جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي

ميدان:علوم الإجتماعية

شعبة:علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين: بن الشيخ فاطمة

بن ققة نورة

بعنوان:

تقويم مستوى المهارات اللغوية (القراءة والإملاء)
في ضوء المنهج الصوتي الخطي
دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي بمدنتي ورقلة وتقرت

نوقشت وأجيزت علنا بتاريخ:24 /2020/09

أمام اللجنة المكونة من السادة :

الدكتور/ محمد عرفات جخراب	(جامعة قاصدي مرباح ورقلة)	رئيسا
الدكتور / محمد الساسي الشايب	(جامعة قاصدي مرباح ورقلة)	مشرفا ومقررا
الدكتور/. أحمد قندوز	(جامعة قاصدي مرباح ورقلة.)	مناقشا

الموسم الجامعي: 2019/ 2020

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي

شعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين: بن الشيخ فاطمة

بن ققة نورة

بعنوان:

تقويم مستوى المهارات اللغوية (القراءة والإملاء) في ضوء المنهج الصوتي الخطي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي بمدنتي ورقلة وتقرت

نوقشت وأجيزت علنا بتاريخ: 24 /2020/09

أمام اللجنة المكونة من السادة :

الدكتور/ محمد عرفات جخراب	(جامعة قاصدي مرباح ورقلة)	رئيسا
الدكتور / محمد الساسي الشايب	(جامعة قاصدي مرباح ورقلة)	مشرفا ومقررا
الدكتور/. أحمد قندوز	(جامعة قاصدي مرباح ورقلة.)	مناقشا

الموسم الجامعي: 2019 /2020

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

وصلى الله على صاحب الشفاعة سيدنا محمد النبي الكريم وعلى آله وصحبه الميامين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد:

إلى التي سهرت الليالي لأجل تربيتي أمي الحنون

إلى من تشققت يداه في سبيل رعايتي أبي الصبور

إلى كل أخوتي مليكة وأبنائها وخاصة عبد المعز وأماني

إلى أختي نفيسة و إلى التي رافقتني طيلة هذا العمل المتواضع

بمساعدتها والتي لم تبخل علي بشيء أختي ابتسام

والى أخي أحمد وعبد اللطيف وزوجته وابنته شهد.

فاطمة بن الشيخ

الإهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد إلى موطني الأول ومنافي الأخير ،إلى من ربتني على الحب والتّسامح والصبر، إلى من لم تتعلم حرفا وكانت بحرا من المعارف،إلى من تودّعني بدعواتها وتستقبلني بإبتسامتها، إلى من تزيدني ثقة كلما اختليت بها إلى أغلى إنسانة في حياتي "أمي الغالية".

إلى من غرس بداخلي حب العلم،إلى روح أبي الطاهرة وإلى أخي رحمهما الله.

إلى أخي وسندي في الحياة "رشيد"،وإلى أخي وأبي الثاني رمز الحنان "سليمان".

إلى إخوتي (محمد، ع الجبار، ع الرزاق، زين الدين، ع اللطيف، عادل، ع الغني)،وأخواتي (صليحة،فتيحة، هاجر،شهرة ،أسماء،،سناء،أمال،سارة، سلمى، إشراق،أماني). وإلى أخي الذي يبعث الأمل بداخلي دائما "عبد العزيز"وإلى أختي الغالية التي رافقتني بتشجيعها ودعواتها "فوزية"

إلى أختاي اللّتان لم تلدهما أمي "سليمة قندوز "و "مريم عبشة "

إلى رمز الصّبر والعطاء "ريمة" و "جميلة"

إلى زملائي وزميلاتي في العمل أخص بالذكر السيد المدير"إبراهيم قدوري" الذي لا أنكر فضله أبدا، و إلى زميلتي "بوجمعة عواطف" .

إلى أمهات تلاميذي كل واحدة باسمها.

إلى أبناء وبنات إخوتي وأخواتي.

نورة بن ققة

كلمة شكر

بسم الله الرحمان الرحيم

"....رَبِّ أَوْزِعْنِيَ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاه وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِك الصَّالِحِين ...."

في نهاية عملنا المتواضع نحمد الله العظيم ،ربّ العرش الكريم الذي أعاننا ووفقنا لانجاز هذه الدّراسة إلى حيز النّور من غير حول منّا ولا قوة،وما توفيقنا إلا بالله العزيز القدير الذي به تتم الصالحات.

ويطيب لنا أن نتوجه بأسمى عبارات الشّكر والامتنان والعرفان إلى أستاذنا الفاضل:

أ. د.محمد الساسي الشايب ، الذي أشرف على هذا العمل ، بتوجيهاته القيّمة و إرشاداته المنهجية ومتابعته المتواصلة لإكمال هذه الدّراسة، فكان نعم الموّجه ونعم المرشد جزاه الله عنّا خير الجزاء .

ونتقدم بالشّكر الجزيل إلى أ.د. الكريمة "سعاد حشاني" التي لم تبخل علينا بإرشاداتها المنهجية القيمة،و أ.د.طارق صالحي على كرمه العلمي.

كما نشكر الأساتذة الأفاضل الذين وافقوا على تحكيم أدوات البحث بكل أمانة وهم الأستاذة " د حشاني " ،والأستاذة " مينة بوزاهر"، والأستاذ "أحمد قندوز"،والأستاذ "صالح بن الصيد"،والأستاذ "عامر عرابة"،والأستاذة "مريم عبشة"،والأستاذة "لطيفة خباز".

ونشكر الأساتذتين :"صباح خذير" إبتدائية الأمير عبد القادر ،و"وهيبة زروقي" "إبتدائية لإمام الشافعي" من مدينة تقرت، على مساعدتهما لنا على تطبيق الدّراسة، نرجو من الله أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتهما.

ونوجه الشكر الجزيل للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين وافقوا على مناقشة هذا العمل وتقييمه.

ملخص الدراسة

تهدف الدّراسة الحالية إلى تقويم مستوى المهارات اللّغوية(مهارة القراءة ومهارة الإملاء) في ضوء المنهج الصوتي الخطي، لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ، وقد استخدمت الطالبتان المنهج الوصفي الاستكشافي نظرا لملاءمته وكفاءته على وصف الظاهرة وتحقيق أهداف الدّراسة. ولتحقيق ذلك صمّمت الطّالبتان الباحثتان اختبارين تحصيليين: اختبار يقيس مهارة القراءة يحتوي على خمسة عشر سؤالا موزعة على أربعة أبعاد (الوعي بالأصوات، القراءة المقطعية، قراءة كلمات، قراءة جمل)، واختبار ثان يقيس مهارة الإملاء يحتوي على اثنان وثلاثون سؤالا موزعة على سبعة أبعاد (المدّ، الألف والام(ال) الشّمسية،الألف واللام القمرية(ال)، التّنوين، الشّدّة ،التّاء المفتوحة في أخر الأفعال،التّاء المربوطة في آخر الاسم المؤنث ، وعرضت الطالبتان أدوات الدّراسة على مجموعة من المحكمين الذين لهم علاقة بمشكلة وأدوات الدراسة، وتمّ التّأكد من صدق الأداتين كيفيا وكميا، حيث تمّ تطبيق الأداتين على عيّنة استطلاعية، من إبتدائيتين بمدينة تقرت، مكونة من 30 فردا تم اختيارهم بطريقة عرضية، وبعد التّأكد من الخصائص السيكومترية للأداتين من خلال حساب الصّدق والثّبات، طبقت الدّراسة الأساسية على عيّنة قوامها (110) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عرضية من ابتدائيات مدينتي تقرت و ورقلة، وقد تم استبعاد التلاميذ المعيدين للسّنة الثّانية، وتمّت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الأساليب الإحصائية التالية،اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات كل اختبار واختبار لفين لاختبار تجانس التباين بين المجموعات،واختبار تحليل التباين الثنائي لدراسة الفروق بين المتغيرات في الفرضية التفاعلية الثانية بغية اختبار فرضيات الدّراسة، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ مستوى المهارات اللّغوية(مهارة القراءة ومهارة الإملاء) لدى أفراد عيّنة الدّراسة مرتفع، وأنّ مستوى مهارة القراءة لدى أفراد عيّنة الدّراسة مرتفع. وأنّ مستوى مهارة الإملاء لدى أفراد عيّنة الدّراسة مرتفع، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات اللّغوية (مهارة القراءة ومهارة الإملاء) لدى أفراد عيّنة الدّراسة باختلاف الجنس لصالح الإناث وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات اللغوية(القراءةو الإملاء) باختلاف المدينة، وأنه توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات اللّغوية (مهارة القراءة ومهارة الإملاء) لدى أفراد عيّنة الدّراسة باختلاف الجنس والمدينة والتفاعل بينهما. ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارة القراءة ومستوى مهارة الإملاء لدى أفراد عيّنة الدّراسة باختلاف الجنس لصالح الإناث. وعدم وجود فروق في مستوى مهارة القراءة وفي مستوى مهارة الإملاء لدى أفراد عيّنة الدّراسة باختلاف المدينة،ووجود فروق دالة

إحصائيا في مستوى مهارة القراءة ومستوى مهارة الإملاء لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس والمدينة والتفاعل بينهما.

Summury

This study aims to evaluate the level of language skills (reading and Dictation) in light of the linear phonemic curriculum of a sample of second year elementary students. The two students used the exploratory descriptive method due to its suitability and efficiency in describing the phenomenon and achieving the objectives of the study.

The two researchers designed two achievement tests, a test that measures the skill of readingthat contains fifteen questions distributed in four dimensions (awareness of souds,cross-sectional reading,reading words, reading sentences),the second measures the skill of dication.It contains thirty-two questions distributedin seven dimensions. The two students presented the study tools to a group of referees who have a relationship to the problem and the study tools, and to ensure the validity of the two tools qualitatively and quantitatively.

The two tools were applied where the study sample consisted of 30 individuals in the pilot study, from two elementary schools in the city of Touggourt, and after confirming the psychometric properties of the two tools through calculating the validity and consistency, the basic study was applied to a sample of 110 male and female pupils from some of the primary schools of the cities of Touggourt and Ouargla, where the pupils were excluded teaching assistants for the second year, and the statistical treatment of the data was done using the Statistical Package The following statistical methods were tested to study the differences between the mean scores of each test and the Levin test to test the homogeneity of variance between groups and the binary variance analysis test to study the differences between the variables in the second interactive hypothesis., and the study reached the following results: The level of language skills (reading, spelling) among the study sample is high, the level of reading skill of the study sample is also high and the level of spelling skill of the study sample is high. The presence of statistically significant differences in the level of language skills (reading, spelling) among the study sample according to the difference in sex in favor of females, and the absence of differences in the level of language skills in different cities.There are statistically significant differences in the level of language skills (reading, spelling) of the study sample according to the difference between sex and city and the interaction between them. The presence of statistically significant differences in the level of reading skill and the level of spelling skill among the study sample according to the difference in sex in favor of females.There are no differences in the level of reading skill and the level of spelling skill among the members of the study sample in different cities.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
كلمة شكر	ب
ملخص	ج
Summury	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ط
مقدمة	1
الفصل الأول: تقديم الدراسة	
1-إشكالية الدراسة	2
2-فرضيات الدراسة	6
3- أهداف الدراسة	6
4- أهمية الدراسة..	6
5التعاريف الإجرائية للدراسة.	7
6- حدود الدراسة	8
الفصل الثاني:الإطار النظري	
أولا : التقويم	10
ـ تمهيد	10
1ـ مدخل تاريخي	10
2ـ تعريف التقويم لغة واصطلاحا	11
3ـ ضرورة التقويم	11
4ـ أنواع التقويم المصاحب لإكساب المهارة	12
5ـ سمات التقويم الجيد	13

6ـ وظائف التقويم التربوي في العملية التعليمية	14
7ـ أهداف التقويم التربوي	14
ثانيا:مهارة القراءة.	15
تمهيد	15
1ـ تعريف المهارة	15
2ـ تعريف المهارة اللغوية	15
3ـ تعريف مهارة القراءة	16
4ـ تطور مفهوم القراءة	16
5ـ تعليم مهارات القراءة	17
6ـ دور مهارة القراءة	17
7ـ الأسس الأولية التي بجب أن يبنى عليها تعليم الطفل مبادئ القراءة	18
8ـ طرق تعليم القراءة	19
9ـ أنواع القراءة	21
10ـ أهداف القراءة	22
ثالثا :مهارة الإملاء	23
تمهيد	23
1ـ مفهوم الإملاء	23
2ـأهداف تعليم الإملاء	24
3ـ مراحل تعليم الإملاء	25

4ـ أهداف مهارة الإملاء	27
5ـأنواع الإملاء وطرق تدريسه	28
6ـ الأساليب الناجحة في تدريس الإملاء	30
رابعا: المنهج الصوتي الخطي	31
1ـمفهوم المنهج الصوتي الخطي	31
2ـ التطابق الصوتي الخطي	31
3ـ التطابق الخطي الصوتي	31
4ـ مبادئ المنهج الصوتي الخطي	31
5ـ مفهوم المقطع	35
6ـ أنواع المقاطع	35
7ـ خصائص المقاطع	35
8ـ مفهوم الفونام	36
9ـ الطريقة التوليفية	36
10ـ القراءة المقطعية	37
ـ خلاصة الفصل	40
الفصل الثالث:الإجراءات المنهجية	
ـ تمهيد	40
أولاـ الدراسة الاستطلاعية	40
1ـأهداف الدراسة الاستطلاعية	40

2ـ عينة الدراسة الاستطلاعية	40
3ـ أدوات الدراسة	41
4ـ نتائج الدراسة الاستطلاعية	57
ثانيا: الدراسة الأساسية	57
1ـ المنهج المستخدم	57
2ـ عينة الدراسة	57
3ـ أدوات الدراسة	58
4ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة	58
خلاصة الفصل	59
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها	
ـ تمهيد	61
1ـ عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها وتفسيرها	61
2ـ عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها وتفسيرها	65
4ـ خلاصة الدراسة وأفاق مستقبلية	71
ـ المراجع	73
ـ الملاحق	77

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح مواصفات العينة الاستطلاعية .	41
02	يوضح توزيع نشاط القراءة خلال الأسبوع.	43
03	يوضح جدول مواصفات لاختبار مهارة القراءة.	43
04	يوضح مصادقة المحكمين على مدى قياس الأبعاد للخاصية (القراءة).	45
05	يوضح معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار مهارة القراءة.	46
06	يوضح نتائج اختبار (ت) بين درجات المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على أسئلة اختبار القراءة.	47
07	يوضح توزيع نشاط الإملاء خلال الأسبوع.	49
08	يوضح الوحدات التعلمية لنشاط الإملاء.	50
09	يوضح جدول المواصفات لاختبار مهارة الإملاء.	50
10	يوضح مصادقة المحكمين على مدى قياس الأبعاد للخاصية(الإملاء).	53
11	يوضح معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار مهارة الإملاء.	54
12	يوضح نتائج اختبار (ت) بين درجات المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على أسئلة اختبار الإملاء.	56
13	يوضح المتوسط الحسابي و الوسيط والانحراف المعياري والربيعيات لدرجات أفراد عينة الدراسة في المهارات اللغوية.	61
14	يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسطات الدّرجات في مجموعة واحدة.	63
15	يوضح متوسطات درجات الأفراد في المهارات اللّغوية تبعا لمتغير الجنس والمدينة .	65
16	يوضح نتائج اختبار LEVENE لتجانس التباين بين المجموعات	66
17	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للمهارات االلّغوية تبعا لمتغير الجنس والمدينة.	
18	يوضح نتائج اختبار LEVENE لتجانس التباين بين المجموعات	
19	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للمهارات االلّغوية تبعا لمتغير الجنس والمدينة.	
20	يوضح نتائج اختبار LEVENE لتجانس التباين بين المجموعات	67
21	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمهارة الإملاء تبعا لمتغير الجنس والمدينة.	68

مقدمة

مقدمة

تعدّ عملية التّقويم البيداغوجي أهم مرحلة في العمليّة التعليميّة التّعلميّة، إذمن خلالها يتعرّف الأستاذ على مدى تحقق الأهداف البيداغوجيّة المسطّرة ،والتّعرف على مواطن القوة ومواطن الضّعف لدى المتعلّم.

ومن أجل مواصلة عملية إصلاح المنظومة التربويّة تسعى الوزارة جاهدة إلى تقويم نتائج التّحصيل الدّراسي في الاختبارات الفصليّة عامة، والإمتحانات الوطنيّة خاصة ،وبما أنّ مرحلة التّعليم الإبتدائي هي المرحلة الأساسيّة التي يتعلّم فيها الطفل التّعلمات القاعدية قامت الوزارة بدراسة تم فيها تقويم نتائج إمتحان شهادة التّعليم الإبتدائي سنة 2016في مادة اللغة العربية،شملت هذه الدّراسة مجموعة من ولايات الوطن ،وتوصّلت نتائج هذه الأخيرة إلى تصنيف التعثرات ، التي سجلت انخفاظا في مهارات اللغة العربية وخاصة في ميدان فهم المكتوب(القراءة ،الإملاء)، فكان من الضروري وضع خطة لمواصلة عملية الإصلاح ،وانطلاقا من علم اللسانيات وإيجابيات الطريقتين التحليلية والتركيبية وتفاديا لسبياتهما ،وفي سنة 2018اعتمدالمنهج الصّوتي الخطّي كطريقة حديثة لتحسين تعليم وتعلّم اللغة العربية في ميدان فهم المكتوب لصالح تلاميذ السنة الأولى والثانية إبتدائي.

ومن أجل تقويم نتائج هذا المنهج الذي يهدف إلى تغيير الممارسات الصّفيّة في تدريس اللّغة العربية وتكوين متعلّم قادر على القراءة والكتابة ،جاءت هذه الدراسة لتقويم المهارات اللّغوية (قراءة ،إملاء) في ضوء المنهج الصّوتي الخطّي لدى عيّنة من التّلاميذ الموجّه لها هذا المنهج.

و لتحقيق أهداف الدّراسة قامت الطّالبتان بتقسيمها إلى أربعة فصول وهي:

الفصل الأول ويتضمن عرض مشكلة الدراسة ،وتساؤلاتها ،وأهدافها، وحدودها ، والفرضيات المراد اختبارها والتحقق منها ،والتعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

الفصل الثّاني ويتضمن الإطار النظري،حيث تعرض إلى التقويم التربوي و مهارة القراءة ومهارة الإملاء والمنهج الصّوتي الخطّي.

أما الفصل الثّالث فقد خصّص لعرض الإجراءات المنهجية حيث تناول في البداية إجراءات وخطوات الدّراسة الاستطلاعية والدّراسة الأساسية، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

وفي الفصل الرّابع تمّ عرض نتائج التّحليل الإحصائي لفرضيات الدّراسة ومقارنتها مع نتائج الدّراسات السّابقة، ثم تفسيرها استنادا إلى الأدب النّظري الّذي تم الإطّلاع عليه.

وفي الأخير اختتمت الدّراسة بخلاصة وآفاق مستقبلية.

الفصل الأول: تقديـــم الدراسة

1ـ إشكالية الدراسة

2ـ فرضيات الدراسة

3ـ أهداف الدراسة

4ـ أهمية الدراسة

5ـ التعاريف الإجرائية

6ـ حدود الدراسة

1.إشكالية الدّراسة:

يعد التّعليم في المرحلة الابتدائية القاعدة الأساسية التي يتلقى ويكوّن فيها المتعلّم معارف أولية فيتعلّم مهارات وقيم ومواقف مختلفة من أنشطة دراسية عدّة تقدم في حصص منظّمة خلال مدة زمنية محددة.

ويهدف كل نشاط دراسي إلى تزويد المتعلّم بكفايات تتشكل من الكفاءات التي تعلّمها من خلال خبرات ومعارف تدريسية المسطرة مسبقا والمرتبطة بواقع المتعلّم التي تسهل عليه التّعامل مع مواقف الحياة اليومية.

ويعبّر التربويون عن ما تعلمه المتعلّم بالتّحصيل الدراسي الذي يعرفه أحمد اللقاني وعلي الجمل بأنه "مدى استيعاب الطلاب لما اكتسبوه من خبرات من خلال مقررات دراسية معينة ويقاس بالدّرجة الّتي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض " (**الزعانيين،2007: 12**)، وكذلك يظهر التّحصيل الدّراسي مدى ما استوعبه وتذكره وحفظه المتعلم عند الضرورة من نشاط دراسي أو أكثر إذ تستعمل تقارير الأساتذة والاختبارات التحصيلية المقننة في قياس التحصيل الدّراسي والحصول على نتائج تمكن من معرفة ما إذا كان بإمكان المتعلّم أن ينتقل إلى القسم الأعلى ومعرفة أسباب الإخفاق والرّسوب ويكون هذا النوع من القياس للتحصيل الدراسي لمجموعة من الأنشطة الدراسية كاللغة العربية والرياضيات والتربية الإسلامية والتربية العلمية كل نشاط على حدى، فمثلا يقاس التّحصيل الدّراسي لنشاط اللغة العربية عندما يقيّم المتعلّم فيما تعلّمه واستوعبه في ميادينها ،أي في ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب، التعبير الشفوي والتعبير الكتابي حيث تجرى اختبارات وتطبق شبكات الملاحظة لقياس التحصيل في نشاط اللغة العربية.

وللتقويم دور مهم في تطوير العملية التعليمية ،إذ عرفه النشواتي بأنه"عملية استخدام البيانات والمعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي أو بالتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف"

كما عرفه أيضا أبو حطب "بأنه عملية تتضمن إصدار أحكام مقترنة بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه في ضوء ما تسفره عنه البيانات من معلومات" (**خليفة، 2014: 487**).

ونظرا لعملية التّقويم والدّراسات المنجزة في ميدان فهم المكتوب والتي أسفرت على ظهور تراجع في مستوى التلاميذ عكفت المفتشية العامة للبداغوجيا سنة 2018 على إعداد برنامج تكويني لفائدة مفتشي وأساتذة التعليم الابتدائي لتحسين تعلم مهارة القراءة في الطّور الأول ومعالجة أسباب التّراجع والتّدني انطلاقا من الأهمية التي تكتسبها القراءة باعتبارها مفتاحا لتحسين التّعلمات.

(المفتشية العامة للبداغوجيا،2018:).

كما وتعتبر القراءة وسيلة للتّواصل وتنمية الخيال عند المتعلم وتحسين المهارات اللغوية لديه ولها أنواع منها الصّامتة و الجهرية ،وكما يذكر عبد الفتاح محمد أن القراءة "ركن أساسي من أركان تعليم اللغة العربية قديما وحديثا والحاجة إلى القراءة اليوم أشد والإفادة منها ينبغي أن تكون بطاقتها القصوى وهذا لا يتحقق إلا بتوجيه مقدرات كثيرة توجيها سليما صحيحا لا يخطئ السمت ولا يحيد عن الهدف" ومن بين الدّراسات التي اهتمت بمهارة القراءة هي دراسة درويش و الشوبكي بعنوان فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصّف الرّابع أساسي بغزة اذ توصلت النتائج الى أنه توجد فروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات التلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي للقراءة لصالح المجموعة التجريبية وكذلك توجد فروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المهاري للقراءة لصالح التجريبية .

وكذلك دراسة زعباط وشناقي(2018) بعنوان أثر التدريب القرائي في علاج صعوبات القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الرابع ابتدائي إذ بينت الدراسة إلا أنه يوجد أثر للتدريب القرائي في علاج صعوبات القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، ومنه فمهارة القراءة تسهل اكتساب عدة مهارات مرتبطة بها كالكتابة والخط والإملاء.

فيتعلم المتعلّم مهارة الإملاء بعدة طرق منها الإملاء المنظور والإملاء المنقول حيث يكسب الإملاء المتعلمين صفات تربوية نافعة فيعلموهم التمعن ودقة الملاحظة، وكذلك الإملاء تربي الأذن على حسن الاستماع والإنصات وتساهم في تمييز الأصوات وقد وردت في العديد من الدراسات تبين أهمية مهارة الإملاء بالنسبة للمتعلمين منها دراسة جوجو(2004) بعنوان أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس أساسي بمحافظة شمال غزة وقد توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن البرنامج المقترح في الإملاء ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المنهج المدرسي بالطريقة العادية في الاختبار الإملائي القبلي ، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن البرنامج المقترح في الإملاء ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المنهج المدرسي بالطريقة العادية في الاختبار الإملاء البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك من بين الدراسات التي اهتمت بمهارة الإملاء دراسة محمد أحمد (2010) بعنوان فاعلية برنامج مقترح في علاج أخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس ابتدائي إذ توصلت النتائج إلى أن مستويات الأخطاء الإملائية لدى الطلبة الذين طبق عليهم البرنامج التجريبي قد انخفضت بارتفاع علاماتهم عما كان عليه الحال سابقا حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين طبق عليهم البرنامج كانت استجاباتهم مرتفعة بعكس طلبة في المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية

العادية ،وكذلك توصلت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي تعزى للطريقة ضابطة وتجريبية .

