فاعلية استراتيجية التصور البصري في تنمية مهارات الإملاء والاتجاه نحو الكتابة لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

أعـــــداد

د. صفوت توفيق هنداوي حرحش

مدرس في قسم المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية – جامعة دمنهور

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد السابع– العدد الرابع – الجزء الأول– لسنة ٢٠١٥

فاعلية استراتيجية التصور البصري في تنمية مهارات الإملاء والاتجاه نحو الكتابة لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

د.صفوت توفيق حرحش

ملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية التصور البصري في تنمية مهارات الإملاء والاتجاه نحو الكتابة لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أعد الباحث قائمة لطلاب الصف الخامس الابتدائي، كما أعد مقياسا لقياس المهارات الإملائية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي ومقياسا آخر لقياس اتجاهاتهم نحو الكتابة، وقد تضمنت العينة (١١٠) طالبا وطالبة بواقع أربعة فصول فصلين منهم أحدهما من البنين والثاني من البنات كمجموعة تجريبية وعددهم (٥٥) والفصلين الآخرين أحدهما من البنين والثاني من البنات كمجموعة ضابطة وعددهم (٥٥)، ودرست المجموعة التجريبية النحو باستخدام استراتيجية التصور البصري بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ،وقد أثبتت النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية مهارات الإملاء والاتجاه نحو الكتابة لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، وقد أوصت الدراسة بتطبيق التصور البصري في تدريس اللغة العربية لتطوير مهارات الإبداع اللغوي لدي طلاب المرحلة الابتدائية .

The Effectiveness of aVisual Perception Strategy in developing dictation skills and Their Attitudes Toward writing to the five Grade Elementary Students

Dr. Safwat Tawfik Harhash

Abstract :

This study aims to identify the The Effectiveness of aVisual Perception Strategy in developing dictation skills and Their Attitudes Toward writing to the five Grade Elementary Students. To achieve the goal of the study, the researcher prepared a list of the Dictation skills and and a test for measuring dictation skills and a test for measuring Their Attitudes Toward writing. The sample for the study consisted of (110) students. The sample was divided into anexperimental group(55) and a control group (55). The experimental group was taught by using AVisual Perception Strategy in Teaching dictation. The control group was taught by using the traditional method. The research result declared that the experimental group had better performance on the dictation skills and Their Attitudes Toward writing. The researcher recommended applying the A Visual Perception Strategy to develop the creative language skills for the Elementary school students.

Doi: 10.12816/0041726

فاعلية استراتيجية التصور البصري في تنمية مهارات الإملاء والاتجاه نحو الكتابة لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

د. صفوت توفيق هنداوي

مقدمــة

تعد اللغة وسيلة مهمة من وسائ الاتصال التي بواسطتها يمكن للإنسان أن يعبر عن فكره، وأن يقف على فكر غيره، وأن يبرز ما لديه من معان، ومفاهيم ومشاعر؛ نطقا وكتابة. ولقد حظيت اللغة المكتوبة باهتمام كثير من علماء اللغة، فهي تنتقل من مكان إلى مكان، ومن جيل إلى جيل؛ لتنقل لنا الموروث الثقافي والحضاري للأمم؛ ومن ثم فالكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم بوصفها عنصرا أساسيا من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الفكر والتعبير عنها.

والكتابة فن من فنون اللغة تتمثل أهميته بوصفه أداة لحفظ التراث ونقله، ومن ثم فهي أداة اتصال الحاضر بالماضي ونقل المعرفة والثقافة إلى المستقبل، وإيصال الخبرات بين الأجيال. وهي أداة للتسجيل والإثبات، وهي تصل بين القريب والبعيد، وهي أداة من أدوات التعليم، فالمكتوب إذا كان صحيحاً وواضحاً ومنتظماً يستطيع المتعلم تحصيله بسهولة. وبالكتابة يعرض المتعلم ما تعلمه ويكشف عن مدى فهمه له، بل ويعبر عن قدراته ومواهبه في مجالات كثيرة مما تتطلب التعبير الكتابي، ومن خلاله يمكن الحكم على مستوى المتعلمين فكرياً ولغوياً، وعلى إمكاناتهم المعرفية من خلال تقويم إجاباتهم المكتوبة وأعمالهم التحريرية. (محمد فضل الله ، ٢٠٠٣ ، ٥٣) . وعلى الرغم من أهمية جميع فنون اللغة، فإن الكتابة تعد الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي الأخرى (Graves, 2003)

وتعليم الكتابة يعني الاهتمام بأمور ثلاث رئيسة: أولها: الكتابة بشكل يتصف بالأهمية، والاقتصادية، والجمال، ومناسبته لمقتضى الحال، وهذا ما يسمى التعبير التحريري. وثانيهما: الكتابة السليمة من حيث الهجاء، وعلامات

الترقيم والمشكلات الكتابية الأخرى، كالهمزات وغير ذلك . وثالثهما: الكتابة بشكل واضح وجميل. فالثاني والثالث يتصلان بالمهارات اليدوية في الكتابة أو ما يسمى بآليات الكتابة أو مهارات التحرير العربي .(علي مدكور ، ١٩٩١، ٢٦٥)

والإملاء جزء من الكتابة وبعد من أبعاد التدريب عليها في إطار العمل المدرسي ؛ حيث يتدرب المتعلم من خلال الإملاء على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، وإلا تعذر ترجمتها إلى معانيها، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة قواعد الكتابة نحويا واشتقاقيا ، فالإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية .(حسن شحاتة ، ١٩٩٢، ٣٢٧)

ولا تتوقّف علاقة الإملاء عند النشاطات اللغوية كالخطّ والقراءة والتّعبير والنّحو، بل تتعدّاها إلى جميع الأنشطة التّعليمية الأخرى المقرّرة كالتاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية وغيرها من المواد، وتتجلّى هذه العلاقة عندما يشرع التلميذ في نقل خلاصته أو قاعدة أو جملة أو كلمة أيّ كل ما يكتب يعد لبنة أساسية لنشاط الإملاء بطريقة عرضية.(علي أوجيدة ،٢٠٠٢، ١٠٧)

وبناءً على هذا يتوجب أن تكون الكتابة سليمة، إذ إن كثيرًا ما يكون الخطأ الكتابي مدعاة لقلب المعنى، وعدم وضوح الفكرة، ولهذا تعد الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم، كونها عنصراً أساسياً من عناصر الثقافة.(عبد الفتاح البجة، ١٩٩٩، ١٨٣).

وقد ساعد انتشار الأخطاء الإملائية إلى النظر إليها بوصفها ظاهرة تستحق التوقف عندها وتعرف أبعادها؛ توطئة لتحديد أسبابها واقتراح أوجه العلاج المناسب لها؛ فتلاميذ المرحلة الابتدائية غير قادرين على الكتابة السليمة إملائيا. وقد امتدت الأخطاء الإملائية إلى طلاب الجامعات، بل إلى دارسي اللغة العربية أنفسهم، ووجدت بين الأدباء والمعلمين والصحفيين وعلى صفحات الصحف والمجلات (حسن شحاتة ، ١٩٩٢ ، ١٣)

ويرى سميح أبو مغلي (١٩٩٩، ١١١) أن السبب الرئيس في الضعف الإملائي يرجع إلى الطريقة العقيمة التي يتبعها المعلم، التي تعلم الخطأ في الإملاء أكثر مما تعلم الكتابة السليمة. ويرى طه الدليمي وسعاد الوائلي(٢٠٠٥، ٨٩) أن المعلمين مازالوا بحاجة إلى طرائق واستراتيجيات حديثة تساعدهم على تحقيق أهداف المواد التي يقومون بتدريسها. وقد أوصت دراسة أبو فايدة (١٤٢٩هـ) ودراسة مصطفى عبد العال (٢٠٠١) ودراسة مها حلس (٢٠٠٣)إلى إعادة النظر في طرائق تدريس الإملاء المستخدمة، والتركيز على التعلم الذي يكون التلميذ فيه محور العملية التعليمية .

وتعد استراتيجية التصور البصري من الاستراتيجيات الحديثة الفعالة في تنمية مهارات الفنون اللغوية المختلفة حيث أجريت عديد من الدراسات الأجنبية والعربية باستخدام هذه الاستراتيجية منها دراسة Gambrell & Koskinen (١٩٨٢) التي أثبتت فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي المستوى المتوسط في القراءة، ودراسة Hample (١٩٨٤) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية التصور البصري في تنمية التعبير المنطقي لدى طلاب الجامعة، ودراسة Allender (1991) التي أظهرت أن تدريب الأطفال في المدرسة الابتدائية على كيفية استخدامهم صورهم الذهنية في تعلم التهجي والمفردات يؤدي إلى تيسير تعلمهم، ودراسة Macomber (٢٠٠١) التي أثبتت فاعلية استراتيجية التصور البصري في تنمية الاتجاهات القرائية لدى طلاب الصف الرابع، ودراسة ماهر عبد الباري (٢٠٠٩) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية التصور البصري في تنمية مهارات الفهم القرائي للصف الخامس الابتدائي.

وانطلاقا مما سبق فقد رأى الباحث أن استخدام استراتيجية التصور البصري في تدريس الإملاء قد يسهم في تنمية مهارات الإملاء لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي .

