس المتمايز يجعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية، ويراعي احتياجاته واهتماماته وقدراته؛ حيث إنه يقوم على التنويع في أساليب التدريس ليتمكن كل متعلم من الحصول على المعرفة وتنمية مهاراته وفقاً لقدراته وإمكاناته ونمط تعلمه,

وبذلك يساعد على تحسين دافعية التلميذ نحو ما يتعلمه، ويبدأ التدريس المتمايز بالتقويم الذي يحدد قدرات كل متعلم لتكون أساسًا لتعليمه، فالتدريس المتمايز يتطلب من المعلم تقسيم المتعلمين وفقًا لمستوياتهم وأنماط تعلمهم؛ مما يعزز مستوى الدافعية ويرفع مستوى التحدي لديهم، ويساعدهم على تنمية الابتكار ويكشف عما لديهم من إبداع (١٢ ، ٢٠٠٤ Drapeau).

وبناءً على ما سبق، وانطلاقًا من نتائج الدراسات السابقة واستقراء ما كتب في الأدب التربوي؛ فإن الباحثة ترى أن تفعيل استخدام التدريس المتمايز في التعليم الابتدائي والذي يقدم فرص تعلم متنوعة تتوافق مع تنوع واختلاف المتعلمين أصبح متطلبًا ملحًا من أجل مساعدتهم على تحقيق أهداف التعليم المرجوة.

ومن أهداف التعلم المبتغاة في المرحلة الابتدائية اكتساب مهارات اللغة العربية والتي ترتبط ببعضها البعض، وتكمل كل مهارة بقية المهارات، فهي تبدأ بالاستماع، فالتحدث، فالقراءة، فالكتابة. وكل مهارة من هذه المهارات لها وقت مناسب تبدأ فيه ويظل الفرد يتطور وتتكامل مهاراته؛ حتى يبلور المهارات الثلاث الأول(الاستماع، والتحدث، والقراءة) من خلال المهارة الرابعة (الكتابة)، ويصل إلى هذه المهارة التي تعد ميدانًا تطبيقيًا لبقية المهارات. (عصر: ١٩٩٦م، ص ١٠٣).

وتعد مهارة الكتابة عملية ضرورية للحياة العصرية سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع، ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في تعليم اللغة باعتبارها عنصرًا أساسيًا من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها للوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها، وفي إطار النظرة التكاملية للغة فإن تدريب التلميذ على الكتابة يتركز في العناية بثلاثة أنواع من القدرات، قدرة في الخط، وقدرة في الهجاء، وقدرة في التعبير الجيد. ومعنى ذلك أنه لابد أن يكون التلميذ قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً وإلا اضطربت الرموز واستحالت قراءتها، ولا بد أن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق الناس عليها وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، ولابد أن يكون قادرًا على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص وإلا استحال فهم المعاني والأفكار.(طعيمة ومناع:٢٠٠٠،ص ١٦١) وعلى ذلك حين تطلق الكتابة في المجال اللغوي، يقصد بها: التعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة، ورسم الرموز والصور الخطية للكلمات والوحدات اللغوية المسموعة أو المرئية رسمًا إملائيًا حسب معايير وقواعد اللغة. (زايد، ٢٠٠٦م صفحة ١١)

فالإملاء من المهارات المهمة في التعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية؛ فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية. (شحاتة، ١٩٩٢م ص ١٢٠) والوصول إلى كتابة سليمة وقراءة لغوية فصيحة ولسان عربي مبين من خلال توظيف القواعد الإملائية الصحيحة سينعكس على مستوى أداء التلميذ في المواد الدراسية المختلفة وعلى مستوى إتقانه وتحصيله فيها، وكلما تمكن التلميذ من إتقان القواعد الإملائية فإنه يصبح لديه المقدرة على القراءة والكتابة وفهم ما يعرض عليه وبالتالي يكون لديه المقدرة للوصول إلى النتائج الصحيحة وتجنب الوقوع في الأخطاء.

وفي موضوعات الإملاء مجال خصب لتزويد التلميذ بخبرات جديدة، وتنمية لقدراته العقلية والتذوقية ولثروته اللغوية، بالإضافة إلى تعويد المتعلم النظام، والدقة، والتنسيق، والميل إلى الإجادة. (خاطر، ورسلان، ٢٠٠٠م ص ٢١١)

وبالرغم من هذه الأهمية الكبيرة للإملاء فإن الشكوى مرتفعة من ضعف التلاميذ في المهارات الإملائية، ومن كثرة وقوع الأخطاء الكتابية وخاصة الإملاء؛ فتعد مشكلة الخطأ الإملائي إحدى المشكلات اللغوية التي يعاني منها التلاميذ في المراحل التعليمية كافة، إذ أخذت هذه المشكلة تتعاظم في عصرنا الحاضر؛ مما أدى إلى ظهور الشكوى المتزايدة من المدرسين وأولياء الأمور إذ يعاني التلاميذ من ظاهرة ضعف امتلاك مهارة الكتابة الصحيحة وعدم قدرتهم على كتابة ما يريدون كتابته في المواقف الطبيعية التى تكون داخل المدرسة وخارجها كتابة صحيحة خاضعة لقوانين الكتابة المعروفة في اللغة العربية.

ولقد شعرت الباحثة بأهمية وجدية هذه المشكلة من خلال خبراتها في مجال التدريس ومن خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي أثبتت شيوع الأخطاء والضعف الإملائي لدى تلاميذ المدارس كما في دراسة كل من: (غزالة، ١٩٩١م، خليل، ١٩٩٤م، الدهماني، ١٩٩٨م، محجوب،٢٠٠١م، إبراهيم ٢٠١٠م، البقلي، ٢٠١٦م، العوضي،٢٠١٦م) ولا ترجع أسباب الضعف في مهارات الكتابة الإملائية على عامل واحد، بل إلى مجموعة من العوامل المتداخلة والمتشابكة والتي من بينها عدم مراعاة المعلمين لمستويات التلاميذ عند عرضهم للدرس، فيتبعون طريقة واحدة لكل المواضيع في الصفوف كافة دون مراعاة الفروق الفردية وبغض النظر عن مستوياتهم. (اللبان: ٢٠٠٧). ولذلك أوصت هذه الدراسات جميعًا بضرورة استخدام مداخل تدريسية حديثة لتلافي أوجه القصور، والانتقادات التي توجه لطرق

التدريس التقليدية، والتي قد تكون مسئولة عن ضعف التلاميذ وعدم تمكنهم من مهارات اللغة، ومنها المهارات الإملائية.

الإحســـاس بالمشكلـــة:

المتأمل للواقع الفعلي لتدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية الأزهرية يلاحظ أنه يعاني من مشكلات تتمثل في ضعف التلاميذ في مهارات الكتابة الإملائية، إضافة إلى اتجاهاتهم السلبية نحو الإملاء، بالإضافة إلى أن طرق التدريس الحالية لا تراعي التنوع الموجود بين المتعلمين، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال الإشراف على التدريب الميداني، وأكدته البحوث والدراسات السابقة.

وقد أدرك الباحثون والمختصون والقائمون على التعليم خطورة الضعف الإملائي؛ فقدمت عديد من البرامج والاستراتيجيات لعلاج الضعف الإملائي وتنمية مهارته وعلاج أخطائه فقدم محمد رجب برنامجاً مقترحاً لتنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية (فضل الله، ١٩٨٧م) ، وتناول راضي فوزي فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الإملاء لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (مرسي، ١٩٩٥م). وقدمت ألفت الجوجو برنامجًا مقترحًا قائمًا على المدخل القصصي في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة. (الجوجو، ٢٠٠٤م)، وهدفت دراسة جمال رشاد التعرف على مدى فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس. (الفقعاوي، ٢٠٠٩م)، وقدمت دراسة ولاء السيد برنامجًا مقترحًا لتنمية مهارات الصحة الإملائية باستخدام كل من (خرائط المفاهيم، والألعاب التعليمية، والحاسوب) لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. (عبدالسلام، ٢٠١١م)، واستخدمت نادية أبو سكينة استراتيجية التغذية الفورية من معالج النصوص الحاسوبي لعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.(أبو سكينة،٢٠١٣م)، واستخدم أحمد سلامة استراتيجة التصور البصري في تدريس الإملاء المنظور لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي بغزة. (سلامة، ٢٠١٦م)، كما صممت دينا العوضي برنامجاً قائماً على أنماط التعلم لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري مستخدمة استراتيجية (المراجعة الموجهة من قبل المعلم، واستراتيجية تعلم الإملاء وكتابة الكلمات باستخدام نظام التمثيل الثلاثي)، واستخدم محمد بن عبدالعزيز الأنشطة الإملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة

المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. (النصار، ٢٠١٧م)، حيث أوصت تلك الدراسات بضرورة استخدام استراتيجيات وطرق وأساليب مناسبة مختلفة تعمل على تنمية المهارات الإملائية للتلاميذ في جميع المراحل التعليمية.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت المهارات الإملائية للحد من ظاهرة الضعف الإملائي إلا أن هذه المشكلة ما زالت قائمة. مما يستدعى التفكير جدياً في استخدام مداخل تدريسية جديدة تأخذ بعين الاعتبار التنوع الموجود بين المتعلمين؛ لذلك تأمل الباحثة أن يسهم هذا البحث في تنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحو الإملاء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري من خلال برنامج قائم على التدريس المتمايز.

مشكلة البحث:

بناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الكتابة الإملائية، مما أدى إلى نفورهم من دراستها، وهذا يتطلب اتخاذ الإجراءات التي من شأنها تيسير تعلمها، والتي منها تطبيق مداخل تدريسية حديثة تراعي التنوع بين التلاميذ. ولذلك يحاول البحث الحالي بناء برنامج قائم على التدريس المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، ويمكن تحديد المشكلة في الأسئلة التالية:

١- ما مهارات االكتابة الإملائية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري؟

٢- ما البرنامج المقترح القائم على التدريس المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري؟

٣- ما فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريس المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري؟

٤- ما فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريس المتمايز في تنمية الاتجاه نحو الإملاء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مهارات الكتابة الإملائية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري.

- بناء برنامج مقترح قائم على التدريس المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري.
- تحديد فاعلية البرنامج المقترح القائم على التدريس المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري.
- تحديد فاعلية البرنامج المقترح القائم على التدريس المتمايز في تنمية الاتجاه نحو الإملاء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري.

فـــروض البحـــث:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح التطبيق البعدي.

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الإملاء لصالح المجموعة التجريبية.

٤- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي.

حـــدود البحـــث:

يقتصر البحث الحالي على:

- عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري لأنه الصف الذي يبدأ فيه تدريس القواعد الإملائية خلافاً للصفوف التي تسبقه.
- بعض المهارات الإملائية حيث إن تنميتها جميعا يحتاج للكثير من الوقت والجهد.