ولهذا اتخذ المنهج الصّوتي الخطي كإستراتيجية حديثة يستعملها الأستاذ في شكل إجراءات تعليمية تعلمية تهدف إلى تعلم وتطوير مهارات اللّغة العربية إذ وجه المنهج الصّوتي الخطي لميدان فهم المكتوب خاصة حيث يساعد المتعلّم على التمكن من مهارتي القراءة والإملاء بداية من تقطيع الكلمة واستخراج الأصوات المستهدفة والتّعرف على كيفية كتابتها في وضعيات مختلفة في الكلمة ، ويتمّ هذا بممارسة مهارات الوعي الصّوتي عليها من إضافة وحذف واستبدال وعزل وتعويض ،هذه المهارات التي تطبق في صورة ألعاب قرائية من أجل جعل المتعلم يستمع ويتعرف على قدر كاف من الكلمات المشتملة للصّوت المستهدف وفهم معاني هذه الكلمات وصولا إلى المرحلة الخطية أي كيفية كتابتها ، فيساعد ذلك على إكساب المتعلّم رصيدا لغويا جيدا يتكلم به ويقرأه ويمكنه من تجاوز أخطاء إملائية كثيرة قد تبقى تعثرات يعاني منها المتعلم لسنوات طويلة ، فالفرد يتعلم اللغة بدءا بالاستماع فالكلام ثم القراءة فالكتابة ولقد أثبتت الأبحاث العلمية أن تطور القراءة في المراحل الأولى يعتمد على قدرات و مهارات لغوية أساسية من الوعي الصوتي ومعرفة الحروف والتركيب الصوتي والتعرف الدقيق والسريع على الكلمات فهذه القدرات الأساسية تشكل أساسا مهما لفهم المقروء إذ تمكن المتعلم من تحويل القدرة على فك , الرموز إلى القدرة على تركيبها وربط الكلمات ببعضها وفهم ما يقرأ وما يكتب.

وتأتي هذه الدراسة لتجيب عن التساؤلات التالية:

1.تساؤلات الدراسة:

1.1.ما مستوى المهارات اللّغوية (القراءة والإملاء) لدى أفراد عيّنة الدّراسة؟

2.1.هل توجد علاقة بين مستوى المهارات اللغوية (مهارة القراءة ومهارة الإملاء)لدى أفراد عيّنة الدّراسة وكلا من الجنس والمدينة (ورقلة / تقرت) ؟

2: **فرضيات الدراسة:**

1.2. إنّ مستوى المهارات اللغوية (القراءة والإملاء) لدى تلاميذ عينة الدراسة منخفض.

2.2. توجد فروق دالة في مستوى المهارات اللغوية (مهارة القراءة ومهارة الإملاء) بين التلاميذ أفراد العينة باختلاف الجنس والمدينة(ورقلة / تقرت) والتفاعل بينهما.

3. **أهداف الدراسة:** تتمثل أهداف الدراسة في:

- . التّعرف على مستوى المهارات اللّغوية (القراءة والإملاء) لدى أفراد عيّنة الدّراسة في ضوء المنهج الصّوتي الخطي .
- .التّعرف على الفروق في مستوى المهارات اللّغوية (القراءة والإملاء) بين أفراد العيّنة باختلاف الجنس.
- .التّعرف على الفروق في مستوى المهارات اللغوية (القراءة والإملاء) بين أفراد العيّنة باختلاف بعض إبتدائيات مدينتي تقرت وورقلة.
- .معرفة أهمية اختبار القراءة واختبار الإملاء في إظهار مستوى التلاميذ.

4.**أهمية الدّراسة**:تظهر أهمية الدراسة في:

- ✓ .ترجع أهمية التّقويم إلا أنه قد أصبح جزَءً أساسيا من كل منهج أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره.
- ✓ .يؤدي التّقويم للمجتمع خدمات جليلة حيث يتم بواسطته تغيير المسار وتصحيح العيوب ، وبه تتجنب الأمة عثرات الطريق ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت والجهد .
- ✓ .تعدّ مهارة القراءة من المهارات الأساسية التي تساعد المتعلّم على التّعلّم خاصة في المراحل الأولى، وللقراءة أهمية كبرى من خلال أنها تساعد المتعلّم في فهم المواد التّعليمية الأخرى كالرياضيات والتربية العلمية والتربية الإسلامية وغيرها من المواد الأخرى ،والمهارات اللغوية مهمة لأنها تنمي قدرة المتعلم في القدرات المعرفية والعقلية وكذلك النفسية والحركية.

✓ .تنمي مهارة الإملاء مهارة لغوية أخرى عند المتعلم وهي مهارة الاستماع وتساعده على فهم بين ما يسمعه ويكتبه ،وكذلك تنمي مهارة الإملاء عند المتعلم القدرة على التركيز والانتباه وكذلك تنمي لديه الجانب الحسي الحركي من خلال استخدامه لحاسة السمع و الكتابة من خلال استخدام اليد.

✓ .ترجع أهمية المنهج الصوتي الخطي من خلال اعتماده على ايجابيات الطّريقتين التحليلية والتركيبية لتعلم وتعليم اللغة العربية والتي تمكن المتعلم من تعلم المهارات اللغوية بصفة عامة ومهارة القراءة بصفة خاصة،ويساعد أيضا المنهج الصوتي الخطي المتعلم على التمييز بين المنطوق والمكتوب وتخطي مشكلة الإملاء وذلك بتطوير وعيه الصوتي من وعي مقطعي إلى وعي فونيمي على مستوى الكلمة ويساعده على فهم المقروء والقراءة المسترسلة وقراءة كلمات غير مألوفة.

5ـ التّعاريف الإجرائية للدّراسة:

ـ **تعريف مهارة القراءة:**هي قدرة المتعلم على تفكيك رموز مكتوبة ووعيه بالوحدات والقطع الصوتية المكونة للكلمة، والربط بين المنطوق والمكتوب من القطع الصوتية،وتهجي كلمات وقراءتها قراءة سليمة مفردة أو في جمل وفقا للقراءة المقطعية الّتي تعلّمها التّلميذ في السّنة الثّانية ابتدائي المقاسة باختبار القراءة المعد من طرف الطالبتين.

ـ **تعريف مهارة الإملاء:** هي قدرة المتعلّم على ربط الوحدة الصوتية بشكلها الخطي بين المنطوق والمكتوب عن طريق التطابق الصوتي الخطي وجمع الأصوات المتتالية وفقا للقواعد اللغوية التي اكتسبها تلميذ السنة الثانية ابتدائي في ضوء المنهج الصوتي الخطي المقاسة باختبار مهارة الإملاء المعد من طرف الطالبتين.

6ـ حدود الدراسة:

1.تتحدد الدّراسة بدراسة مستوى المهارات الّغوية القراءة والإملاء لدى أفراد عيّنة الدّراسة في ضوء المنهج الصّوتي الخطي.

2.الحدود البشرية:عيّنة البحث تتمثل في تلاميذ السّنة الثّانية إبتدائي.

3. الحدود المكانية: بعض المدارس الابتدائية بمدنيتي ورقلة وتقرت.

4. الحدود الزمانية: من شهر فيفري2020 الى شهر سبتمبر 2020.

الفصل الثاني: الإطار النظري

أولا: التقويم

ثانيا: مهارة القراءة

ثالثا: مهارة الإملاء

رابعا: المنهج الصوتي الخطي

أولا: التقويم.

تمهيد: يتضمن هذا العنصر مدخل تاريخي وتعريف التّقويم لغة واصطلاحا، ثم ضرورة التّقويم التّربوي وكذلك أنواع التّقويم المصاحب لإكساب المهارة وسمات التّقويم الجيّد فوظائف التقويم التربوي في العملية التّعليمية وأخيرا أهداف التقويم التربوي.

1.1: مدخل تاريخي: إذا كان بعض المربين يحددون ظهور مفهوم التقويم بطريقة رسمية بالعهد الصيني القديم فانه يمكن القول أن التقويم ارتبط بوجود تربية كعملية تنمية وتطوير لقدرات الإنسان، ولا شك أن بداية ظهور التربية كأداة لتحسين ظروف الإنسان ظهرت مع ظهور الإنسان نفسه ، وكان الهدف من التربية البدائية المحافظة على الخبرة الإنسانية والتقاليد السائدة،وتحقيق المطالب التي يتوقف عليها استمرار حياة الفرد وأمنه النفسي وبما أن ذلك كان يتم بطريقة مباشرة وغير مقصودة بأساليب غلبت عليها الذاتية والفطرة والملاحظة العشوائية .

وبفضل التّطور الذي حدث في المجتمعات نتيجة تراكم التراث واتساع مداه وبظهور الكتابة ونشوء الحضارات الأولى في الشرق القديم حصل تطور على مستوى مفهوم التقويم باعتباره أداة تمكن من معرفة الخصائص التي يمتلكها الأفراد حين تسند إليهم بعض المهمات أو حين يرشحون إلى بعض الوظائف وهذا ما حدث في المجتمع الصيني، حيث يؤكد "بول منرو" أن الصينيين كانوا يجرون اختبارات مقننة في مجالات الخدمة المدنية للذين تقدموا لشغل وظائف في الدولة وكانت تعيينات الموظفين في كافة مجالات الدولة واختصاصاتها تتم من خلال نتائج تلك الاختبارات.

أما في أثينا فكان النشء يتعرض لاختبارات بدنية وعقلية في غاية القسوة، وبناءا على نتائج تلك الاختبارات يتحدد مصير الفرد ويحكم عليه بالبقاء أو بالفناء,

وفي العصور الوسطى الأوروبية تجسد التقويم في الامتحانات التي كانت شفوية في مجملها،حيث يدلنا التاريخ على أن ذلك كان سائدا لمدة طويلة إلى غاية سنة 1800 م حين بدأت الامتحانات التحريرية في جامعة كامبريدج،ونفس الكلام يمكن أن يقال عن التربية في العصور العربية الإسلامية ، حيث أن الأدباء والشعراء كانوا يقيمون في الندوات والأسواق التي كانت تقام في مناسبات معينة بطريقة شفوية ماعدا ما تعلق بالخط العربي.

أما في العصور الحديثة قد تطورت نظم التقويم في أوربا وكانت البدايات في سنة 1864 م على يد "جورج فيشر"الذي ألف كتاب الميزان والذي احتوى على مقياس للكفاية اليدوية يمكن من تصنيف

مهارات التلاميذ في هذا المجال،كما احتوى الكتاب أيضا على قائمة لقياس مفردات التهجئة ومجموعة من أسئلة الرياضيات والقواعد والتعبير والتاريخ والرسم.

أما في أمريكا فيعتبر "كاتل" صاحب فضل في تطوير مفهوم التقويم حيث درس الفروق الفردية وعلاقتها باختبارات القدرة الحركية، كما أنه أول من استخدم مصطلح القدرات العقلية والتي حاولت العلوم التربية وعلم النفس قياسها فيما بعد باستخدام أساليب متنوعة.

وبتطور العلوم وخاصة العلم التجريبي ظهر أب حركة القياس في علم النفس"ادوارد ثورندايك" الذي طور مجموعة من الاختبارات لقياس نوعية الكتابة والرسم والذكاء.

وعلى يد العالم الفرنسي "ألفريد بينيه" كانت أول مجاولة ناجحة لقياس الذكاء سنة 1905 م،ومنذ ذلك التاريخ بدأت الاختبارات الموضوعية والمقننة تزدهر في مجال القياس العقلي،ثم تلتها الاختبارات الشخصية والاستعدادات،كما تبنى المعلمون حين بنائهم الاختبارات نفس المبادئ والأساليب بغية تحقيق الموضوعية والدقة في القياس.(**الشايب ،1999 ص23. 24**).

2.1:تعريف التقويم:

لغة:جاء في القاموس المحيط أن التقويم من قوم يقوم تقويما(الشيء)أي أزال اعوجاجه، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة، وقومته عدلته فهو قويم.

اصطلاحا:

ـ يعرف "بوبام" التقويم بأنه: التعرف على قيمة وجدارة ظاهرة تربوية معينة.

ـ يعرف خليفة بركات التقويم بأنه:قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية ومعرفة مدى القرب أو البعد من تحقيق هذه الأهداف .

ـ ويعرف محمد عزت عبد الموجود وزملائه بأن التقويم: هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير البيانات والمعلومات كمية أو كيفية عن الظاهرة أو الموقف أو السلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو القرار (**الشايب،1999 ص 26**).

3.1ضرورة التقويم التربوي:

تهدف العملية التعليمية إلى إحداث تغيير في الشخصية وتعديل في السلوك في الاتجاه المرغوب فيه والمحدد مسبقا ،ولمعرفة مدى هذا التغيير وهذا التعديل يلجأ إلى عملية التقويم بالوسائل والأدوات المختلفة حيث انه بواسطة التقويم يتمكن من إصدار الأحكام حول مدى تحقق الأهداف المرسومة للعملية التربوية أو عدم تحققها، واتخاذ الإجراءات العلاجية الضرورية للإصلاح والتعديل ،وعليه فان عملية

التقويم هي عملية موجهة للمتعلم وللتدريس وللمنهج وكافة العوامل والعمليات التربوية الأخرى التي تشترك في العادة في إنتاجه.

ويتضمن التقويم في مفهومه الشامل معرفة نمو التلاميذ ومحاولة معرفة مدى قربهم أو بعدهم من الأهداف التي تسعى التربية الى تحقيقها ،ويتضمن التقويم طرائق والأساليب والوسائل المستعملة أثناء عملية التدريس ،كما يتضمن معرفة مدى مناسبة المحتويات العملية المقررة لمستوى النمو العقلي للتلاميذ بل انه يذهب أبعد من ذلك فيتضمن الحكم على مدى صلاحية الأدوات والمقاييس المستخدمة في جمع المعلومات حول الظاهرة التربوية المدروسة، حيث انه بقدر ما تكون الوسائل دقيقة وموضوعية بقدر ما تكون الأحكام صحيحة.(**الشايب،1999 ص29**).

4.1. أنواع التقويم المصاحب لإكساب المهارة :

أولا التقويم التشخيصي أو القبلي أو المبدئي:

ـ أي قبل تقديم المحتوى التعليمي لتحديد البداية الصحيحة للتدريس وغرضه تحديد خبرات الطالب وتحديد ما لديه من متطلبات ترتبط بالمقرر ومعرفة مدى استعداده لتعلم المهارة ويستفيد المعلم من التقويم التشخيصي في التخطيط لبعض التدريبات كما ويختبر الطلاب في بداية المقرر كما لو كانوا قد أنهوا بالفعل دراستهم لتحديد درجة إتقان الطلاب للأهداف المحددة لمقرر قبل دراسته ،وتحدد الاختبارات القبلية المتطلبات السابقة المتوافرة لدى الطلاب الأمر الذي يساعد على تحديد الصعوبات ومن ثم اقتراح البرامج العلاجية التعويضية.

ثانيا التقويم التكويني البنائي :

وغرضه تشخيص تعليم وتعلم المهارة أثناء التدريس وحل المشكلات بالطرق المناسبة وتحديد الأسباب التي تكمن وراء القصور المتكرر،ويركز التقويم التكويني على ما أحرزه الطالب من تقدم كما ويساعد المعلم على تحسين أسلوب تدريسه ،ويقدم تغذية راجعة فاعلة لتطوير العملية التعليمية وتحقق الأهداف إذ تمتد التغذية الراجعة الى كل من الطالب المعلم حيث تقرر نجاح الطالب وتدفع المعلم إلى استخدام وسائل ومهارات وطرائق تدريسية وتوصيف الأساليب العلاجية الجماعية والفردية.

ثالثا التقويم النهائي أو الختامي:

يعرف بالتقويم التجميعي أو الشامل يأتي بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية أو مقرر دراسي وغرضه معرفة مدى اكتساب الطالب للمهارة التي وضع من أجلها المقرر، وهو الذي على ضوئه يقوم المعلم بإجراء التقويم عدة مرات لتقدير مدى كفاءة المقرر موضوع الدراسة وهو شائع في معظم النظم التعليمية لتخرج الطالب أو نقله إلى صف دراسي أعلى.**(حمدي شاكر،2004ص 39 40)**.

5.1 سمات التقويم:

ـ التناسق مع الأهداف :

يجب أن تسير عمليات التقويم مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ في كل جانب من جوانب النمو وإذا كان يهدف إلى تدريب التلميذ على التفكير وحل المشكلات فيجب أن يتجه إلى قياس كل هذه الجوانب .

ـ الشمول:

يجب أن يكون التقويم شاملا للموضوع الذي نقومه ، فإذا أردنا أن نقوم أثر المنهج على التلميذ فعلينا أن نقوم مدى نمو التلميذ في جميع الجوانب العقلية الاجتماعية والجسمية ،وإذا أردنا أن نقوم المنهج نفسه فيجب علينا أن نقوم أهدافه ومحتواه ووسائله وكذلك المعلم والإدارة المدرسية وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية.

ـ الاستمرارية:

يجب أن يسير التقويم جنبا إلى جنب مع التعليم من بدايته حتى نهايته حيث يبدأ منذ تحديد الأهداف ووضع الخطط والبرامج التعليمية ويستمر مع عملية التعليم حتى نهايته مما يسهل عملية الوقوف على مواطن الضعف وعلاجها في حينها وتعزيز جوانب القوة.

ـ التكامل:

إن التكامل بين وسائل التقويم يعطينا صورة واضحة ودقيقة عن الشيء المراد تقويمه فالتكامل بين وسائل التقويم في المجال التربوي يعطينا صورة واضحة عن التلميذ.

ـ التعاون :

يجب أن يتم التعاون في تقويم التلميذ أو المتعلم بين كل العناصر ذات الصلة به كالمعلم وولي الأمر ومدير المدرسة والمشرف التربوي، وكذلك التلاميذ أنفسهم حتى يتم إعطاء صورة واضحة والوصول

إلى نتائج أكثر شمولية في عملية التقويم، وكل ما ينطبق على تقويم التلميذ ينطبق على تقويم كل الجوانب الأخرى في العملية التربوية.

ـ أن يبنى التقويم على أساس علمي:

والمقصود بالأساس العلمي في عملية التقويم أن يستخدم في جمع المعلومات أدوات قياس مقننة أي تتصف بالصدق والثبات والموضوعية ولها القدرة على التمييز وبذلك تكون النتائج علمية ودقيقة يمكن الاعتماد عليها في عملية العلاج أو التطوير حسب الأهداف من عملية التقويم.

ـ أن يكون التقويم اقتصاديا :

ينبغي أن يكون التقويم اقتصاديا في الوقت والجهد والمال بالنسبة للمعلم والمتعلم وللإدارة التربوية بصورة عامة.(**خليفة،2014ص 490. 491. 492**).

6.1: وظائف التقويم التربوي في العملية التعليمية:

- .يساعد التقويم التربوي المعلم على معرفة دافعية طلابه وحسن توجيههم.
- .التقويم التربوي يقدم العلم بالقرائن الدالة على فاعلية المعلم في تحقيق أهداف محددة
- .تصنيف المواقف التعليمية.
- .التقويم التربوي وسيلة للتشخيص و العلاج والتطوير.
- .إتقان مهارات القياس والتقويم يجعل المعلم متخصصا مهنيا وفنيا.
- .يسهم في جمع البيانات التي تبين درجة تقدم الطلاب نحو تحقيق الأهداف التربوية
- .اتخاذ القرارات التعليمية النوعية.
- . له دور في تطوير مدخلات العملية التعليمية ومدى كفاءة البرامج المستخدمة.
- . للتقويم التربوي وظائف إدارية والتنبؤ بجدوى البدائل المتوافرة والإجراءات البديلة .
- .للتقويم التربوي دور في معرفة درجة التحسن في الاتجاهات الشخصية والعلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلم، فيحفز المتعلم على التعلم والكشف عن مواطن القوة والضعف.
- . يسهم التقويم التربوي في الكشف عن أحكام استخدام أدوات القياس الكمي الموضوعي ومدى صلاحية الأدوات والأساليب لتحقيق الأهداف التربوية.(**حمدي شاكر،2004 ص25. 26**).

7.1 أهداف التقويم التربوي:

- .توجيه المعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية التربوية.
- . يمكن المعلم من تقديم خبرات تربوية مناسبة للطلاب.

- .يساعد المعلم على تحديد وإتقان أهداف وأساليب التدريس و مواجهة مشكلاته والوفاء باحتياجاته.
- .تحديد استعدادات وقدرات الطلاب وتشخيص صعوباتهم.
- .مساعدة الطلاب على التوافق الدراسي.
- .تمكين المدرسة من تقديم خبرات تربوية مناسبة للدراسة وإعداد التقارير الدورية الشاملة.

ثانيا :مهارة القراءة

تمهيد: يتضمن هذا العنصر تعريف المهارة ثم تعريف المهارة اللغوية فتعريف مهارة القراءة ثم تطور مفهوم القراءة ،ثم تعليم مهارات القراءة ودور مهارة القراءة ،ثم الأسس الأولية التي يجب أن يبنى عليها تعليم الطفل مبادئ القراءة ،ثم طرق تعليم القراءة ثم أنواع القراءة و أهداف القراءة.

1.2 تعريف المهارة:

للمهارة تعريفات كثيرة منها :

ـ يعرفها دريفر Driver في قاموسه لعلم النفس بأنها السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل حركي .

ـ ويعرفها مان Munn بأنها تعني الكفاءة في أداء مهمة ما ،ويميز بين نوعين من المهام الأول حركي والثاني لغوي ،ويضيف بأن المهارات الحركية هي : إلى حد ما لفظية وأن المهارات اللفظية تعتبر في جزء منها حركية .

ـ ويرى لابان ولورنس Laban Lawrence أن المطلب الأول للمهارة هو الاقتصاد في الجهد ويعرفان المهارة بأنها أخر مرحلة للإكمال والاتفاق .

ـ ويعرفها Good في قاموسه للتربية بأنها شيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميا ، وأنها تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين

(طعيمة ،2004 ص29. 30)

2.2: تعريف المهارة اللغوية:عرفها كل من :

ـ البشري(2007) بأنها: نقل المعاني بين المرسل والمستقبل باستعمال اللغة ، فعندما يتصل الإنسان بغيره اتصالا لغويا بغية التعبير عن الذات ونقل المشاعر والأحاسيس فهو إما أن يكون متحدثا ،أو مستمعا،أو كاتبا، أو قارئا ،وفي كل الحالات يمر الإنسان بعمليات عقلية مضمونها ومادتها اللغة، وعملية التواصل اللغوي تتم غالبا عن طريق التفاعل المتبادل بين طرفين (مرسل) و(مستقبل) وبينهما رسالة لغوية (مكتوبة) أو (مقروءة)تسير في قناة تواصل لتؤدي إلى إشباع حاجات التواصل اللغوي كالتعبير أو الإفهام أو الإقناع أو التأثير باستعمال قدر من الكفاية اللغوية لدى كل من المتحدث ،أو المستمع أو

الكاتب ،أو القارئ عن طريق استعمال مهارة لغوية أو أكثر ، في مجال من مجالات التواصل اللغوي (المكتوب) أو (المنطوق).

ـ عرفها الأسطل 2010: بأنها ما يصدر عن المتعلم من سلوك النص أو عمل يظهر فيه القدرة على أداء عمل معين بفهم وسرعة ودقة وجودة وكفاءة.(**التميمي ،دس،ص269)**

2.3تعريف مهارة القراءة:

ـ القراءة قوام الشخصية في تكونها وتميزها ،بها تتحدد ميول الإنسان واتجاهاته التي يعرف بها بين أقرانه ويكتسب سموا في تفكيره المتنوع غير المحدود ، وعمقا في معارفه واحتراما وتقديرا لذاته .