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدارسة الحالية في ضعف مستوى الطلاب بمهارات الإملاء؛ فعلى الرغم من ضرورة تمكن المتعلم من المهارات الإملائية لما في ذلك من أهمية في مجال تعلم اللغة العربية وغيرها من المواد التعليمية؛ فإن الواقع التعليمى الحالى يكشف عن ضعف الطلاب في هذه المهارات؛ وترجع الدراسات ذلك إلى التزام معظم المعلمين بالطرق القائمة على التلقين للقاعدة الإملائية؛ مما يضطر الطلاب إلى حفظ القاعدة دون استيعابها أو القدرة على توظيفها في تعبيراتهم وكتاباتهم فضلا عن نفورهم من عملية الكتابة؛ وقد أكدت عديد من الدراسات على ضعف المتعلمين في مهارات الإملاء ومن هذه الدراسات دراسة جمال العيسوي (١٩٩٦) ودراسة أحمد عبده عوض ودخيل الدهماني (١٩٩٩) ودراسة عبدالله رمضان (٢٠٠١) ودراسة مصطفى عبد العال (٢٠٠١) ودراسة مها حلس (٢٠٠٣) ودراسة ثناء محمد (٢٠٠٦) ودراسة محمد السيد (٢٠٠٨).

تأسيسا على كل ما تقدم؛ يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في " تدني مستوى طلاب الصف الخامس الابتدائي في مهارات الإملاء وعدم رغبتهم في ممارسة عملية الكتابة، وعجز طرائق التدريس التقليدية عن مساعدة الطلاب على تنمية المهارات الإملائية لديهم". ويمكن لهذه الدراسة أن تسهم في معالجة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

-ما فاعلية استراتيجية التصور البصري في تنمية مهارات الإملاء والاتجاه نحو الكتابة لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي؟

-ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية :

١-ما مهارات الإملاء المناسبة لطلاب الصف الخامس الابتدائي؟

٢- ما أسس استراتيجية التصور البصري لتنمية مهارات الإملاء لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي؟

٣-ما فاعلية استراتيجية التصور البصري في تنمية مهارات الإملاء لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي؟

٤-ما فاعلية استراتيجية التصور البصري في تنمية الاتجاه نحو الكتابة لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي؟

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على :

-بعض مهارات الإملاء المناسبة لطلاب الصف الخامس الابتدائي؛ نظرا لأهميتها النسبية لطلاب هذه المرحلة.

-مجموعة من طلاب الصف الخامس الابتدائي؛ لأنهم في هذا الصف يصلون إلي مستوى من النضج العقلي واللغوي يؤهلهم للتمكن من تطبيق المهارات الإملائية في كتاباتهم.

تحديد مصطلحات الدراسة:

١-**استراتيجية التصور البصري:** يقصد بها في هذه الدراسة " مجموعة من الإجراءات المتتابعة المنظمة التي يتبعها المعلم لتنمية مهارات الإملاء والاتجاه نحو الكتابة من خلال مساعدة المتعلم على تكوين صورة ذهنية للشيء الذي سبق أن تعرض له وذلك من خلال ثلاث خطوات أو مراحل رئيسة وهي: مرحلة التأمل ومرحلة المحاكاة ومرحلة المراجعة، وتعتمد على نشاط المتعلم، وإيجابيته، وتفاعله مع المعلم في كل خطوة من هذه الخطوات."

٢- **مهارات الإملاء :** يقصد بها في هذه الدراسة " هي قدرة المتعلم على تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقاً للقواعد الإملائية المتعارف عليها "

٣- **الاتجاه نحو الكتابة :** يقصد بها في هذه الدراسة "موقف طلاب الصف الخامس الابتدائي تجاه تعلمهم للكتابة، ومدى إدراكهم

لأهميتها في حياتهم ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس الاتجاه ".

فروض الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى اختبار صحة الفروض الصفرية التالية:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى< أو=٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس مهارات الإملاء الأساسية ، في القياس البعدي.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس مهارات الإملاء العليا، في القياس البعدي.

٣-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس مهارات الإملاء ككل، في القياس البعدي.

٤-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس الاتجاه نحو الكتابة، في القياس البعدي.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة إلى ما تقدمه وتسهم به لكل من :

أ- **مخططي مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية** : قد يفيد البحث الحالي مخططي مناهج وبرامج تعليم اللغة في إعداد مقررات القواعد اللغوية لتنمية مهارات الإملاء وكذلك في توظيف استراتيجية التصور البصري في تدريس باقي فروع اللغة العربية.

ب- **منفذي برامج تعليم اللغة من معلمين وموجهين:** قد يفيد المعلمون والموجهون من دليل المعلم في مساعدة الطلاب في التغلب على صعوبات الإملاء ، كما يمكن أن تفيدهم في القضاء على سلبية الطلاب وتشجيعهم على المشاركة الفعالة في حجرة الدراسة.

ت- **الطلاب المستفيدين:** قد تنمي الاستراتيجية المقترحة بعض مهارات الإملاء ، كما قد تنمي لديهم بعض المهارات الاجتماعية كالعمل في فريق والإيجابية وحسن الحوار .

ث- **ميدان البحث في اللغة العربية :** تسهم هذه الدراسة في فتح المجال في دارسات مشابهة عن طريق توظيف استراتيجيات تدريس حديثة في تدريس اللغة العربية بشكل عام والإملاء بشكل خاص .

خطوات الدراســــــــة وإجراءاتها :

يتبع الباحث في دراسته الخطوات التالية:

الخطوة الأولى:تحديد مهارات الإملاء المناسبة لطلاب الصف الخامس الابتدائي؛ ويتم ذلك من خلال ما يلي :

-دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات السابقة في مجال تعليم الإملاء.

-أهداف تعليم الإملاء في المرحلة الابتدائية .

-طبيعة طلاب المرحلة الابتدائية .

-آراء المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية بشكل عام وتعليم الإملاء بشكل خاص.

الخطوة الثانية: تحديد أسس بناء استراتيجية التصور البصري؛ ويتم ذلك من خلال :

-الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة باستراتيجية التصور الذهني .

-الأدبيات والدراسات المرتبطة بالمهارات الإملائية

-الأدبيات والدراسات المرتبطة بالاتجاه نحو الكتابة .

-طبيعة طلاب المرحلة الابتدائية .

الخطوة الرابعة : بيان فاعلية استراتيجية التصور البصري في تنمية مهارات الإملاء والاتجاه نحو الكتابة لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي ؛ استنادا إلى ما تم التوصل إليه في الخطوات الثلاثة السابقة ؛ وذلك من خلال :

-بناء مقياس مهارات الإملاء ومقياس الاتجاه نحو الكتابة .

-بناء دليل المعلم للتدريب على استراتيجية التصور البصري .

-اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وتقسيمهم إلي مجموعتين : تجريبية تدرس باستخدام الاستراتيجية ، وضابطة تدرس بالطريقة المعتادة .

-تدريب معلمي المجموعة التجريبية.

-تطبيق مقياس مهارات الإملاء واستبانة قياس اتجاه الطلاب نحو الكتابة ؛ وذلك بغرض القياس القبلي لمهارات الإملاء والاتجاه نحو الكتابة .

-تدريس الإملاء باستراتيجية التصور البصري للمجموعة التجريبية وتدريسها بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة ؛ بهدف معرفة أثر ذلك على تنمية مهارات الإملاء والاتجاه نحو الكتابة.

-القياس البعدي لمهارات الإملاء والاتجاه نحو الكتابة لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

-التحليل الإحصائي للبيانات واستخلاص نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها .

الخلفية النظرية :

استراتيجية التصور البصري وتنمية مهارات الإملاء والاتجاه نحو الكتابة :

يهدف هذا الإطار النظري لهذه الدراسة إلى تحقيق ثلاثة أمور: **الأول:** تحديد مهارات الإملاء، و**الثاني:** تحديد كيفية تنمية الاتجاه نحو الكتابة، و**الثالث:**

تحديد أسس بناء استراتيجية التصور البصري وخطواتها؛ ولتحقيق هذه الأهداف يتناول الباحث المحاور التالية :

المحور الأول: الإملاء؛ مفهومها ومهاراتها وأسس اختيار موضوعاتها وأنواعها وصعوباتها وطرق تصحيحها.

المحور الثاني: الاتجاه نحو الكتابة ؛ مفهومه وأهميته .

المحور الثالث:فلسفة استراتيجية التصور البصري؛ وأسسها وخطواتها .

وفيما يلي توضيح لهذه المحاور بشيئ من التفصيل :

المحور الأول: الإملاء؛ مفهومها ومهاراتها وأسس اختيار موضوعاتها وأنواعها وصعوباتها وطرق تصحيحها.

الإملاء لغة : قال ابن منظور في (لسان العرب) من مادة "ملل" أمل الشيء: قاله فكتب، وأملاه: كأمله، وأمليت الكاتب أملى، وأمللته، وأُمِلُّه لغتان جيدتان جاء بهما القرآن الكريم: وأمل الشيء قاله، فكتب وأملاه كأمَلَّه، وقال الله تعالى: { فليملل وليه بالعدلِ } (البقرة، من الآية: ٢٨٢)" وهذا من أملى وحكى أبو زيد: أن أملّ عليه الكتاب بإظهار التضعيف، وقال الفراء أمللت عليه لغة أهل الحجاز، وبني أسد، وأمليت لغة بني تميم وقيس وتنزل القرآن الكريم باللغتين معاً يتضح مما سبق أن في اللغة العربية فعلين يختلفان نطقاً ويشتركان في الدلالة هما (أملى) و(أملَل) وكلا الفعلين يدلان على أن شخص يقول قولاً فيكتب آخر وهذا القول وهذا الاختلاف ليس قاصراً على الاختلاف في : التعريف للإملاء فقد تعددت الآراء في النظر إليه كفن من فنون اللغة العربية (ابن منظور، ١٥٢،٢٠٠٠)

أما اصطلاحا : فقد جاء في المعاجم التربوية أن الإملاء يعني " 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".(أحمد اللقاني وعلي الجمل، ٢٠٠٣، ٥٤)

ويعرفه إبراهيم عطا (١٩٩٩، ١٩١) بأنه "رسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً، على حسب الأصول المتفق عليها، أو هي الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسماً إملائياً.