منهـــج البحـــث:

في ضوء أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي في استقراء الأدبيات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث لإعداد أدوات البحث والبرنامج المفترح، كما تم استخدام المنهج

التجريبي؛ حيث تم التطبيق القبلي لأدوات القياس على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تدريس البرنامج للمجموعة التجريبية، ثم التطبيق البعدي لأدوات القياس على المجموعتين التجريبية والضابطة.

مصطلحات البحث:

التدريس المتمايز:

- يعرف بأنه: "مدخل تدريسي يقوم على إجراء تعديلات في أحد عناصر التدريس (المحتوى أو الإجراءات أو المنتج) وفقًا لمصادر التنوع داخل كل متعلم في الفصل الدراسي من حيث ميوله أو استعداداته أو بروفايل التعلم الخاص به" (مرسي:٢٠١٥، ص٢٢٩).
- ويعرف إجرائيا بأنه: "إجراء عملية تمايز لأحد عناصر التدريس، وهو محور الإجراءات، باستخدام الأنشطة المتنوعة في ضوء بعض خصائص التلاميد وهي أنماط التعلم (بصري- سمعي- حسي) ومستوى التلميذ (ضعيف- متوسط- متفوق) بحيث تعمل على تنمية مهارات الكتابة الإملائية، والاتجاه نحوها ".

المهارة الإملائية:

- عرفها سعيد لافي بأنها:" القدرة على الكتابة الإملائية الصحيحة الخالية من الأخطاء في سرعة مناسبة". (لافي، ٢٠١٢م ص، ٤٧)
- وتعرفها الجوجو بأنها:" سلسلة من الأداء العقلي والبدني الذي يمكِّن الطالب من الكتابة الإملائية الصحيحة، وفقًا للقواعد اللغوية المتعارف عليها، وذلك عن فَهم، وبسرعة ودقة، ويتم بالتدريب والممارسة.(الجوجو:٢٠٠٤، ص٩)
- وتعرف إجرائياً بأنها :"مهارة يتم من خلالها تحويل الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقًا للقواعد اللغوية المتعارف عليها".

الاتجاه نحو الإملاء:

عرفه راشد وآخرون بأنه:" شعور الفرد العام الثابت نسبيًا الذي يحدد استجابته نحو موضوع معين أو قضية معينة من حيث القبول أو الرفض" (راشد وآخرون:٢٠٠٢م،ص٨٩).

ويعرفه أحمد زكى صالح الاتجاه بأنه :" مجموعة استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع جدلي معين، وبالتالي فإن الاتجاه يتضمن حالة تأهب واستعداد لدى صاحبه تجعله يستجيب بطريقة معينة سريعة دون تفكير أو تردد ."(صالح : ١٩٨٣، ص١٩٥).

يستخدم مفهوم الاتجاه نحو الإملاء فى هذا البحث للدلالة على "مشاعر التلاميذ ومعتقداتهم وآرائهم حول الإملاء، والتي تؤثر فى موقفهم التفضيلي منه تأييدًا (معه) أو رفضًا (له)، وذلك بالتركيز على أربعة أبعاد لهذه الاتجاهات هى: الاتجاه نحو تعلم الإملاء، الاتجاه نحو الاستمتاع بحصص الإملاء، الاتجاه نحو فائدة دراسة الإملاء، الاتجاه نحو معلم الإملاء.

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه "مجموع استجابات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري على مقياس الاتجاه نحو مادة الإملاء (من إعداد الباحثة).

أهميـــة البحـــث:

- يمكن أن يفيد البحث الموجهين والمتخصصين في مجال اللغة العربية، وذلك من خلال تبصيرهم بفكرة البرنامج المقترح وعرضه على المعلمين في دورات تدريبية، مما ينعكس بدوره على أداء المتعلمين.
- قد يسهم البرنامج المقترح في زيادة دافعية التلاميذ نحو تعلم مهارات الكتابة الإملائية إذ يقوم على التدريس المتمايز والذي يتيح لكل تلميذ فرصة التعليم وفق قدراته وامكانيته ومستواه الخاص.
- تزويد المعلمين بدليل يتضمن دروساً وفقاً للتدريس ، الذي قد يفيد في تدريس الإملاء.

خطـــوات البحـــث:

للإجابـة عـن أسـئلة البحـث، واختبـار مـن صـحة فروضـه، سـار البحـث وفـق الخطوات التالية:

١- إجراء دراسة مسحية للدراسات والبحوث العربية والأجنبية في مجال البحث للاستفادة من نتائجها في مراحل البحث المختلفة، من تأكيد مشكلة البحث، وإعداد أداواته ومواده التعليمية وتفسير النتائج.

٢- إعداد أدوات البحث ومواده التعليمية وتشمل:

- قائمة مهارات الكتابة الإملائية.
- استمارة تحديد أنماط الشخصية.

- البرنامج القائم على التدريس المتمايز.
- إعداد اختبار مهارات الكتابة الإملائية والتأكد من صدقه وثباته.
- إعداد مقياس الاتجاه نحو الإملاء والتأكد من صدقه وثباته.

٣- اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، وتقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

٤- تطبيق أدوات البحث على تلاميذ المجموعتين تطبيقاً قبلياً.

٥- تدريس البرنامج القائم على التدريس المتمايز للمجموعة التجريبية.

٦- تطبيق أدوات البحث على تلاميذ المجموعتين تطبيقاً بعدياً.

٧- معالجة النتائج إحصائيا؛ للتوصل إلى النتائج.

٨- مناقشة النتائج وتفسيرها.

٩- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.

الإطـــار النظـــري للبحـــث:

أولاً : التدريس المتمايز:

١- مفهوم التدريس المتمايز وخصائصه:

التدريس المتمايز في أبسط مستوياته هو عملية إعادة وتنظيم ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة، وتكوين معنى للأفكار والتعبير عما تعلموه، وبمعنى آخر يوفر التدريس المتمايز سبلاً مختلفة للتمكن من المحتوى، ومعالجة وتكوين معنى للأفكار وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التعلم بفاعلية. (Tomlison, 2001 p. 1)

عرفته هياكوس بأنه:" عملية تغير في النسق والمستوى أو هو نوع من التعليم الذي نعمل على توفيره كاستجابة للاحتياجات والأنماط والاهتمامات لمختلف أفراد المتعلمين" (Heacooax, 2001 p.1)

كما عرفته زيبيل بأنه:" طريقة تدريس يقوم المعلم بتوفير مداخل متعددة تلبي الاحتياجات المختلفة لكل متعلم في الفصل الدراسي، وذلك للعمل على إطلاق أعلى قدر من القدرات الكامنة للأفراد". (ziebell, 2002 p. 2).

وتعرفه كوجك بأنه "تعرف احتياجات المتعلمين المختلفة ومعلوماتهم السابقة واستعدادهم للتعلم ومستواهم اللغوي، وميولهم وأنماط تعلمهم المفضلة، ثم الاستجابة لذلك في عملية التدريس إذًا تنويع التدريس هو عملية تعلم تلاميذ بينهم اختلافات كبيرة في فصل واحد" (كوجك، وآخرون، ٢٠٠٨م ص، ٢٥).

عرفه بانتيس بأنه" التعليم الذي ينوع تبعًا للاحتياجات التعليمية للطلاب في الفصول الدراسية المتعددة المستويات والمتعددة القدرات" (Bantis, 2008 p. 8).

وعرفه عطية بأنه" :- نظام تعليمي يرمي إلى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة. (عطية، ٢٠٠٩م ص، ٣٢٤)

من التعريفات السابقة يمكن استخلاص بعض خصائص التدريس القائم على التعليم المتمايز فيما يلي:

- يتطلب من المعلم إجراء عملية تقويم تستهدف التعرف على احتياجات المتعلمين المختلفة ومعلوماتهم السابقة واستعدادهم للتعلم ومستواهم اللغوي، وميولهم وأنماط تعلمهم المفضلة.
- يتطلب من المعلم تصميم خطط تدريسه وفق نتائج عملية التقويم.
- يتطلب من المعلم أن يعدل في عناصر المنهج (المحتوى أو الإجراءات أو المنتج) لتتوافق مع خصائص المتعلمين.
- يوفر للمتعلمين العديد من مصادر التعلم، مما يتيح لهم فرصاً لاختيار ما يرونه مناسباً لتحقيق احتياجاتهم التعليمية المختلفة.

وفي ضوء ذلك يعرف التعليم المتمايز إجرائياً بأنه: "إجراء عملية تمايز لأحد عناصر التدريس، وهو محور الإجراءات، باستخدام الأنشطة المتنوعة في ضوء بعض خصائص التلاميذ وهي أنماط التعلم (بصري- سمعي- حسي) ومستوى التلميذ (ضعيف- متوسط- متفوق) بحيث تعمل على تنمية مهارات الكتابة الإملائية، والاتجاه نحوها ".

٣- الافتراضات التي يقوم عليها التدريس المتمايز:

يقوم التعليم المتمايز على مجموعة من الافتراضات حددتها توملينسون (توملينسون، ٢٠٠٥م ص ،٢٩) **فيما يلي:**

- أن الطلاب يختلفون في المعرفة السابقة والخصائص والميول والبيئة المنزلية التي ينحدرون منها وأولويات التعلم وما يتوقعون منه والقدرات والمواهب الأساليب التي يتعلمون بها، ودرجة الاستجابة والتفاعل مع التعليم.

- لكي تزيد قدرة الطالب يحتاج المعلمون لأن يبدأوا مع كل طالب بمستوى الاستعداد الذي هو عليه وأن يتأكدوا من تحقيقه لنمو جوهري أثناء فصل دراسي.
- عدم وجود طريقة تدريس تناسب جميع المتعلمين.
- أن التعليم المتمايز يوفر بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب لأنه يقوم على أساس تنويع الطرائق والإجراءات والأنشطة الأمر الذي يمكن كل طالب من بلوغ الأهداف المطلوبة بالطريقة والأدوات والنشاط الذي يلائمه.

في ضوء ما سبق يتضح أن فلسفة التدريس المتمايز تنبثق من كونه يلبي الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في الفصول المتباينة ويتضمن ذلك ما يلي:

- أن تتحدد وظيفة المعلم في معرفة التلاميذ كأفراد، وأن يكون على دراية بنقاط القوة لدى التلاميذ، وجوانب الحاجة، وأساليب التعلم، وأن يمتلك القدرة على تمييز التعليم بطرق تلبي احتياجات التلاميذ المحددة.
- يقوم المعلمون بالتمييز سواء في الأهداف، أو المحتوى، أو العمليات، أو المنتجات، أو بيئة التعلم، والتجميع المرن، بما يساعد الطلاب على النجاح.
- أن التقييم يقود إلى التعلم، حيث يستخدم المعلم أشكالاً متعددة من التقييم، سواء الرسمية أو غير الرسمية، لأغراض التقييم التكويني والتجميعي، ويقوم باكتشاف حاجات الطلاب بهدف تقديم المعلومات المناسبة وفقا لمستواهم، ومتابعة وتوسيع خبراتهم بالمحتوى.
- إن الإدارة الصفية الفعالة والتدريس المتمايز هو نتيجة للتخطيط المدروس حيث يخطط المعلم لدروسه بطرق تسمح بتقديم تعليم أكثر فردية عند الضرورة.
- عندما يكون تلبية احتياجات الطلاب أمراً غير عادل، وفقاً لطرق التعليم التقليدية بالمدرسة، تكون وظيفة المعلم وفقاً للتدريس المتمايز مساعدة الطلاب على النجاح، وتوفير بيئة شاملة للتدريس المتمايز، لكونه على دراية بتلاميذه كأفراد واحتياجاتهم الخاصة، وخلفياتهم المعرفية، والتوقعات المناسبة لمستوياتهم.