ـ القراءة هي أعلى المهارات التي يتميز بها الكائن البشري عن سائر المخلوقات،وهي تنمية طبيعية لوجود التفكير الذي هو وظيفة المخ البشري ذي الإمكانيات المدهشة غير المحدودة

ـ ولولا هذه المهارة لبقي الإنسان على ما كان عليه قبل عشرات القرون .

ـ والقراءة إنما سميت مهارة لأنها عادة حضارية مكتسبة ومتطورة لذلك تحرص الأمم على تنشئة أجيالها الجديدة على أحدث أنماط القراءة وتدريبهم على التعامل مع أساليبها المتجددة باستمرار.

ـ فمهارة القراءة من المهارات التي لا يستطيع المتعلم أيا كان مستواه أن يتقدم في التعلم ما لم يتقن هذه المهارة اتقانا جيدا ,ومهارة القراءة لا تخص إتقان مطابقة الرموز بالأصوات فحسب، بل فهم وإدراك مرامي الرسالة المتضمنة في النص.(**هبال ،دس،ص6 .7)**

2.4 **تطور مفهوم القراءة**

القراءة نشاط عقلي فكري يستند إلى مهارات آلية واسعة تقوم على الاستبصار والفهم ، وتفاعل القارئ مع النص المقروء ، ويدخل في ذلك الكثير من العوامل تهدف في أساسها إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة ،وقد تطور مفهومها عبر الأجيال ، فقد كان مفهوم القراءة أول الأمر يتمثل في تمكين المتعلم من المقدرة على تعرف الحروف والكلمات ونطقها وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء فاعتبرت القراءة بهذا المعنى أنها عملية إدراكية بصرية صوتية.

ونتيجة للبحوث التربوية تغير مفهوم القراءة وكان لثورندايك الفضل في ذلك فأصبح مفهوم القراءة هو تعرف الرموز ونطقها ،وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان وأفكار أي أن القراءة أصبحت عملية فكرية ترمي إلى الفهم .

وأضيف إلى هذا المفهوم نتيجة للتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية بعد الحرب العالمية الأولى عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلا يجعله يفرح أو يحزن يعجب أو يسخط

نتيجة نقد المادة المقروءة والتفاعل معها ، حيث إن القراءة لا تقتصر على النطق فقط ولكنها تستوجب الفهم والتفكير العميق ، والقدرة على الربط بين أجزاء المادة المقروءة حيث يتمكن القارئ من الاستنتاج و التفاعل والتواصل والانفعال .

ويرى الباحثون والتربويون المعاصرون أن مفهوم القراءة هو استخلاص ما يقرأه القارئ وتوظيفه على شكل خبرات لمواجهة مشكلات الحياة والانتفاع بها في المواقف الحياتية.

.ثم تطور هذا المفهوم أيضا وأخذ معنى جديدا أضيف إلى المعاني السابقة وهو أن تكون القراءة أداة لاستمتاع الإنسان بما يقرأ ، من خلال حاجة الإنسان إلى حل مشكلة وقت الفراغ والحاجة إلى الترويح والترفيه عن النفس من عناء العمل أو المشكلات الأخرى.

.بذلك أصبح مفهوم القراءة الحديث هو نطق الرموز وفهمها ، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده، والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية ،والمتعة النفسية بالمادة المقروءة. **(ايدير وصادق ،2003 ص90)**

2.5 تعليم مهارات القراءة

القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يملك الفرد في المجتمع الحديث ،لأنها وسيلة التفاهم والاتصال ،والسبيل إلى توسيع أفاق الفرد العقلية ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية ووسيلة من وسائل التذوق والاستمتاع ، فهي عامل من عوامل النمو العقلي والانفعالي للفرد ،كما أن لها قيمتها الاجتماعية ،فتراث الإنسان الثقافي والاجتماعي ينتقل من جيل إلى جيل ومن فرد إلى فرد عن طريق ما يدون ،وما يكتب أو يطبع من كتب ،تكون في متناول كل فرد،وفي أي وقت يشاء كما أن التواصل عن طريق المادة المكتوبة يمكن أن يساعد على رفع مستوى المعيشة، ويدعم الروابط الاجتماعية ،ويساعد أيضا على الذوق ، وتعميق العواطف الإنسانية (**يدير و صادق ،2003 ص89**).

2.6 دور مهارة القراءة

القراءة لها دور كبير في حياة المتعلمين ،فهي توسع خبراتهم وتفتح أمامهم أبواب الثقافة وتساعدهم على حل مشكلاتهم كما تساهم في إعدادهم العلمي ،وتساهم على التوافق الشخصي والاجتماعي، بل هي أساس كل عملية تعليمية ومفتاح لجميع المواد الدراسية وربما كان الضعف الدراسي في القراءة أساس إخفاق المتعلمين في المواد الدراسية الأخرى وفي الحياة ، فالمدرسة توسع بالقراءة دائرة خبرة المتعلمين وتنميتها وتنشط قواهم الفكرية وتشجع لديهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم ومعرفة الآخرين، وهي ترغب في معرفة ما يتصل بالأشياء، والحوادث المألوفة لديهم ،وكلما اتسعت رغبتهم في الاطلاع ازدادت

خبرتهم وصفت أذهانهم ، واكتسبوا سعة لمعرفة العالم الذي يعيشون فيه ،وانبعثت في نفوسهم ميول جديدة لذلك لها مكانة متفردة بين باقي المهارات اللغوية وخاصة في مرحلة التأسيس فعن طريقها تتم عملية المذاكرة والتحصيل الدراسي، والدور الأكبر الذي تؤديه القراءة في حياة المتعلمين هي أنها تحببهم بلغتهم الأم،فعن طريقها يطلعون على تراثهم وثقافتهم والثقافات الأخرى يغنون معارفهم ويمتلكون ثروة لغوية كبيرة تزيد المخزون اللغوي لديهم ،وتساعدهم على تمتين مبادئ الحوار مع الآخرين بثقة ودراية وجرأة.

(التميميم و يعقوب،دس،ص275)

2.7الأسس الأولية التي يجب أن يبنى عليها تعليم الطفل مبادئ القراءة.

1.أن يراعى الفروق الفردية بين الأطفال :تظهر هذه الفروق الفردية واضحة في مرحلة الاستعداد التي تسبق مرحلة البدء الفعلي في تعلم القراءة فيجب على المعلم مراعاة هذه الفروق واحترامها من خلال استخدامه أسلوبا مرنا في تعليم القراءة مقابلا للتكيف واستعدادات الأطفال المختلفة حيث انه قد يجد من بين الأطفال من هو قادر على تعلم القراءة وإتقان المهارات في وقت قصير على حين قد يجد طفلا أخر يحتاج إلى وقت أطول لإتقان هذه المهارات نفسها .

2.أن يعمل منهج تعليم القراءة على إثارة رغبة الطفل للقراءة:دلت الأبحاث النفسية المختلفة على أن الطفل في مابين الخامسة والسابعة يكون كثير الاهتمام بنفسه وهذا يعني أن الرغبة في القراءة يمكن أن تتوافر في الطفل إذا كانت المادة المعدة لتعلميه القراءة تستقي موضوعاتها من خبراته ، وتحدثه عما يعرفه ،وما يرغب تعرفه ،على أن تصاغ مادة هذه الموضوعات بلغة سلسة سهلة،وتكون مفرداتها و مصطلحاتها تتناسب مع لغة الطفل ،وبذلك يصبح تعليم القراءة عملا ممتعا يحبه الطفل .

3.أن يراعي برنامج تعليم القراءة قدرات الطفل في كل مرحلة من مراحل النمو :يجب أن يراعي برنامج تعليم القراءة مراحل نمو الطفل واختلاف قدراته في هذه المراحل ،كأن يتضمن كتاب الطفل مفردات مناسبة لسنه وخبرات مناسبة للغته وليست بعيدة عنه وكذلك تحتوي موضوعات يستطيع إدراكها وليست بها تعقيدات أو مليئة بالمصطلحات الغريبة ،أو تكون أقل أو أعلى من مستوى إدراكه فينصرف الطفل عن القراءة وتصبح أمرا عسيرا بالنسبة له.

4.**أن يتعلم الطفل تمييز الكلمات وتحليلها** :تعتبر مهارة تمييز الكلمات بمعرفة أشكالها أو بقراءتها كاملة أو بقراءة مقاطعها أو بمعرفة أصواتها من المهارات التي يجب أن يتعلمها مع مراعاة إتباع الأساليب التربوية النفسية الصحيحة في الانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن الكل إلى الجزء واستخدام التكرار الممتع لتثبيت ما يريد تعليمه للأطفال ،والتأثير الايجابي لخبرات واهتمامات الأطفال ،على أن يعمل على

تنويع التدريبات والتمارين على اختلاف أنواعها ،كقراءة قصة قصيرة مبسطة لا تتعدى مادتها المفردات والمصطلحات ،التي يستطيع الأطفال تمييزها وتحليلها وتركيبها ،وحينئذ يرغبون في القراءة ويصبح مفهومها في أذهانهم مفهوما واسعا.

5.أن يتعلم الطفل إدراك معنى ما يقرأ :إن القدرة على إدراك المعنى للكلمات المكتوبة من القدرات التي يجب أن تتكون وتنمو عند الطفل ،وهي تحتاج إلى اهتمام كبير لأن الطفل يجب ألا يتعلم إدراك معنى الكلمة المفردة المكتوبة فقط ،بل معنى الجملة أيضا والقصة القصيرة .

ويمكن للمعلم أن يستخدم بعض الوسائل التي تساعد على تكوين القدرة على إدراك المعنى وتنميتها عند الطفل مثل .

- .الصور
- .الأسئلة
- .الألغاز والأحاجي

على أن تساعد تلك الوسائل على إدراك الطفل للمعنى الكلي ثم المعاني الجزئية وليس المعنى العام فقط،كذلك يتعود الطفل تلخيص ما يقرأ ويربط الأسباب بالنتائج.

6.**أن تنمي القراءة الذوق الأدبي عند الطفل:**إن الهدف من تعليم القراءة هو تربية الطفل وتنميته بصورة عامة وتعليم القراءة يجب أن يصقل الطفل ويكسبه عادات حسنة يكون لها أثر فعال في تكوين شخصيته وتقويتها مثل حسن الإصغاء ،القدرة على التعبير ،والتذوق الأدبي.(**يدير وصادق،2003ص 124.125.126)**

2.8 طرق تعليم القراءة

: لقد تنوعت طرق تعليم القراءة للأطفال الا أن أهم تلك الطرق وأكثرها انتشارا الطرق التالية

أولا. الطريقة التركيبية أو الجزئية: اتبعت هذه الطريقة منذ القدم ولا تزال تطبق في بعض البلدان التي مازالت متأثرة بالتربية القديمة وفلسفتها حيث يسير التعليم في هذه الطريقة من الحرف إلى المقطع ومنه إلى الكلمة فالجملة ،وفيها يتم المعلم بتوجيه أنظار الأطفال وأذهانهم أولا إلى الحروف الهجائية وأصوات هذه الحروف ،ثم يتدرج بهم إلى نطق كلمات تتكون كل منها من حرفين أو أكثر ولهذا سميت الطريقة التركيبية ،وتندرج تحت هذه الطريقة ثلاث طرق هي .

أ.**الطريقة الحرفية أو الهجائية أو الألف بائية:**وهي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها والمعلمون يسلكون في ذلك طرقا شتى منها:بعض المعلمين يحمل الأطفال على استظهار أسماء الحروف ،ثم ينتقل بهم إلى

معرفة رموزها،وان فيها شيئا من التضليل للأطفال ،لأن أسماء الحروف لا تدل على أصواتها ،فلا علاقة بين صوت(د) وبين نطق باسم الحرف (دال).

عيوبها:

.أنها مخالفة لطبيعة رؤية الأشياء لأنها تبدأ بتعليم الأجزاء وهي الحروف على حين أن العين تدرك الأشياء وتبصرها جملة فمثلا هي ترى الشجرة أولا كلا،ثم تتبين أغصانها وأعشاش الطيور فوقها وسائر أجزائها.

.إنها مخالفة لطبيعة التحدث لأن الطفل إنما يعبر عن معان لا حرف أو كلمات مجزأة.

.إنها تربي في الأطفال عادة القراءة البطيئة لأنهم يوجهون جهودهم إلى تهجي الكلمات وتجزئة الجملة وقراءتها كلمة كلمة.

بـــ: الطريقة الصوتية: وفيها تقدم الحروف للأطفال بأصواتها لا بأسمائها،فالميم لا تعلم على أنها ميم بل تعلم على إنها صوت "م" وفي هذه الطريقة ينطق الطفل بأصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة، ثم يسرع تدريجيا ، حتى يصل الحروف بعضها ببعض، فينطق بالكلمة كلها،وهذه الطريقة تقتضي أن يعرف الأطفال رموز الحروف وأصواتها المختلفة باختلاف الشكل وطريقة النطق بها.

عيوبها:

.فيها الكثير من عيوب الطريقة الحرفية من حيث البدء بالأجزاء وتعويد الطفل البطء في القراءة وعدم الاهتمام بالمعنى .

.أنها تترك في الأطفال عادات سيئة في النطق ومن ذلك مد الحروف دائما وهذه العادة تلاحق كثيرا من التلاميذ حتى المرحلة الإعدادية. (**عاشورو مقدادي،2009ص99**).

جـــ: الطريقة المقطعية: وهي طريقة تعتمد على مقاطع الكلمات كوحدات لها في تعليم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف حيث تعتبر أكثر ملائمة من الطريقتين السابقتين للمبتدئين،ولهذه الطريقة محاسن الطريقتين الهجائية والصوتية،فتقدم ترتيبا منطقيا للمادة .

عيوبها:

- .تلقي عبئا ثقيلا على ذاكرة التلميذ.
- .عدم فهم التلميذ لكل الكلمات التي يستطيع نطقها .

ثانيا: الطريقة التحليلية أو الكلية:تسير هذه الطريقة على عكس الطريقة التركيبية فهي تبدأ بتعليم الطفل الكلمة أو الجملة والانتقال منها إلى الحروف ، وأساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثير من الأشياء

وأسمائها من قبل أن يدخل للمدرسة فتعرض عليه كلمات مما يسمعه ويستعمله في حياته ثم يعلم الكلمات صورة وصوتا ثم ينتقل تدريجيا إلى النظر في أجزائها كي يتمكن من معرفتها ثانية ،ويقدر على تهجيتها عند مطالبته بكتابتها ولهذا سميت

" الطريقة التحليلية" لأن الطفل يتعلم الكلمة مركبة ثم يحللها الى أجزائها وهي الحروف وتسمى الطريقة الكلية لأنها تبدأ بتعليم الكل وهو الجملة أو الكلمة وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف .

وهي طريقة كلية إلى حد ما كما وأنها تمكن الطالب من كسب ثروة لغوية في أثناء تعلمه القراءة ويمكن استخدامها في تكوين جمل من الكلمات في وقت قصير، وتشجع الطفل على سرعة القراءة، وتعود التلميذ متابعة المعنى أثناء القراءة.

عيوبها:

.تتشابه الكثير من الكلمات برسمها ولكنها مختلفة في المعنى وقد يؤدي هذا إلى خطأ التلاميذ في نطق بعض الكلمات فيختلف المعنى.

.قد يؤخر بعض المعلمين مرحلة تحليل الكلمات إلى حروف فيضيع ركن هام من أركان القراءة.

(عاشور ومقدادي،2009 ص99.100).

ثالثا: الطريقة المزدوجة(التوفيقية).تسمى هذه الطريقة بالطريقة "التركيبية التحليلية " أي التي تجمع بين التركيب والتحليل .

2.9 أنواع القراءة:تنقسم القراءة إلى ثلاثة أنواع هي القراءة الصامتة و القراءة الجهرية وقراءة الاستمتاع.

أ. القراءة الصامتة: يقصد بها تعرف الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها وبغير تحرك الشفتين أو الهمس عند القراءة، مع مراعاة سرعة الفهم ودقته، وإثراء مادة الطفل اللغوية والتذوق وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها.

مزاياها:

أنها أسرع من القراءة الجهرية ،لأنها محررة من أعباء النطق وقائمة على الالتقاط البصري السريع للجمل ومن ناحية الفهم فهي تساعد على الفهم وزيادة التحصيل لأنها تكون متحررة من الأعمال العقلية

التي تتطلبها القراءة الجهرية وهي محررة من النطق وأثقاله،و من مراعاة الشكل والإعراب، وإخراج الحروف من مخارجها كما أنها تعود التلميذ على الاطلاع الذاتي والاعتماد على النفس.

بـــ. القراءة الجهرية: يقصد بها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع ،ويراعى فيها سلامة النطق وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعى صحة الضبط النحوي وهي أصعب من القراءة الصامتة.

مزاياها:

أنها وسيلة لإتقان النطق ،وتمثيل المعنى والكشف عن عيوب النطق ومفيدة في المناسبات العامة وتفيد في الخطابة.

جـ.قراءة الاستمتاع: هذا النوع يظهر مرتبطا بقضاء أوقات الفراغ، ويبدأ اهتمام الطفل بهذه القراءة في بادئ الأمر بإقباله على مطالعة القصص والصور الطريفة ثم يزداد هذا الاهتمام كلما تقدمت به السن .

مزاياها:

أنها تساعد في تمضية أوقات الفراغ بالمفيد الهادف المسلي للمتعة و السرور وإشباع الهواية .

(يدير و صادق، 2003ص 94.93).

2.10أهداف القراءة: تنقسم أهداف القراءة إلى أهداف وظيفية (عامة) وأهداف خاصة (أساسية).

أولا: الأهداف الوظيفية العامة:

- .تسهم في بناء شخصية الفرد باكتساب المعرفة وتثقيف العقل.
- .تعمل على إمتاع القارئ وتسليته في أوقات الفراغ.
- .القراءة أداة التعليم في الحياة المدرسية من خلال اكتساب مهارات القراءة.
- .تعد القراءة وسيلة اتصال الفرد بغيره مهما نأت المسافات الزمنية والمكانية.
- .القراءة ليست غاية بل وسيلة لإثراء معارف الفرد.
- .الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار وإثراء حصيلة الفرد اللغوية.
- .تهدف القراءة إلى صقل وجدان القارئ وتفجير طاقاته الإبداعية.
- .الانفتاح على الثقافات العالمية.
- .إعداد المواطن الصالح القادر على العطاء والإنتاج.

ثانيا .الأهداف الخاصة:

- .تساعد القراءة على جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى .
- .اكتساب المهارات القرائية كالسرعة والاستقلال بالقراءة والاستغراق بها والقدرة على تحصيل المعاني.
- .تنمية الميل للقراءة .
- . اكتساب اللغة.
- .التدريب على التعبير الصحيح عن معنى ما يقرأه .
- .استخدام المكتبات بصورة سليمة وكيفية الاستفادة منها.
- .تحقيق الفهم من خلال المتعة والتسلية ونقد الموضوعات.
- .توسيع خبرات المتعلم وإشباع حاجاته وميوله.

وهذه الأهداف تختلف من مرحلة إلى أخرى ،ومن صف لأخر، والمرحلة الواحدة من ناحية النوع والاتساع والعمق.(**يدير و صادق ،2003 ص93.92**).

ثالثا: مهارة الإملاء:

تمهيد: يتضمن هذا العنصر مفهوم الإملاء وأهداف تعليم الإملاء،مراحل تعليم الإملاء وأهداف مهارة الإملاء ،أنواع الإملاء وطرائق تدريسه والأساليب الناجحة في تدريس الإملاء.

3.1مفهوم الإملاء:

الإملاء يدل على رسم الحروف وترتيبها في الكلمة بما يتناسب وقواعد اللغة .

هو فرع من فروع اللغة العربية يبحث في صحة بناء الكلمة من حيث وضع الحروف في مواضعها حتى يستقيم اللفظ والمعنى ،لذلك قيل عن الإملاء بأنه طريقة كتابة كلمات اللغة كتابة صحيحة،وهي بعد هام من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي ومقياس دقيق لمعرفة مستوى التلاميذ الكتابي خاصة والتعليمي عامة (**بن عنان ،2006ص22**) .

والإملاء عملية عقلية أدائية مركبة يقوم من خلالها الطالب لرسم الكلمات والجمل والعبارات رسما هجائيا وفقا لما أصطلح عليه أهل اللغة .

أما عن تفصيل ذلك فبيانه كما يلي أن الإملاء عملية عقلية وتتمثل هذه العملية في أن الطالب لكي يكتب كتابة سليمة لا بد أن تكون الكلمات صور ذهنية وحسية عن هذه الكلمات في ذهن الكاتب، حيث إن للكلمات معنيين معنى حسي ،ومعنى دلالي، فالمعنى الحسي هو المعنى المادي للكلمة أما عن

المعنى الدلالي هو المعنى العقلي فإذا لم يكن لدى الكاتب تصور ذهني للكلمة فانه لن يتمكن من كتابتها ولعل ضرب المثل يزد الأمر جلاء :

هب أنني استدعيت لك كلمة هي الموءودة ثم قلت لك اكتب هذه الكلمة ماذا حدث؟ أنت بداية سمعت الكلمة ثم استدعيت ذاكرتك الصورة الإملائية (الرسم الهجائي) لها ثم بدأت في تركيب حروفها، وفي الختام يعطي المخ إشارة إلى اليد لتتآزر الأعصاب للبدء بكتابة هذه الكلمة لكن بالإضافة إلى ما سبق فقد استحضر الذهن صورة حسية لموءودة وهي تلك الطفلة الصغيرة التي تدفن حية في الرمال، و ما في هذا المنظر من غلظة وقسوة، فهذه العمليات السابقة تمثل العملية العقلية للإملاء.

(عبد الباري ،2010 ص 107.106).

2.3 أهداف التعليم الإملاء: حددت أهداف تدريس الإملاء في الأتي سميث وبيت وكومبر Smith/comber/peetفيما يلي:

- . الكتابة بفاعلية وكفاءة.
- .الاتصال مع الآخرين بوضوح.
- .تنمية الحس اللغوي
- .التمكن من القواعد الهجائية؛
- .تنمية الذاكرة البصرية؛
- .وعي الطالب بقواعد تتابع الكلمات ؛
- .استدعاء الكلمات من الذاكرة.

والأهداف السابقة تمثل غايات تعليم الإملاء، أو الأهداف العامة للتعليم،أما عن الأهداف الخاصة فهي كالتالي:

- .تكرار استخدام الكلمات بشكل متقن؛
- .تنمية القدرة على استخدام النماذج الصوتية للحرف عند الرسم الإملائي أو عند كتابة الكلمات غير المألوفة؛
- .توظيف الذاكرة البصرية وذلك من خلال مساعدات تقوية الذاكرة ؛
- .تنمية عادة التصحيح الذاتي.

وعليه فتدريس الإملاء يحقق مجموعة من الغايات هي:

- . رسم الكلمات والجمل والعبارات رسما هجائيا سليما في ضوء ما تعارف عليه أهل اللغة.

- .تنمية القدرة على التصور الذهني.
- .تنمية مهارات التآزر الحركي في أثناء الكتابة.
- .تنمية مهارات التفكير.
- .تنمية مهارات الاستماع.
- .تدريب التلاميذ على النظام في أثناء الكتابة.
- .تحقيق الغاية الأساسية من تدريس اللغة وهي الوظيفة الاتصالية فهم اللغة استماعا وافهامها كتابة.
- .ايجادة الخط ووضوحه. **(عبد الباري ،2010ص 110.109.108)**.

3.3 مراحل تعليم الإملاء:

أشارت سميث أن الإملاء وتعليمها يمر بعدة مراحل وهي :

أولا مرحلة الحروف العشوائية:في هذه المرحلة يكتب الأطفال سلسلة من الحروف الشخصية مثال ذلك:أ،ب،ت،ث،ج .....الخ.

ثانيا مرحلة تخمين الهجاء:في هذه المرحلة يبدأ الأطفال في كتابة بعض الكلمات بصورة تكاد تكون تامة ويتم ذلك عن طريق إعطائهم صورة للكلمة المملاة مثال ذلك :حصان أو أرنب أو قط يعطي لهم صور هذه الحيوانات ، فيقوم هؤلاء الأطفال بكتابة الحرف الأول من كلمة حصان مثلا والحرف الأخير هو حرف النون، و لكن لا توجد لدى الطفل القدرة على حصر جميع حروف الكلمة.