ويرى حسن شحاتة(١٩٩٩، ١١) الإملاء نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء أكانت مفردة، أم على أحد حروف اللين الثلاثة، والألف اللينة، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، ومصطلحات المواد الدراسية، والتنوين بأنواعه، والمدّ بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف، واللام الشمسية والقمرية .

ويشير فخر الدين عامر(٢٠٠٠، ٨٧) أن الإملاء يعني "الرسم الإملائي للكلمات والحروف المعبرة عن الصور الذهنية لهذه الرموز التعبيرية".

ويعرفه عبدالله رضوان (٢٠٠١، ١٠) بأنه : "كتابة التلاميذ لما يملى عليهم، كتابة صحيحة من حيث الصور الخطية، حسب القواعد اللغوية المتعارف عليها".

ويتضح مما سبق أن الإملاء يعني " رسم الكلمات والحروف رسما صحيحا اعتمادا على التصور البصري الذي كونه المتعلم ويحكم على صحة ما كتبه المتعلم في ضوء القواعد اللغوية المتعارف عليها ".

- مهارات الإملاء :

الإملاء بمهاراتها المختلفة تدخل ضمن مهارات الكتابة، والكتابة تشكل إحدى مهارات اللغة العربية الأربع. وتتصف المهارة الإملائية كما ذكر مصطفى رسلان (٢٠٠٥، ٧) بعدد من الصفات، من أهمها:

- أداء المهارة يتطلب نمطاً من السلوك المتصف بالتعقيد والتكامل.
- القدرة على القيام بها بتلقائية وعفوية.
- ارتباط توقيت تنفيذها بالوضع والموقف الذي تمارس فيه.

ويشير رشدي طعيمة (١٩٩٠، ١٢٠-١٣٢) أنه يمكن توزيع مهارات الكتابة على مستوى الإملاء على المستويات الثلاثة على النحو الآتي :

أ -المستوى الأول

- نقل الكلمات التي تكتب على السبورة أو في كراسات الخط نقلا صحيحًا.
- تعرف طريقة رسم الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.
- تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة.
- كتابة الكلمات بحروف منفصلة وأخرى متصلة مع التفريق بين أشكال الحروف.
- وضوح الخط ورسم الحروف رسمًا صحيحًا.
- الدقة في كتابة بعض الكلمات، منها الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب، مثل (هذه، ولكن)، وتلك التي تكتب ولا تنطق، مثل (درسوا) .

ب -المستوى الثاني

- تطبيق القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة، منها قواعد كتابة الهمزة مثلا.
- إتقان خطي النسخ والرقعة.
- تطبيق خصائص الكتابة العربية عند الكتابة، مثل التنوين والتاء بشكليها.

ج -المستوى الثالث

- معرفة قواعد الإملاء ومراعاتها عند كتابة أي نص.
- تفعيل أصول الكتابة السليمة من وضع النقط والهمزات في أماكنها الصحيحة، مع الانتباه إلى حجم الحروف ورسمها وفق شكلها.

ويرى ياسر سلامة (٢٠٠٣، ٢٧) أن التدريب على المهارات السابقة يتطلب أن يستخدم المتعلم عند تعلمه الإملاء أكثر من حاسة (يشاهد الكلمة ، يستمع لنطقها ، ينطقها ويكررها ، يحللها بصوت مسموع ، ثم يكتبها) ، كما يتطلب أن يتدرب التلميذ من خلال الإملاء على تذكر الكلمات وكيفية كتابتها؛ فالتلميذ يشاهد الكلمة ثم تختفي من أمامه ثم يحللها بالسماع فقط فيتدرب على التحليل السماعي وتذكر الكلمة ، ويكتبها ثم يراجع ما كتبه بالتحليل الصوتي .

واستنادا إلى ما سبق فإنه يمكن تعريف مهارات الإملاء تعريفا إجرائيا في هذه الدراسة بأنها" هي قدرة المتعلم على تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة،مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقاً للقواعد الإملائية المتعارف عليها".

-أسس اختيار موضوعات الإملاء:

ينبغي لدى اختيار موضوعات الإملاء مراعاة الأسس التالية(محمد سمك،١٩٧٩، ٥٢٣-٥٢٤) (حسن شحاتة، ١٩٩٢، ٣٣٩) (عبد الفتاح البجة، ١٩٩٩، ١٩٨) (ياسر سلامة ، ٢٠٠٠، ٢٥) :

- أن تكون مناسبة للتلاميذ عقلياً وثقافياً، ومتصلة بحياتهم ومثيرة لاهتماماتهم، ومشوقة لهم.
- أن تكون خالية من التكلّف، ومن الكلمات الإملائية الصعبة.
- أن تكون ألفاظها وكلماتها مألوفة لهم، وليست ميتة ولا غريبة عنهم، وألا تكون بعيدة عن قاموسهم اللغوي.
- أن يتم اختيارها من الموضوعات المتصلة بفروع اللغة العربية، كالقصص، والمطالعة، والمحفوظات، أو من موضوعات التاريخ أو الجغرافيا.
- من المفضل اختيار مادة الإملاء من الموضوعات التي قرأها التلاميذ.
- أن يتم اختيار الموضوعات العلمية، والثقافية، والأحداث الاجتماعية، وما يتصل بالبيئة، على أن

تكون القطع حسنة الصياغة والأسلوب، مع مناسبتها لقدرات التلاميذ.

- أن تكون القطعة وحدةً واحدة، بحيث تعطَى في درس واحد فلا تتجزأ.
- يجمل أن يتحاشى المعلم إملاء مفردات خاصة بالقواعد الإملائية، وإنما توضع في جمل وعبارات.
- يفضل أن تحتوي قطع الإملاء على القيم، والمثل العليا، وما يتصل بالنواحي القومية، والوطنية،

والدينية، والأخلاقية .

-إن نمط القطعة الجيدة سلوك يدرب التلميذ على حسن الاستماع، واستنباط الأحكام العامة، ويصور أحكاماً ذاتية بخصوص ما يكتب، كما يدرب التلميذ على التفكير السليم؛ مما يساعده على حل المشكلات، والكتابة السريعة الصحيحة.

صعوبات الإملاء:

يشير كل من حسن شحاتة (١٩٩٩، ٥٨) (محمد زقوت، ١٩٩٩، ٢٢٦-٢٢٧) وزكريا اسماعيل (٢٠٠٢، ١٧٢) ومحمد فضل الله (٢٠٠٣، ١٥) إلى مجموعة من الصعوبات التي تعترض الإملاء تتمثل فيما يلي :

١- **صعوبات تتعلق باللغة المكتوبة:** وتتمثل هذه الصعوبات في الشكل وقواعد الإملاء واختلاف صورة الحرف باختلاف موقعه ووصل الحروف وفصلها والإعجام واستخدام الصوامت الصغار والإعراب واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي.

٢- **صعوبات متعلقة بالمحتوى** : وهي صعوبات تتعلق بالقطع الإملائية ومدى مناسبتها لمستويات التلاميذ ومدركاتهم العقلية ومدى ما يحتويه من خبرات ومعلومات تستميل الطالب وتلائم ميوله ورغباته، فقد يلجأ بعض المعلمين إلى الإتيان ببعض القطع الإملائية المشتملة على المقررات الصعبة، أو يأتي بقطع بها كلمات تكتب بأكثر من وجه لذلك ينبغي التركيز على الإملاء الوظيفي الذي يحتاجه الطالب في صيانة الحاضرة والمستقبلة.

٣-**صعوبات متعلقة بالمعلم** : وتتمثل في: ضعف الإعداد الأكاديمي والتربوي وما يترتب عليه من انخفاض الكفاية العلمية، عدم الاهتمام بالنطق الصحيح للحروف والكلمات، انخفاض صوت المعلم وسرعة نطقه، ولا يهتم بالفروق الفردية بين تلاميذه، ولا يعالج الضعاف والمتأخرين، عدم الاهتمام بتطوير نفسه بالقراءة والتدريب، التهاون في

تمرين عضلات اليد على الكتابة، وتهاونه في متابعة الأخطاء الإملائية، سوء اختيار القطعة الإملائية، فقد تكون أعلى من مستوى التلميذ فكرة وأسلوباً، أو تكثر فيها الكلمات الصعبة، أوقد تكون طويلة مملة، أو قصيرة مخلة.

٤-**صعوبات تتعلق بطريقة التدريس والوسائل والأنشطة:** وتتمثل في استخدام المعلم الطريقة التقليدية في تدريسه المهارة الإملائية، وعدم إفادته من الوسائل التعليمية المعنية، وعدم تشجيعه للمشاركة الطلابية، فهناك عديد من الوسائل مثل (أسلوب الجمع والبطاقات) التي تساعد على تعليم القواعد الإملائية.