- توفير بيئة تعليمية إيجابية تحفز التلاميذ على العمل بجد والتصرف السليم من خلال تقديم الخيارات، ورفع مستوى المسئولية لدى التلاميذ، بما يسمح لهم بالشعور بالضبط، وبما يساعدهم على العمل بفاعلية.
- إن التلاميذ يكونون مسئولين عن تعلمهم، فضلا عن سلوكهم، حيث يخطط المعلم لعمليات التعلم، بحيث يفكر التلاميذ بطريقة نشطة حول المحتوى ومحكات تقويمهم.

٣- مبررات تطبيق التدريس المتمايز:

هناك العديد من المبررات التي دعت إلى تطبيق التدريس المتمايز في التعليم، منها:

- مساعدة المعلم في النظر للفصل الدراسي من عدة اتجاهات.
- تفهم حاجات ومطالب المتعلمين الفائقين عقلياً.
- تفهم حاجات ومطالب المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التعلم.
- التمايز في الخبرات التعليمية لمقابلة التباين.
- حل مشكلات زيادة أحجام الفصول وقلة الإمكانيات والمشكلات المدرسية التي تؤثر سلباً على تحقيق أهداف التعليم.
- تنويع التدريس يعتمد على التحدي الإيجابي للمتعلم مما يخلق لديه الدافعية للتعلم.

(توميلنسون،٢٠٠١م، ص٩-١٤، كوجك وآخرون ، ٢٠٠٨ م،ص٥٣)

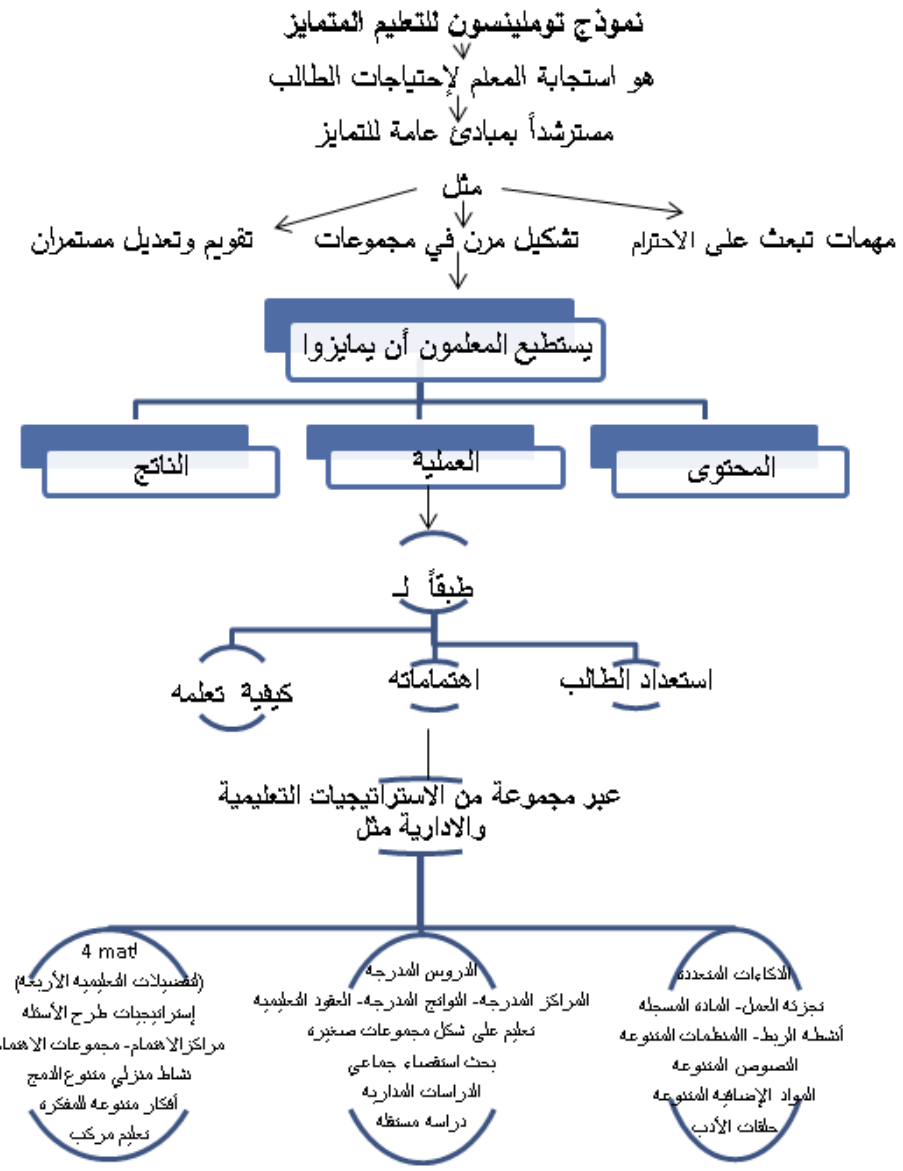
وترى الباحثة أن المبررات لاستخدام التدريس المتمايز هي:

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- مجابهة التباين في مستويات التلاميذ داخل الفصل.
- تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة بين التلاميذ بتقديم ما يتناسب مع نمط كل تلميذ.
- اتاحة فرصة تنمية مهارات الكتابة الإملائية من خلال أنشطة متنوعة ومتدرجة.

٤- تطبيق التدريس المتمايز:

ترى توملينسون أن هناك ثلاثة مجالات أساسية يحتاج المعلمون إلى تنويعها وهي: المحتوى والعملية والناتج، استناداً إلى استعداد الطالب للموضوع المحدد أو المواد أو المهارات، وإلى الاهتمامات الشخصية، وإلى كيفية التعلم والشكل التالي يوضح نموذج توملينسون لتطبيق التعليم المتمايز.

مثـــل



شكل رقم (١) نموذج توملينسون للتعليم المتمايز

وذكر شواهين أن التقنيات الأكثر شيوعاً لتطبيق التدريس المتمايز هي: الدروس متعددة المستويات، المنصة – السقالة التعليمية، التعليم المعتمد على المشاريع، اتفاقيات – عقود التعلم، المخططات الرسومية، المجموعات المرنة، محطات التعلم، الصورة الكاملة، التكعيب، لوحة (tic- tac- toe) لعبة القطار، الحلقات الاستقراطية. (شواهين،٢٠١٤م،ص ٤٠-٨٥)

ويتخذ التعليم المتمايز أشكالا متعددة منها:

- **التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة:** ويتم تقسيم المتعلمين في مجموعات من خلال تعرف المدرس على أنواع الذكاءات لكل متعلم، ويتم تدريسه وفق هذه الذكاءات.
- **التدريس وفق أنماط المتعلمين:** يصنف التربويون أنماط التعلم إلى سمعي وبصري وحركي ويضيف بعضهم نمطاً حسياً، ويتم التدريس وفق أنماط التعلم بتدريس كل متعلم بحسب النمط المناسب له والمفضل لديه فالتدريس بنمط تعليمي واحد لا يحقق التدريس الفعال, فعندما يستطيع المدرس أن يوافق نمطه التعليمي مع النمط التعليمي للطالب، سنجد أن اتجاهات الطالب نحو المادة قد تحسنت، وكذلك العمل المدرسي، والأنشطة، والتحصيل، والتفكير وصولا الى تحقيق الأهداف والغايات المنشودة . (زيتون، ٢٠٠٣م ص، ١٦٦)
- **التعلم التعاوني:** ويمكن اعتبار التعلم التعاوني تعليماً متمايزاً إذا راعى المدرس تنظيم المهام وتوزيعها وفق اهتمامات المتعلمين وتمثيلاتهم المفضلة (عبيدات، وآخرون، ٢٠٠٩م ص، ١٠١)، وقد يلجأ أحيانا إلى تطبيق التعلم التعاوني، فيقسم المتعلمين إلى مجموعات متجانسة، وفقاً لميولهم أو نمط تعلمهم، أو ذكاءاتهم المختلفة وذلك لتحقيق أهداف التعلم (كوجك، وآخرون، ٢٠٠٨م ص،١٦٦).

يشير كل من:(ذوقان عبيدات وسهيلة أبو سميد، ومحسن عطية، وسامية المغربي) إلى أن: التمايز يمكن أن يتم في أي مجال من مجالات التعليم التالية:

أ) **مجال الأهداف:** يمكن أن يضع المعلم أهدافاً متمايزة للمتعلمين، بحيث يكتفي بأهداف معرفية لدى بعض المتعلمين، وبأهداف مهارية لدى آخرين وفي هذا مراعاة للفروق الفردية حسب مستوياتهم العقلية.

ب) **مجال الأساليب:** إن التمايز بين أساليب التدريس يعد جوهر نظام التعليم المتمايز إذ يمكن للمعلم أن يكلف المتعلمين بمهمات وأنشطة مختلفة فهناك من يتعلم ذاتياً، وهناك من يتعلم من خلال المشروعات، وهناك من يتعلم بحل المشكلات، وهناك من يتعلم بالممارسة والأداء العملي، وهناك من يتعلم بالمناقشة والحوار والاكتشاف.

ج) **مجال المخرجات:** يمكن أن نكتفي بمخرجات محدودة يحققها بعض المتعلمين، في حين يطلب من آخرين مخرجات أخرى أكثر عمقاً.

مجال مصادر التعلم: تتعدد مصادر التعلم، ولكن المتعلمين لا ينجذبون إليها ولا يتفاعلون معها بدرجة واحدة؛ لذلك يمكن استخدام التعليم المتمايز في هذا العنصر عن طريق

إمداد بيئة التعلم بمصادر تعلم متنوعة وتنظيمها بطريقة أفضل. (عبيدات، وآخرون، ٢٠٠٩ ص، ١١١-١١٢، عطية، ٢٠٠٩م ص، ٣٢٦ ، المغربي، ٢٠١٦ ص، ٦)

٥- خطوات التدريس المتمايز:

التدريس المتمايز يتطلب مجموعة من الخطوات حددتها توملينسون في الآتي:

١- يحدد المعلومات السابقة والقدرات والإمكانيات العلمية وأنماط التعلم لكل متعلم.

٢- في ضوء نتائج الخطوة الأولى يضع المتعلمين في مجموعات كل مجموعة تضم أفراداً متقاربين في الصفات والقدرات والميول والمهارات.

٣- يحدد أهداف التعلم.

٤- يختار المواد والأنشطة والأدوات التعليمية ومصادر التعلم .