ويجب على المعلم في هذه المرحلة أن يعطي لتلاميذه الكلمات المحببة إليهم فكلمة عصفور، فيل الخ ثم ينمذج لهم كيفية هجائها بشكل صحيح ،هذا في المرحلة الأولى ،أما في المرحلة التالية يبدأ التلاميذ في اكتشاف الكلمات بأنفسهم (بمعاونة جزئية من المعلم) بحيث يبين لهم كيف يتهجى الكلمات ،وفي هذه المرحلة ينبغي على المعلمين أن يمنحوا تلاميذهم الفرصة في هجاء بعض الكلمات، وتتطلب هذه المرحلة الاستماع بعناية للكلمات والى أصواتها ، حتى يستطيعون الربط التدريجي بين صوت الحرف ورمزه الكتابي.**(عبد الباري،2010ص 110)**.

ثالثا مرحلة الهجاء الصوتي:

في هذه المرحلة يبدأ التلميذ في إيجاد الحرف أو الحروف ، ويبدأ في إحصاء عدد الأصوات التي سمعها في الكلمة ،كما يبدأ التلاميذ في هذه المرحلة في خلط بعض الحركات بالبعض الأخر مثل كِتَابُ مَنْ هَذَا ؟ فيستبدل الضم على اعتبار أنها حركة قصيرة بالواو فيكتب كتابو من هذا؟ وهذا الأمر يعد

بالطبع خطأ هجائيا ولكن بشيء من التدريب والمران فسوف يدرك التلميذ خطأه وسيبدأ بتعديل أدائه فيما بعد.

رابعا مرحلة استخدام العلامات البصرية:

وتعد هذه المرحلة هي مرحلة التحول من المرحلة الصوتية السابقة الى المرحلة البصرية مثال ذلك: حاول أن تجد الحروف لكل صوت مما يلي ويمكن في هذه المرحلة الاعتماد على المقاطع مثل مقطع (قا) يمكن أن نأتي بكلمات فيها هذا المقطع مثل: قا. قام .قا.قاس، قا. قاد، فالمقطع قا يمثل المقطع الأول في الكلمة وقد يكون هذا المقطع هو المقطع الأخير من الكلمة مثال ذلك :المقطع (ال) يمكن أن نأتي بأفعال تتضمن هذا المقطع كمقطع أخير من الكلمة مثل ال.نال. ال.جال.ال.قال إلى غير ذلك فهذه المقاطع تساعد الطالب في هجائه للكلمات بشكل سليم ، علاوة على أنها تساعد التلاميذ في توليد المفردات مما يسهم في تنمية الثروة اللغوية لديهم هؤلاء التلاميذ.

خامسا مرحلة الهجاء الكامل أو الناضج:

في هذه المرحلة يبدأ التلاميذ في تعلم كيفية وضع لواحق للكلمات مثل مسلم. مسلمون. مسلمات. مسلمان. مسلمين. مسلمو. مسلما.

ولعل المثال التالي يبرز المراحل السابقة مجتمعة :

(م،س) يمثل مرحلة تخمين الهجاء(م،س،ن) مرحلة صوتية.

(م،س،ل،ن) يمثل استخدام العلامات البصرية.

(مسلمون) يمثل مرحلة الهجاء الكامل أو الناضج. .(**عبد الباري ، 2010ص 111**).

أما جليديز .Gladys 1998 فقد قسم مراحل الهجاء إلى خمس مراحل وهي:

1 .مرحلة ما قبل الصوتية prephonetic:وتضم هذه المرحلة مايلي

.لا علاقة بين الحروف والكلمات .

.تصويرية .

.صف الأعواد والأشكال .

2. **المرحلة الصوتية(الماعات الصوت) phontic** وتشتمل على الأتي

.إغفال الأصوات الرئيسية.

.استبدال الأصوات المتشابهة.

.إستراتيجية اسم الحرف.

3. **المرحلة الصوتية الخطية(الماعات الرمز والصوت) Grahpophonic:** وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

أن الحرف الواحد يمكن رسمه بأشكال مختلفة داخل الكلمة مثال ذلك حرف" الميم" ففي بداية الكلمة مثل منار (أول الكلمة)، مشمش (أول، ووسط الكلمة)، صام (أخر الكلمة)

فالحرف له صورا خطية تختلف باختلاف موقعه من الكلمة.

.الصوت الواحد قد يحتاج إلى أكثر من حرف أو رمز كتابي.

4.**مرحلة الاعتدال الصوتي (تتابع الصوت والحرف) Orthophonic:** وتشتمل على الأتي

.تتابع الحروف كقطاعات أو كمقاطع.

.تتابع الحروف بشكل مؤكد .

.الاستراتيجيات البصرية.

5.**المرحلة الصوتية الصرفية (الأصوات والمعنى) Morphphonic:**وتضم :

.إضافة السوابق واللواحق.

.الاشتقاق كلمات ذات مقاطع هجائية متعددة.

.الوحدات الصرفية.(**عبد الباري،2010 ص112.113**).

4.3 أهداف مهارة الإملاء:

- .تدريب الطلاب على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا.
- .الإسهام الكبير في تزويد الطلاب بالمعلومات اللازمة لرفع مستوى تحصيلهم العلمي ومضاعفة رصيدهم الثقافي.
- .إثراء محصول الطلاب اللغوي بالمفردات والعبارات التي تساعدهم على التعبير الجيد مشافهة وكتابة.
- .إكساب الطلاب عادات ومهارات منها حسن الإصغاء ودقة الملاحظة واستخدام علامات الترقيم.(**الدليل الإرشادي لمهارة الإملاء،2014ص 3**).

5.3 أنواع الإملاء وطرائق تدريسه:

ينقسم الإملاء إلى أنواع متعددة هي:

1.الإملاء المنقول:هو أن ينقل الطالب الفقرة الإملائية من كتاب أو صورة أو بطاقة،وذلك بعد قراءتها و فهمها وتهجي بعض كلماتها تهجئة شفوية .

طريقة تدريسه:

- .عرض الفقرة من الكتاب أو البطاقة أو السبورة.
- .قراءة المعلم الفقرة قراءة نموذجية .
- .القراءة الفردية من قبل الطالب لمزيد من الثقة والدقة .
- .يملي المعلم على الطلاب الفقرة بطريقة مناسبة.
- .قراءة المعلم الفقرة مرة أخرى ليصوب الطلاب ما وقعوا فيه من خطأ أو ليتداركوا ما فاتهم من نقص.

مزاياه:

- .التدرب على القراءة والتعبير اللغوي .
- .التدرب على تهجئة الكلمات الجديدة التي تشير إلى المهارات الإملائية.
- .تنمية قوة الملاحظة والمحاكاة والمهارات الكتابية وإدراك الصلة بين أصوات الحروف وصورتها.
- .تعويد الطلاب النظام والتنسيق وتجويد الخط.

2.الإملاء المنظور:

هو عرض الفقرة على الطلاب لقراءتها وفهمها وتهجئة بعض كلماتها ثم تحجب عنهم وتملى عليهم بعد ذلك.**(الدليل الإرشادي لمهارة الإملاء،2014ص 2)**.

طريقة تدريسه:

هي طريقة تدريس الإملاء المنقول إلا أنه بعد الانتهاء من القراءة ومناقشة المعنى وتهجئة الكلمات الصعبة ونظائرها تحجب الفقرة عن الطلاب ثم تملى عليهم.

مزاياه:

- .يحمل الطلاب على دقة الملاحظة ووجوب الانتباه والبراعة في اختزان الصور الكتابية للكلمات الصعبة.
- .يعد خطوة تقدمية في تخفيف معاناة الطلاب والتعرف على الصعوبات الإملائية.

3.الإملاء الاستماعي:

وفيه لا تعرض قطعة الإملاء على أنظار الطلاب ،بل يستمعون إليها.

طريقة تدريسه:

- .قراءة المعلم الفقرة الإملائية قراءة جهرية نموذجية.
- .مناقشة الطلاب في المعنى العام للفقرة وتفسير المفردات اللغوية الصعبة.
- .تهجئة الكلمات التي تعالج المهارة الإملائية،وكتابتها على السبورة وتوضيح القاعدة المتعلقة بها.
- .إملاء الفقرة على الطلاب.
- .قراءة الفقرة مرة أخرى ليتسنى لمن فاته كلمة أو أكثر كتابتها.

(الدليل الإرشادي لمهارة الإملاء،2014ص 3).

4. الإملاء الاختباري:

الغرض منه تقدير مستوى الطلاب وقياس قدراتهم ومدى تقدمهم.

طريقة تدريسه:

هي طريقة تدريس الإملاء الاستماعي إلا انه تحذف مناقشة المعنى العام وتفسير المفردات الصعبة وتهجئتها.

5. الإملاء الوقائي:

هو أسلوب يعتمد على تدريس القواعد الإملائية المرتبطة بالأخطاء الإملائية الشائعة بين الطلاب ويهدف إلى وقايتهم من الوقوع في الخطأ وهذا يتطلب عدم تكليفهم بكتابة كلمات لم تعرض عليهم من قبل .

طريقة تدريسه:

- .نسخ النص مرة واحدة.
- .طرح أسئلة عدة تتعلق بكتابة كلمات الواردة في النص ،وشرح معانيها وقواعدها.
- .قراءة النص قراءة جهرية من قبل الطلاب .
- .التدرب على نطق الكلمة اذ يميز صوت كل منها .
- .تدريب الطلاب على كتابة الكلمات بصورة صحيحة.**(الدليل الإرشادي لمهارة الإملاء،2014ص 3)**

6.3 الأساليب الناجحة في تدريس الإملاء:

1.**أسلوب الاستذكار والمراجعة:** يعتمد على استذكار وتعلم قطعة إملائية في المدرسة أو المنزل وفي اليوم التالي تختبر درجة إجادة الطالب شفويا أو تحريريا وأساس هذا الأسلوب هو اكتشاف الكلمات التي يتم تهجئتها بصورة غير صحيحة ،ويستند هذا الأسلوب على استذكار ثلاث كلمات يوميا في الفصول الدنيا وست كلمات في الفصول العليا،ويبدأ بالتدرب على النطق السليم للكلمة وفهم معناها ثم كتابتها من الذاكرة،فإذا أخطأ الطالب في الكتابة أو التهجئة تعين اختباره في اليوم التالي ثم يجرى اختبار أسبوعي لجميع الكلمات التي أخطأ الطالب في كتابتها.

2.أسلوب الاختبار: يتم فيه إملاء القطعة على الطلاب ثم تعلم الكلمات التي أخطاؤوا في كتابتها ويستند هذا الأسلوب إلى تقسيم التلاميذ تقسيما ثنائيا أحدهما يجيد التهجئة والأخر لا يجيدها، ثم تعد قوائم بأخطاء الطلاب ويتم نسخ خمس كلمات من القائمة في كراسة خاصة ويتدرب عليها الطالب الضعيف في المنزل ،وفي اليوم التالي يمليها عليه الطالب الجيد ويصحح له ويحصر الكلمات التي أخطأ فيها لاستذكارها ،ولا يعطى كلمات جديدة حتى يستكمل كل اثنين من الطلاب تهجئة اليومية ،على أن توضع أخطاء الدرس السابق في بداية الدرس الجديد وفي يوم العطلة يقوم كل طالب بمراجعة كاملة للقائمة ثم إملائها من قبل زميله ويقوم المعلم بتصحيح هذا العمل أسبوعيا لتحديد الكلمات الخطأ لدى كل طالب بغية مراجعتها وإعادة تعلمها،وبهذا يشق كل طالب طريقه ويتقدم من خلال قوائم أخطائه.

(الدليل الإرشادي لمهارة الإملاء،2014ص 5).

3.أسلوب التعلم الذاتي:

أ.تنفيذ إرشادات عدة بطريقة مرتبة:أنظر للكلمة ،أنطقها بصوت منخفض،أكتبها ،تدرب أكثر من مرة ،ثم غط القائمة وأكتب الكلمة،تحقق من صحة الكتابة إذا أخطأت استذكر الكلمات مرة أخرى ،انتظر لحظة ثم أكتبها مرة أخرى.

بـــ.مفكرة الإملاء: يقتني الطالب مفكرة للإملاء يدون فيها القواعد اللازمة مع الأمثلة والأخطاء الشائعة على مستوى الصف، ويجب على المعلم متابعتها بين الحين والأخر وتصحيح الأخطاء الواردة فيها.

(الدليل الإرشادي لمهارة الإملاء،2014ص 6).

رابعا : المنهج الصوتي الخطي:

تمهيد:

يتضمن هذا العنصر مفهوم المنهج الصوتي الخطي والتطابق الصوتي الخطي،والتطابق الخطي الصوتي ومبادئ المنهج الصوتي الخطي،ومفهوم المقطع وأنواع المقاطع وخصائص المقاطع ومفهوم الفونام ومراحل الطريقة التوليفية ،وأخيرا القراءة المقطعية.

1.4ـ مفهوم المنهج الصّوتي الخطي

هو مجموعة من الإجراءات العملية التي يتعين على الأساتذة امتلاكها وتنفيذها داخل الحجرة الدراسية ،بهدف تحسين مستوى المتعلمين في ميدان فهم المكتوب، والارتقاء بكفاءات التلاميذ وفق مبادئ معينة.**(المفتشية العامة للبيداغوجيا، 2018 ص4)**

2.4ـ التطابق الصّوتي الخطي:

هو القدرة على ربط الوحدة الصوتية بشكلها الخطي بين المنطوق والمكتوب.

(المفتشية العامة للبيداغوجيا ،2018 ص72)

3.4ـ التّطابق الخطي الصّوتي :

هو القدرة على ربط شكل الوحدة الصوتية بصريا بالأصوات التي تمثلها سمعيا.

4.4ـ مبادئ المنهج الصّوتي الخطي

- الوعي الصوتي.
- الطريقة التوليفية أو المزجية : (التوليف أو المزج بين الطريقة التحليلية والطريقة التركيبية)،وتولي الطريقة التوليفية أهمية كبيرة للجانب الصوتي باعتباره من أهم المهارات التي تحول القارئ من قارئ مبتدئ إلى قارئ متمرس.**(المفتشية العامة للبيداغوجيا،2018ص5)**.
- القراءة المقطعية وهي طريقة وسطى بين الطريقة الجزئية والطرق الكلية ،حيث تحاول تعليم المتعلمات والمتعلمين القراءة بتقديم وحدات لغوية أكبر من الصوت اللغوي،(الحرف)،ولكنها أقل من الكلمة ،وتتبني أصولها على مقاطع الكلمات ،واعتبارها وحدات لغوية. **(عبد الصمد ،2019ص1)**.

أـ الوعي الصّوتي:

الوعي الصوتي مهارة أولية ،يجب أن تكون هدفا مدروسا بتقنيات محددة وآليات واضحة، للوصول من خلالها إلى الغاية الكبرى في (القراءة والكتابة)، بمعنى أن أهم المؤثرات الداخلية لاكتساب المهارات القرائية و الكتابية للتلاميذ المبتدئين على الإطلاق ،هو الوعي الصوتي الذي كان في القديم أساسا لتعليم وتعلم مهارات القراءة والكتابة ،في الكتاتيب وحلقات العلم في المساجد ،تحت عنوان مايعرف (بالتهجئة و المشافهة)، والمحدثون من علماء اللغة قالوا بأن تعليم وتعلم مهارات اللغة القرائية والكنابية تبدأ بالمقطع الصوتي ، qaالمكون من الصوامت والصوائت.(**سعد ،110ص2016**).

أ.بـ.مفهومه:

الوعي الصوتي (الفونولوجي)هو إدراك المبنى الصوتي لكلمات اللغة والقدرة على تحليل هذا المبنى إلى وحدات صوتية منفردة (مثل مقاطع وفونيمات).(**المفتشية العامة للبيداغوجيا ،ص10**)

بيرتان سترمدورفر ,BRETIN-STREMSDOERFER,G (2007)، فيرى أنّ الوعي الفونولوجي يغطي قدرات تحتاج إلى معالجة، وهي وحدات صوتية تستعمل في اللغة، سواء القافية، المقطع، أو الفونام، وهذا ما يسمى بالوعي الصوتي.(**حشاني ،2013 ص33**)

هو المعرفة الخاصة بأصوات اللغة و مبناها، وإدراك أن الكلمة المنطوقة يقابلها مركب يتألف من عدة أجزاء قطع ومقاطع، وهي بذلك سلسلة من الوحدات الصوتية الصغيرة، وليست وحدة صوتية واحدة.

(**عبد الصمد ،2019 ص4**).

وممّا سبق نقول أنّ الوعي الصوتي هو عملية إدراك لمبنى الكلمة المنطوقة إما وحدات صوتية كبيرة (مقاطع)أو وحدات صوتية صغيرة (فونيمات).

أ.جـ.أهمية الوعي الصّوتي

تتجلى أهمية الوعي الصوتي في:

- الوعي الصحيح يساعد على الرسم الصحيح للغة خطيا (تفادي الأخطاء الإملائية).
- يساعد على الربط بين مقاطع الكلمة الواحدة (الطلاقة).
- يساعد على اكتساب مهارات القراءة السليمة لدى المتعلمين وكذا تصحيح الاختلالات اللفظية وتذليل صعوبة القراءة لدى المتعلمين المتأخرين.
- يساعد على الفهم الجيد للنصوص.
- مفيد لذوي السمع الضعيف للتمكن من الصورة السمعية الصحيحة للكلمة.

- يمكن من التمييز بين الكلمة العربية والدخيلة من خلال مركبات المقطع الصوتي.
- يمكن من أحداث الانسجام بين المنطوق وسامعه عبر التحكم في مخارج الأصوات

(المفتشية العامة للبيداغوجيا،2018 ص82).

أ.د مستويات الوعي الصّوتي

على الرغم من أنه لا توجد طريقة تدريس أو تعلم واحدة، هي الأفضل ،إلا أن معظم المقاربات تثني على تبني خطة واضحة لتدريس الأصوات وبناء الوعي الصوتي .

وينظر إلى الوعي الصوتي على أساس من :

- العمليات المعرفية المتضمنة فيه من حيث بساطتها و تعقيدها.
- طبيعة المهارات الصوتية، التي يتدرج فيها الوعي الصوتي من البسيط إلى المعقد أو المركب.
- اختلاف القدرات والمهارات المتضمنة في كل مستوى من مستويات هذا الوعي الصوتي.

وعلى أساس من العمليات المعرفية المتضمنة فيه ،حدّد الوعي الصوتي عند يوب "yopp

عبر مستويين:

مستوى الوعي الصوتي البسيط يشير إلى القدرة على تحليل وتجميع الوحدات الصوتية المكونة للغة الحديث مثل:

- تجزيء الكلمات إلى وحدات صوتية (فونيمات)وعدّها.
- تجميع الوحدات الصوتية (الفونيمات)في كلمات.

.مستوى الوعي الصوتي المركب،ويشير على عملية معرفية تحتاج إلى مدى أوسع من الذاكرة ومنها

- المزاوجة الصوتية بين الكلمات عند اتفاقها في أحد الأصوات .
- نطق الكلمة بعد حذف أحد الأصوات منها. ويقسمها " آدمز Adams "إلى خمسة مستويات متدرجة من حيث الصعوبة والتعقيد على أساس من اختلاف القدرات والمهارات المتضمنة في كل مستوى ، حيث نجد:

o المستوى الأول: يتمثل في الوعي بوجود كلمات متشابهة في السجع(اتفاق النهايات)

o المستوى الثاني :يتمثل في الوعي بأوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين أصوات لغة الحديث (المكونات الصوتية للكلمة).

o المستوى الثالث: يتمثل في الوعي بالمقاطع الصوتية للكلمة والقدرة على دمجها أو الفصل بينها.

o المستوى الرّابع:ويتضمن القدرة على معرفة أن لغة الحديث تتكون من وحدات صوتية (فونيم)،والقدرة على عزل كل وحدة ونطقها على نحو منفصل.

o المستوى الخامس:و يتضمن القدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب التعامل مع الأصوات داخل الكلمات بالحذف أو الإضافة أو الإبدال.

و يقسم (واجنرwagner) الوعي الصوتي إلى مستويين يختلفان فيما بينهما بناء على طبيعة المهارات الصوتية المتضمنة في كل مستوى،وباعتبار ما إذا كانت المهارة تركيبية أم تحليلية.

*المستوى الأول هو مستوى الوعي الصوتي التركيبي،ويتضمن القدرة على إدراك الوحدات الصوتية المكونة للكلمات وتجميعها في وحدات صوتية أكبر

*المستوى الآخر و هو مستوى الوعي الصوتي التحليلي،ويتضمن القدرة على تجزيء الوحدات الصوتية الكبيرة للغة الحديث إلى وحدات صوتية أصغر.**(العشيري ،2017 ص35)**.

الفرق بين الحرف والصّوت :

الحرف : وحدة تجريدية مرسومة تشمل صوتا أو أكثر , وقد لا يكون صوتا حينما لا ينطق, وقد يكون صورة مرسومة للصوت.

الصّوت : هو ما ينتج عن العملية الحركية ذات الأثر السمعي (منطوق) ،**(حشاني،2013ص160)**.

الصّامت: هو الصوت الذي يحدث عند النطق به انسداد جزئي أو كلي في مجرى الصوت.

(زلاقي،2005ص 50)

الصّائت: الصوت الصائت هو الذي لا يعتر ض مجرى النفس عند نطقه سد أو تضييق.و في اللغة العربية ستة صوائت (حركات) ثلاثة قصيرة هي:الفتحة و الكسرة و الضمة .

وثلاثة طويلة هي: فتحة طويلة/ ا / وكسرة طويلة / ي/ و ضمة طويلة / و / .

(المفتشية العامة للبيداغوجيا ، دس،ص 47)

أ.هـ مهارات الوعي الصّوتي

لا يتم الوعي الصوتي إلّا بمجموعة من المهارات هي :

- ✓ مهارة الدمج وتتمثل في جمع مقاطع صوتية للحصول على كلمة مثل أر/ن/ب =أرنب.
- ✓ مهارة الإضافة و تتمثل في إضافة مقطع صوتي للحصول على كلمة جديدة مثل مال/جمال.

✓ مهارة الحذف وهي عكس مهارة الإضافة و تتمثل في حذف مقطع صوتي للحصول على كلمة جديدة مثل:مدارس/دارس.

✓ مهارة التعويض /الاستبدال و تتمثل في استبدال مقطع صوتي بمقطع آخر مثل:قطار/مطار.

✓ مهارة التجزيء المقطعي وتتمثل في تقطيع الكلمة إلى مقاطع صوتية وعدّها بالتّصفيق أو النقر أو المشي مثل :"حافلة " تتكون من أربعة مقاطع صوتية هي حا /ف/ل/ة.

✓ مهارة العزل وتتمثل في عزل مقطع صوتي من كلمة مثل : "صديق " ص.

فالوعي الفونولوجي لا يرتكز فقط على قدرة الطفل في التحليل السمعي، وتقطيع السلسلة الصوتية، لكن كذلك على قدرته في التحكم في الحركات النطقية، انطلاقا من الأصوات المسموعة.

فالتمثيلات النطقية الصوتية متعلقة بالعلاقة بين الاستقبال والإنتاج، والربط بين التمثيلات النطقية الصوتية، و التمثيلات السمعية المقطعية، وهذه التمثيلات تتطور بالدخول في النظام الحرفي الذي يرتكز على سماع المقطع.(**حشاني،2013ص62)**

5.4ـ مفهوم المقطع:

هو مجموعة فونيمات تقطّع الكلمة بطريقة طبيعية، عندما ننطق بها. مثال: جَلَسَ [ğa/la/sa]: ثلاثة مقاطع

يعرّف رزق سامي محمود عبد الله (2006) المقطع على أنّه "ما يتكون من صوتين، أو حرفين فأكثر".(**حشاني ،52:2013**).

المقطع أصغر وحدة مصوتة بالإمكان عزلها على المستوى السمعي .

الطريقة التي ينطق بها، الإنسان فالكلام يخرج على شكل مقاطع وفق آلية عمل الحجاب الحاجز وجهاز النطق.

6.4ـ أنواع المقاطع :

مقطع قصير: ويتكون من صامت "ص" و حركة "ح"،مثل (أَ) والتعبير عنه مقطعيا يكون "ص+ح".

مقطع متوسط وينقسم إلى قسمين :

مقطع متوسط مغلق: وهو ما يكون آخره "صامت "،مثل " قَدْ" وتعبيره المقطعي "ص+ح+ص،....