٥-**مشكلات تتعلق بالطالب** : بمعني إهمال التلميذ وعدم ميله إلى النظام والتنظيم من جهة وعدم إكتراثه بدروسه من جهة أخرى وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود الدافعية في التعلم كما يسميه التربويون، فالحافز والمكافأة سواء أكانت مادية أو معنوية أمران مهمان لتعلم الكتابة والهجاء فإن المعلم مطالب بإثارة الحوافز والتشجيع لزيادة الرغبة في التعلم لدى طلبته والابتعاد عما يمكن أن يؤدي إلى الإحباط لديهم.

٦- **صعوبات متعلقة بالتقويم** : ويقصد بها عدم شمول عملية التقويم، وتنوعها، وتكاملها من حيث مجالات الأهداف (عقلية، وجدانية، نفس حركية) وعدم الاستفادة من التغذية الراجعة، سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم وعدم التنويع في أساليب التقويم المستخدمة في مبحث الإملاء.

أنواع الإملاء :

١-**الإملاء المنقول** : ويقصد به النسخ الموجه ,وهو أن ينقل التلاميذ القطعة من كتابهم،أو من السبورة أو عن طريق بطاقة كبيرة كتبت عليها ,وذلك بعد أن يفهموا معناها ويتدربوا على تهجي كلماتها شفويًا ومن ثم تملى عليهم القطعة جزءًا جزءًا ثم يكتبونها. ومن مزايا هذا النوع من الإملاء أنه فيه

Doi: 10.12816/0041726

تدريب على القراءة، وتدريب على التعبير الشفوي وكذلك تدريب على التهجي، ومعرفة الصور الكتابية للكلمات الجديدة كما أنه يدرب التلاميذ على الملاحظة الدقيقة والقوية، وحسن المحاكاة، وتنمو مهاراته في الكتابة، وتزيد من إدراكه للصلة بين أصوات الحروف وصورتها الكتابية وتعوده النظام والتنسيق وتجويد الخط . (فخر الدين عامر،١٩٩٢، ٧٨)

٢- **الإملاء الاستماعي :**يعتمد هذا النوع من الإملاء على استماع التلاميذ إلى القطعة المملاة دون قراءتها أو النظر إليها، ثم إملائها عليهم بعد مناقشتهم في المعاني المتضمنة في القطعة والتراكيب اللغوية فيها ومن مزايا هذا النوع من الإملاء تدريب التلاميذ على حسن الإصغاء وجودة الانتباه وإدراك التلاميذ المشابهة بين الكلمات الصعبة التي يسمعونها، والكلمات المماثلة لها فيما كان مدوناً على السبورة وشرح بعض القواعد الإملائية بطريقة سهلة ميسورة. (يوسف بدوي ،١٩٩٤، ٥٤)

٣- **الإملاء المنظور:** يتم فيه عرض القطعة على التلاميذ، إما مكتوبة على لوحة، أو معروضة على جهاز أو استخدام الكتاب ثم يقرأها المعلم، ويتبعه في قراءة الفقرة بعض التلاميذ، ومن ثم يناقش معناها بأسئلة حول الشكل والمضمون، وبعد ذلك يطالب بعض التلاميذ بتهجي بعض الكلمات الصعبة من النص، ثم من الذاكرة، ويثبت ما يراه مستحقاً للإثبات، ومن ثم يطلب من التلاميذ النظر إلى القطعة، ثم يحجب القطعة، ومن ثم يملي عليهم الفقرة بعد ذلك. (مها حلس،٢٠٠٣، ١٠٥) ومن مزايا الإملاء المنظور أنه خطوة تقدمية في تخفيف معاناة التلميذ للصعوبات الإملائية، والتهيؤ لها ويساعد التلميذ على دقة الملاحظة، وجودة الانتباه، والبراعة في أن يختزن في ذهنه الصور الكتابية الصحيحة للكلمات الجديدة والصعبة وفيه شحذ للذاكرة، والتدريب الجدي

على إعمال الفكر، للربط بين الرسم الإملائي والنطق. (أيمن أبو منديل، ٢٠٠٦ ، ٤٧)

٤-**الإملاء الاختباري** : وهو إملاء ذو شقين؛ الأول: تشخيص نقاط الضعف في هجاء التلاميذ، وتحديد المشكلات التي يخطئون فيها ثم علاجها، والثاني: اختبار لتشخيص الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ فيما تعلموه، ومعرفة ما تعلموه؛ وذلك ليتمكن المعلم من إعادة التركيز على ما لم يتعلموه. فالإملاء الاختباري عملية تعليمية في أساسها لتحديد الأخطاء فيما تعلمه التلاميذ لمعالجته (حسن الخليفة، ١٤٢٥ هـ، ٣٠٦)

طرائق تصحيح الإملاء :

١- تصحيح التلميذ لنفسه (التصحيح الذاتي أو الشخصي) :

ويقصد به أن يصحح التلميذ الخطأ بالرجوع إلى النموذج الصحيح الذي يعرضه المعلم على التلاميذ، وهذه أفضل الطرق (جودت الركابي، ١٤٠٦هـ ، ١٥٥)

٢- تصحيح التلميذ لزميله (تبادل الكراسات) :

بهذه الطريقة يتبادل التلاميذ كتاباتهم، فيصحح كل تلميذ أخطاء زميله، وتعمل هذه الطريقة على تنمية تحمل المسئولية والثقة بالتلميذ (عبد الفتاح البجة ، ١٩٩٩ ، ٤٤٧).

٣- التصحيح الفردي لكل تلميذ أمامه :

ويرى غازي مفلح (١٤٢٨ هـ، ٣١٢) أن هذه الطريقة هي الفضلى لضمان نتائج التصحيح، ويستحسن اتباع هذه الطريقة مع المبتدئين، حيث يقوم المعلم بكتابة الصواب أمام التلميذ، ثم يكلفه بإعادة كتابته مع التكرار. وعند استخدام هذه الطريقة مع كبار التلاميذ فيكتفي المعلم بالإشارة إلى الكلمة الخطأ، ويمنح التلميذ فرصة لتصويبها بنفسه، حتى تثبت في ذهنه.

٤- تصحيح المعلم خارج الصف :

وذلك بأن يجمع كراسات تلاميذه، ويصححها ثم يعيدها، وهي الطريقة الشائعة وهي من أسوأ طرائق التصحيح لما فيها من عبء كبير على المعلم.(خالد الطويل ، ١٤٢٤ هـ، ٢٣)

المحور الثاني: الاتجاه نحو الكتابة ؛ مفهومه وطرق قياسه .

يعرف أحمد اللقاني وعلي الجمل (٢٠٠٣، ٧) الاتجاه عامة بأنه " حالة من الاستعداد الفعلي تولد تأثيرا ديناميا على استجابة المتعلم".

ويرى حامد زهران (٢٠٠٠، ١٧٢) الاتجاه بأنه : تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط يقع بين المثير والاستجابة وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة .

ويشير إسماعيل محمود (٢٠٠٦ ، ١٢) إلى الاتجاه بأنه "مجموع استجابة الفرد للمواقف، أو العبارات التي يتضمنها المقياس المستخدم، وتوضح آراءه من حب أو كره أو إقبال أو إحجام، وشعوره بوجه عام نحو التخصص"

ومن التعريفات السابقة يمكن تعريف الاتجاه نحو الكتابة إجرائيا في هذه الدراسة بأنه " موقف طلاب الصف الخامس الابتدائي تجاه تعلمهم للكتابة، ومدى إدراكهم لأهميتها في حياتهم ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس الاتجاه ".

طرق قياس الاتجاه :

تعددت طرق وأساليب قياس الاتجاه، ويشير محمد عبد الغني (٢٠٠٢، ٩٧ – ١٠٠) إلى بعض هذه الطرق وتتمثل فيما يلي :

١ . **طريقة الانتخاب:** تعتمد الاستبانة على وجود عدد من الأسماء أو الموضوعات التي يقوم الفرد باختيار أهمها أو أصحها، وعلى الباحث أن يحصي عدد الأصوات التي فاز بها كل موضوع، ويقوم بحساب النسبة المئوية بعد ذلك،

ويرتب موضوعات الاستبانة ترتيبيًا تصاعديًا أو تنازليًا. وكما يبدو فإن هذه الطريقة بسيطة وسريعة الاستخدام .

٢ . **طريقة الترتيب:** وتعتمد هذه الطريقة على قيام الأفراد بترتيب الموضوعات طبقًا للهدف المطلوب قياسه، وفي هذه الحالة غالبًا ما يتكون الاستبيان من عدد محدود من الموضوعات، وتتلخص استجابة الفرد في إعادة ترتيبه لهذه الموضوعات في تتابع يمثل أولها الأكثر انجذابًا له وآخرها يمثل الموضوع الأكثر نفورًا .

٣ . **طريقة المقارنة الازدواجية** : تتلخص هذه الطريقة في مفاضلة الشخص بين شيئين متضادين وتعتمد الطريقة على مقارنة موضوعين، ثم تفصيل أحدهما على الآخر بالنسبة إلى هدف الاتجاه المراد قياسه، ويسعى الاستبيان للحصول على جميع الاحتمالات الازدواجية.

٤ . **طريقة التدريج** : يستخدم مقياس البعد الاجتماعي لبوجاروس في تعرف اتجاه الأفراد نحو الأجناس العنصرية المختلفة، وهو يحتوي على عبارات تقيس اتجاه الفرد نحو تقبله أو نفوره للأجناس أو الشعب المختلفة، ويتكون المقياس من سبع وحدات تمثل درجات متقاربة لهذه المواقف.

٥ . **طريقة ليكرت (التقدير الجمعي)** : يحتوي هذا المقياس عدة عبارات تتصل بالاتجاه المراد قياسه ونضع أمام كل عبارة درجات الموافقة والمعارضة وتكون الخطوات المتبعة في هذا النوع من الاستبانات كالآتي :

• يجمع عددا من الجمل التي تمس الاتجاه موضوع البحث .