٥- ينظم البيئة التعليمية بما يناسب المجموعات.

٦- يختار استراتيجيات التدريس الملائمة للمتعلمين أو المجموعات.

٧- يحدد المهام التي تؤديها كل مجموعة. (Tomlinson, 2013 p. 24)

وذكر عطية الإجراءات التي يمكن من خلالها تطبيق التعليم المتمايز وهي كالتالي:

١- التقويم القبلي: إن أول خطوة من خطوات التدريس المتمايز هو إجراء عملية تقويم تستهدف تحديد المعارف السابقة، وتحديد القدرات والمواهب، تحديد الميول والخصائص الشخصية، وتحديد أسلوب التعلم الملائم تحديد الخلفيات الثقافية.

٢- تصنيف الطلبة في مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي على وفق مابين أعضاء كل مجموعة من قواسم مشتركة.

٣- تحديد أهداف التعلم.

٤- اختيار المواد والأنشطة التعليمية ومصادر التعلم وأدوات التعليم.

٥- تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تستجيب لجميع المجموعات.

٦- اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة للطلبة أو المجموعات.

٧- تحديد الأنشطة التي تكلف بها كل مجموعة.

٨- إجراء عملية التقويم بعد التنفيذ لقياس مخرجات التعلم. (عطية، ٢٠٠٩م ص، ٣٢٨)

في ضوء ما سبق قامت الباحثة بإعداد تصميم مقترح لتنفيذ التدريس المتمايز في ضوء أنماط تعلم التلاميذ ومستواهم كما يلي:

- تطبيق استمارة تحديد أنماط التعلم على تلاميذ الفصل.

- تقسيم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات طبقاً لأنماط تعلمهم سمعي – بصري– حسي.
- تصميم أنشطة تعليمية سمعية وبصرية وحسية وتكليف كل مجموعة بأداء النشاط المناسب لهم.
- تطبيق التقويم البنائي لتحديد مستوى التلاميذ في محتوى الدرس بعد أدائهم للأنشطة التعليمية.
- تقسيم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات وفقاً للدرجات الحاصلين عليها في التقويم إلى متفوق وهو الحاصل على نسبة ٨٥% فما فوق، ومتوسط وهو الحاصل على مدى درجات بين أقل من ٨٥% إلى ٦٠% وضعيف وهو الحاصل على أقل من ٦٠ %.
- تصميم أنشطة تعليمية متدرجة ثلاثة مستويات (أ– ب– جـ) كالتالي:
  - أنشطة المستوى (أ) تناسب التلميذ الضعيف وذلك يختار التلميذ الإجابة و التي تكون بجوار النشاط مباشرة .
  - أنشطة المستوى (ب) تناسب التلميذ المتوسط وتوضع الإجابات مع بعضها فى مقدمة النشاط، ثم يختار التلميذ منها .
  - أنشطة المستوى (جـ) تناسب التلميذ المتفوق وذلك يتطلب أن يستدعى التلميذ الإجابة من ذهنه.
- تطبيق التقويم البعدي.

ثانياً: الإملاء: تعريفها، أهدافها وأسس تدريسها:

الإملاء لغة: جاء في لسان العرب من مادة " ملل" أمل الشيء قاله فكتب، وأملاه كأملَّه، وقال تعالى:﴿فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ﴾ {سورة البقرة آية: ٢٨٢} (ابن.منظور، ٢٠٠٠م ص، ١٢٩)

ويعرف الإملاء اصطلاحاً في المعاجم التربوية بأنه :" القدرة على رسم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة" (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣م ص، ٥٤)

وعرفه وليد جابر: بأنه: "عملية التدريب على الكتابة الصحيحة لتصبح عادة يعتادها المتعلم يتمكن بواسطتها من نقل آرائه ومشاعره وما يطلب منه نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة". (جابر، ٢٠٠٢م ص، ٢٠٦)

وعرفه عبدالفتاح البجة: بأنه: "فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها الأولى، وذلك على وفق قواعد مراعية وضعها علماء اللغة". (البجة، ٢٠٠٥م ص، ١٦)

ويرجع تعدد التعريفات الاصطلاحية للإملاء إلى محور اهتمام صاحب التعريف ونظراً لعلاقة الإملاء ببقية فروع اللغة العربية؛ فمنها ما تناول الإملاء من حيث علاقتها بمهارة الاستماع، وتحويل المسموع إلى مكتوب، وهناك من عده علماً له أصول وقواعد يحول من خلالها المنطوق إلى رموز مكتوبة، وآخرون عرفوه بأنه عملية تدريبية على الكتابة الصحيحة.

المهارات الاملائية:

عرفها سعيد لافي بأنها:" القدرة على الكتابة الإملائية الصحيحة الخالية من الأخطاء في سرعة مناسبة". (لافي، ٢٠١٢م ص، ٤٧)

وعرفتها ألفت الجوجو بأنها:" هي مهارة يتم من خلالها تحويل الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقاً للقواعد اللغوية المتعارف عليها، ووضوح الخط؛ تحقيقاً للفهم والإفهام". (الجوجو، ٢٠٠٤م ص، ١١)

ومن المهم تحويل تعليم الإملاء إلى تنمية مجموعة من المهارات الأساسية كمهارة العين في دقة الملاحظة والتمييز، ومهارة الأذن في إجادة الاستماع والتقاط الأصوات، والمهارة في التذكر البصري والسمعي، ومهارة استدعاء الأشكال والأصوات، ومهارة اليد في الحركة المتسقة وغير البطيئة، والمهارة في ربط الرمز المكتوب أو المسموع بدلالته. (خاطر، ورسلان، ٢٠٠٠م ص ٢٢٧-٢٢٨)

وبناءً على ذلك فإن الإملاء مهارة يكتسبها التلميذ ويتم تنميتها من خلال الممارسة والتكرار، تعينه على الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء وفق قواعد مجمع عليها.

ومن المهارات الإملائية التي ينبغي أن يتقنها تلاميذ التعليم الأساسي:

١- مهارات المد (بالألف، بالواو، بالياء).
٢- مهارات التنوين (الرفع، النصب، الجر)
٣- مهارات رسم الألف اللينة.
٤- مهارات رسم الهمزة (الهمزة في أول الكلمة- الهمزة المتوسطة على السطر، والألف، والواو، والنبرة- الهمزة المتطرفة على السطر، والألف، والواو ، والياء) .
٥- مهارات استخدام علامات الترقيم: الفاصلة، الفاصلة المنقوطة، علامة الاستفهام، علامة التعجب، النقطتان الرأسيتان، علامة التنصيص، الشرطة، القوسان،الشرطتان.

٦- مهارة رسم الكلمات التي بها حروف تنطق ولا ترسم أو التي بها حروف ترسم ولا تنطق.
٧- مهارات الرسم القرآني. (فضل.الله، ٢٠٠٣م ص ١٥٥)

أهداف تدريس الإملاء:

حدد إبراهيم عبدالعليم أهداف الدرس الإملائي في ثلاثة محاور:

١- أهداف تعليمية، وهي:

- تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً مطابقاً للأصول الفنية، التي تضبط الكتابة أحرفاً وكلمات.
- تذليل الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى مزيد من العناية، كرسم الكلمات المهموزة، أو المختومة بألف اللينة.
- الإملاء فرع من فروع اللغة العربية، وللغة عدة وظائف، تدور حول الفهم والإفهام، ومن أهداف الإملاء أن يسهم في هذا الجانب، بأن يزيد معلومات التلميذ، بما تتضمنه القطعة من ألوان الخبرة وفنون الثقافة والمعرفة، وبأن يقدره على تصوير ما في نفسه مكتوباً كتابة سليمة، تمكن القارئ من فهمه على وجهه الصحيح.
- تجويد الخط لدى التلاميذ، وإذا اهتم المعلمون بهذا الهدف خفت مشكلات متعددة تنشأ عن رداءة خطوط التلاميذ.
- إمداد التلاميذ بثروة من المفردات والعبارات، التي تفيدهم في التعبير.

٢- أهداف فسيولوجية، وتتمثل في :

- تربية العين عن طريق الملاحظة والمحاكاة في الإملاء المنقول.
- تربية الأذن بتعويد التلاميذ حسن الاستماع، وجودة الإنصات، وتمييز الأصوات المتقاربة لبعض الحروف.

٣- أهداف تتصل بالنواحي الخلقية والذوقية، مثل :

- تعويد التلاميذ النظام، والحرص على توفير الجمال في الكتابة، والنظافة، والنظام . (عبدالعليم، ١٩٧٥م ص٨-٩)

وحدد رجب فضل الله **الأهداف العامة لتدريس الإملاء في:**

١- تدريب التلاميذ على كتابة الكلمة الصحيحة، الكتابة في سرعة ودقة، واختبار مهارة التلاميذ في جانب من جوانب الكتابة، وتحديد مواطن الخطأ في كتابات المتعلمين، ومعالجتها، وإكساب المتعلمين خبرات ومهارات جديدة.

٢- تعويد الطلاب الدقة، والنظام، وقوة الملاحظة، والترتيب، والنظافة.
٣- تمرين الحواس الإملائية للمتعلمين على الإجادة والإتقان.
٤- تعويد المتعلمين حسن الاستماع والإنصات.
٥- تأكيد الدقة في إمساك القلم، ووضع الكراسة، والجلسة الصحيحة أثناء الكتابة.(فضل الله، ٢٠١٤م ص ٢٢٢)

أســـس تدريـــس الإمـــلاء:

١- تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف، وتدريب اللسان على النطق الصحيح، وتعود رسم الحروف والألفاظ، والسيطرة على الصعوبات التي تخالف فيها الكتابة النطق، ومعرفة قواعد الهجاء، وكتابة موضوعات إنشائية قصيرة.
٢- الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر، عن طريق مطالبة التلاميذ أن يتقنوا كتابة عدة أسطر في المنزل، ثم تمليها عليهم في اليوم التالي، واضعين في الاعتبار مسألتي الفهم والمعنى.
٣- الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء، ويجب ربط الإملاء بالعمل التحريري، فالهجاء دراسة لها هدف حيوي، عندما يكون مرتبطاً بالتعبير المكتوب، وعندما يكون أداة للكتابة، أو جزءًا مكملاً للعمل التحريري؛ لأن التناول العملي يعطي نتائج طيبة.
٤- الوسائل التي تساعد على اكتساب مهارات الإملاء الصحيحة، تتمثل في القراءة بإمعان، وتوضيح مخارج الحروف، والاهتمام بالإملاء في كل الواجبات المنزلية، واستخدام السبورة في كتابة الكلمات الجديدة، ومعرفة القواعد العلمية المحددة، مع التركيز على التطبيق. (زايد، ٢٠٠٦م ص ٢٧٨،٢٧٧)

ثالثاً: الاتجـــاه نحـــو الإمـــلاء:

يعتبر تكوين الاتجاهات وتنميتها لدى المتعلمين من الأهداف الرئيسة للتدريس، ويرجع ذلك إلى دور الاتجاهات كموجهات للسلوك يمكن من خلالها التنبؤ بالسلوك الذي يقوم به المتعلم، كما تعتبر دوافع توجه المتعلم لاستخدام طرائق العلم ومهاراته وعملياته بمنهجية علمية في البحث والتفكير. (زيتون، ٢٠٠٥م ص، ١٠٩)

وقد حظي موضوع الاتجاهات وتنميتها لدى التلاميذ بمكانة بارزة في التربية، وتصدت البحوث العلمية محليًا وعالميًا لقياسها، وتحديد مستواها ونموها، وتقصى العوامل الفاعلة في

تشكيلها وتنميتها، وقد أشارت الدراسات إلى العديد من الأساليب التي يمكن من خلالها تنمية الاتجاه نحو الإملاء، منها دراسة (مدكور، ٢٠٠٨م) والتي استهدفت تنمية الاتجاه نحو الإملاء من خلال استخدام الكمبيوتر في تعليم الإملاء لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني ودراسة (خطاب، ٢٠١٧م) والذي استخدم المدخل البصري لتنمية الاتجاه نحو الإملاء.