مقطع متوسط مفتوح: وهو ما كان آخره حركة،مثل "ما" ويكون التعبير القطعي عنه "ص+ح+ح".

مقطع طويل: وينتهي بصوتين مقطع منته بـ"ح+ص"،مثل" مين " من كلمة "العالمين"،ويكون التعبير المقطعي عنه "ص+ح+ح+ص".

مقطع منته: بـ"ص+ص"،مثل "خَوْفْ"،ويكون التعبير المقطعي عنه "ص+ح+ص+ص".

7.4ـ خصائص المقاطع:

*المقطع العربي لا بدّ أن يبدأ بصامت.

*المقطع العربي لا يبدأ بصائت (حركة).

*المقطع العربي لا يبدأ بصامتين.

*ليس هناك تتابع في الحركات .

*المقطع القصير قد يتكوّن من كلمات لغوية ذات معنى أو ذات وظيفة.

(مفتشية العامة للبيداغوجيا ،2018ص 62)

8.4ـ مفهوم الفونام:" **phonème**" –هو أصغر وحدة صوتية لسانية في اللغة الشفوية، يرتبط صوت الفونام بالحرف.

–هو أصغر وحدة لسانية نستطيع عزلها في السلسلة الكلامية. وهو في الحقيقة وحدة مجردة ترتبط بأصوات، تكتب بمجموعة حروف.

–هو الصفة المنطوقة للحرف مفردا، أو عندما يقع في تركيب على مستوى الكلمة.

(حشاني ،2013ص52).

مثال:كلمة "وَلَدْ" تتألف من خمس فونيمات هي : /و/ َ /ل / َ / د / **(المفتشية العامة للبيداغوجيا ،2017ص10)**

ويعتبر الصامت (الحرف) فونيم و الصائت (الحركة) فونيم .

9.4ـ الطريقة التوليفية:

وقد أطلقت تسميات مختلفة على هذه الطريقة منها :الطريقة التوفيقية ، و" الطريقة المزدوجة " و"الطريقة الانتقائية" و "الطريقة التركيبية التحليلية " و تعدّ "الطريقة التوليفية "هي الطّريقة السائدة التي تأخذ بها معظم البلاد العربية في تعليم القراءة لأنها تجمع بين مزايا الطريقتين الجزئية و الكلية.

أ :الأسس النفسية واللغوية للطريقة التوليفية:

- إنّ إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها أجزاء،لأن معرفة الكل أسبق من معرفة الجزء.
- إنّ وحدة المعنى هي الجملة ،أنّ الكلمة هي الوحدة المعنوية الصغرى.

- إنّ القراءة ليست إلّا عملية التقاط بصري للرموز المكتوبة، وترجمتها إلى حروف ومعني.
- ثبت بالتجارب أنّ الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد ،هو الوقت نفسه الذي يستغرقه الالتقاط البصري للكلمة الكاملة.

بـــ: مراحل الطريقة التوليفية:

- مرحلة التهيئة والاستعداد.
- مرحلة التعريف بالكلمات والجمل.
- مرحلة التجريد والتحليل.
- مرحلة التركيب وتكوين الكليات من الجزئيات.(**عبد الصمد،2019ص25)**

10.4ـ القراءة المقطعية:

أ:مفهوم القراءة المقطعية:هي طريقة تعتمد على تقديم وحدات لغوية أكبر من الصوت اللغوي لكنّها أقل من الكلمة وتتبني أصولها على مقاطع الكلمات.

وسميت هذه الطّريقة بالمقطعية لكون المتعلمين يحلّلون جملا وكلمات إلى مقاطع و أصوات ثم يقومون بتركيب كلمات وجمل بهذه المقاطع والأصوات .

بـ: مكونات القراءة المقطعية

- الوعي الصوتي.
- التطابق الصوتي الخطي.
- الطلاقة:أي القدرة على القراءة الدقيقة والمسترسلة والفاهمة إضافةإلى التعبير الصوتي
- الفهم القرائي:أي جعل المتعلمين قادرين على فهم معاني النّص واستعابها.

جـ: أهمية القراءة المقطعية

ـ تمكين المتعلمين من المقروء عبر آليات الاستماع والفهم والنطق السليم والربط بين المنطوق والمكتوب(**المفتشية العامة للبيداغوجيا ،2018ص72**).

- تقوي الأطفال في الخط والإملاء،إذ يتاح للطفل الوقت الكافي ليتدرب على كتابة الحروف وربطها فيما بينها لتكوين المقاطع في الكلمة الواحدة.
- القراءة المقطعية قراءة وسطى بين الطريقة الجزئية والطريقة الكلية(**عبد الصمد،2019ص2**).

خلاصة الفصل:

في ظل التغيرات التي شهدتها المنظومة التربوية، استحدث ما يسمى بالمنهج الصّوتي الخطي الذي جاء ليزيد من اكتساب تلاميذ الطّور الأول من التّعليم الابتدائي للمهارات اللّغوية، والّتي تتمثل في القراءة والإملاء بالشكل الجيّد والصّحيح ليمكنهم من التّعلّم الجيّد لجميع المواد التي يدرسونها، لأنّ بفضل اكتسابهم لهذه المهارات يتحقق النّجاح في الدّراسة ويبرز الأثر حتى في السّنوات الدّراسية اللاحقة أو في الأطوار و المستويات الأخرى من التّعليم .

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية

تمهيد

أولا:الدراسة الاستطلاعية

1ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2. عينة الدراسة الاستطلاعية.

3ـ أدوات البحث.

4ـ نتائج الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا:الدراسة الأساسية:

1 ـ المنهج المستخدم .

2ـ عينة البحث.

3ـ أدوات البحث في صورتها النهائية.

4ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة .

خلاصة الفصل

تمهيد:

يحتوي هذا الفصل على جزأين، الجزء الأول خصص للدراسة الاستطلاعية إذ يتضمن تحديد الهدف منها وتحديد مواصفات العينة الاستطلاعية، وعرض أدوات البحث في صورتها الأولية والخطوات التي اتّبعتها الطّالبتان في بناء هذه الأدوات ومبررات استخدام كل أداة،ثم توضيح طرق قياس الخصائص السيكومترية لكل أداة وطرق تصحيح كل أداة.

أما الجزء الثّاني من هذا الفصل فقد خصّص للدّراسة الأساسية وفيه سيتم عرض المنهج المستخدم في الدّراسة والعيّنة التي طبّقت عليها الدّراسة، وأدوات الدّراسة في صورتها النّهائية مع عرض خطوات تطبيق الدّراسة والأساليب الإحصائية المعتمدة لاختبار الفرضيات.

أولا: الدّراسة الاستطلاعية :

1- أهداف الدّراسة الاستطلاعية:

تشير" الشايب،66:2013" أنّ الدّراسة الاستطلاعية تعتبر الوسيلة التي يستخدمها الباحث للتّعرف على عينة البحث ومعرفة المشكلات التي قد تواجه المفحوصين أثناء تطبيق أدوات البحث والتي لم يتوقعها الباحث أثناء التخطيط للدّراسة، والعمل على تجنّبها مع عينة الدّراسة الأساسية، كما أنّها تسمح بقياس كفاية أدوات البحث وصدقها وثباتها.

2- عيّنة الدّراسة الاستطلاعية:

تمثلت عينة الدّراسة الاستطلاعية في تلاميذ صفين من صفوف السّنة الثّانية إبتدائي تلاميذ الصّف الأول من إبتدائية (الإمام الشافعي)بمدينة تقرت، أما تلاميذ الصّف الثّاني من إبتدائية (.الأمير عبد القادر) بمدينة تقرت، وقد تم عرض مواصفات العيّنة الاستطلاعية في

جدول رقم (01) مواصفات العينة الاستطلاعية

الإبتدائية	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
الإمام الشافعي	06	09	15
الأمير عبد القادر	08	07	15
المجموع	14	16	30

يشير الجدول رقم (01)إلى أنّ عينة الدّراسة الاستطلاعية تتكوّن من (30)فردا،حيث أخذ (06)تلاميذ و (09) تلميذات من إبتدائية (الإمام الشافعي)،و (08)تلاميذ و (07)تلميذات من إبتدائية (الأمير عبد القادر).

3- **أدوات البحث:** تمثّلت أدوات الدّراسة في مايلي :

- اختبار مهارة القراءة .
- اختبار مهارة الإملاء

1.3- اختبار مهارة القراءة:

تمّ بناء اختبار مهارة القراءة من طرف الطّالبتين ، وقد اشتمل على المهارات المعرفية التي يتعلّمها التّلميذ في نشاط القراءة،هذه المهارات التي يسعى من خلالها المنهج الصّوتي الخطي إلى تحسين تعليم وتعلّم مهارة القراءة.

وصمّمت الطّالبتين هذا الاختبار الذي يهدف إلى تقويم مستوى مهارة القراءة لدى تلاميذ السّنة الثّانية إبتدائي في ضوء المنهج الصّوتي الخطّي الموجّه إلى هذه الفئة من التلاميذ.

3-2-1- خطوات بناء اختبار مهارة القراءة :

- **تحديد الغرض من الاختبار:**

يهدف الاختبار إلى قياس وتقويم مستوى مهارة القراءة لدى التلاميذ بعد استفادتهم من التّغييرات المنهجية في الممارسات الصّفية أثناء تقديم نشاط القراءة التي جاء بها المنهج الصّوتي الخطّي.

وقد تم اختيار أبعاد الاختبار الأربعة باعتبارها المهارات التي يتعلمها المتعلم في المخطط الديداكتيكي لحصة القراءة، والتي تعتمدها الطّريقة الحديثة في تدريس القراءة.

- **إعداد جدول المواصفات :**

من خلال تحليل محتوى منهاج السّنة الثّانية إبتدائي في اللغة العربية يظهر بوضوح أنّ المحتويات المعرفية لنشاط القراءة هي عبارة عن كلمات وجمل من نصوص يغلب عليها الطّابع التّوجيهي و مراجعة للحروف الهجائية التي تعلّمها المتعلّم في السّنة الأولى.

(اللّجنة الوطنيّة للمناهج،23:2016)

وانطلاقا من تحليل محتوى نشاط القراءة حدّدت الطّالبتان الباحثتان الموضوعات التي يتم تعليمها للمتعلّم في ضوء المنهج الصّوتي الخطّي و تحديد الأوزان النّسبية لها، والأوزان النّسبية للأهداف، وعدد الأسئلة ودرجاتها مع مراعاة المستويات المعرفية الأربع(التذكر، الفهم، التطبيق ،التّقويم).

حيث تعتبر هذه المستويات المعرفية كفايات معرفية يراد بها تحقيق الكفاءة المستهدفة في كل حصة من حصص نشاط القراءة.

و بما أنّ نشاط القراءة هو نشاط أسبوعي كباقي الأنشطة التّعليمية اعتمدنا على جدول التوزيع الزمني الأسبوعي البيداغوجي لتوضيح عدد الحصص والحجم السّاعي و الكفاءات المستهدفة من نشاط القراءة، والجدول رقم (02)يوضح توزيع نشاط القراءة خلال الأسبوع .

جدول رقم (02): توزيع نشاط القراءة خلال الأسبوع

النّشاط التعليمي	عدد الحصص	الحجم السّاعي للحصة	الوضعيات التعلّميّة	الكفاءات المستهدفة
قراءة	03	90د /ح1	قراءة :تجريد الحرف الأول	قراءة جمل قراءة مقطعية الوعي بالأصوات قراءة كلمات
		90د /ح2	قراءة :تجريد الحرف الثاني	
		45د/ح3	قراءة إجمالية	

يوضح الجدول رقم (02)توزيع نشاط القراءة خلال الأسبوع من حيث عدد الحصص والحجم السّاعي، والوضعيات التّعلميّة لكل حصة، والكفاءات المستهدفة .

وبعد تحليل المنهاج وتحديد الأهداف وتحليل محتوى الوضعيات التّعلميّة وبهدف توازن الاختبار تم إعداد جدول المواصفات لاختبار مهارة القراءة على الشّكل الآتي:

جدول رقم (03) جدول المواصفات لاختبار مهارة القراءة

الموضوعات	عدد الحصص	مستويات الأهداف المعرفية				مجموع الأسئلة	الوزن النسبي
		تذكر	فهم	تطبيق	تقويم		
الوعي بالأصوات	03	01	01	01	01	04	25%
القراءة المقطعية	03	01	01	01	01	04	25%
قراءة كلمات	03	01	01	01	01	04	25%
قراءة جمل	03	01	01	01	01	04	25%
المجموع	12	04	04	04	04	16	100%

وبما أن نشاط القراءة نشاط تعلّمي له حصص ووضعيات تعلّميّة وكفاءات مستهدفة ثابتة موزعة على مستويات معرفية واضحة تم إعداد جدول المواصفات لاختبار مهارة القراءة بهذا الشكل حيث يوضح الجدول توازن الأوزان النّسبية للموضوعات والأوزان النّسبية للأهداف ،توازن عدد الأسئلة في كل موضوع ودرجات الأسئلة.

حيث أن الوزن النّسبي للموضوع =عددالحصص لكل موضوع ×100=25%

العدد الكلي للحصص

الوزن النّسبي للهدف=عدد الأهداف في كل مستوى ×100=25%

العدد الكلي للأهداف

عدد أسئلة المستوى =العدد الكلي للأسئلة ×نسبة الموضوع ×نسبة الهدف.

عدد درجات السؤال =العدد النهائي لدرجات الاختبار×نسبة الموضوع ×نسبة الهدف.

- **التّعليمات وطريقة التّصحيح:**

- كتابة المعلومات الخاصة بالمتعلّم على استمارة الاختبار.
- يعرض الفاحص نص كل سؤال على ورقة خاصة بالمتعلم .
- يقرأ الفاحص نصّ السّؤال بتأني مرتين، وثلاث مرات عند الضرورة.
- يتحصل المتعلّم على أربع درجات عن كل إجابة صحيحة.
- يسجل الفاحص الدّرجة التي تحصل عليها المتعلّم في كل سؤال على استمارة الاختبار.

3-2-2- زمن الاختبار:

تم تجريب الاختبار على العينة الاستطلاعية من أجل حساب الزمن المستغرق في الاختبار، وقد تم حساب زمن الاختبار كما يلي:

زمن الاختبار =الزمن الذي استغرقه أول تلميذ أنهى الاختبار + الزمن الي استغرقه آخر تلميذ أنهى الاختبار.

30+20 = 25دقيقة

2

3.2.3 – الخصائص السيكومترية لاختبار مهارة القراءة :

3.2.3. 1– قياس صدق الاختبار :

1 – صدق المحكمين (الصدق الظاهري) .

من أجل التّأكد من الصّدق الكيفي للاختبار تم الاعتماد على رأي المحكمين في بناء الاختبار .

وبعد استرجاع استمارات التّحكيم،تم تفريغها وكانت نتائج التّحكيم كالتالي :لقد جاءت استجابات المحكمين موجبة عموما وحسب الأغلبية، ولقد أقرّ ستة محكمين بملائمة أهداف الأبعاد والهدف العام للاختبار، بينما أشار محكم إلى إعادة ضبط أبعاد الإختبار، كما أجمع معظم المحكمين على ملائمة أهداف الأبعاد ومحتواها، وأجمعوا على وضوح محتوى الأبعاد، أما عن وضوح التّعليمات فقد أقرّ أربعة محكمين بملائمة التّعليمات ، بينما أقر ثلاثة محكمين إعادة صياغة ثلاثة تعليمات، أما عن كفاية عدد البنود فقد أجمع ستة من المحكمين إلى كفاية البنود وأشار محكم إلى طول الاختبار.

نلخص نتائج صدق التّحكيم مع شيء من التّفصيل الدّقيق والموضوعي، الذي يكفله استخدام الرّقم والجداول التّلخيصية، باستعمال "معادلة لوشي".

معادلة لوشي: م−0.5ن

0.5ن

حيث م:عدد المحكمين الذين رأوا أنّ الفقرة ملائمة.

ن:العدد الإجمالي للمحكمين .

وبعد تطبيق معادلة لوشي كانت نتيجة التّحكيم كما يلي:

الجدول رقم (04)يوضح مصادقة المحكمين على مدى قياس الأبعاد للخاصيّة

الأبعاد	مرات الاتفاق	عدم الاتفاق	المجموع	نسبة الاتفاق
الوعي بالأصوات	07	00	07	%100
القراءة المقطعية	04	03	07	%0.14
قراءة كلمات	06	01	07	%0.71
قراءة جمل	07	00	07	%100

وبعد حصر نتائج عملية التّحكيم، تم الامتثال لرأي المحكمين، ودائما على ضوء آرائهم تم إلحاق التّعديلات الطّفيفة على أبعاد الاختبار، وعلى صياغة بعض التّعليمات، ولعل نتائج التّحكيم سابقة الذكر،هي ما كانت بمثابة الدّليل الأولي على صدق هذه الأداة.

2- حساب معامل السّهولة والصّعوبة:

تم حساب معامل سهولة وصعوبة أسئلة الاختبار باستخدام المعادلات التالية:

$$\text{معامل السّهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصّحيحة}}{\text{عدد الإجابات الخاطئة} + \text{عدد الإجابات الصّحيحة}}$$

معامل الصّعوبة = 1- معامل السّهولة.

وقد كانت نتائج حساب معاملات السّهولة والصّعوبة كما هو موضح في الجدول رقم (05)

جدول رقم (05): معاملات السّهولة والصّعوبة لأسئلة اختبار مهارة القراءة

الأبعاد	السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
الوعي بالأصوات	1	0.6	0.4
	2	0.8	0.2
	3	0.8	0.2
	4	0.8	0.2
القراءة المقطعية	1	0.6	0.4
	2	0.8	0.2
	3	0.7	0.3
	4	0.8	0.2
قراءة كلمات	1	0.8	0.2
	2	0.9	0.1
	3	0.7	0.3

	4	0.8	0.2
قراءة جمل	1	0.8	0.2
	2	0.5	0.5
	3	0.6	0.4
	4	0.4	0.6

- معامل السّهولة $\geq$ 0.9 ⟵ السّؤال سهل جدا
- معامل السّهولة $\leq$0.1 ⟵ السّؤال صعب جدا
- معامل الصّعوبة$\geq$ 0.9 ⟵ السّؤال صعب جدا
- معامل الصّعوبة $\leq$0.1 ⟵ السّؤال سهل جدا

0.1<معامل السهولة / معامل الصعوبة <0.9 < 0.1 ⟵ السؤال مقبول(خولة الشايب ،2013:77)

من خلال المعايير يتّضح ارتفاع معامل سهولة السّؤال (02) من البعد الثّالث حيث تمّ حذفه و قبول أسئلة الاختبار الأخرى.

4- الصدق التمييزي باستخدام المقارنة الطرفية:تم ترتيب الأفراد تنازليا حسب درجاتهم على الاختبار، وأخذت نسبة 27%من الفئة العليا و 27%من الفئة الدنيا، وباستخدام اختبار (ت) تم حساب معامل التّمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار.

جدول رقم (06):نتائج اختبار (ت)بين درجات المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على أسئلة الاختبار

رقم السؤال	مستوى الدلالة(sig)	رقم السؤال	مستوى الدلالة(sig)
01	0.00	09	0.00
02	0.00	10	0.00
03	0.00	11	0.00
04	0.00	12	0.00
05	0.00	13	0.00
06	0.04	14	0.00
07	0.03	15	0.00
08	0.00		
مستوى الدلالة للإختبار	**0.00**		

يبيّن الجدول رقم (06)أنّ قيمة (sig)دالة بالنّسبة لأسئلة الاختبار و للاختبار ككل حيث تراوحت مابين(0.00 و 0.04) للأسئلة و (0.00) للاختبار ، وبالتّالي كل أسئلة الاختبار والاختبار على قدر من الصّدق.

2.3.2.3 – قياس ثبات الاختبار:يهدف قياس ثبات الاختبار إلى التّأكد من أنّ تطبيق الاختبار عدة مرات يعطي نتائج متّسقة، ومن أجل قياس ثبات الاختبار تم الاعتماد على معامل ألفا كرومباخ، ومعامل الارتباط بين نصفي الاختبار، وذالك بعد حذف الأسئلة التي ثبت عدم صدقها.

1- معامل ألفا كرونباخ :

تم حساب معامل الثّبات ألفا كرومباخ باستخدام برنامج (spss.20)، فأظهرت النّتائج أنّ معامل الثّبات بلغت قيمته 0.75 ويعتبر مرتفعا.

2- التجزئة النصفية:

بعد حذف سؤال من الاختبار بعد قياس الصّدق أصبح الاختبار يحتوي على (15)سؤالا، قسم الاختبار إلى نصفين، النصف الأول يضم الأسئلة الزوجية و النّصف الثّاني يضم الأسئلة الفردية، وتم

حساب تباين النّصف الأول وتباين النصف الثّاني والتّباين الكلي واستخدمت معادلة "جتمانGutman"ببرنامج (spss.20)،وبلغ معامل الثّبات(0.95) وهو ما يدل على ثبات الاختبار.

2.3- اختبار مهارة الإملاء:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس وتقويم مستوى مهارة الإملاء لدى المتعلّمين في ضوء المنهج الصّوتي الخطّي.

تم بناء اختبار مهارة الإملاء من طرف الطّالبتان الباحثتان، وقد اشتمل على المهارات المعرفية التي يتعلّمها المتعلّم في نشاط الإملاء.

3-2-1- خطوات بناء اختبار مهارة الإملاء :

- **تحديد الغرض من الاختبار:**

يهدف الاختبار إلى قياس وتقويم مستوى مهارة الإملاء لدى التّلاميذ بعد استفادتهم من التّغييرات المنهجيّة في الممارسات الصّفية أثناء تقديم نشاط الإملاء التي يتبناها المنهج الصّوتي الخطّي لتمكين المتعلّم من القدرة على ربط الوحدات الصّوتية بشكلها الخطّي .

وقد تم اختيار أبعاد الاختبار الثّمانية باعتبارها المهارات التي يتعلّمها المتعلّم في المخطط الديداكتيكي لحصة القراءة ويثبتها في حصة الإملاء والتي يعتمدها المنهج الصّوتي الخطّي (الطّريقة الحديثة) في تدريس الإملاء، والتي يسعى من خلالها إلى تحسين تعليم وتعلّم مهارة الإملاء.

- **إعداد جدول المواصفات :**

صمّمت الطّالبتان الباحثتان هذا الاختبار الذي يهدف إلى تقويم مهارة الإملاء لدى تلاميذ السنة الثانية إبتدائي في ضوء المنهج الصّوتي الخطّي الموجّه إلى هذه الفئة من التّلاميذ.

3-2-1- خطوات بناء اختبار مهارة الإملاء :

- **تحديد الغرض من الاختبار:**

يهدف الاختبار إلى قياس وتقويم مستوى مهارة الإملاء لدى التّلاميذ بعد استفادتهم من التّغييرات المنهجيّة في الممارسات الصّفيّة أثناء تقديم نشاط الإملاء التي يتبناها المنهج الصّوتي الخطّي.

وقد تم اختيار أبعاد الاختبار الثّمانية باعتبارها المهارات التي يتعلّمها المتعلّم في المخطط الدّيداكتيكي لحصة الإملاء والتي تعتمدها الطّريقة الحديثة في تدريس الإملاء.

- **إعداد جدول المواصفات :**

من خلال تحليل محتوى منهاج السّنة الثّانية إبتدائي في اللّغة العربية يظهر بوضوح أن المحتويات المعرفيّة لنشاط الإملاء المحددة في البرنامج التي يجب ان يكتسبها المتعلّم هي عبارة عن كتابة حروف و كلمات تهدف إلى تعلّم كفاءات مختلفة انطلاقا من حصتي القراءة(تجريد الحرف) في ضوء الممارسات الصّفية الحديثة للمنهج الصّوتي الخطّي. (**اللجنة الوطنية للمناهج،2016ص23**)

و بما أنّ نشاط الإملاء هو نشاط أسبوعي كباقي الأنشطة التّعليمية اعتمدنا على جدول التّوزيع الزمني الأسبوعي البيداغوجي لتوضيح عدد الحصص والحجم السّاعي و الكفاءات المستهدفة من نشاط القراءة ، والجدول رقم (07)يوضح توزيع نشاط الإملاء خلال الأسبوع .

جدول رقم (07): توزيع نشاط الإملاء خلال الأسبوع.