• تعطي هذه الجمل لعينة من الأفراد تمثل من سيعطي الاستبيان لهم ويضعون علامة أمام الفئة التي توضح موافقتهم أو عدم موافقتهم، وتحسب كل درجة بجمع درجات الاستجابات على كل الجمل، على أن تكون أعلى الدرجات للاتجاهات الإيجابية وأقلها للاتجاهات السلبية أو العكس .

• تحذف الجمل التي يكون فيها معامل الارتباط بين الدرجات المحددة لها والدرجة الكلية منخفضًا وتستخدم هذه الطريقة كثيرًا، وذلك لسهولتها ولأنها تكون في الغالب ذات درجات ثابتة عالية، ولأنها تبين لنا بدقة درجة اتجاه الأفراد نحو المشكلة؛ ولذا فقد استخدمها الباحث في مقياسه في هذا البحث .

المحور الثالث:مفهوم استراتيجية التصور البصري؛ وفلسفتها وأسسها وخطواتها .

-مفهوم استراتيجية التصور البصري :

أما عن مفهوم التصور الذهني فقد عرفتها (آمال صادق وفؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦، ٥٨٥) بأنها حدوث تمثيل عقلي أو صورة ذهنية للشيء الذي سبق للمرء أن تعرض له ، ولا يكون له وجود فعلي لحظة تصوره ، واعتبر التصور الحسي استراتيجية لتخزين المعلومات على هيئة صور ذهنية تعد نظائر مباشرة للأشياء والأفعال، وتعتمد علي الخصائص الحسية الإدراكية العيانية لها.

ويعرف عزو عفانة (٢٠٠١، ٤١) استراتيجية التصور البصري بأنها مجموعة من الأنشطة البصرية التي يمكن توظيفها من خلال استراتيجية تعليمية تتضمن عديدا من الخطوات المنظمة لتيسير فهم المتعلم .

ويعرفها ماهر عبد الباري (٢٠٠٩) بأنها مجموعة من الإجراءات العقلية التي يتبعها الطلاب عند تفاعلهم مع الموضوع القرائي ، وتتضمن هذه الإجراءات بناء مجموعة من الصور أو المخططات العقلية المعينة علي استخلاص المعنى من النص (فهم المقروء).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف استراتيجية التصور البصري إجرائيا في هذه الدراسة بأنها " مجموعة من الإجراءات المتتابعة المنظمة التي يتبعها المعلم لتنمية مهارات الإملاء والاتجاه نحو الكتابة من خلال مساعدة المتعلم على تكوين صورة ذهنية للشيء الذي سبق أن تعرض له وذلك من

خلال ثلاث خطوات أو مراحل رئيسة وهي: مرحلة التأمل ومرحلة المحاكاة ومرحلة المراجعة، وتعتمد على نشاط المتعلم، وإيجابيته، وتفاعله مع المعلم في كل خطوة من هذه الخطوات."

-فلسفة استراتيجية التصور البصري :

تقوم استراتيجية التصور البصري على مجموعة من النظريات التي تستند إليها والتي تفسر حدوث التصور البصري لدى الفرد ومنها :

١-نظرية الشفرة الثنائية :

التشفير يعني عملية ربط المعلومات المدخلة بالمفاهيم والأفكار الموجودة في الذاكرة بحيث يمكن تذكر المعلومات الجديدة بشكل أفضل، واذا ترك الناس إلى نزعاتهم الطبيعية،فإنهم دائماً ما يحاولون إكساب الأشياء معنى حتى يدمجوا الخبرات الجديدة بنسيج معلوماتهم الحالية، ويساعد التشفير على أن يجعل من الأشياء التي تم تجهيزها أشياء دائمة (رجاء أبو علام، ٢٠١٠ ، ١١٨)

ثانيا: نظرية المخططات العقلية

المخططات العقلية هي عمليات عقلية يستعملها الفرد وتساعده على إعطاء العالم والأشياء قيمة ومعنى، وينظر)أوزبل(إليها على أنها المحتوى الشامل للمعرفة البنائية وخواصها التنظيمية التي تميز المجال المعرفي للفرد، وتسمح الاسكيما للأفراد بربط المعلومات مع بعضها البعض وتحويلها إلى حزم ذات معنى، بحيث تشغل حيزا أقل ذاكرة، مما يسمح لها بمعالجة عناصر معرفية أكثر وبالتالي تعلم أوسع (ماهر عبد الباري ، ٢٠١٠ ، ٢٩١ .)

ثالثا : نظرية النمو العقلي المعرفي لبياجيه :

ويعد جان بياجيه عالم النفس السويسري أحد أهم الأعمدة التي أسهمت في تطور المعمار المعرفي لاستراتيجية التصور الذهني ، وذلك بتأكيده علي أمرين هما (يوسف قطامي، ونايفة قطامي ، ٢٠٠٠، ٨٨-٨٩).

أ- البنية المعرفية :

يشير مصطلح البنية المعرفية إلي حالة التفكير التي تسود ذهن المتعلم في مراحله المختلفة، ويفترض أن هذه البنية تنمو وتتطور مع العمر عن طريق التفاعل مع المواقف والخبرات؛ لأن الخبرة تتضمن التفاعل، ويترتب علي ذلك أن الطفل كلما نما وتطور وتفاعل مع المواقف والخبرات أدى ذلك إلي تغير حالة البنية الذهنية المعرفية، إذ أن كل جزء يسهم في تطور حالة البناء المعرفي الذي يملكه الطفل .

ب - الوظيفة الذهنية :

يتضمن هذا العامل العمليات التي يستخدمها الطفل في تفاعله مع متغيرات البيئة وعناصرها، ويعدها بياجيه حالة عامة للنشاط الذهني، ويركز بياجيه علي الجانب الفطري في هذا العامل،مفترضا أن هذا العامل يكون مستقرا نسبيا، فلا يتمحور ولكن يتطور مع العمر، ويتسع وتزداد كفايته ووظيفته .

-إجراءات استراتيجية التصور البصري :

حدد (Crawley، Sharon J. & King, Merritt,1996,65-66) إجراءات هذه الاستراتيجية في الخطوات التالية :

١) **استكشاف القدرات التصورية لدى الطلاب** ، ويتم ذلك من خلال الآتي:

-اطلب من أفراد العينة موضع البحث تخيل أي موضوع ، ولاحظ ماذا يحدث، مثال ذلك : تخيل شكل المربع، ما شكله ؟ و َنبه الطلاب إلي أن هذا التخيل شأنه في ذلك شأن شاشة السينما ماذا ترى ؟

-امسح الصورة السابقة للمربع ، وقم بأخذ نفس عميق، وابدأ في تخيل صورة للدائرة ، كبر هذه الدائرة وصغرها، وحدد لونها .

-يتبادل الطلاب خبراتهم التصورية أو التخيلية حول الموضوعات أو العناصر السابقة . ٠

١)يحدد المعلم أو الباحث الطلاب الذين يتمتعون بحسن التصور بناء علي ما سبق من إجراءات .

٢) **تذكر الصور** : يعرض المعلم علي الطلاب مجموعة من الصور المختلفة ، ثم يطلب منهم – بعد إغلاق عيونهم – تخيلها .

٣) **القراءة للطلاب** : يقرأ المعلم أو أحد الطلاب جزءا من النص بصوت مرتفع ، ويطلب المعلم من التلاميذ إغلاق عيونهم عند الاستماع للنص ، ويحاولون تخيل ما يحدث ، ويمكن للطلاب في هذه الحالة تبادل تصوراتهم عن الموضوع .

٤) **التمثيل الصامت أو الإيمائي** : يمثل المعلم بعض عناصر القصة أو الموضوع بشكل صامت أمام الطلاب .

٥) **رسم الصور** : ربما يرسم الطلاب بعض الصور عن الأحداث أو الأماكن التي قرؤوا عنها .

٦) **مناقشة التصورات:** يطلب المعلم من طلابه وصف تصوراتهم ، وما التخيلات التي طرأت علي أذهانهم بعد قراءتهم لموضوع ما أو لجزء منه .

٧) **طرح الأسئلة** : يستعين المعلم بقائمة من الأسئلة التي تلفت انتباه الطلاب لبعض الأحداث أو

الأشياء التي يمكنهم تصورها كما يلي : مثل : ما المشهد العام للموضوع ؟ وما شكل بعض الشخصيات ؟ وما الذي يرتسم في عقلك عند الاطلاع على النص ؟ وما نوع الصورة التي يمكن رسمها بعد قراءة النص ؟ وما نوع الصورة التي تتوقع أن يكون الكاتب قد تصورها ؟ وهل تستطيع وصف الشكل الظاهري لشخصية من الشخصيات ؟ لو انتقلت إلي الفصل التالي من القصة هل تستطيع وصفه ؟

وحدد (Robert W ,Fisher1 2007:28) إجراءات استراتيجية التصور البصري في الخطوات التالية :

–يحدد المعلم في البداية أهدافا واضحة .

-يقيم المعلم قدرة الطلاب على تكوين تصورات بصرية عن الموضوع ؛ وذلك من خلال مناقشتهم في الصور التي كونوها عن الموضوع بعد قراءته قراءة صامتة .

-يشجع المعلم الطلاب الذين يمتلكون القدرة على التصور البصري كي يستثمروا هذه المهارات في موضوعات أخرى .