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أن: الاتجاه نحو الإملاء هو متغير غير موروث، بل متعلم وقابل للتنمية والتطوير من خلال سلوكيات المعلم، والأساليب التدريسية التي يوظفها في تدريسه للإملاء، وأن تنميته لدى المتعلم خلال مواقف تعليم- تعلم الإملاء يلعب دوراً مهماً في تحقيق الأهداف التعليمية.

خطـــوات البحـــث وإجراءاتـــه:

للإجابة عن تساؤلات البحث قامت الباحثة بالخطوات والإجراءات التالية:

أولاً: إعداد استبانة تحديد المهارات الإملائية:

أ) الهدف من الاستبانة:

هدفت هذه الاستبانة إلى تحديد مهارات الكتابة الإملائية التى ينبغي توافرها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري من وجهة نظر معليميهم؛ وذلك من أجل تضمينها في البرنامج المقترح.

ب) مصادر إعداد الاستبانة:

اشتقت بنود الاستبانة من المصادر التالية:

- أهداف تعليم اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي الأزهري.
- موضوعات الإملاء المقررة على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري.
- الأدبيات التي اهتمت بقواعد الإملاء ومهاراتها.
- الدراسات والبحوث السابقة التى اهتمت بمهارات الإملاء.
- مقابلة بعض الخبراء والمتخصصين في تدريس اللغة العربية؛ وذلك للإفادة من آرائهم لتحديد المهارات الإملائية المناسبة للصف الرابع الابتدائي الأزهري.

في ضوء ما سبق، تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، بحيث تضمنت (تسع) مهارات إملائية رئيسة وتم تحديد ثلاثة بدائل لكل مهارة(مهمة جداً- مهمة- غير مهمة)؛ وذلك

بهدف التعرف على مدى أهمية كل مهارة على حده، كما تضمنت الاستبانة سؤالاً مفتوحاً، وهو ما المهارات الإملائية الإضافية التي ترون إضافتها؟.

ج) صـــدق الاستبـانـة:

استخدمت الباحثة طريقتين للتأكد من صدق الاستبانة هما:

- **صدق المحكمين:** تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين بغرض إبداء آرائهم حول المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري فيما يلي:
  - مدى أهمية المهارات الإملائية.
  - مدى صحتها اللغوية.
  - إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبا.

وبعد الاطلاع على آراء المحكمين تم اختيار المهارات التي حصلت على اتفاق ٨٠%، وحذف مهارتي كتابة اللام الشمسية واللام القمرية وكتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة وهاء الغائب لحصولهم على نسبة أقل من ٨٠%. وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تشتمل على (سبع) مهارات إملائية. **ملحق رقم (١)**

- **صدق الاتساق الداخلي:** جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من ثلاثين معلماً من معلمي اللغة العربية، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي(spss) وقد تراوح مستوى الدلالة بين (٠,٠٥- ٠,٠١) مما يدل على صدق الاستبانة.

أ) **ثبات الاستبانة:** لقياس ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة التجزئة النصفية؛ حيث تم تقسيم درجات العينة الاستطلاعية إلى قسمين وفق الأرقام الفردية والزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بين القسمين؛ حيث كان معامل الارتباط بين الجزئين ٠,٨٦ وبحساب معامل الثبات يتبين إنها ٠,٩٢ مما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانياً: بناء البرنامج:

تم بناء البرنامج وفقاً للخطوات التالية:

١- مصادر بناء البرنامج:

تم الاستعانة بمجموعة من المصادر أثناء إعداد البرنامج هي:

- الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تمت في مجال التدريس المتمايز.

- الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تمت في مجال مهارات الإملاء.
- أهداف تعليم الإملاء في المرحلة الابتدائية.
- قائمة مهارات الكتابة الإملائية التي تم التوصل إليها.

٢- أسس بناء البرنامج المقترح:

- استخدم التدريس المتمايز كأساس لبناء البرنامج، حيث يتم استخدام أنماط التعلم ومستوى التلاميذ كأساس للتدريس.
- طبيعة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري.
- مراعاة أنماط تعلم التلاميذ (السمعية، البصرية ، الحركية) والتى يتم اكتشافها عن طريق تطبيق استمارة تحديد أنماط تعلم التلاميذ المعتمدة من قبل المجلس البريطاني بعد التحقق من صدقها وثباتها وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين ، وقد تم تعديل وحذف بعد الفقرات لتناسب تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، كما تم التحقق من ثباتها بعد تطبيقها على عينة مكونة من ثلاثين تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تم استخدام طريقة التجزئة النصفية؛ بتقسيم درجات العينة الاستطلاعية إلى قسمين وفق الأرقام الفردية والزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بين القسمين؛ حيث كان معامل الارتباط بين الجزئين ٠,٨٣ وبحساب معامل الثبات يتبين إنها ٠,٩١مما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات. (شواهين، ٢٠١٤، ص ٢٢-٢٥). **ملحق رقم (٢)**

٣- حـــدود البرنـــامج:

- الاقتصار على ثلاثة أنماط من أنماط التعلم وهي (السمعية والبصرية والحركية) حيث إنها الأنماط الرئيسة.
- اختيار أكثر مهارتين من حيث الأهمية من وجهة نظر المعلمين وهما مهاراتي التنوين والألف اللينة، حيث إن تنمية جميع المهارات يحتاج لكثير من الوقت والجهد.

٤- مكونات البرنامج:

أ) **الهدف من البرنامج:** يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحو الإملاء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري.

ب) محتوى البرنامج: يتكون البرنامج من:

- **دليل المعلم:** وقد اشتمل الدليل على: مقدمة الدليل وأهداف الدليل، نبذة عن التدريس المتمايز، خطوات التدريس المتمايز، الأهداف العامة للبرنامج، خطط الدروس والتى اشتملت على وحدتين : الوحدة الأولى بعنوان التنوين، واشتملت على ثلاث دروس، هي: تنوين الاسم المرفوع– تنوين الاسم المجرور – تنوين الاسم المنصوب، والثانية بعنوان الألف اللينة، واشتملت على ثلاث دروس، هى: الألف اللينة في آخر بعض الأفعال– الألف اللينة في آخر بعض الأسماء– الألف اللينة في آخر بعض الحروف..
- **أوراق عمل التلميذ:** ويتضمن مقدمة عن أهمية الإملاء، وأهداف البرنامج، وأدوار المتعلم في التدريس المتمايز، ومجموعة التدريبات والأنشطة .

ج) طرق التدريس المستخدمة في البرنامج:

تم استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس البرنامج تبعاً لنمط التعلم فاستخدم لنمط التعلم السمعي (المناقشات، العصف الذهني، إضافة مؤثرات صوتية، إقرأ كافة التعليمات بصوت عال، تقديم العروض الشفوية) واستخدم لنمط التعلم البصري (استخدام البطاقات الخاطفة ، استخدام الصور والرسوم والخرائط الذهنية، تعليم الكلمات المهمة بخطوط ملونة، ترميز المعلومات بشكل لوني، تقديم تعليمات مكتوبة لإكمال بعض التعليمات الشفهية) واستخدم لنمط التعلم الحركي (الألعاب التعليمية، لعب الدور، التعلم التعاوني).

د) الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:

تم الاستعانة بالعديد من الوسائل التعليمية مثل(المصادر، الصور، الأشكال التوضيحية، الرسوم، الدتا شو، الفديوهات المتاحة على شبكة الإنترنت) وذلك لمراعاة تنوع واختلاف أنماط التعلم لدى التلاميذ.

هـ) الأنشطة المصاحبة المستخدمة في البرنامج:

استخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تراعي التمايز بين التلاميذ.

و) أساليب التقويم المتبعة في البرنامج:

- **التقويم المبدئى:** قبل تدريس البرنامج ؛ للوقوف على مستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري في مهارتي كتابة التنوين وكتابة الألف اللينة.

- **التقويم البنائي:** أثناء تدريس البرنامج؛ لتحديد نقاط القوة والضعف، والتعرف على مدى تقدم المجموعة فى المهارات.
- **التقويم النهائي:** بعد الانتهاء من تدريس البرنامج؛ لمعرفة فاعلية البرنامج ومدى ما حققه من أهداف.

ز) ضبط البرنامج:

بعد إعداد التصور المقترح للبرنامج في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأي والتعديل، وقد أجريت التعديلات وفقاً لآرائهم ليصبح البرنامج في صورته النهائية. **(ملحق رقم (٣)**

ثالثاً :إعداد اختبار المهارات الإملائية :

١- الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى التلاميذ في المهارات الإملائية التي تم تدريسها من خلال البرنامج المقترح؛ حيث يمكن من خلاله تحديد مدى فاعلية البرنامج المقترح، وذلك بالمقارنة بين نتائج التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.

٢- إعداد مفردات الاختبار:

تكون الاختبار في هذه الدراسة من تسعة عشرة سؤالاً من نوع (أكمل الفراغ الناقص بالكلمة التي تسمعها من المعلم).