النشاط التعليمي	عدد الحصص	الحجم الساعي للحصة	الوضعيات التعلمية	الكفاءات المستهدفة
إملاء	02	45د /1ح	إملاء :تثبيت الحرف الأول/الثّاني	يكتب أصوت، كلمات وجمل مسموعة

يوضح الجدول رقم (07) توزيع نشاط الإملاء خلال الأسبوع من حيث عدد الحصص والحجم السّاعي،والوضعيات التّعلمية لكل حصة،والكفاءات المستهدفة .

وبعد الاطّلاع على منهاج اللّغة العربية والتّوزيع السّنوي للتّعلمات للسّنة الثّانية إبتدائي، تم تصنيف محتوى نشاط الإملاء،وتحديد الوحدات التعلّمية خلال الفترة الممتدة من بداية الفصل الأول إلى غاية نهاية الفصل الثّاني كما هو موضح في الجدول رقم (08).

جدول رقم(08): الوحدات التعلّميّة لنشاط الإملاء.

النشاط التعلمي	الوحدة التعلمية	عدد الدروس	عدد الحصص	الحجم الساعي
الإملاء	المد	03	06	4.5سا
	الألف والام القمرية(الـ)	01	02	1.5سا
	الألف والام الشمسية(الـ)	01	02	1.5سا
	التنوين	01	02	1.5سا
	الشدة	01	02	1.5سا
	التاء المفتوحة في آخر الأفعال	01	02	1.5سا
	التاء المربوطة في آخر الاسم المؤنث	01	02	1.5سا
	الأصوات المنطوقة غير المكتوبة	01	02	1.5سا

يشير الجدول رقم (08) إلى أنّ نشاط الإملاء يضم (08)وحدات تعلّمية، سبع وحدات تشمل درسين، وواحدة تشمل ثلاثة دروس،بمجموع (10) دروس.

وبعد تحليل المحتوى وتحديد الأهداف وتحليل محتوى الوضعيات التّعلمية وبهدف توازن الاختبار تم إعداد جدول المواصفات لاختبار مهارة الإملاء على الشكل الآتي:

جدول رقم(09):جدول المواصفات لاختبار مهارة الإملاء.

الموضوعات	عدد الحصص	مستويات الأهداف المعرفية			مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الأوزان النسبية
		التذكر	الفهم	التطبيق			
المد	06	**03**	**03**	**03**	**09**	**09**	**%30**
(الـ)القمرية	02	01	**01**	**01**	**03**	**03**	**%10**
(الـ)الشمسية	02	**01**	**01**	**01**	**03**	**03**	**%10**
التنوين	02	**03**	**03**	**03**	**09**	**09**	**%30**
التاء المربوطة آخر الاسم المؤنث	02	**00**	**01**	**01**	**02**	**02**	**%10**
الأصوات المنطوقة غير المكتوبة	**02**	**01**	**01**	**01**	**03**	**03**	**%10**
المجموع	**16**	**11**	**12**	**12**	**35**	**35**	**%100**
الأوزان النسبية للأهداف		**%30**	**%35**	**%35**			

يوضح الجدول رقم (09)جدول المواصفات لاختبار مهارة الإملاء الذي يهدف إلى توازن الاختبار من حيث الأوزان النّسبية للموضوعات والأوزان النّسبية للأهداف، توازن عدد الأسئلة في كل موضوع ودرجات الأسئلة.

ولقد تم اقتراح ثلاث أسئلة لكل موضوع(بعد)متدرجة في الهدف لاختبار الوعي الصّوتي الخطي لدى المتعلّم ومدى قدرته على ربط الوحدة الصّوتية بشكلها الخطي، وهذا تماشيا مع ماجاء به المنهج الصّوتي الخطي.

أما البعد الأول والبعد الرّابع فتم اقتراح تسع أسئلة موزعة ثلاث أسئلة لكل نوع من أنواعهما المد(بالألف ،بالواو ،بالياء)،والتنوين(بالفتح،بالضم،بالكسر).

وتم اقتراح سؤالين للبعد السّابع،نظرا لما درسه المتعلّم وطول الاختبار.

التّعليمات وطريقة التّصحيح:

- كتابة المعلومات الخاصة بالمتعلّم على استمارة الاختبار.
- يملي الفاحص كل كلمة بتأني ويكرّرها مرتين، أو ثلاث مرات عند الضرورة.

- عند الإملاء يعمل الفاحص على إظهار المد وحركات التنوين والشدة كما تظهر مكتوبة في كلمات الإملاء.
- يتحصّل المتعلّم على درجة عن كل إجابة صحيحة.
- يسجل الفاحص الدّرجة التي تحصل عليها المتعلم في كل سؤال على استمارة الاختبار.

3-2-2- زمن الاختبار:

تم تجريب الاختبار على العينة الاستطلاعية من أجل حساب الزمن المستغرق في الاختبار، وقد تم حساب زمن الاختبار كما يلي:

زمن الاختبار =<u>الزمن الذي استغرقه أول تلميذ أنهى الاختبار + الزمن الذي استغرقه أخر تلميذ أنهى الاختبار</u> 2

<u>34+26</u> = 30دقيقة

2

2.2.3- الخصائص السّيكومترية لاختبار مهارة الإملاء.

3.2.3. قياس صدق الاختبار :

1- صدق المحكمين(الصدق الظاهري).

من أجل التأكد من الصدق الكيفي للاختبار تم الاعتماد على رأي المحكمين في بناء الاختبار .

وبعد استرجاع استمارات التّحكيم،تم تفريغها وكانت نتائج التّحكيم كالتّالي :لقد جاءت استجابات المحكمين موجبة عموما وحسب الأغلبية ،ولقد أقر جميع المحكمين بملائمة أهداف الأبعاد والهدف العام للاختبار، ،كما أجمع أربعة من المحكمين على ملائمة أهداف الأبعاد ومحتواها ، بينما أشار ثلاثة محكمين إلى حذف البعد الثّامن، ولقد أقر جميع المحكمين على وضوح محتوى الأبعاد، أما عن وضوح التّعليمات فقد أقر خمسة محكمين بملائمة التّعليمات ،بينما أشار اثنين إعادة صياغة ثلاثة تعليمات، أما عن كفاية عدد البنود فقد أشار كل المحكمين إلى كفايتها.

نلخص نتائج صدق التحكيم مع شيء من التّفصيل الدّقيق والموضوعي،الذي يكفله استخدام الرقم والجداول التّلخيصية،باستعمال "معادلة لوشي".

معادلة لوشي: <u>م-0.5ن</u>

0.5ن

ولقد جاءت نتيجة مصادقة المحكمين حول قياس الأبعاد للخاصية وهي موضحة في الجدول أدناه.

جدول رقم (10):يوضح مصادقة المحكمين على مدى قياس الأبعاد للخاصية.

الأبعاد	مرات الاتفاق	عدم الاتفاق	المجموع	نسبة الاتفاق
المدّ	07	00	07	%100
الألف والام القمرية(الـ)	07	00	07	%100
الألف والام الشّمسية(الـ)	07	00	07	%100
التّنوين	06	01	07	%0.71
الشّدّة	06	01	07	%0.71
التّاء المفتوحة في آخر الأفعال	07	00	07	%100
التّاء المربوطة في آخر الاسم المؤنث	07	00	07	%-100
الأصوات المنطوقة غير المكتوبة	04	03	07	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) إجماع كل المحكمين على ملائمة الأبعاد الثّلاثة السّابقة الذّكر.

معادلة لوشي= $\frac{7-0.5(7)}{0.5(7)}$ =1

نسبة اتّفاق المحكمين =$\frac{7\times100}{7}$ =%100

وبعد حصر نتائج عملية التّحكيم، تم الامتثال لرأي المحكمين، ودائما على ضوء آرائهم تم إلحاق تعديلات طفيفة على أبعاد الاختبار حيث تم حذف البعد الثّامن نظرا لعدم تدريسه للمتعلّمين، وعلى صياغة بعض التّعليمات، ولعل نتائج التّحكيم سابقة الذكر، هي ما كانت بمثابة الدّليل الأولي على صدق هذه الأداة.

2 - حساب معامل السّهولة والصّعوبة:

تمّ حساب معامل سهولة وصعوبة أسئلة الاختبار باستخدام المعادلات التالية:

معامل السّهولة $\frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الخاطئة +عدد الإجابات الصحيحة}}$

معامل الصّعوبة = 1- معامل السهولة .

وقد كانت نتائج حساب معاملات السهولة والصعوبة كما هو موضح في الجدول رقم (04)

جدول رقم (11): معاملات السّهولة والصّعوبة لأسئلة اختبار مهارة الإملاء.

الأبعاد	السّؤال	معامل السّهولة	معامل الصّعوبة
المدّ	01	0.8	0.2
	02	0.7	0.3
	03	0.6	0.4
	04	0.7	0.3
	05	0.8	0.2
	06	0.8	0.2
	07	0.7	0.3
	08	0.7	0.3
	09	0.7	0.3
الألف واللام القمرية(الـ)	01	0.6	0.4
	02	0.7	0.3
	03	0.7	0.3
الألف واللام الشّمسية(الـ)	01	0.7	0.3
	02	0.5	0.5
	03	0.7	0.3
التّنوين	01	0.5	0.5
	02	0.5	0.5
	03	0.5	0.5
	04	0.6	0.4
	05	0.8	0.2
	06	0.8	0.2
	07	0.5	0.5
	08	0.7	0.3

	09	0.7	0.3
الشّدّة	01	0.8	0.2
	02	0.8	0.2
	03	0.6	0.4
التّاء المفتوحة في آخر الأفعال	01	0.6	0.4
	02	0.5	0.5
	03	0.8	0.2
التّاء المربوطة في آخر الاسم المؤنث	01	0.8	0.2
	02	0.8	0.2

- معامل السهولة ≥ 0.9 ← السؤال سهل جدا
- معامل السهولة ≤ 0.1 ← السؤال صعب جدا
- معامل الصعوبة ≥ 0.9 ← السؤال صعب جدا
- معامل الصعوبة ≤ 0.1 ← السؤال سهل جدا
- $0.1 <$ معامل السهولة / معامل الصعوبة < 0.9 ← السؤال مقبول

من خلال المعايير يتضح قبول معظم أسئلة الاختبار.

5- الصدق التمييزي باستخدام المقارنة الطرفية :تم ترتيب الأفراد تنازليا حسب درجاتهم على الاختبار، وأخذت نسبة 27%من الفئة العليا و 27%من الفئة الدنيا، وباستخدام اختبار (ت) تم حساب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار و الاختبار ككل باستخدام برنامج(spss)،فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (12):نتائج اختبار (ت)بين درجات المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على أسئلة الاختبار.

رقم السؤال	مستوى الدلالة(sig)	رقم السؤال	مستوى الدلالة(sig)
01	0.00	09	0.00
02	0.00	10	0.00
03	0.00	11	0.00
04	0.00	12	0.00
05	0.00	13	0.00
06	0.04	14	0.00
07	0.03	15	0.00
08	0.00		
مستوى الدلالة للإختبار	**0.00**		

1- يبيّن الجدول رقم (12)أنّ قيمة (sig)دالة عند (0.00) ، وبالتّالي كل أسئلة الاختبار والاختباركك على قدر من الصّدق.

3.2.3.2- قياس ثبات الاختبار:يهدف قياس ثبات الاختبار إلى التّأكد من أنّ تطبيق الاختبار عدة مرات يعطي نتائج متّسقة، ومن أجل قياس ثبات الاختبار تم الاعتماد على معامل ألفا كرومباخ، ومعامل الارتباط بين نصفي الاختبار، وذالك بعد حذف الأسئلة التي ثبت عدم صدقها.

1- معامل ألفا كرومباخ :

تم حساب معامل الثّبات ألفا كرومباخ باستخدام برنامج (spss.20)، فأظهرت النّتائج أنّ معامل الثّبات بلغت قيمته 0.78 ويعتبر مرتفعا.

2- التجزئة النصفية:

بعد حذف البعد الثّامن من الاختبار بعد قياس الصّدق أصبح الاختبار يحتوي على (32)سؤالا، قسم الاختبار إلى نصفين، النّصف الأول يضم الأسئلة الزّوجية و النّصف الثّاني يضم الأسئلة الفردية، وتم حساب تباين النّصف الأول وتباين النّصف الثّاني والتّباين الكلي واستخدمت معادلة "جتمانGutman"ببرنامج (spss.20)،وبلغ معامل الثّبات(0.91) وهو مايدل على ثبات الاختبار.

نتائج الدّراسة الاستطلاعية:

هدفت الدّراسة الاستطلاعية إلى التّأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث،وبعد تطبيق الأدوات على عيّنة الدّراسة الاستطلاعية تم حساب الصّدق والثّبات لاختباري مهارتي القراءة والإملاء، وقد بيّنت نتائج الدّراسة الاستطلاعية أنّ بعض أسئلة الاختبارين غير صادقة، حيث تم حذفها وحسب الثّبات فبيّنت النّتائج أنّ معامل الثّبات لكلا الاختبارين مرتفع، واعتمادا على نتائج الصّدق والثّبات تم حذف الأسئلة التالية:

- اختبار مهارة القراءة :تم حذف سؤال من البعد الثّالث.
- اختبار مهارة الإملاء:تم حذف البعد الثامن

ثانيا: الدراسة الأساسية :

1- المنهج المستخدم:

بما أنّ الهدف من الدّراسة الحالية هو تقويم مستوى المهارات اللغوية(القراءة،الإملاء)في ضوء المنهج الصّوتي الخطي،فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي الاستكشافي المقارن،حيث أنّ موضوع دراستنا هذه يقتضي اختيار المنهج الوصفي.

2-عينة الدّراسة:

لقد تم اختيار عينة الدّراسة بطريقة عرضية من المدارس الإبتدائية لمدينة ورقلة وتقرت، وقدر عدد المدارس المختارة بأربعة مدارس إبتدائية من مدينة تقرت ومدرسة إبتدائية من مدينة ورقلة.واقتصر التّطبيق على أقسام السّنة الثّانية إبتدائي،حيث كان عدد 110تلميذ وتلميذة،100تلميذ وتلميذة موزعون على أربعة أفواج من إبتدائيات مدينة تقرت و10تلاميذ من إبتدائية في مدينة ورقلة، 57من عينة الدّراسة إناث،و 53ذكور.

أما سبب اختيار السنوات الثّانية دون غيرها ،فيعود إلى أنّ تلاميذ هذا المستوى هم من وجّه إليهم المنهج الصّوتي الخطي واستفادوا منه في السّنة الأولى والثّانية،وفي السّنة الثّانية تكون النّتائج أكثر وضوحا وبالإمكان تقويم مستواها.

3- أدوات البحث في صورتها النهائية:

1.3- اختبار مهارة القراءة:

- الاختبار يتكون من 15 سؤالا موزعة على أربعة أبعاد في كل بعد أربعة أسئلة ماعدا البعد الثّالث يحتوي على ثلاث أسئلة.
- سلم التّصحيح: 04نقاط لكل سؤال.

2.3- اختبار مهارة الإملاء:

يتكوّن اختبار مهارة الإملاء مما يلي:

- معلومات خاصة بالتّلميذ: الاسم واللقب والمدرسة وتاريخ الميلاد.
- الاختبار يتكوّن من (32)سؤالا موزعة على سبعة أبعاد في البعد الأول تسع أسئلة وفي البعد الرّابع تسع أسئلة وفي البعد السّابع سؤالين، أما الأبعاد الاخرى ففي كل منها ثلاث أسئلة.
- سلم التصحيح:(01)نقطة لكل سؤال.

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

✓ اختبار (ت):لقد تمّ الاعتماد على الاختبار(ت) عند حساب الصّدق المقارنة الطّرفية في الدّراسة الاستطلاعية وفي الدّراسة الأساسية لدراسة الفروق بين متوسطات درجات كل اختبار.

✓ اختبار ليفين (LEVENE) : لاختبار تجانس التّباين بين المجموعات.

✓ اختبار تحليل التّباين الثنائي لدراسة الفروق بين المتغيّرات في الفرضية التّفاعليّة الثّانية في الدّراسة الأساسية.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل إجراءات الدّراسة الاستطلاعية والدّراسة الأساسية ففي الدّراسة الاستطلاعية تمّ عرض خطوات بناء أدوات البحث، وبعد التّأكد من صدقها وثباتها حذف سؤالا من اختبار مهارة القراءة وبعدا من اختبار مهارة الإملاء، وفي الدّراسة الأساسية تم عرض المنهج المستخدم في الدّراسة وهو المنهج الوصفي الاستكشافي،كما تمّ وصف عيّنة الدّراسة الّتي قوامها (110)تلميذا وتلميذة، وتمّ عرض أدوات الدّراسة في صورتها النّهائية وتتمثل هذه الأدوات في اختبار مهارة القراءة الذي يحتوي على (15)سؤالا واختبار مهارة الإملاء الذي يحتوي على (32) سؤالا، كما تمّ التّطرق بالتّفصيل إلى إجراءات تطبيق الدّراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدّراسة الاستطلاعية والأساسية.

الفصل الرابع:عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1 ـ عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2ـ عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3ـ خلاصة الدّراسة

4ـ أفاق مستقبلية

تمهيد:

تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم مستوى المهارات اللغوية (قراءة، إملاء) في ضوء المنهج الصّوتي الخطّي، ومن أجل ذلك أعدت الطّالبتان الباحثتان اختبار قراءة واختبار إملاء،وتم تطبيقهما على عينة من التّلاميذ الذين وجّه إليهم هذا المنهج، وبعد التّأكد من صدق وثبات أدوات الدّراسة تم تطبيقها على عيّنة الدّراسة الأساسية،ثم تصحيح النّتائج وتفريغ البيانات، ولاختبار فرضيات الدّراسة وتحليلها إحصائيا اعتمدنا على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss) النسخة (20)،وفي هذا الفصل سيتم عرض نتائج التّحليل الإحصائي لفرضيات الدّراسة وتفسيرها، وسيتم عرض بعض الأسباب التي أدّت إلى تحقق أو عدم تحقق كل فرضيّة من فرضيات الدّراسة .

1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنصّ فرضية الدّراسة :"إنّ مستوى المهارات اللّغوية (قراءة ،إملاء)لدى تلاميذ عينة الدراسة منخفض" لاختبار هذه الفرضية تم تحويلها إلى فرضية صفرية ونصها :

"لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات التلاميذ في مستوى المهارات اللغوية والمتوسط النظري المرجح"

وتم حساب المتوسطات النّظرية (المرجحة) ومقارنة كل متوسط نظري بمتوسط درجات الأفراد على المهارات اللّغوية ولاختبار هذه الفرضية ومعرفة دلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد العيّنة تمّ حساب اختبار "ت" والانحرافات المعيارية للدرجات والوسيط والربيعيات لمجموعة واحدة.

وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (13) يبين المتوسط الحسابي والوسيط والإنحراف المعياري والربيعيات لدرجات أفراد العينة في المهارات اللغوية

المتغير	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	الربيعيات			المتوسط النظري
					%25	%50	%75	
المهارات اللغوية	110	50,1	11,7	53,0000	46,50	53,00	59,00	31
التّكرارات					28	29	53	
مهارة القراءة		51,0	10,8	55,0000	48,00	55,00	59,00	30
التّكرارات					34	22	54	
مهارة الإملاء		48,9	17,5	56,0000	41,50	56,00	62,5000	32
التّكرارات					27	31	52	

بالنّسبة للمهارات اللّغوية:

من خلال نتائج الجدول يتبين أنّه تم حساب دلالة الفرق بين المتوسط الواقعي والمتوسط النظري للمهارات اللغوية حيث دلت قيم الربيعيات على أنّ25% من أفراد العينة تحصلوا على 46.5/62درجة بتكرار قدر بـ(28)، و50%تحصلوا على 53/62درجةبتكرار قدر بـ (29)،و75%تحصلوا على 59/62درجة بتكرار قيمته(53) وهي قيم متقاربة مع المتوسط الحسابي الّذي قدر بـ (50.1)، و أظهرت النتائج أنّ قيمة الانحراف المعياري قدرت بـ (11.7) حيث تبيّن أنّ مستوى التشتت صغير ويدل هذا على إعتدالية العينة، أمّا الوسيط كانت قيمته (53.0) وتدلّ على أنّ نتائج درجات الأفراد في المهارات اللّغوية (قراءة،إملاء) مرتفعة إذا ما قارناها مع المتوسط الواقعي و المرجح الذي قدر بـ(31)درجة.

بالنسبة لمهارة القراءة:

من خلال نتائج الجدول يتبين أنّه تم حساب دلالة الفرق بين المتوسط الواقعي والمتوسط النظري لمهارة القراءة حيث دلت قيم الربيعيات على أنّ25% من أفراد العينة تحصلوا على 48/60درجة بتكرار قدر بـ(34)، و50%تحصلوا على 55/60درجة بتكرار قدر بـ (22)، و75%تحصلوا على

59/60درجةبتكرار قيمته(54) وهي قيم متقاربة مع المتوسط الحسابي الّذي قدر بـ (51.0)، و أظهرت النتائج أنّ قيمة الانحراف المعياري قدرت بـ (10.8) حيث تبيّن أنّ مستوى التشتت صغير ويدل هذا على إعتدالية العينة، أمّا الوسيط كانت قيمته (55.0) وتدلّ على أنّ نتائج درجات الأفراد في المهارات اللّغوية (قراءة،إملاء) مرتفعة إذا ما قارناها مع المتوسط الواقعي و المرجح الذي قدر بـ(30)درجة.

<u>بالنّسبة لمهارة الإملاء</u> :

من خلال نتائج الجدول يتبين أنّه تم حساب دلالة الفرق بين المتوسط الواقعي والمتوسط النظري حيث دلت قيم الربيعيات على أنّ25% من أفراد العينة تحصلوا على 41.5/64درجة بتكرار قدر ب (28)، و50%تحصلوا على 56/64درجة بتكرار قدر بـ (31)،و75%تحصلوا على 62/64 درجة بتكرار قيمته(52) وهي قيم متقاربة مع المتوسط الحسابي الّذي قدر بـ (48.9.)، و أظهرت النتائج أنّ قيمة الانحراف المعياري قدرت بـ (17.5) حيث تبيّن أنّ مستوى التشتت صغير ويدل هذا على إعتدالية العينة، أمّا الوسيط كانت قيمته (56.0) وتدلّ على أنّ نتائج درجات الأفراد في المهارات اللّغوية (قراءة،إملاء) مرتفعة إذا ما قارناها مع المتوسط الواقعي و المرجح الذي قدر بـ(32)درجة.

جدول رقم (14): يبين نتائج اختبار "ت"لدلالة الفرق بين متوسطات الدرجات لمجموعة واحدة

المتغير	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية
المهارات اللغوية	110	50,1	11,7	109	17,01	,000
مهارة القراءة		51,0	10,8		20,4	,000
مهارة الإملاء		48,9	17,5		10,13	,000

يبيّن الجدول رقم (14)دلالة الفرق بين متوسطات درجات اختبار المهارات اللّغوية حيث أظهرت النتائج أنّ قيمة "ت" للمهارات اللّغوية قدرت بـ (17.0) وهي دالة عند قيمة احتمالية (0.00) ، حيث قدرت قيمة اختبار "ت" لمهارة القراءة بـ (20.4)عند قيمة احتمالية (0.00)،تبين أيضا أنّ قيمة "ت " لاختبار مهارة الإملاء تساوي (10.1)عند قيمة احتمالية (0.00)ومنه نرفض الفرضية الّصّفرية ونقبل الفرضية البديلة.

" توجد فروق دالة بين متوسط درجات التلاميذ في مستوى المهارات اللغوية والمتوسط النظري المرجح"

اذن يمكن أن نقول: إنّ مستوى المهارات اللّغوية لدى أفراد عيّنة الدّراسة مرتفع.

إنّ مستوى مهارة القراءة لدى أفراد عيّنة الدّراسة مرتفع .

إنّ مستوى مهارة الإملاء لدى أفراد عيّنة الدّراسة مرتفع .

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة قمر الزمان (2011) التي توصلت إلى أنّ المتوسط الحسابي الكلي لتعلّم القراءة والكتابة بمستوى مرتفع قيمته (11.92)، وتوصلت أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الدّافعية وتعلم القراءة والكتابة بمستوى دلالة قدر بـ(0.268) وهو دال إحصائيا عند (0.01).