-يستعين المعلم ببعض الوسائل التي تدعم التصور البصري مثل الصور والرسوم التخطيطية .

-يستثمر المعلم الخلفية المعرفية لدى الطلاب بهدف تدعيم التصور البصري لديهم .

ويشير عاكف الخطيب (٢٠٠٩ ، ٥٢) إلى خطوات استراتيجية التصور البصري في تعليم التهجي كما يلي :

- يكتب المعلم على السبورة أو على قصاصة ورق كلمة يستطيع الطالب قراءتها ولكن يعجز عن تهجئتها .

- يقرأ الطالب الكلمة بصوت عال .

- يقرأ الطالب حروف الكلمة .

- ينسخ الطالب الكلمة على ورقة .

- يطلب المعلم من الطالب أن ينظر إلى الكلمة ويصورها بعينية كما لو كانت آلة تصوير .

- يطلب المعلم من الطالب أن يغمض عينيه وينطق حروف الكلمة بصوت عال.

- يطلب المعلم من الطالب أن يكتب الكلمة ويطابقها مع النموذج للتأكد من صحتها .

من خلال العرض السابق لإجراءات استراتيجية التصور الذهني يخلص الباحث للإجراءات التالية :

أولا : مرحلة التأمل : وفي هذه المرحلة :

-يقسم المعلم الموضوع الإملائي إلي فقرات ، ويتم كتابة كل فقرة في بطاقة خارجية .

-يقسم المعلم الطلاب إلي مجموعات تعاونية صغيرة ، ثم يوزع عليهم الفقرات الإملائية.

-يطلب المعلم من طلابه تأمل الفقرات وتكوين تصور بصري عن النص المقروء .

- يطلب المعلم من الطالب أن ينظر إلى بعض الكلمات المحددة ويصورها بعينية .

- يقرأ المتعلم الكلمات المحددة بصوت عال .

- يقرأ المتعلم حروف الكلمات المحددة .

ثانيا : مرحلة المحاكاة : وفي هذه المرحلة :

- يكتب المعلم على السبورة أو على قصاصة ورق الكلمات التي تتضمن القاعدة الإملائية التي يريد تعليمها للمتعلمين .

-يقوم المعلم بنمذجة كيفية التصور الذهني أمام طلابه ، وذلك لمحاكاة المعلم ، ويتم ذلك من خلال القراءة بصوت مرتفع ، ثم التوقف بعد قراءة الفقرة وإغلاق العين ، وتصور الصورة التي ارتسمت في الذهن بعد قراءة الفقرة.

يطلب المعلم من المتعلمين أن يغمضوا أعينهم وينطقوا الكلمات بصوت عال.

- يطلب المعلم من المتعلمين محاكاة الكلمات المكتوبة على السبورة أو على قصاصة الورق في كراساتهم .

- يتبادل المتعلمون الكلمات التي كتبوها ويسجلوا ملاحظاتهم.

ثالثا : مرحلة المراجعة : وفي هذه المرحلة :

- يطلب المعلم من الطالب أن يطابق ما كتبه مع النموذج للتأكد من صحته.

- يقيم المعلم قدرة الطلاب على تكوين تصورات بصرية عن الموضوع ؛ وذلك من خلال مناقشتهم في كتاباتهم.

- يعيد الطلاب الإجراءات التي قامو بها لتكوين التصور البصري للمكتوب حتى تتحسن كتاباتهم.

إجـــراءات الدراســـــة :

(١) إعداد دليل المعلم للاستراتيجية المقترحة : وقد تضمن الدليل مقدمة توضح للمعلم فكرة البحث وأهمية دوره في التطبيق، ثم توضيح مبسط للمفاهيم الأساسية وخطوات الاستراتيجية بالتفصيل ، مع بيان أدوار كل من المعلم والطلاب في كل خطوة من خطواتها (ملحق ١) .

(٢) إعداد أوراق العمل التي سُلمت للطلاب (في ضوء موضوعات الإملاء المقررة على طلاب الصف الخامس الابتدائي).

(٣) إعداد أدوات الدراسة، وضبطها ، وتتضمن:

١- قائمة مهارات الإملاء:

تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات الإملاء المناسبة لطلاب الصف الخامس الابتدائي وفقا للمفهوم الذي حددته الدراسة مسبقا .

. مصادر إعداد قائمة مهارات الإملاء:

تتمثل مصادر إعداد هذه القائمة فيما يلي :

١- الدراسات والأدبيات السابقة.

٢- المقاييس والاختبارات التي تناولت مهارات الإملاء ، وما أسفر عنه تحليل تلك المقاييس والاختبارات .

٣- أهداف تعليم الإملاء في المرحلة الابتدائية .

. وصف قائمة مهارات الإملاء:

تتكون القائمة من ثماني مهارات ؛ تمثل خمس منها مهارات الإملاء الأساسية ، وثلاث منها تمثل مهارات الإملاء العليا .

. صدق قائمة مهارات الإملاء:

عرضت هذه القائمة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين (ملحق ٢) من المتخصصين في اللغة العربية، وتدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وكذلك من المتخصصين في علم النفس من أعضاء هيئة التدريس ، ومجموعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من المشهود لهم بالكفاءة من أجل الوصول إلى الشكل النهائي لهذه المهارات (ملحق ٣) ، وقد التزم الباحث بالمهارات التي اتفق جميع المحكمين على مناسبتها لطلاب الصف الخامس الابتدائي .

٢- مقياس مهارات الإملاء:

يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى توافر مهارات الإملاء لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي .

- وصف المقياس :

يتكون المقياس من جزئين الجزء الأول يكتب الطالب قطعة مملاة عليه تراعي المهارات الإملائية التي حددتها الدراسة ، والجزء الثاني يكتب الطالب بعض الكلمات المملاة عليه تراعي المهارات الإملائية التي حددتها الدراسة .

- بناء المقياس :

اتبعت الخطوات التالية في بناء مقياس مهارات الإملاء:

١- تحديد مهارات الإملاء: وقد أشار الباحث فيما تقدم إلى المصادر التي اشتقت منها هذه المهارات وكيف تحقق من صدقها من خلال عرضها على المحكمين .

٢- صياغة أسئلة المقياس ، وقد روعي فيها ما يلي :

- أن تكون مفردات المقياس مرتبطة بالمهارات التي حددت من قبل .
- أن تكون متناسبة مع قدرات المتعلمين وخبراتهم .
- أن تكون واضحة للمتعلم .

٣- إعداد أداة تصحيح المقياس .

- **صدق المقياس :**

تم التحقق من صدق مقياس مهارات الإملاء عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (ملحق ٤) من المتخصصين في اللغة العربية، وتدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وكذلك من المتخصصين في علم النفس من أعضاء هيئة التدريس، ومجموعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من المشهود لهم بالكفاءة؛ وذلك للتحقق من أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وأن الأسئلة واضحة ومفهومة ؛ من أجل الوصول إلى الشكل النهائي للمقياس(ملحق ٥)، وقد أبدى جميع المحكمين موافقتهم على صلاحية المقياس للتطبيق على الخامس الابتدائي على هذه الصورة .

التجربة الاستطلاعية للمقياس:

بعد إعداد الصورة المبدئية من المقياس وعرضها على المحكمين، أجرى الباحث تجربة استطلاعية على عينة عشوائية قوامها ٤٥ طالبا وطالبة[1]؛ بغرض معرفة :

أ- مدى مناسبة الأسئلة لهؤلاء الطلاب ومدى تقبلهم للمقياس .

ب-حساب زمن المقياس .

ج- حساب ثبات المقياس .

وقد أسفرت تلك التجربة الاستطلاعية عن النتائج التالية :

أ- فيما يتعلق بمدى مناسبة الأسئلة لهؤلاء الطلاب ومدى تقبلهم للمقياس تبين:

-أن جميع الأسئلة مناسبة للطلاب؛ حيث استجاب معظم الطلاب لجميع الأسئلة ، وأظهروا تحمسا في التفاعل معها .

---

[1] اجريت التجربة الاستطلاعية بمدرسة الشهيد محمود نويشي الابتدائية بمركز كوم حمادة بمحافظة البحيرة .

ب – حساب زمن المقياس :

تم حساب زمن المقياس عن طريق اتباع الخطوات التالية :

١– تسجيل زمن البدء في الإجابة على كل سؤال، وتسجيل زمن الانتهاء منها بالنسبة لكل متعلم .

٢– حساب الزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن كل سؤال .

٣– رتب الطلاب تصاعديا وفقا لهذا الزمن، وفصل الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى .

٤– حساب متوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأعلى، ومتوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأدنى.

٥– حساب متوسط المتوسطين السابقين، واعتبر ذلك الزمن المناسب لكل سؤال .

٦– اعتبر الزمن المناسب للإجابة عن المقياس ككل هو مجموع أزمنة الإجابة عن أسئلة المقياس وهو ٣٥ دقيقة .

ج – حساب ثبات المقياس :

استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات المقياس؛ حيث إن هذه الطريقة تصلح للاختبارات الموقوتة ذات الزمن المحدد والتي تعتمد إلى حد كبير على السرعة، كما أن العينة ليست كبيرة للحد الذي يصعب معه إعادة الاختبار، فضلا عن أن المقياس ليس طويلا بحيث يصعب إعادته .

وقد تم إعادة المقياس على نفس العينة بعد مرور ثلاثة أسابيع ، وروعي أن تكون ظروف التطبيق قريبة من الأولى، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرة الأولى والثانية وكان معامل الارتباط يساوي ٩٠, وبالكشف عن دلالة معامل الارتباط السابق وجد أنها جميعا دالة عند مستوى ٠١,. ويتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بنسبة عالية من الثبات . وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية.