٣- صدق الاختبار:

تم استخدام طريقتين للتأكد من صدق الاختبار هما:

- **الصدق المحكمين:** قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين بغرض إبداء الرأي في هذا الاختبار من حيث الأهداف، المواصفات، طريقة تسلسل الأسئلة، ومدى ملائمته للمهارات الإملائية المطلوب تنميتها. وقد راعت الباحثة تلك الآراء حيث تم تعديل بعض المفردات، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من تسعة عشرة سؤالاً مشتمل على(٣٠) كلمة موزعة على المهارات كما هو موضح في الجدول التالي:

جـــدول رقـــم (١)

مـواصفـــات الاختبـــار

م	المحور	المهارات	الكلمات التي يقيسها الاختبار	عدد المفردات	النسبة
١	كتابة التنوين.	تنوين الاسم المرفوع.	مجلةٌ- ركنٌ- شكلٌ- ريشٌ- كثيرٌ.	٥	١٦,٦٦٪
		تنوين الاسم المجرور.	مقابلٍ- غذاءٍ- وقتٍ- شجرةٍ-وارفةٍ	٥	١٦,٦٦٪
		تنوين الاسم المنصوب.	شمعةً – دخاناً- باكراً - إذاً- جزءاً	٥	١٦,٦٦٪
٢	كتابة الألف اللينة.	الألف اللينة في آخر بعض الأفعال.	ليرى- دعا- تلقى- استلقى- أحيا	٥	١٦,٦٦٪
		الألف اللينة في آخر بعض الأسماء.	القرى- الأذى-شفا –السفلى- العليا	٥	١٦,٦٦٪
		الألف اللينة في آخر بعض الحروف.	على- حتى- لولا- لما- بلى	٥	١٦,٦٦٪
الإجمالـــــــي				٣٠	١٠٠٪

١- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٣٠) تلميذاً من تلاميذ معهد شبين القناطر الابتدائي بمحافظة القليوبية، وذلك بهدف تحديد زمن الاختبار، وحساب معامل السهولة والصعوبة، وصدق الاختبار وثباته.

- **زمن الاختبار:** تم حساب زمن الاختبار بناءً على الزمن الذي استغرقه المعلم في التجربة الاستطلاعية بالإضافة إلى عشر دقائق لقراءة التعليمات وتوزيع الأوراق والذي بلغ خمسين دقيقة. وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على عينة الدراسة.
- **معاملات السهولة والصعوبة:** تراوحت معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار بين (٠,٣٥- ٠,٧٠) وهي معاملات مقبولة.
- **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور خمسة عشرة يوماً على نفس العينة الاستطلاعية، وتم حساب الثبات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (spss) باستخدام معادلة ارتباط بيرسون فوجد أن قيمة الثبات للاختبار (٠,٨٥) وهي نسبة مقبول للدلالة على ثبات الاختبار.
- **الصورة النهائية للاختبار:** بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار تم وضع الاختبار في صورته النهائية بحيث تكون من تسعة عشر سؤالاً من نوع أكمل. **ملحق رقم (٤)**

- **تصحيح الاختبار**: تم تصحيح الاختبار بحيث يحصل التلميذ على درجة واحدة لكل كلمة يكتبها صحيحة ويحصل على صفر عند الاجابة الخطأ، وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار (٣٠) درجة.

رابعاً: إعداد مقياس الاتجاه نحو الإملاء:

١- تحديد الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس اتجاه تلاميذ الصف الرابع الابتدائي نحو الإملاء، وذلك من خلال استجابات القبول أو الرفض للعبارات التي يتضمنها المقياس قبل تدريس البرنامج وبعده.

٢- تحديد أبعاد المقياس:

قامت الباحثة بمراجعة بعض الدراسات التي تناولت موضوع الاتجاهات نحو الإملاء، مثل دراسة كل من: (مدكور، ٢٠٠٨م، خطاب، ٢٠١٧م) ، توصلت الباحثة إلى أنه يمكن تحديد أبعاد مقياس الاتجاه نحو الإملاء في أربعة أبعاد هي: الاتجاه نحو تعلم الإملاء، الاتجاه نحو الاستمتاع بحصص الإملاء، الاتجاه نحو فائدة دراسة الإملاء، الاتجاه نحو معلم الإملاء.

٣- الصورة المبدئية للمقياس:

تم صياغة عبارات المقياس وفق طريقة ليكرت ذات المقياس الخماسي (أوافق بشدة- أوافق- غير متأكد- أرفض- أرفض دائما)، وقد روعي عند صياغة المقياس أن تكون سهلة وواضحة بالنسبة للتلاميذ، وأن بعضها عبارات موجبة، وأخرى سالبة.

٤- الضبط الإحصائي للمقياس:

تم ضبط المقياس في صورته المبدئية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي أقرها السادة المحكمون، حيث تم حذف عدد (١٩مفردة)، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات التي رأى المحكمون عدم مناسبة صياغتها، ثم تم إعداد مفتاح تصحيح للمقياس، ثم قامت الباحثة بإجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس على عينة من تلاميذ الصف الخامس (٣٠ تلميذاً)، وتوصل من خلالها إلى أن الزمن الملائم للإجابة عن المقياس هو (٩٠ دقيقة)، ومعامل ثبات المقياس عن طريق معادلة ألفا "كرونباخ"، كان معامل الثبات= ، ٠٨٤٢ وهو معامل ثبات مناسب.

٥- الصورة النهائية للمقياس:

تكونت الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو الإملاء من(٢٤) مفردة، حيث ترصد (٥) درجات لاختيار موافق بشدة- (٤) درجات لاختيار موافق- (٣) درجات لاختيار غير متأكد- درجتان لاختيار غير موافق- درجة واحدة لاختيار غير موافق بشدة. وذلك للمفردات الموجبة، وتعكس الدرجات للمفردات السالبة وبذلك تكون الدرجة النهائية للمقياس هى (١٢٠) درجة، والدرجة الصغرى هي (٢٤) وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس جاهزة للتطبيق، والجدول التالي يوضح توزيع مفردات المقياس على أبعاد المقياس. **ملحق رقم (٥)**

جدول رقم (٢)

توزيع مفردات مقياس الاتجاه نحو الإملاء

الأبعـــــاد	عدد المفردات	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
الاتجاه نحو تعلم الإملاء	٦	١-٤-٥	٢-٣-٦
الاتجاه نحو الاستمتاع بحصص الإملاء	٦	٨-٩-١٢	٧-١٠-١١
الاتجاه نحو فائدة دراسة الإملاء	٦	١٤-١٥-١٧	١٣-١٦-١٨
الاتجاه نحو معلم الإملاء	٦	١٩-٢٣-٢٤	٢٠-٢١-٢٢
المجمـــــوع	٢٤	١٢	١٢

تطبيق تجربة البحث:

اختيار مجموعة البحث:

تكونت عينة البحث من فصلين في معهد شبرا الخيمة الابتدائي بلغ عددهما (٦٥) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وبلغ عددها(٣٥) وضابطة بلغ عددها (٣٠).

التطبيق القبلي :

تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة الإملائية ومقياس الاتجاه نحو الإملاء على مجموعة البحث تطبيقاً قبلياً قبل تدريس البرنامج، حيث قامت الباحثة بزيارة المعهد والاتفاق مع الإدارة على تطبيق البحث بعد الاطلاع على الموافقة الرسمية من قطاع المعاهد الأزهرية على تطبيق البحث. **(ملحق رقم ٦)**

جدول رقم (٣)

الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي وقيمة "ت"

المحور	المجموعة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اختبار مهارات الكتابة الإملائية	التجريبة	قبلي	٣٥	٤,٢٠	٢,٢٣	٠,٩٢٥	٠,٣٥٨غير دالة
	الضابطة	قبلي	٣٠	٣,٦٦	٢,٤١		
مقياس الاتجاه نحو الإملاء	التجريبية	قبلي	٣٥	٥٧,٧١	١٠,٩٢	٠,٢٢٥	٠,٨٢٣ غير دالة
	الضابطة	قبلي	٣٠	٥٧,١٣	٩,٧١		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" في اختبار مهارات الكتابة الإملائية تساوي ٠,٩٢٥ وأن قيمة الاحتمال تساوي ٣٥% وهي أكبر من المعنوية ٥% وبالتالي النتيجة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الكتابة الإملائية مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

كما يتضح أن قيمة "ت" في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الإملاء تساوي ٠,٢٢٥، وأن قيمة الاحتمال تساوي ٨٢% وهي أكبر من المعنوية ٥% وبالتالي النتيجة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الإملاء مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

تدريس البرنامج:

تم تدريس البرنامج للمجموعة التجريبية في الفترة من ٢٠١٧/١٠/١م وحتى ٢٠١٧/١١/٣٠م (بواقع حصة كل أسبوع) باستخدام دليل المعلم المعد، وبذلك استغرقت تجربة البحث عدد (٩) أسابيع، حيث استغرق التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية، ومقياس الاتجاه نحو الإملاء الأسبوع الأول، وتطبيق استمارة تحديد الأنماط التعليمية للتلاميذ الأسبوع الثاني، بينما تم إجراء التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية، ومقياس الاتجاه نحو الإملاء خلال الأسبوع الأخير، وبذلك فعدد أسابيع التدريس الفعلي هي ستة أسابيع؛ بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

تطبيق الأدوات تطبيقاً بعدياً:

بعد تدريس البرنامج تم تطبيق الاختبار والمقياس تطبيقاً بعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة للوقوف على الفروق بين التطبيقين والتعرف على مدى فعالية البرنامج على أداء واتجاهات التلاميذ مجموعة الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، وفقاً لتساؤلاتها وما يتعلق بها من فروض وذلك على النحو التالي:

- للإجابة عن التساؤل الأول ونصه:" ما مهارات الكتابة الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري؟ فقد تم الإجابة عنه في ثنايا إجراءات الدراسة سابقة الذكر وذلك من خلال إعداد قائمة مهارات الكتابة الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- وللإجابة عن التساؤل الثانى ونصه :" ما البرنامج المقترح القائم على التعليم المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحو الإملاء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري؟ قامت الباحثة ببناء البرنامج لتنمية مهارات الكتابة الإملائية كما هو موضح سابقاً.
- وللإجابة عن السؤال الثالث ونصه:" ما فاعلية برنامج قائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحو الإملاء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري؟" وبهدف الإجابة عن هذا التساؤل تم التحقق من فروض الدراسة الإحصائية كما يلي:

النتائج المتعلقة بتنمية مهارات الكتابة الإملائية:

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح المجموعة التجريبية. وللتأكد من صحة هذا الفرض تم استخدام (independent- samples T-test)، وحساب قيمة (ت) والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــــدول (٤)

الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية وقيمة "ت"

المجموعة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبة	بعدي	٣٥	٢٣,٢٠	٤,١٩	١٤,٦٢	٠,٠١ دالة
الضابطة	بعدي	٣٠	٩,٣٦	٣,٢٨		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجربية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسط التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (٢٣,٢٠) بينما بلغ متوسط التطبيق البعدى للمجموعة الضابطة(٩,٣٦) كذلك بلغت قيمة "ت" (١٤,٦٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

واستكمالاً للتحقق من صحة الفروض الأول تم حساب حجم التأثير (strength effect of) للبرنامج عن طريق مربع (إيتاn^2) (Howell, 1999 p 208) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)

قيمة (n^2) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

قيمة "t"	قيمة إيتا (n^2)	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
١٤,٦٢	٠,٧٧٢	٣,٦٨	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (d) الناتجة أعلى من القيمة المطلوبة مما يدل على أن حجم التأثير كبير حيث بلغت نسبته ٣,٦٨.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح التطبيق البعدي. وللتأكد من صحة هذا الفرض، تم استخدام (paired- samples t-test)، وحساب قيمة (ت) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦)

الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية وقيمة "ت"