تفسر الطالبتان الباحثتان ارتفاع مستوى المهارات اللّغوية لدى تلاميذ عيّنة الدّراسة بما يلي:

فعالية المنهج الّصوّتي الخطّي.

التدريب الجيّد على مهارتي القراءة والإملاء، حيث تؤكد اللواتية(2015) أنّ الخبراء يقترحون تدريب التّلاميذ يوميا ابتداء من الصف الثّاني.

التقويم الجيّد للمهارات اللغوية في السّنة الأولى من شأنه أن يرفع مستوى المهارات فيما بعد.

أهمية استراتيجية التّكامل بين نشاط القراءة ونشاط الإملاء.

ويمكن أن يعود ارتفاع مستوى مهارتي القراءة والإملاء أيضا إلى التّكوين الجيّد للأساتذة على المنهج الصّوتي الخطي.

فاعلية تغيير الممارسات الصفية في تدريس نشاط القراءة في ضوء المنهج الصوتي الخطي.

تصحيح الوعي الصوتي للمتعلمين وتوجيههم إلى التدرب على مهاراته في هذه المرحلة التعليمية (الطور الأول) من شأنه يحسن من مستوى مهارة القراءة لديهم.

الاعتماد على الطريقة التوليفية تخدم الجانب النفسي والتربوي للمتعلّم و تسهل عليه عملية التعلم وتؤكد اللواتية(2015)أنه من الأفضل البدئ بتعليم التّلاميذ القراءة باتباع الطّريقة التّوليفية (التّوفيقية)بدلا من الطّريقة الجزئية وهذه الطّريقة تجمع بين الطّريقتين الكليّة والجزئية.

ملاءمة البرنامج التّعليمي للمرحلة العمرية للمتعلّم، وفاعلية التّقويم الواقعي لمهارة القراءة.

(حسين البصيص،132:2011).

فاعلية تغيير الممارسات الصّفية في تدريس نشاط والإملاء في ضوء المنهج الصّوتي الخطي .

التدرّب الجيّد على مهارة التّطابق الصّوتي الخطي .

تحقيق مهارة القراءة يحقق مهارة الإملاء،حيث ينظر للقراءة بكفاءاتها العرضية في المنظومة التربوية فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلّمات كل المواد الدّراسية الأخرى.

(المفتشية العامة للبيداغوجيا،2:2018) .

ويمكن أن تعود هذه النّتيجة أيضا إلى دور المعلم في تنمية مهارة الإملاء لدى المتعلّمين وتنويع استراتيجيات وأساليب تعليمها ،ويشير الموسوي(2008)إلى أن من أسباب ضعف المرحلة الابتدائية في مادة القراءة يرجع إلى نقص الأساليب والوسائل التّعليمية.

2- عرض وتفسير الفرضية الثّانية:

تنصّ فرضية الدّراسة "توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات اللّغوية (قراءة،إملاء)بين أفراد العيّنة باختلاف الجنس والمدينة(ورقلة، تقرت) "، ولاختبار هذه الفرضية تم تحويلها إلى فرضية صفرية ونصها:

"لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات اللّغوية (قراءة،إملاء)بين أفراد العيّنة باختلاف الجنس والمدينة(ورقلة، تقرت) ".

من أجل اختبار هذه الفرضية تمّ الاعتماد على اختبار تحليل التّباين ثنائي الاتجاه (Two way ANOVA)، لكون الفرضية تهدف إلى اختبار الاختلاف في المهارات اللّغوية (متغير تابع)، باختلاف الجنس والمدينة (متغيرين مستقلين).

يخضع اختبار تحليل التّباين الثّنائي إلى بعض الشروط الّتي يجب التّأكد منها قبل استخدامه في عملية التحليل الإحصائي كالتّوزيع الطّبيعي للعيّنات و تجانس التّباين.

التوزيع الطّبيعي للعيّنات

باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية في حساب مدى إعتدالية العيّنات قدرت قيمة التفرطح (Aplatissment) بالنّسبة للدّرجة الكلية(المهارات اللّغوية) بـ (2.91) وهي محصورة مابين (+3و−3) ، وقدرت بالنّسبة لمهارة القراءة بـ (1.67)، أما بالنّسبة لمهارة الإملاء قيمتها (6.18)،ومنه نقول أنّ شرط الإعتدالية محقق في المهارات اللّغوية وفي مهارة القراءة ،وغير محقق في مهارة الإملاء.

جدول رقم (15) يبين المتوسط الحسابي لدرجات الأفراد في المهارات اللّغوية تبعا لمتغير الجنس والمدينة

	المتغير	فئات المتغير	العينة	المتوسط الحسابي
المهارات اللّغوية	الجنس	ذكر	04	35.375
		ذكر	50	48.360
		أنثى	06	45.167
		أنثى	50	53.210
	الجنس	ذكر	54	41.867
		أنثى	56	55.188
	المدينة	ورقلة	10	46.271
		تقرت	100	50.785

بالنّسبة للمهارات اللّغوية:

من خلال نتائج الجدول رقم (15) تبيّن أنّ المتوسط الحسابي لجنس الذّكورفي مدينة ورقلة قيمته (35.375) أقل من متوسط درجات الذّكور في مدينة تقرت (48.360)،ومتوسط درجات الإناث في مدينة ورقلة (45.167)أقل أيضا من متوسط درجات الإناث في مدينة تقرت (53.210)،يتضح أيضا أنّ متوسط درجات الإناث في المدينتين قدر بـ (55.188) أكبر من متوسط درجات الذّكور الذي قدر بـ (41.867)، ومنه يتّضح أنّ أكبر متوسط حسابي قيمته (50.785) لدى تلاميذ مدينة تقرت بالمقارنة مع متوسط درجات تلاميذ مدينة ورقلة (46.271).

وللتّكد من تجانس التّباين بين هذه المجموعات تمّ استخدام اختبار(**Levene**) فكانت النّتائج كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (16) يبين نتائج اختبار(Levene) لتجانس التّباين بين المجموعات

الفرق في التّباين	درجة الحرية(1)	درجة الحرية (2)	القيمة الاحتمالية
2.54	03	106	0.60

تشير نتائج اختبار(**Levene**) إلى عدم دلالة الفرق بين تباين درجات المجموعات على متغير المهارات اللّغوية (قراءة، إملاء)،أي أنّ تباينات المجموعات متساوية ،وعليه فإنّ شرط تجانس التّباين محقق.

جدول رقم (17) نتائج اختبار تحليل التّباين الثنائي للمهارات اللغوية تبعا لمتغير الجنس والمدينة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(ف)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الجنس	6217.03	01	6217.03	16.22	0.00	1.33
المدينة	713.96	01	713.96	1.86	1.75	0.17
الجنس* المدينة	2514.04	01	2514.40	6.56	0.12	0.58
المجموع		109				

يوضح الجدول (17)نتائج اختبار تحليل التّباين الثّنائي للمهارات اللغوية تبعا لمتغير الجنس والمدينة حيث أظهرت أنّ :

- قيمة اختبار تحليل التّباين(ف) لمتغير الجنس يساوي(16.22) بقيمة احتمالية(0.00) وهي دالة إحصائيا بحجم تأثير قدر بـ (1.33).
- قيمة اختبار تحليل التّباين(ف) لمتغير المدينة يساوي(1.86) بقيمة احتمالية (1.75)وهي غير دالة إحصائيا بحجم تأثير قدر بـ (0.17).
- قيمة اختبار تحليل التّباين(ف) لمتغير الجنس*المدينة يساوي(6.56) بقيمة احتمالية (0.12) وهي دالة بحجم تأثير قدر بـ (0.58).

وبناء على ما تقدّم فإننا نستنتج أنّه :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات اللّغوية (قراءة،إملاء)لدى أفراد عيّنة الدّراسة باختلاف الجنس لصالح الإناث .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات اللّغوية (قراءة،إملاء)لدى أفرادعيّنة الدّراسة باختلاف المدينة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات اللّغوية (قراءة،إملاء)لدى أفرادعينة الدّراسة باختلاف الجنس والمدينة والتّفاعل بينهما.

<u>بالنّسبة لمهارة القراءة:</u>

جدول رقم (18) يبين نتائج اختبار(Levene) لتجانس التّباين بين المجموعات

الفرق في التّباين	درجة الحرية(1)	درجة الحرية (2)	القيمة الاحتمالية
1.98	03	106	1.21

تشير نتائج اختبار(**Levene**) إلى عدم دلالة الفرق بين تباين درجات المجموعات على متغير مهارة القراءة،أي أنّ تباينات المجموعات متساوية ،وعليه فإنّ شرط تجانس التّباين محقق.

الجدول رقم (19) نتائج اختبار تحليل التّباين الثنائي لمهارة القراءة تبعا لمتغير الجنس والمدينة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(ف)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الجنس	1567.70	01	1567.70	12.51	0.01	1.06
المدينة	165.87	01	165.87	1.32	2.52	0.12
الجنس* المدينة	565.96	01	565.96	4.5	0.36	0.41
المجموع		109				

من خلال نتائج الجدول رقم (19) يظهر أنّ:

قيمة اختبار تحليل التّباين(ف) لمتغير الجنس يساوي(12.51) بقيمة احتمالية(0.01) وهي دالة إحصائيا بحجم تأثير قدر بـ (1.06).

قيمة اختبار تحليل التّباين(ف) لمتغير المدينة يساوي(1.32) بقيمة احتمالية (2.52)وهي غير دالة إحصائيا بحجم تأثير قدر بـ (0.12).

قيمة اختبار تحليل التّباين(ف) لمتغير الجنس*المدينة يساوي(4.5) بقيمة احتمالية (0.36) وهي دالة بحجم تأثير قدر بـ (0.41).

وبناء على ما تقدّم فإننا نستنتج أنّه :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارة القراءة لدى أفراد عيّنة الدّراسة باختلاف الجنس لصالح الإناث .
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارة القراءة لدى أفراد عيّنة الدّراسة باختلاف المدينة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارة القراءة لدى عينة أفراد الدّراسة باختلاف الجنس والمدينة.

بالنسبة لمهارة الإملاء:

جدول رقم (20) يبين نتائج اختبار(Levene) لتجانس التّباين بين المجموعات

الفرق في التّباين	درجة الحرية(1)	درجة الحرية (2)	القيمة الاحتمالية
3.23	03	106	0.25

تشير نتائج اختبار(**Levene**) إلى دلالة الفرق بين تباين درجات المجموعات على متغير مهارة الإملاء،أي أنّ تباينات المجموعات غير متساوية ،وعليه فإنّ شرط تجانس التّباين غير محقق.

الجدول رقم (21) نتائج اختبار تحليل التّباين الثنائي لمهارة الإملاء تبعا لمتغير الجنس والمدينة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(ف)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الجنس	1540.87	01	1540.87	14.84	0.00	1.23
المدينة	191.57	01	191.57	1.84	1.77	0.17
الجنس* المدينة	694.33	01	694.33	6.68	0.11	0.59
المجموع		109				

من خلال نتائج الجدول رقم (21) يظهر أنّ:

قيمة اختبار تحليل التّباين(ف) لمتغير الجنس يساوي(14.84) بقيمة احتمالية(0.01) وهي دالة إحصائيا بحجم تأثير قدر بـ (1.23).

قيمة اختبار تحليل التّباين(ف) لمتغير المدينة يساوي(1.84) بقيمة احتمالية (1.77)وهي غير دالة إحصائيا بحجم تأثير قدر بـ (0.17).

قيمة اختبار تحليل التّباين(ف) لمتغير الجنس*المدينة يساوي(6.68) بقيمة احتمالية (0.11) وهي دالة بحجم تأثير قدر بـ (0.59).

وبناء على ما تقدّم فإننا نستنتج أنّه :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارة الإملاء لدى أفراد عيّنة الدّراسة باختلاف الجنس لصالح الإناث.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قاجة (2009) الّتي توصلت إلى أنه كان هناك تأثير لمتغير الذكاء وعدم وجود تأثير لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارة الإملاء لدى أفراد عيّنة الدّراسة باختلاف المدينة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارة الإملاء لدى أفراد عينة الدّراسة باختلاف الجنس والمدينة.

تختلف نتائج اختبار هذه الفرضية مع دراسة **قصير(2015)**الّتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات اللّغوية وفق متغير السن.

في حين أشارت أغلب الدّراسات إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تعلم مهارة القراءة باختلاف الجنس.

وتؤكد نتيجة هذه الفرضية دراسة **خوجة (2019)**و دراسة **شحاذة(2013)** ودراسة **أبو دقة (2010)** حيث توصلت اهذه الدّراسات إلى وجود فروق في نسبة انتشار صعوبات تعلّم القراءة بين الجنسين وسجل ارتفاع نسبة انتشار صعوبة القراءة لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث، وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة **الطاهر (2009)**حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في صعوبة تعلم مهارة القراءة بين الجنسين، وتوصلت دراسة **قدي (2017)** إلى_عدم وجود فرق دال إحصائيا في العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة و الانسحاب الاجتماعي يعزى لمتغير الجنس.

وتختلف نتيجة الفرضية مع دراسة **قصير(2015)**التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم مهارة الإملاء بين الذكور والإناث ،في حين توصلت نفس الدّراسة إلى وجود فروق في مستوى مهارة الإملاء باختلاف السن.

وتفسر الطّالبتان وجود فرق دال إحصائيا في مستوى المهارات اللّغوية(قراء،إملاء)بصفة عامة أو في مستوى كل مهارة باختلاف الجنس إلى اختلاف الخصائص البيولوجية، فتعاظم نمو الجهاز العصبي عند الإناث اسرع منه عند الذكور.

الدافعية للتّعلم لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور، و يمكن أن تعود هذه الفروق أيضا إلى عوامل ثقافية باعتبار الذّكور أكثر نزوعا إلى العدوان من الإناث،أو إلى الضغوط التي تمارس على الذّكور من طرف الأسرة من أجل التحصيل الدّراسي أكبر من الّتي تمارس على الإناث.

ويمكن أن يعود عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى مهارة القراءة و مستوى مهارة الإملاء باختلاف المدينة إلى أهمية التّكوين الذي تلقاه الأساتذة فيما يخص المنهج الصوتي الخطي في كامل القطر الوطني.

خلاصة الدّراسة:

استهدفت الدّراسة تقويم مستوى المهارات اللّغوية(قراءة،إملاء) في ضوء المنهج الصوتي الخطي لدى عيّنة من تلاميذ السّنة الثّانية إبتدائي،ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الطّالبتان على المنهج الوصفي الإستكشافي استخدمت فيه أداتين(اختبار مهارة القراءة، اختبار مهارة الإملاء)،وبعد تطبيق أدوات الدّراسة وجمع البيانات وتفريغها واختبار الفرضيات توصلت الدّراسة إلى :

- أنّ مستوى المهارات اللّغوية(قراءة،إملاء)لدى أفراد عيّنة الدّراسة مرتفع.
- أنّ مستوى مهارة القراءة لدى أفراد عيّنة الدّراسة مرتفع .
- أنّ مستوى مهارة الإملاء لدى أفراد عيّنة الدّراسة مرتفع
- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات اللّغوية (قراءة،إملاء) لدى أفراد عيّنة الدّراسة باختلاف الجنس لصالح الإناث وعدم وجود فروق في مستوى المهارات اللّغوية باختلاف المدينة.
- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات اللّغوية (قراءة،إملاء) لدى أفراد عيّنة الدّراسة باختلاف الجنس والمدينة والتفاعل بينها.
- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارة القراءة ومستوى مهارة الإملاء لدى أفراد عيّنة الدّراسة باختلاف الجنس لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق في مستوى مهارة القراءة وفي مستوى مهارة الإملاء لدى أفراد عيّنة الدّراسة باختلاف المدينة.
- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارة القراءة ومستوى مهارة الإملاء لدى أفراد عيّنة الدّراسة باختلاف الجنس والمدينة والتفاعل بينها.

آفاق مستقبلية:

- بناء برامج علاجية داعمة لتخطي التّعثرات المرصدة .
- تكوين جهاز معالجة بيداغوجي على مستوى كل مدرسة ابتدائية متخصص في صعوبات تعلّم (القراءة،الإملاء)خاص بتلاميذ الطّور الأول.
- التّخفيف من البرنامج التّعليمي لسنوات الطّور الأول والاهتمام بالتّدريب الجيّد على مهارات الوعي الصّوتي.
- إجراء دراسات أخرى للكشف عن مستوى مهارة التّعبير الكتابي في ضوء المنهج الصّوتي الخطي.
- تفعيل التّقويم الذاتي لمهارة القراءة والإملاء لدى المتعلمين.

المراجع

المراجع:

أبو دقة، نادية عبد الغني مصطفى(2012)، دراسة مسحية لصعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية،**مجلة جامعة النجاح للأبحاث** بفلسطين 26(07) ،1558.

أحمد محمد، مفضي محمد(2010)، **فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل**،رسالة ماجستير في أساليب التدريس،جامعة القدس،فلسطين.

البصيص، حاتم حسين(2011)، **تنمية مهارات القراءة والكتابة واستراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم** ، ب ط، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا.

بن سالم، قصير (2015)، صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية- صعوبة القراءة الكتابة، الحساب - ،**مجلة التنمية البشرية** (5)، جامعة وهران 2، الجزائر، 92.

بن عنان، مهدية (2005\2006)، **النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء -دراسة وصفية تحليلية-**،مذكرة ماجستير تخصص الدراسات اللغوية التطبيقية، كلية الآداب واللغة ، جامعة الجزائر 1.

التميميم، رافد صباح ويعقوب، بلال إبراهيم (2015)، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، **مجلة مداد الآداب**، الجامعة العراقية 1(11)، 269-275.

الجوجو، ألفت محمد(2004)، **أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي**، رسالة ماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس ،كلية التربية،الجامعة الإسلامية بغزة.

حشاني، سعاد(2014)، **دراسة الوعي الفونولوجي من خلال الاملاء لدى عينة تلاميذ السنة الثالثة والرابعة الابتدائي مع اقتراح برنامج علاجي لتطوير الوعي الفنولوجي**، أطروحة دكتوراه العلوم، أرطوفنيا، جامعة الجزائر 2.

خليفة، عبد السلام الشيباني(2014)، الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطوير العملية التعليمية، **مجلة دار المنظومة**، مصر(86)، 487-492.

خوجة، أسماء(2019)، صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية** 4 (1) ، المسيلة، الجزائر، 125.

درويش، داود و الشوبكي، مها أحمد(2017)، فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع أساسي بغزة، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**2 (2).

الدليل الإرشادي لمهارة الإملاء (2013\2014)، 219.

الزعانين، رائد حسين عبد الكريم(2007)، **فعالية وحدة محسوبة في العلوم على تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحو التعليم المحوسب**، رسالة ماجستير، التربية ومناهج وطرق التدريس، جامعة ،عين شمس والأقصى، مصر.

زعباط، رندة وشناقي، عبد المالك(2018)، **أثر التدريب القرائي في علاج صعوبات القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الرابع ابتدائي**، مذكرة ماستر، جامعة أم بواقي، الجزائر.

زلاقي، رضا(2006)، **الصوامت الشديدة في اللغة العربية الفصحى دراسة مخبرية**، مذكرة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، دراسات لغوية نظرية، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر.

سعد، حامد أحمد(2016)، النشاط الإملائي، **المجلة الجامعة** 3(18)، تونس، 120-121.

الشايب، خولة (2013)، **فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية على التحصيل الدراسي** فيها، مذكرة ماجستير، علم النفس التربوي، جامعة ورقلة، الجزائر.

الشايب، محمد الساسي(1999)، **تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الأول من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير، علوم التربية، جامعة الجزائر.

الشحاذة، حسام سليمان (2013)، انتشار صعوبات التعلم في مادتي القراءة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الابتدائي، **مجلة جامعة دمشق** 29(1)، 523..

طعيمة، رشدي أحمد(2004)، **المهارات اللغوية مستوياتها ـ تدريسها- صعوبتها**،ط1، دار الفكر العربي القاهرة، مصر.

عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري(2009)، **المهارات القرائية والكتابية ـطرائق تدريسها واستراتيجاتيها** ـ ط2، دار المسيرة، عمان ، الأردن.

عبد الباري، ماهر شعبان (2010)، **المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس**،ط1، دار المسيرة عمان،الأردن.

عبد الغني، قمر الزمان (2011)، العلاقة بين الدّافعية وتعلّم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السّادس الإبتدائي المملكة الأردنية الهاشمية، **Jurnal of islamic and Arabic eduction**(1)، كلية التربية الجامعة الوطنية، 13 .

العشيري، محمود(2017)، الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية، **مجلة التواصل اللساني 18**(1)، جامعة جورجتاون، قطر، كلية دار العلوم، 35 .

قاجة، كلثوم(2009)، **أثر دروس الدعم على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي**، مذكرة ماجستير تخصص علم النفس التربوي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

قدي، سمية (2017)، صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بظهور الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، جامعة مصطفى اسطمبولي، معسكر الجزائر، العدد(30) 421.

اللواتية، سلوى بنت عبد الأمير بن سلطان (2015)، أسس تعليم اللّغة العربية، **مجلة شرق غرب التّعليم في سلطنة عمان** العدد7(29) ، 29 .

محمد، عبد الفتاح، القراءة وأثرها في تعليم اللغة العربية وتعلمها، **مجلة مجمع اللغة العربية**، دمشق (72)1،16ـ17.

مناهج مرحلة التعليم الابتدائي (2016)، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج.

محمود، حمدي شاكر(2004)، **التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات** ، ط1، دار الأندلس، حائل، المملكة العربية السعودية.

المخططات السنوية لجميع المواد السنة الثانية ابتدائي جويلية(2019)، وزارة التربية الوطنية.

المفتشية العامة للبداغوجيا(2017\2018)، المذكرة المنهجية رقم2، الجزائر.

المفتشية العامة للبيداغوجيا (2017-2018)، مرشد الأستاذ لبرنامج تقييم المنهج الصوتي الخطي.

المفتشية العامة للبيداغوجيا (2018)، **المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي،** دليل تكوين المكونين، تأطير دكتور بومدين بن موسات.

المفتشية العامة للبيداغوجيا (2018)، **المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، دليل تكوين المكونين.**

الموسوي، نجم عبد الله(2008)، أسباب ضعف المرحلة الإبتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة، **مجلة النبأ** (75)، كلية التربية ميسان، 171 .

ميقا، ماجدة طاهر إدريس(2009)، **الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم في القراءة والرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،** رسالة دكتوراه، المملكة العربية السعودية.

هبال، نوري عبد الله، دس، **دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين،** المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، المحور السادس،كلية التربية، جامعة الزاوية، ليبيا.

يدير، كريمان وصادق، ايميلي(2003)، **تنمية المهارات اللغوية للطفل،** ط2، دار عالم الكتب، الأردن.

الملاحق

الملحق رقم01

2. وثيقة العمل

وثيقة التحقيق الوطني المتعلقة بالأخطاء المتكررة في نهاية م/ التعليم الابتدائي

الرقم	أنماط الأخطاء	العدد	%
-01	صعوبة ضبط بنية الكلمة	5468	3,06
-02	إبدال حرف بحرف آخر وإبدال موضعي حرفين متتاليين	11759	6,58
-03	عدم فهم السّؤال	7611	7.49
-04	الخلط بين التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة	11018	6,17
-05	عدم استخدام الشّدة	13379	7,49
-06	رسم الحروف	12629	7,07
-07	استخدام كلمة معجمية بدلا من الأخرى	9254	5,18
-08	كتابة الهمزة	9262	5,19
-09	الإعراب	11232	6,28
-10	صعوبة ضبط موضوعات الصّرف	7828	4,39
-11	حذف حرف وزيادته	38261	21,41
-12	التّعريف والتّنكير	6214	4,26
-13	أثر الزّيادة في المبنى على الوزن والصّيغة والمعنى	1792	1,00
-14	موضع الكلمة في غير سياقها أو حذفها أو زيادتها	5828	3,26
-15	الخلط بين صيغتين من أصل واحد	2049	1,14
-16	عدم استخدام علامات التّرقيم	5531	3,09
-17	الضّمائر	2845	1,60
-18	الإفراد والتّثنية والجمع	5090	2,84
-19	زمن الفعل	1675	0,93
-20	اشتقاق صيغة غير مستخدمة	1780	1,00
-21	التّأنيث والتّذكير	3980	2,22

الملحق لثاني

وعليه: فالمطلوب العمل على تدريب الأساتذة على استعمال الوعي الصوتي لتحقيق عملية انتقال سلسة بين الصورة الصوتية والصورة البصرية.