هـ - حساب ثبات معايير تصحيح المقياس :

تم حساب ثبات معايير تصحيح المقياس عن طريق إعادة تصحيح استجابات ٢٠ طالبا تم اختيارها بصورة عشوائية ، وذلك بواسطة زميل[٢] له خبرة بهذا المجال بعد أن تم الاتفاق معه على المعايير التي سيتم التقييم في ضوئها ، وقد كانت معامل الارتباط بين التصحيحين ٩٤.، ويتضح أن معامل الارتباط ذو دلالة عالية يمكن الاطمئنان إليه .

٣-مقياس الاتجاه نحو الكتابة :

يهدف هذا المقياس إلى قياس اتجاه طلاب الصف الخامس الابتدائي نحو الكتابة .

-إجراءات بناء المقياس :

تم إعداد مقياس الاتجاه نحو القراءة وفق مقياس ليكرت الخماسي ، في تقدير درجات المقياس ذي البدائل الخمسة (أؤيد بشده ، أؤيد ، محايد ، أعارض ، أعارض بشدة) وقد مر إعداد هذا المقياس بالخطوات التالية :

- صياغة بنود المقياس في صورتها الأوليه ؛ حيث تتكون من (١٥) بندا لقياس الاتجاه نحو الكتابة.

- تقدير صدق المحتوى وذلك عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (ملحق ٦) من المتخصصين في اللغة العربية، وتدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وكذلك من المتخصصين في علم النفس من أعضاء هيئة التدريس، ومجموعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من المشهود لهم بالكفاءة ، وقد اقترح بعض المحكمين حذف أحد البنود التي رأو أنها متداخلة مع بند آخر ، وقد أجرى الباحث التعديل المطلوب ليكون المقياس في صورته النهائية (ملحق ٧).

- للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة عشوائية مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة من غير عينة الدراسة ، وتم استخراج معادلة ألفا كرونباخ وحساب معامل الثبات ،

---

[2] الزميل هو د عبد العزيز سليم المدرس بقسم علم النفس بكلية التربية جامعة دمنهور.

وكان معامل الثبات (٩٢..) وهو معامل ثبات مرتفع نسبيا ، ثم تم احتساب زمن المقياس وكان (٢٥) دقيقة .

(٤) تحديد عينة الدراسة :

(أ) شملت العينة ١١٠ طالبا وطالبة ؛ فصلين في مدرسة السيدة صفية الابتدائية أحدهما من البنين والثاني من البنات كمجموعة تجريبية، وفصلين في مدرسة ٢٥ يناير الابتدائية أحدهما من البنين والثاني من البنات كمجموعة ضابطة موزعين على النحو التالي :

جدول (١) توزيع عينة الدراسة

	البنون	البنات	المجموع
الضابطة	٣٠	٢٥	٥٥
التجريبية	٢٨	٢٧	٥٥
المجموع	٥٨	٥٢	١١٠

(ب) تم التحقق من **التكافؤ بين مجموعتي الدراسة** (الضابطة، والتجريبية) عن طريق تحقيق التكافؤ بين المعلمين من حيث المؤهل وعدد سنوات الخبرة، ثم تحليل التباين بين المجموعتين في الأداء القبلي على مقياس مهارات الإملاء ومقياس الاتجاه نحو الكتابة وكانت النتائج غير دالة كما هي موضحة في جدولي (٢) و(٣) الآتيين.

(٥) التجريب الميداني للاستراتيجية المقترحة : استغرقت التجربة الميدانية ثمانية أسابيع من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٤ ، وكانت بداية التجربة الأربعاء ٢٤سبتمبر ٢٠١٤ واستمرت حتى الأربعاء ١٩ نوفمبر ٢٠١٤، وقد سارت إجراءات التطبيق كما يلي:

١- **التطبيق القبلي لأدوات الدراسة،** وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

Doi: 10.12816/0041726

جدول (٢) نتائج تحليل التباين بين المجموعتين في الأداء القبلي على مقياس مهارات الإملاء

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مج المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	.٢٢٧	١	.٢٢٧	.٢٣١	غير دالة
داخل المجموعات	١٠٦.١٤٥	١٠٨	٠,٩٨٣		
الكلي	١٠٦.٣٧٣	١٠٩			

جدول (٣) نتائج تحليل التباين بين المجموعتين في الأداء القبلي على مقياس التعبير الكتابي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مج المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	.٠٣٦	١	.٠٣٦	.٠٤٠	غير دالة
داخل المجموعات	٩٧.٦٣٦	١٠٨	٠,٩٠٤		
الكلي	٩٧.٦٧٣	١٠٩			

٢- الالتقاء بمعلمَي المجموعة التجريبية، كل على حدة، وتسليم كل منهما نسخة من دليل المعلم، ومناقشته حول الاستراتيجية المقترحة، وطبيعة دوره في كل خطوة من خطواتها، وأدوار الطلاب فيها، والإجابة عن جميع الأسئلة والاستفسارات.

٣- الالتقاء بمعلمي المجموعة الضابطة، والاتفاق معهما على أن يُغطي كل منهما – بطريقته– موضوعات الإملاء المقررة خلال مدة التجربة ، وقد اطمأن الباحث لذلك من خلال المتابعة الأسبوعية لكليهما.

٤- متابعة سير التجربة حيث كان الباحث يلتقي أسبوعيا مع معلمَي المجموعة التجريبية؛ لتسليمهما أوراق العمل الجديدة، واستلام أوراق العمل السابقة، ومن ثم الاطمئنان على سير العمل باستراتيجية التصور البصري. وجدير بالملاحظة أن استجابات المعلمين كانت إيجابية تجاه تنفيذ الاستراتيجية وهذا يُعطي مؤشرا على ما يمكن أن تحققه هذه الاستراتيجية لكل من المعلم، والمتعلم.

٥- التطبيق البعدي للأدوات، وتحليل البيانات، واستخلاص النتائج، وتفسيرها.

٦- البرامج والأساليب الإحصائية المستخدمة

(أ) Microsoft Excel

(ب) برنامج SPSS

نتائج الدراسة :

عولجت نتائج الدراسة إحصائيا بالأساليب الإحصائية، والبرامج المشار إليها فيما تقدم، ويمكن عرضها فيما يلي:

أولا : نتائج الدراسة :

☐ **نتائج اختبار الفرض الأول:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس مهارات الإملاء الأساسية، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في مهارات الإملاء الأساسية، وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (٤) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الإملاء الأساسية في التطبيق البعدي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصـــائية
التجريبية	٥٥	٢٤,٩٠	٠,٢١	,٧١	دالــة عنـد مسـتوى
الضابطة	٥٥	١٢,١٢	٠,١٣	٥٠	,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارات الإملاء الأساسية لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ وبالتالي يرفض الفرض الأول .

- **نتائج اختبار الفرض الثاني :** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس مهارات الإملاء العليا ، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في مهارات الإملاء العليا ، وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٥) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الإملاء العليا في التطبيق البعدي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصـــائية
التجريبية	٥٥	٣١,٨٣	١,١٣	٤٥,٤٢	دالــة عنـد مسـتوى
الضابطة	٥٥	١٠,٩٠	٠,٧٠		,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارات الإملاء العليا لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ وبالتالي يرفض الفرض الثاني .

- **نتائج اختبار الفرض الثالث:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس مهارات الإملاء ككل، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحساب، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في مهارات الإملاء ككل، وحساب قيمة "ت"، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (٦) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت"ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الإملاء ككل في التطبيق البعدي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٥٥	٥٦,٧٤	١,٨٤	١١٢,١٤	دالة عند مستوى ,٠١
الضابطة	٥٥	٢٣,٠٣	١,٢٤		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارات الإملاء ككل لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ وبالتالي يرفض الفرض الثالث .

- **نتائج اختبار الفرض الرابع :** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس الاتجاه نحو الكتابة ، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في الاتجاه نحو الكتابة ، وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (٧) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو الكتابة في التطبيق البعدي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصـــائية
التجريبية	٥٥	٢٤,٩٠	١,٥٩	٤٤,٥٥	دالــة عنــد مســتوى ٠١,
الضابطة	٥٥	١١,٢٥	١,٦٢		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو الكتابة لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ وبالتالي يرفض الفرض الرابع .

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الإملاء ويعزى هذا لما يلي :

- ممارسة الإملاء بشكل مستمر طوال فترة التجريب الميداني من خلال المناشط التي تضمنتها الاستراتيجية المقترحة انعكس بشكل إيجابي على تنمية مهارات الإملاء لدى طلاب المجموعة التجريبية .
- استراتيجية التصور البصري تضمنت مجموعة من المناشط التي أعطت الطلاب الفرصة على التخيل اللغوي وتكوين صورة ذهنية واضحة عن ما يملى عليهم مما كان له أبر الأثر في تنمية مهاراتهم الإملائية .
- كثرة النماذج اللغوية التي قدمها المعلم من خلال الاستراتيجية ساعد الطلاب على محاكاة تلك النماذج وتمكنهم من المهارات الإملائية .
- أتاحت الاستراتيجية المقترحة دورا جديدا للمعلم يختلف عن دوره في الطرق التقليدية فكان موجها ومرشدا لطلابة مع تقديم الدعم في الوقت المناسب ؛ مما كان له أبرز الأثر في تنمية المهارات الإملائية لدى الطلاب .