المجموعة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	قبلي	٣٥	٤,٢٠	٢,٢٣	٣٧,٤٦٩	٠,٠١ دالة
التجريبية	بعدي	٣٥	٢٣,٢٠	٤,١٩		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى كل من التطبيقين القبلي والبعدي، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي ؛ حيث بلغ متوسط التطبيق القبلي (٤,٢٠) بينما بلغ متوسط التطبيق البعدى (٢٣,٢٠) كذلك بلغت قيمة "ت" (٣٧,٤٦٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

واستكمالاً للتحقق من صحة الفرض الثاني تم حساب حجم التأثير (strength effect of) للبرنامج عن طريق مربع (إيتاn^2) (Howell, 1999 p 208) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)

قيمة (n^2) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

قيمة "t"	قيمة إيتا (n^2)	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
٣٧,٤٦٩	٠,٩٧٦	١٢,٧٥	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (d) الناتجة أعلى من القيمة المطلوبة مما يدل على أن حجم التأثير كبير؛ حيث بلغت نسبتها (١٢,٧٥)، مما يدل على تأثير البرنامج المقترح القائم على التعليم المتمايز فى تنمية مهارات الكتابة الإملائية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، وبذلك يمكن القول بأن البرنامج المقترح قد أسهم في تنمية مهارات الكتابة الإملائية بنسبة كبيرة؛ وقد يرجع ذلك إلى أن:

- إن التعليم المتمايز شجع المعلمة على تصميم نشاطات تعليمية تعلمية تفاعلية ومتدرجة ومتنوعة وتحفز التلاميذ على التعلم، والعمل كفرادى أو في أزواج أو في مجموعات، مع إعطاء التلميذ وقتاً كافياً لتنفيذ النشاطات والاختيار من بينها بما يتناسب مع أنماط تعلمهم وخصائصهم، واحتياجاتهم، مما ساعد التلاميذ على تطوير وتطبيق المعرفة بطرق ذات معنى وهادفة.

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متمايزة في ضوء مستوياتهم، ثم تصميم أنشطة لهم فى ضوء ذلك؛ أدى إلى تفاعل التلاميذ مع المحتوى، مما سهل عليهم استيعاب القواعد الإملائية المتضمنة بالمحتوى.
- احتواء أوراق عمل التلميذ على العديد من الأمثلة والأنشطة أدى إلى إتقان التلاميذ للمهارة الإملائية.
- مرعاة تقديم تغذية راجعة مستمرة مصحوبة بأساليب التدعيم المادى والتعزيز المعنوى الفورى لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية مما يتيح استبقاء الاستجابات الصحيحة، وكف الاستجابات الخطأ.

وتعد هذه النتيجة تعزيزاً لنتائج الدراسات السابقة التى اهتمت بتنمية مهارات الكتابة الإملائية، والتى أكدت أنه يمكن تنميتها إذا ما استخدمت أساليب تدريس تحقق نشاطاً إيجابياً لدى التلاميذ وتثير فيهم حماساً واهتماماً لما يقدم، ومن ثمّ يكون تطبيقها فى مواقف أخرى جديدة، ومن هذه الدراسات: (مرسي، ١٩٩٥م ، الجوجو، ٢٠٠٤م، الفقعاوي، ٢٠٠٩م، عبدالسلام، ٢٠١١م، سلامة، ٢٠١٦م، النصار، ٢٠١٧م) ، كما تتفق هذه النتائج مع نتائج البحوث والدراسات السابقة والتي توصلت إلى فاعلية استخدام التعليم المتمايز في العملية التعليمة منها :

(Lin,2006 ، Swift, 2009 ، الحليسي، ٢٠١٠م ،gilbert, 2011 ، الباز، ٢٠١٤م، نصر، ٢٠١٤م ، محمد، ٢٠١٤م، يوسف، ٢٠١٧م).

النتائج المتعلقة بتنمية الاتجاه نحو الإملاء:

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث :

ينص هذا الفرض على أنه :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الإملاء لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٨)

الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإملاء وقيمة "ت"

المجموعة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبة	بعدي	٣٥	٩٤,٩٤	١٠,٨٣	١٣,٩٤	دالة عند ٠,٠١
الضابطة	بعدي	٣٠	٦١,٣٣	٨,١٢		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذى دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإملاء، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية ؛حيث بلغ متوسط التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (٩٤,٩٤) بينما بلغ متوسط التطبيق البعدى للمجموعة الضابطة(٦١,٣٣) كذلك بلغت قيمة "ت" (١٣,٩٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

واستكمالاً للتحقق من صحة الفروض الثالث تم حساب حجم التأثير(strength effect of) للبرنامج عن طريق مربع (إيتاn^2) (Howell, 1999 p 208) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٩)

قيمة (n^2) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

قيمة "t"	قيمة إيتا (n^2)	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
١٣,٩٤	٠,٧٥٥	٣,٥	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (d) الناتجة أعلى من القيمة المطلوبة مما يدل على أن حجم التأثير كبير حيث بلغت نسبتها ٣,٥، مما يدل على تأثير البرنامج المقترح القائم على التعليم المتمايز فى تنمية الاتجاه نحو الإملاء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، وبذلك يمكن القول بأن البرنامج المقترح قد أسهم في تنمية الاتجاه نحو الإملاء بنسبة كبيرة.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع :

ينص هذا الفرض على أنه:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي.

جـــدول (١٠)

الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الإملاء وقيمة "ت"

المجموعة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبة	قبلي	٣٥	٥٧,٧١	١٠,٨٣	١٦,٨٠٢	٠,٠١ دالة
التجريبية	بعدي	٣٥	٩٤,٩٤	١٠,٩٢		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى كل من التطبيقين القبلي والبعدي، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي ؛ حيث بلغ متوسط التطبيق القبلي (٥٧,٧١) بينما بلغ متوسط التطبيق البعدى (٩٤,٩٤) كذلك بلغت قيمة "ت" (١٦,٨٠٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

واستكمالاً للتحقق من صحة الفروض الرابع تم حساب حجم التأثير (strength effect of) للبرنامج عن طريق مربع (إيتاn^2) (Howell, 1999 p 208) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١١)

قيمة (n^2) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

قيمة "t"	قيمة إيتا (n^2)	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
١٦,٨٠٢	٠,٨٩٢	٥,٧٥	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (d) الناتجة أعلى من القيمة المطلوبة مما يدل على أن حجم التأثير كبير؛ حيث بلغت نسبته (٥,٧٥)، مما يدل على تأثير البرنامج المقترح فى تنمية الاتجاه نحو الإملاء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، وبذلك يمكن القول بأن البرنامج المقترح قد أسهم في تنمية الاتجاه بنسبة كبيرة.

وقد ترجع فعالية البرنامج إلى:

- تقسيم التلاميذ في مجموعات على أساس أنماط تعلمهم وفر لهم بيئة جيدة للتعلم فهم يتعلمون نفس المحتوى كلٌ وفق الطريقة التي يرغبها ويمكن من خلالها الوصول الى المعلومات وزيادة التحصيل.
- يوفر التعليم القائم على التمايز فرصة للتعاون بين تلاميذ المجموعة الواحدة وتنافس مع المجموعات الأخرى مما زاد في رغبة التعلم واكتساب المعلومات.
- دورالتعليم المتمايز فيما يمارسه الطلاب من عمليات وأنشطة مختلفة أثناء التعلم، كما أن هناك اعتماداً ذاتياً وجماعياً ومسؤولية فردية وجماعية بين أفراد المجموعة في تعلم المعلومات وإتقانها، إضافة إلى وجود المناقشة بين أفراد المجموعة الواحدة وتبادل الأفكار وإعطاء الطلاب الوقت الكافي للتعلم، وكذلك استخدام التقويم المستمر والتعزيز المادي والمعنوي، كل ذلك بمجمله ساعد في فعالية البرنامج المقترح.

- إنجاز التلاميذ للمهام والأنشطة المختلفة السمعية والبصرية والحركية، أسهم في إضفاء جو من المرح والمتعة بين التلاميذ.
- إتقان التلاميذ لمهارات الكتابة الإملائية أسهم في زيادة الثقة بالنفس، وأثر بشكل ملحوظ على الاتجاه الإيجابي نحوها.
- ومن الملاحظات أثناء تطبيق البرنامج- والتى قد تكون أحد الأسباب التي يمكن إرجاع فعالية البرنامج إليها- أن التلاميذ كان لديهم حماساً وميلاً لمحتوى البرنامج، قد يرجع ذلك إلى أن محتوى البرنامج يعتبر شيئًا جديدًا بالنسبة للتلاميذ، كما أنه جديد فى طريقة تعلمه.

وتتفق الدراسة الحالية فى نتائجها مع دراسة كل من: (مدكور، ٢٠٠٨م، خطاب، ٢٠١٧م) فقد أثبتت في نتائجها فاعلية البرامج في تنمية الاتجاه نحو الإملاء.

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للوقوف على الاتجاهات والمداخل الحديثة في تعليم وتعلم الإملاء.
- اطلاع معلمي اللغة العربية على أهداف تدريس الإملاء وتعريفهم بأهميتها ودورها في العملية التعليمية.
- ضرورة التنوع في تقويم وتصحيح الإملاء.
- الإكثار من الأنشطة اللاصفية في مجال تعليم الإملاء.
- محاسبة التلاميذ على أخطائهم الإملائية في الأعمال الكتابية المختلفة.
- ضرورة الاهتمام بتفعيل التعليم المتمايز في مناهج اللغة العربية، من خلال الاهتمام بتوظيف استراتيجياته.
- ضرورة تضمين مقررات اللغة العربية لاستراتيجيات وأنشطة تعليمية من شأنها مراعاة قدرات واهتمامات وخبرات التلاميذ والفروق الفردية بينهم وأنماط تعلمهم.

بحوث مقترحة:

١- استخدام التعليم المتمايز في تنمية المهارات اللغوية في مراحل تعليمية أخرى.

٢- أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس المتمايز لدى معلمي اللغة العربية قبل وأثناء الخدمة.

٣- تقويم برامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات التدريس المتمايز.

المـــراجـــــــع

أولاً: المراجـــع العربيـــة

١- القرآن الكريم.

٢- إبراهيم؛ حسام السيد محمد (٢٠١٠م):الأخطاء اللغوية الكتابية لدى طلاب الثانوي بمدينة أبو تشت: دراسة وصفية تحليلية، ماجستير: كلية الآداب بقنا، جامعة جنوب الوادي.

٣- إبراهيم؛ رشا نبيل سعد (٢٠١٥م): فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل البصرى في تنمية التفكير الرياضى وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه : كلية التربية ،جامعة الزقازيق.

٤- ابن منظور؛ جمال الدين (٢٠٠٠م): **لسان العرب**، بيروت، لبنان : المجلد الرابع عشر، دار صادر للطباعة والنشر.

٥- أبو سكينة؛ نادية على مسعود (٢٠١٣م): فاعلية استخام استراتيجية التغذية الفورية من معالج النصوص الحاسوبي لعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة راسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، نوفمبر، ع ٤٣، ج ١، ص ١٧٧-٢٣٤.

٦- الباز؛ مروة محمد محمد (٢٠١٤م): أثر استخدام التدريس المتمايز في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ متباينى التحصيل في مادة العلوم، ماجستير : كلية التربية ،جامعة بور سعيد.

٧- البجة؛ عبدالفتاح حسن (٢٠٠٠م): **أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق والممارسة المرحلة الأساسية الدنيا**، دار الفكر - عمان، الأردن.

٨- البجة؛ عبدالفتاح حسن (٢٠٠٥م): **أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها**، الإمارات ، دار الكتاب العربي.

٩- البقلي؛ ناني مسعد أحمد (٢٠١٦م): تشخيص أسباب الأخطاء الإملائية من وجهة نظر المعلمين والموجهين والخبراء في ضوء مواصفات الأداء الإملائي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .ماجستر، كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ.

١٠- توملينسون؛ كارول آن (٢٠٠٥): **الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف**. ترجمة مدرسة الزهران الأهلية الدمام، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي.

١١- جابر؛ وليد أحمد (٢٠٠٢م): تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية. عمان، الأردن: دار الفكر.

١٢- الجوجو؛ ألفت محمد (٢٠٠٤م): أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة . ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

١٣- الحليسي؛ معيض بن حسن بن معيض (٢٠١٠م): أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي، : ماجستير ، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

١٤- خاطر؛ محمود ، رسلان؛ مصطفى (٢٠٠٠م): تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة : دار الثقافة.

١٥- خضر، خالد (٢٠٠١): مستوى فاعلية معلمي المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية في محافظة جنين وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

١٦- خطاب؛ عصام محمد عبده (٢٠١٧م): فاعلية برنامج قائم على المدخل البصري في اكتساب تلاميذ المرحلة الإبتدائية للقواعد الإملائية والاتجاه نحو الإملاء، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، العدد(١٨٩) يوليو ص ص ٢٢-٥٥.

١٧- خليل؛ إبراهيم محمد أحمد (١٩٩٤م): تحليل الأخطاء اللغوية عند الطلاب في الواحات البحرية. ماجستير : كلية الآداب، جامعة القاهرة.

١٨- الدهماني؛ دخيل الله محمد (١٩٩٨م): الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمحافظة مكة المكرمة، وعلاقتها بالقواعد الإملائية التي درسوها. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**،ع١، مج،١٢. المملكة العربية السعودية ،ص ص٢١٧-٢٧٧.

١٩- راشد ، علي وآخرون (٢٠٠٢م): المدخل في تدريس العلوم ، القاهرة : دار الفكر العربي .

٢٠- الراعي؛ أمجد محمد كايد (٢٠١٤م): فعالية استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي. ماجستير، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية غزة.

٢١- زايد؛ فهد خليل (٢٠٠٦م): الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية. الأردن، عمان: دار اليازوري.

٢٢- زيتون؛ حسن (٢٠٠٣م): استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة :عالم الكتب.

٢٣- زيتون؛ عايش (٢٠٠٥م): أساليب تدريس العلوم، ط ،٥عمان: دار الشروق.

٢٤- زيتون؛ كمال عبدالحميد (٢٠٠٢م): تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. القاهرة : عالم الكتب.

٢٥- سلامة؛ أحمد سلامة (٢٠١٦م) : أثر استخدام استراتيجية التصور البصري في تدريس الإملاء المنظور لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي بغزة .ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

٢٦- شحاتة؛ حسن (١٩٩٢م): **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره.** القاهرة : الدار المصرية اللبنانية،ط٢.

٢٧- شواهين؛ خير سليمان (٢٠١٤م): **التعليم المتمايز وتصميم المناهج الدراسية.** إربد - الأردن : عالم الكتب الحديث.

٢٨- صالح؛ أحمد زكي (١٩٨٦): علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبه النهضة المصرية.

٢٩- طعيمة؛ رشدي أحمد، مناع؛ محمد السيد(٢٠٠٠م):**تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب.** القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٠- عبدالسلام؛ ولاء السيد محمد (٢٠١١م): برنامج مقترح لتنمية مهارات الصحة الإملائية وأثره في تحسين الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. ماجستير، كلية التربية، جامعة بور سعيد.

٣١- عبدالعليم؛ إبراهيم (١٩٧٥م): **الإملاء والترقيم في الكتابة العربية .القاهرة :** دار غريب.

٣٢- عبيدات؛ ذوقان ، أبو سميد؛ سهيلة (٢٠٠٩م): **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين** ، دليل المعلم والمشرف التربوي. عمان، الأدرن : ديبونو للطباعة والنشر،ط٢.

٣٣- عصر؛ حسني عبد الباري (١٩٩٦م): **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية،** سلطنة عمان: دارعبري.

٣٤- عطية؛ محسن على (٢٠٠٩م): **الجودة الشاملة والجديد في التدريس** .الأردن : دار الصفاء.

٣٥- العوضي؛ دينا رضا (٢٠١٦م): تصميم برنامج لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري في ضوء أنماط تعلمهم وقياس فاعليته. ماجستر، كلية التربية : جامعة حلوان.

٣٦- غزالة؛ شعبان (١٩٩١م): المهارات الأساسية للغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالأزهر . **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر** ،العدد (٢٠) .ص ص ١٦٧-٢٠٤.

٣٧- فضل الله؛ محمد رجب (١٩٨٧م): تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي . ماجستير، كلية التربية ،جامعة أسيوط.

٣٨- فضل الله؛ محمد رجب (٢٠٠٣م): **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية.** القاهرة : عالم الكتب، ط٢.

٣٩- فضل لله، محمد رجب (٢٠١٤م): **المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية بالتعليم الأساسي.** القاهرة : عالم الكتب.

٤٠- الفقعاوي؛ جمال رشاد أحمد (٢٠٠٩م): فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس غزة. ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

٤١- كوجك؛ كوثر حسين وآخرون (٢٠٠٨م): **تنويع التدريس في الفصل :دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي** . بيروت : مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

٤٢- لافي؛ سعيد عبالله (٢٠١٢م): **تنمية مهارات اللغة العربية** .القاهرة : عالم الكتب.

٤٣- اللبان؛ فرج حفظي حسن(٢٠٠٧): مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمشرفين وحلولهم المقترحة لها، ماجستير، كلية التربية، جامعة بابل.

٤٤- اللقاني؛ أحمد حسين، الجمل؛ على أحمد (٢٠٠٣م): **معجم المصطلحات التربوية.** ط٣، القاهرة : عالم الكتب.

٤٥- محجوب؛ ثريا (٢٠٠١م): الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الخامس الإبتدائي، تشخيصها، وعلاجها .**مجلة كلية التربية - .جامعة طنطا** ع (٣٠)، المجلد الأول، ص ص ١٢٨-١٦٣.

٤٦- مدكور؛ رانيا رفعت محمود (٢٠٠٨م): فاعلية استخدام الكومبيوتر في معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في التحصيل والاتجاه نحو المادة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٤٧- مدكور؛ علي أحمد (٢٠٠٦م): **تدريس فنون اللغة العربية.** القاهرة : دار الفكر العربي.

٤٨- مرسي؛ راضي فوزي حنفي (١٩٩٥م): برنامج مقترح لتنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٤٩- مرسي؛ حاتم محمد (٢٠١٥): فاعلية مدخل التدريس المتمايز في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية، **مجلة التربية العلمية**، العدد (١٨) يناير.

٥٠- المغربي، سامية بنت هاشم بن عبدالله (٢٠١٦م): تفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز. مجلة عجمان للدراسات والبحوث، الإمارات العربية المتحدة، مجلد ١٠، عدد٢، ص ص١-٣٣.

٥١- محمد؛ صفاء محمد علي محمد (٢٠١٤م):أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ على تنمية مهارات الإقتصاد المعرفي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**،السعودية، العدد(٤٩) الجزء الثاني،مايو، ص ١٦٩ – ١١٧.

٥٢- النصار؛ محمد بن عبدالعزيز بن سليمان (٢٠١٧م): أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الجمعية الأردنية لعلم النفس، الأردن، مجلد ٦، عدد ٥، حزيران،ص ص ١٠٥-١١٦.

٥٣- نصر؛ مها سلامة حسن (٢٠١٤م): فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الإبتدائي في مقرر اللغة العربية .ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ،غزة.

٥٤- هريدي، عادل محمد (٢٠٠٣): الفروق الفردية في الذكاء الوجداني، مجلة دراسات عربية في علم النفس، م. ٢ ،ع . ٢ ص ص ٥٧ – ١٠٨.

٥٥- يوسف؛ هالة الشحات عطية (٢٠١٧م): برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الابداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مصر : **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، عدد٨٧ ، يناير،ص ص ٩٥-١٦٨.

المراجـــع الأجنبيـــة:

56- Bantis,M (2008): using task based instruction to provide defferenciated instruction for english language learners. Unpublished Master's thesis university of south california.

57- Drapeau,P(2004): **Differentiated Instruction** Making It Work - New York : Scholastic.

58- Heaacox, D (2001): **differentiating instruction in the regular classroom hhow to reach and teash all learners, grades** 3-12 by free spirit pablishing.

59- Gilbert, Darry, L(2001) ; "Effects of Differentiated Instruction on Student Achievement in Reading", ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Walden University , ED540093.

60- Goodnough, Karen (2010) : "Investigating Pre-service Science Teachers' Developing Professional Knowledge Through the Lens of Differentiated Instruction", Research in Science Education , Vol. 40, Issue. 2, pp. 239-265.

61- Konstantinou.Katzi, Pannagoiota; Tsolaki, Eleni; Meletiou-Mavroatheris, Maria; kouttselini, Mary (2013):"Differentiation of teaching and learning Mathematics:An Action research study in tertiary education" **international jornal of Mathematics education in science and technology**, vvvol.44, no 3, pp 332-349.

62- Koeze Patricia A ,(2007): Differentiated Instruction : The Effect OnStudent Achievement In An Elementary School - Eastern Michigan University : published thesis EdD.

63- Lin Lo.(2006): Barriers and Facilitators to Differentiation of English Instruction in Taiwan Elementary Schools Published thesis EdD : University of Southern California,, United States of America.

64- Piggott, Andy (2002): Putting Differentiation into Practice in Secondary Science Lessons", School Science Review, Ju., Vol. 83, NO. 305, PP. 65:72.

65- Swift K, M.(2009): The Effect Differntiated Instruction in social student performance. npublished master's thesis : University of Wisconsin-Stout, United Stated Of America.

66- Tomlison C.A(2001): **How to differentiate instruction in mixed-ability classroom**, virginia : ASCD.

67- TomlinsonC.A(2013):**Diffrntiated instrution,William** Clay publishing, Virginia.

68- Watts-Taffe, susan & et.al (2012):"**differenntiatted instraction** making informed teacher decisions"the reading teacher. Vol.66,lssue 4,pp. 303-314.

69- Ziebell, j (2002): **differenntiatted instraction. Levine** USA.