كما أظهرت نتائج القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تكوين اتجاه إيجابي نحو الكتابة ويعزى هذا لما يلي :

– إحساس الطلاب بتحسن عملية الكتابة لديهم من خلال المناشط الكتابية المختلفة ساعد بشكل كبير على زيادة رغبة الطلاب في ممارسة الكتابة وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها .

– وجد الطلاب في ظل الاستراتيجية المقترحة أدوارا جديدة تتيح لهم مشاركة زملائهم والبحث في المصادر المختلفة مما ساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الكتابة .

– ترك الحرية للطلاب في كتابة ما يحبون ؛ انعكس بشكل كبير على رغبة الطلاب في ممارسة الكتابة؛ وبالتالي ظهر تحسنا ملموسا في اتجاهاتهم نحوها.

– التعزيز الدائم للطلاب طوال كتاباتهم وتشجيعهم على الكتابة حتى لو كانت عندهم بعض الأخطاء انعكس ايجابا على حب الطلاب لممارسة الكتابة .

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج؛ يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. ضرورة الإفادة من الاستراتيجية في تدريس القراءة والنصوص .

٢. تدريب المعلمين على الاستراتيجيات الجديدة في تعليم مهارات الإملاء .

٣. ضرورة العمل على الإفادة من فكرة أوراق العمل المقدمة ضمن إجراءات الاستراتيجية وذلك من خلال النسج على منوالها في جميع أفرع اللغة العربية.

٤. العناية بإعداد مقاييس لمهارات الإملاء لطلاب المرحلة الابتدائية بشكل خاص وجميع المراحل الأخرى بشكل عام .

٥. تطوير محتوى موضوعات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بما يكفل تنمية مهارات الإملاء لدى الطلاب .

٦. وضع مهارات الإملاء في الحسبان عند تعليم الطلاب مختلف فروع اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة بما يناسب كل مرحلة من هذه المهارات .

وتقدم الدراسة المقترحات التالية:

١. بحث أثر استخدام استراتيجية التصور البصري في تدريس النصوص لطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.
٢. بحث أثر استخدام استراتيجية التصور البصري في تعليم مهارات الإبداع اللغوي لطلاب التعليم العام في مراحله المختلفة.
٣. بحث أثر استخدام استراتيجية التصور البصري في تعليم مهارات الأداء اللغوي لطلاب التعليم العام في مراحله المختلفة.
٤. بحث أثر استخدام استراتيجية التصور البصري في تعليم مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة في مرحلة رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي .

٥. البحث عن استراتيجيات أخرى لتعليم اللغة العربية وتنمية مهارات الإملاء في المرحلة الابتدائية .

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

-آمال صادق، وفؤاد أبو حطب (١٩٩٦) : علم النفس التربو ي . الطبعة الخامسة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

- إبراهيم عطا (١٩٩٩): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، الطبعة الرابعة، الجزء الأول، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- أحمد اللقاني وعلي الجمل (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثالثة، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

- إسماعيل محمود سلامة (٢٠٠٦) : الاتجاه نحو التخصص الدراسي وأسباب اختياره في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا ، العدد١١ ، ص ٧–٤٦

- أيمن أبو منديل (٢٠٠٦) : فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

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

- جمال العيسوي (١٩٩٦) : برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالب المعلم "تخصص اللغة العربية ، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد الثلاثون، كلية التربية: جامعة المنصورة.

- جودت الركابي (١٤٠٦ هـ) طرق تدريس اللغة العربية، ط ٢، دمشق: دار الفكر.

- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٠): علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب.
- حسن جعفر الخليفة (١٤٢٥ هـ) فصول في تدريس اللغة العربية(ابتدائي، متوسط، ثانوي)، ط٤، الرياض : مكتبة الرشد .
- حسن شحاتة (١٩٩٢) : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .
- ـــــــــــ (١٩٩٩). تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره. ط٤ ، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حسن عايض سعيد أبوفايدة (١٤٢٩ هـ) فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- خالد محمد الطويل (٢٠٠٣) الإملاء الشامل لجميع الصفوف والمراحل ، ط ١، الدمام: مكتبة المتنبي
- دخيل الله محمدالدهماني وأحمد عبده عوض (١٩٩٨) "الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمحافظة مكة المكرمة ، وعلاقتها بالقواعد الإملائية التي درسوها" مجلة البحث في التربية وعلم النفس ،العدد (١) ، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص٢١٧-٢٧٤.
- رجاء محمودأبو علام (٢٠١٠) : التعلم أسسه وتطبيقه. ط ٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- رشدي طعيمة ، وأحمد جمعة، ١٩٩٠ م، المهارات اللغوية ومستوياتها تحليل نفسي لغوي: دراسة ميدانية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.(١٢٠-١٣٢)
- زكريا إسماعيل (٢٠٠٢) : طرق تدريس اللغة العربية ، الطبعة الأولى ، دار المعرفة الجامعية .

- سميح أبو مغلي (١٩٩٩) : الاساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، الأردن : دار مجدلاوي للنشر والتوزيع .
- سناء محمد حسن(٢٠٠٩) : تصور مقترح لمقرر في الإملاء للصف الأول الإعدادي ودراسة أثره، وأثر استخدام التغذية الراجعة في تدريسه في علاج الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ. مجلة درسات في التعليم الجامعي ، مصر ، ع(٢)، ص ٢٥٠-٢٨٤
- طه الدليمي، وسعاد الوائلي(٢٠٠٣) : اللغة العربية – مناهجها وطرائق تدريسها ،عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عاكف عبدالله الخطيب (٢٠٠٩): غرفة المصادر كبديل تربوي لذوي الاحتياجات الخاصة (دليل عملي لمعلمي صعوبات التعلم) ، إربد : عالم الكتب الحديثة
- عبد الفتاح حسن البجه (١٩٩٩) أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا، عمان: دار الفكر .
- عبدالله رضوان (٢٠٠١) : منهج لتعليم الإملاء في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة عين شمس.
- عبد المنعم سيد (١٩٨٨) : برنامج مقترح لتعليم الإملاء في الصفوف الثلاث الأخيرة في الحلقة الابتدائية، رسالة دكتوراة، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- عزو عفانة (٢٠٠١) : أثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية ، غزة : مطبعة المقداد .
- علي أحمد مدكور (١٩٩١) : فنون اللغة العربية ، القاهرة : دار الشواف للنشر والتوزيع .

-علي أوجيدة (٢٠٠٧): الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر.

- غازي مفلح (١٤٢٨ هـ) تدريس اللغة العربية في التعليم العام ، ط ١، الرياض : مكتبة الرشد.

- فخر الدين عامر(٢٠٠٠): "طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية"، الطبعة الثانية، القاهرة _ مصر: عالم الكتب.

- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠٠٩): فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية جامعة عين شمس ، العدد ١٤٥، ص ص ٧٣-١١٤.

- ـــــــــــــــــ (٢٠١٠) استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

- محمد السيد أحمد سعيد (٢٠٠٨ م) برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٨٣) .

- محمد سمك (١٩٧٩)" فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية"، القاهرة –مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمد عبد الغني حسن هلال (٢٠٠٢) : " مهارات إدارة السلوك الإنساني ومهارات تطوير الأداء ، القاهرة، مركز تطوير الأداء والتنمية.

- محمد رجب فضل الله (٢٠٠٣) : صعوبات الكتابة الإملائية ، القاهرة : دار عالم الكتب .

- مصطفى عبد العال أحمد (٢٠٠١) :فاعلية مدخل تكامل تعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة الأسكندرية .

– مصطفى رسلان (٢٠٠٥) المهارات القرائية والكتابية (النظرية والتطبيق)، القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

– مها حلس (٢٠٠٣) :"تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها، لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة عين شمس.

– وليد جابر (٢٠٠٣) تدريس العربية مفاهيم نهرية وتطبيقات عملية ،عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

– ياسر خالد سلامة (٢٠٠٠ م): الإملاء العربي قواعد التطبيقات، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

– ـــــــــــــــــ (٢٠٠٣) : كيف تتعلم الإملاء وتستخدم علامات الترقيم ، عمان : دار عالم الثقافة .

– يوسف قطامي ، ونايفة قطامي (٢٠٠٠) : سيكولوجية التعلم الصفي . عمان – الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع .

– يوسف علي بدوي (١٩٩٤) : المستشار في الإملاء والخط، دمشق: دار الكلم الطيب.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Allender, (1991). Imagery in teaching and learning: An autobiography of research in four world views. The American Journal of Psychology, 2, 4, 311-321

Macomber ،- Courtney (2001) : The Use of mental imagery and its relation to reading attitudes among fourth grade students . Unpublished

Dissertation , School of Education , New York University.

- Graves, D (2003) A Fresh look at writing. New Hampshin: Portsmouth

- Hample D., Dallinger (1984) : Mental Imagery and Logical terms

Educational Resource Information Center (ERIC) ,ED : 2434223.

Gamberll , Linda B. ; Kokskinen ،Patricia S. & Cole ،Jack N. -

The Effects of induced mental imagery upon comprehension : A

Comparison of TRITTEN versus oral presentation ،Paper

Presented at The Annual Meeting Conference،San Diego , ED ، ١٩٨٥٠٣pp. 1 – 15

Crawley , Sharon J. & Merritt ،King (1996) : Remediating reading -

difficulties . 2nd Edition , Madison : Brown & Benchmark Publisher.

- Robert W, Fisher. (2007): The effect of guided mental imagery on the intrinsic reading motivation of fourth and fifth grade students. Unpublished Dissertation ,Widener University.