وبالموازاة ذات أهمية كبرى، من خلال تصفح منهجية عرض الحروف في كتاب التلميذ للسّنة الأولى، لوحظ أنّه تم تناول كل الأصوات مع جميع الحركات انطلاقا من الحرف الأول. وهنا وجب التوكيد على ضرورة احترام عملية التدرج في تقديم الأصوات بحيث يكتفى في الأسبوع الأول بتقديم حركة واحدة فقط(الفتح) مع الحرف الأول والثاني وبعدها في الأسبوع الثاني نقدم الحركة الثانية (الفتح مع الضم) مع الحرف الثالث والرابع. ونعود مرة أخرى لتركيب الضم مع الحرف الأول والثاني. وهكذا دواليك إلى أن يتم تقديم كل الحركات القصيرة منها والطويلة مع جميع الحروف. ونؤكد مرة أخرى على عدم الاستعجال وإعطاء الوقت الكافي لتكيف المتعلمين خاصة من لم يسبق له التواجد بمقاعد الدّراسة. دون إغفال ذوي الاحتياجات الخاصة (من المتفوقين دراسيا)

✓ المرحلة الثالثة(الاملائية):

تتوافق هذه المرحلة مع مرحلة التدريب على القراءة الفعلية (نهاية السنة الأولى، ونهاية السّنة الثانية) ففيها يتم التعرف على الكلمات من خلال المقاطع المكوّنة لها فاستعمالها دليل على أن الطفل قادر على تحديد المقطع داخل الكلمة. ويتم التعرف على الكلمة المكتوبة بالاستفادة من المسار المباشر للمفردات بإعادة الترميز الفونولوجي الآلي حيث تحلل الكلمة إلى وحدات إملائية بدون الرجوع الآلي إلى التحويل الفونولوجي. كما يلعب شكل الكلمة دورا هاما في التعرف عليها.

-إن وجود معجم أبجدي أساسي لتطوير جميع الاستراتيجيات الإملائية. وتتميز هذه المرحلة باستعمال الطفل جميع ما يعرفه من مفردات لفك ترميز الكلمات المكتوبة سواء كانت تنتمي إلى مفرداته اليومية المتداولة أو كانت لا تنتمي. فالطفل يعرف الكلمة انطلاقا من قاعدة التقطيع الإملائي ويجدها مباشرة بتجميع الشكل الفونولوجي المتطابق والوصول إلى المعنى يكون سهلا وسريعا ذلك انطلاقا من التصورات الإملائية.

إن هدف هذه المرحلة هو تعلم القراءة وليس تحليل اللغة والنص من ناحية المعنى والدلالة.

فمن خلال تحليل أداء المتعلمين وجد أن ثلثهم لم يحققوا الكفاءة الختامية للميدان في نهاية السّنة الثانية. واتضح أن القفز على مرحلة مراجعة الحروف أحد أهم الأسباب وعليه: فإنني أؤكد على ضرورة احترام منهجية التناول المقترحة في الوثيقة المرافقة وفي المخطط السنوي للتعلمات الخاص بالسّنة الثانية والمنظمة على النحو الآتي:

- المقاطع الخمس الأولى: تخصص لمراجعة الحروف، بحيث يتم التعامل مع النص جزئيا ويراجع في كل فقرة حرف من الحروف المقررة في الأسبوع وفق الطريقة التالية:

أ- الحصة الرابعة: بناء الفقرة على السبورة عن طريق (أسئلة، تحليل مشهد، تكملة فراغات، تجميع جمل موزعة بين الأفواج، ترتيب جمل، تركيب صور، عرض نص مباشر، ... إلخ

كما يمكن اعتماد أكثر من طريقة في أن واحد بعد تدريب المتعلمين عليها مراعاة للفروق الفردية

ب- يتم بعدها اختيار الجملة المعنية بالتحليل

يتم التعامل معها شفويا ومع الكلمة الحاملة للصوت المقصود بالدراسة (لتحقيق الوعي الصوتي) النموذج السابق، وبعدها يتم التعامل معها كتابيا على السبورة. مع التركيز على كل الأصوات.

ج- قراءة الفقرة في الكتاب

ح- رسم الحروف

الحصة الخامسة: قراءة الفقرة الأولى على الكتاب

أ- تثبيت الأصوات المدروسة في كلمات انطلاقا من: - صور. تعابير. ألفاظ...إلخ.

ب- - "إملاء" على كراس القسم

ملاحظة: يتم التعامل مع الفقرة الثانية على المنوال نفسه في الحصة السابعة والثامنة

أما الحصة العاشرة يتم فيها قراءة النص كاملا على الكتاب

-المقاطع الثلاثة الأخيرة: قراءة للفهم (يتم التعامل مع النص كليا مع مراعاة مركبات الميدان) مع دراسة الظواهر الإملائية الواردة في المخطط السنوي.

-ملاحظة هامة: يتم الاعتماد على المنوال نفسه الموضح لطريقة تعليم الحروف (الوعي الصوتي) للسنة الأولى في فترة مراجعة الحروف في السنة الثانية.

✓ التراكيب الواردة في المخطط السنوي لبناء التعلمات تخص ميدان التعبير الشفوي ففي هذا المستوى يتم تدريسها شفويا لذا لا يتم تناولها في ميدان فهم المكتوب كما ورد في دليل المعلم.

➢ السنة الثالثة ابتدائي:

✓ نظرا لتناول الصرف والاملاء بشكل متناوب في الأسبوع في هذا المستوى فإنه يمكن استغلال الحصة الإضافية حسب احتياجات المتعلمين (للقراءة، للصرف، للنحو، للإملاء، للخط، لإنجاز التمارين، للمطالعة، للألعاب الفكرية ...)

➢ السنة الرابعة ابتدائي:

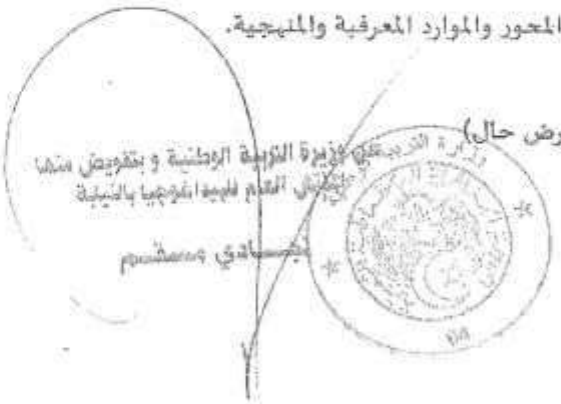
✓ إدراج حصة للمطالعة أسبوعيا بحيث يمكن استغلال النص الوارد في الكتاب تحت عنوان أوسع تعلماتي كما يمكن انتقاء نصوص خارجية تخدم المحور والموارد المعرفية والمنهجية.

نسخة إلى:

معالي وزيرة التربية الوطنية (على سبيل عرض حال)

السيد الأمين العام (للإعلام)

السيد مدير التعليم الأساسي(للإعلام)



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المفتشية العـــامة للبيداغوجيا
الرقم:(٨٢٩/م.ع.ب/ 2017

الجزائر في: 22 OCT. 2017

المفتش العام للبيداغوجيا
إلى
السيدات والسادة مديري التربية للولايات (للمتابعة)
إلى السيدات والسادة مفتشي التعليم الابتدائي (للتنفيذ والمتابعة)

الموضوع: المذكرة المنهجية رقم 02

إن تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية يحظى باهتمام كبير من قبل وزارة التربية الوطنية وهو ما جعلها تولي أهمية بالغة لعملية تقييم أداء المتعلمين خاصة في الطور الأول نظرا لكونها – أي اللغة العربية – كفاءة عرضية ووسيلة لامتلاك المعارف وأداة للتعبير والتواصل والاندماج في المحيط الاجتماعي والمبني كما أنها وسيلة لهيكلة الفكر.

فمن خلال تحليل نتائج أداء المتعلمين (دراسة على عينة بلغ عدد أفرادها 14000تلميذ) تبين أن النتائج لم تكن بالصورة التي يأملها المجتمع في كل الميادين. وهو ما يفرض تجاوز بعض الاختلالات المسجلة في منهجية تقديم أنشطة اللغة في الطور الأول خاصة ميدان فهم المكتوب(القراءة) كمرحلة أولية، من خلال اقتراح حلول لمعالجة تلك الاختلالات بغية تجاوز صعوبات تعلم الأصوات.

فالقراءة عملية فكرية معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب) وربطها بالمعاني. ثم تفسير تلك المعاني وفقا لخبرات القارئ الشخصية، وتتضمن عمليتين:

- الأولى (ميكانيكية): ويقصد بها رؤية القارئ للتراكيب والكلمات والحروف المكتوبة عن طريق الجهاز البصري، والنطق بها بواسطة جهاز النطق.
- الثانية (عقلية): يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل الفهم الصريح (المباشر) والفهم الضمني (غير المباشر، ما بين السطور) والاستنتاج والتذوق، والاستماع، والتحليل، نقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي.

ولن يتم تحقيق مهارة القراءة إلا من خلال احترام التطور الطبيعي لنمو ما عند الطفل حيث تتم عبر ثلاث مراحل ولا يمكن الانتقال من مرحلة سابقة إلى التي تليها إلا إذا تم اكتساب السابقة بصفة سليمة. وتشمل هذه المراحل في السنة الأولى:

المرحلة الأولى (الخطية):

ترتبط بالمرحلة التمهيدية والتي تفرض اكساب المتعلم ما يسمى بأدوات" فك الشفرة" والتي تعد من الجوانب المهمة في تعلم القراءة. ويستعمل الطفل في هذه المرحلة أنواعا مختلفة من الدلائل لقراءة الكلمة (من حيث الشكل)، (من حيث الموقع) (من حيث المؤشر)، (من حيث الخصائص) ...إلخ وتهدف هذه المرحلة إلى:

- تحقيق الألفة بين الأذن والأصوات المنطوقة.
- إدراك حدود الكلمة وشكلها العام تمهيدا لإدراك عناصرها .
- المطابقة بين اللفظة المنطوقة والكلمة المكتوبة .
- تصحيح النطق

يتم العمل في هذه المرحلة على مجموعة من الكلمات (أسماء، أفعال، روابط) على شكل بطاقات ذات حجم كبير وصغير لتكون وسائل بين أيدي المتعلمين يعتمدونها في تكوين الجمل ولتحقيق متعة اللعب وربط الألفاظ بمعانيها والكلمات بصورها وبحيث ارتباط كل جملة بصورة معبرة عنها. لتمثل القاعدة المعرفية للمرحلة الأبجدية.

✓ المرحلة الثانية (الأبجدية):

ترتبط بمرحلة تعلم مفاتيح القراءة يقوم المتعلم في هذه المرحلة بعملية التحليل والتركيب الصوتي، بحيث تكون عملية تجزئة الكلمة إلى عناصرها الصوتية ويكون العمل متواترا (تصنيف العمل المنتوى على الكتاب) لتحقيق الوعي الصوتي والانتقال السلس من اللغة المنطوقة إلى اللغة المكتوبة والذي يمر على خمسة مستويات وهي:

- المستوى الأول: الوعي بحدود الجملة وبالكلمات المشكلة لها وايقاعها (أسماء، آلاء، دعاء، هواء... الخ) على العدد، على موقعها، ترتيبها
- المستوى الثاني: الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة (بَ / عَبْ)
- المستوى الثالث: دمج الأصوات لتكوين الكلمات (كَ / تَ/بَ) (كتب)
- المستوى الرابع: تقطيع الكلمة إلى أصوات: لينمون (لِ / مو /ن)
- المستوى الخامس: التلاعب بالأصوات (حذف وتبديل)

وكل هذا بواسطة الألعاب القرائية

اعتبارات يجب الأخذ بها: يرتكز تحقيق الوعي الصوتي على الاعتبارات التالية:

أ- عدم استخدام السبورة .

ب- المساعدة على فهم الكلمات المنطوقة .

ت- التركيز على سماع الصوت وتمييزه عن غيره .

ث- التركيز على الصوت المقصود .

وتعتبر هذه المرحلة أساسية قبل الانتقال إلى استعمال السبورة وكتابة الجملة وقراءتها وتقطيع الكلمة واستخراج الأصوات وتركيبها ...إلخ.

2

الملحق الثالث

قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الرتبة العلمية	مؤسسة العمل
01	أحمد قندوز	أستاذ محاضر	أستاذ جامعي	جامعة ورقلة
02	حسينة بوزاهر	ليسانس أدب عربي	مفتش تعليم إبندائي	المقاطعة الخامسة تقرت
03	سعاد حشاني	أستاذ محاضر	أستاذ جامعي	جامعة ورقلة
04	صالح بن الصيد	طالب دكتوراه	مفتش تعليم إبتدائي	المقاطعة الخامسة ورقلة
05	عامر عرابة	دكتوراه أدب عربي	أستاذ تعليم ثانوي	ثانوية بوخاري ع المالك تقرت
06	لطيفة خباز	ليسانس	أستاذ رئيسي مدرسة إبتدائية	إبتدائية طرية مخلوف تقرت
07	مريم عبشة	شهادة البكالوريا	أستاذ مكوّن مدرسة إببتدائية	إبتدائية طرية مخلوف تقرت

الملحق الرابع

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

إستمارة التحكيم لإختباريقيس مهارة الإملاء

2019/2020

معلومات عامة عن المحكم:

إسم الأستاذ(ة):.....

الدرجة العلمية:.....

الرتبة العلمية:.....

مؤسسة العمل:.....

أستاذي(تي)،

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النّفس التّربوي بعنوان <<تقويم مستوى المهارات اللغوية (قراءة،إملاء) في ضوء المنهج الصوتي الخطي لدى عيّنة من تلاميذ السّنة الثّانية إبتدائي،دراسة وصفيّة في بعض إبتدائيات مدينة ورقلة ومدينة تقرت >>نرجو من سيادتكم تقويم هذه الآداة (إختبار مهارة الإملاء)بما يخدمها ويعدّلها ،وذلك من خلال تقديركم لها في الجوانب التّالية:

- **مدى ملائمة أهداف الأبعاد والهدف العام للإختبار.**
- **مدى ملائمة أهداف الأبعاد ومحتواها.**
- **مدى وضوح محتوى الأبعاد.**
- **مدى وضوح التّعليمات.**
- **مدى كفاية عدد البنود في كل بعد.**

المطلوب:

ضع تقييما عاما لمدى ملاءمة كل جانب من الجوانب المذكورة سابقا ومحتوى الإختبار بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة من الجدول الخاص بالتّحكيم .

1- مامدى ملاءمة أهداف الأبعاد والهدف العام للإختبار؟

مدى ملاءمة أهداف الأبعاد والهدف العام للإختبار				
الأبعاد	**ملائمة جدا**	**ملائمة**	**غير ملائمة**	**غير ملائمة تماما**
المدّ				
الألف والام القمرية (الْ)				
الالف والام الشّمسية (ال)				
التّنوين				
الشّدّة				
الام (لـ)مع (ال)				
التّاءالمفتوحة(ت)في الأفعل				
التّاءالمربوطة(ت)في الإسم المؤنث				

2- مامدى ملائمة أهداف الأبعاد ومحتواها ؟

مدى ملائمة أهداف الأبعاد ومحتواها				
الأبعاد	**ملائمة جدا**	**ملائمة**	**غير ملائمة**	**غير ملائمة تماما**
المدّ				
الألف والام القمرية (الْ)				
الالف والام الشّمسية (ال)				
التّنوين				
الشّدّة				
الام (لـ)مع (ال)				
التّاءالمفتوحة(ت)في الأفعل				
التّاءالمربوطة(ت)في الإسم المؤنث				

3- ما مدى وضوح محتوى الأبعاد؟

مدى وضوح محتوى الأبعاد				
الأبعاد	**ملائمة جدا**	**ملائمة**	**غير ملائمة**	**غير ملائمة تماما**
المدّ				
الألف والام القمرية (ال)				
الالف والام الشّمسية (ال)				
التّنوين				
الشّدّة				
الام (لـ) مع (ال)				
التّاء المفتوحة (ت) في الفعل				
التّاء المربوطة (ت) في الإسم المؤنث				

4- ما مدى وضوح التّعليمات؟

مدى وضوح التّعليمات				
الأبعاد	**ملائمة جدا**	**ملائمة**	**غير ملائمة**	**غير ملائمة تماما**
المدّ				
الألف والام القمرية (ال)				
الالف والام الشّمسية (ال)				
التّنوين				
الشّدّة				
الام (لـ) مع (ال)				
التّاء المفتوحة (ت) في الفعل				
التّاء المربوطة (ت) في الإسم المؤنث				

5- مامدى كفاية عدد البنود في كل بعد؟

هل عدد البنود كافيا في كل بعد؟		
الأبعاد	**كافي**	**غير كاف**
المدّ		
الألف والام القمرية (الْ)		
الالف والام الشّمسية (ال)		
التّنوين		
الشّدّة		
الام (لـ) مع (ال)		
التّاء المفتوحة (ت) في الفعل		
التّاء المربوطة (ت) في الإسم المؤنث		

فرضية الإختبار

توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات اللّغوية (الإملاء)بين أفراد عيّنة الدّراسة باختلاف الجنس والمدينة والتّفاعل بينهما .

الهدف العام من الإختبار:

تقويم مستوى مهارة الإملاء في ضوء المنهج الصّوتي الخطّي لدى عينة من تلاميذ السّنة الثّانية ابتدائي في بعض ابتدائيات مدينة تقرت ومدينة ورقلة.

الأهداف الفرعية:

- تحديد مستوى المتعلّم في كتابة المدّ بأنواعه في كلمات مختلفة.
- تحديد مستوى المتعلّم في كتابة الألف والام (الـ) القمريّة.
- تحديد مستوى المتعلّم في كتابة الألف والام (الـ)الشّمسيّة.
- تحديد مستوى المتعلّم في كتابة التّنوين بأنواعه في كلمات مختلفة.
- تحديد مستوى المتعلّم في كتابة الشّدّة في مواضع مختلفة في الكلمة.
- تحديد مستوى المتعلّم في كتابة الام (لـ)مع (ال) في كلمات مختلفة.
- تحديد مستوى المتعلّم في كتابة كلمات كتابة صحيحة.
- تحديد مستوى المتعلّم في كتابة التّاء المفتوحة في أفعال.
- تحديد مستوى المتعلّم في كتابة التّاء المربوطة في الإسم المؤنث.

تعريف مهارةالإملاء إجرائيا:

هي قدرة المتعلّم على ربط الوحدة الصّوتية بشكلها الخطي بين المنطوق والمكتوب عن طريق التّطابق الصّوتي الخطّي وجمع الأصوات المتتالية وفقا للقواعد اللّغوية الّتي اكتسبها تلميذ السّنة الثّانية إبتدائي في ضوء المنهج الصّوتي الخطّي، المقاسة باختبار مهارة الإملاء المعدّمن طرف الطّالبتين.

المراجع المستعملة في بناء الإختبار:

*المنهج الصّوتي الخطّي في تعليم اللغة العربية وتعلمها،المفتشيّة العامة للبيداغوجيا،2018

*المخططات السّنوية (جميع المواد)السّنة الثّانية ابتدائي،جويلية 2019

* منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية إبتدائي،اللّجنة الوطنيّة للمناهج،ط2016

*مرشد الأستاذ لبرنامج تقييم المنهج الصوتي الخطّي،المفتشيّة العامة للبيداغوجيا،2018

* د.سعاد حشاني ،دراسة الوعي الفونولوجي من خلال الإملاء ،2014

إقتراحات وتعديلات

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

إستمارة التحكيم لإختبار مهارة القراءة

2020/2019

معلومات عامة عن المحكم:

لسم ولقب الأستاذ(ة):.....

الدّرجة العلمية :.....

الرّتبة العلميّة:.....

مؤسسة العمل :.....

أستاذي(تي) ،

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي بعنوان <<تقويم مستوى المهارات اللغوية (**قراءة،إملاء**) في ضوء المنهج الصّوتي الخطّي لدى عينة من تلاميذ **السّنة الثّانية** إبتدائي دراسة وصفية في بعض إبتدائيات مدينة ورقلة ومدينة تقرت >>أرجو من سيادتكم تقويم هذه الآداة (إختبار مهارة القراءة)بما يخدمها ويعدّلها ،وذلك من خلال تقديركم لها في الجوانب التالية:

- مدى ملاءمة أهداف الأبعاد والهدف العام للإختبار.
- مدى ملاءمة أهداف الأبعاد ومحتواها.
- مدى وضوح محتوى الأبعاد.
- مدى وضوح التعليمات.
- مدى كفاية عدد البنود في كل بعد.

المطلوب: ضع تقييما عاما لمدى ملاءمة كل جانب من الجوانب المذكورة سابقا ومحتوى الإختبار بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة من الجدول الخاص بالتحكيم .

1- مامدى ملاءمة أهداف الأبعاد والهدف العام للإختبار؟

مدى ملاءمة أهداف الأبعاد والهدف العام للإختبار				
الأبعاد	**ملائمة جدا**	**ملائمة**	**غير ملائمة**	**غير ملائمة تماما**
الوعي بالأصوات				
القراءة المقطعية				
قراءة كلمات				
قراءة جمل				

2-مامدى ملاءمة أهداف الأبعاد ومحتواها ؟

مدى ملاءمة أهداف الأبعاد ومحتواها				
الأبعاد	**ملائمة جدا**	**ملائمة**	**غير ملائمة**	**غير ملائمة تماما**
الوعي بالأصوات				
القراءة المقطعية				
قراءة كلمات				
قراءة جمل				

مامدى وضوح محتوى الأبعاد؟

مدى وضوح محتوى الأبعاد				
الأبعاد	**ملائمة جدا**	**ملائمة**	غير ملائمة	غير ملائمة تماما
الوعي بالأصوات				
القراءة المقطعية				
قراءة كلمات				
قراءة جمل				

4-ما مدى وضوح التّعليمات؟

مدى وضوح التعليمات				
الأبعاد	**ملائمة جدا**	**ملائمة**	غير ملائمة	غير ملائمة تماما
الوعي بالأصوات				
القراءة المقطعية				
قراءة كلمات				
قراءة جمل				

مامدى كفاية عدد البنود في كل بعد؟

هل عدد البنود كافيا في كل بعد؟				
الأبعاد	**ملائمة جدا**	**ملائمة**	**غير ملائمة**	**غير ملائمة تماما**
الوعي بالأصوات				
القراءة المقطعية				
قراءة كلمات				
قراءة جمل				

فرضية الإختبار

توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات اللّغوية (القراءة)بين أفراد عيّنة الدّراسةباختلاف الجنس والمدينة والتّفاعل بينهما .

الهدف العام من الإختبار:

تقويم مستوى مهارة القراءة في ضوء المنهج الصّوتي الخطّي لدى عيّنة من تلاميذ السّنة الثّانية إبتدائي في بعض ابتدائيات مدينة تقرت ومدينة ورقلة.

الأهداف الفرعية:

- تحديد مستوى تمكن المتعلّم من مهارة الوعي بالأصوات.
- تحديد مستوى المتعلّم في القراءة المقطعية.
- تحديد مستوى المتعلّم في قراءة الكلمات.
- تحديد مستوى المتعلّم في قراءة جمل.

تعاريف إجرائية:

- مهارة القراءة هي قدرة المتعلّم على تفكيك رموز مكتوبة ووعيه بالوحدات والقطع الصّوتيّة المكوّنة للكلمة، والرّبط بين المنطوق والمكتوب من القطع الصّوتيّة و تهجي كلمات وقراءتها قراءة سليمة مفردة أو في جمل وفقا للقراءة المقطعية الّتي تعلّمها التّلميذ في السّنة الثّانية إبتدائي المقاسة باختبار القراءة المعدّ من طرف الطالبتين .
- الوعي بالأصوات:هو قدرة المتعلّم على معرفة الصّوت ونطقه من مخرجه وقراءته بصوائت مختلفة.
- القراءة المقطعية :هي قدرة المتعلّم على رصد عدد المقاطع الصوتية المكوّنة للكلمة وتحليل كلمة وقراءة مقاطعها الصّوتية و إستبدال أوحذف مقطعا صوتيا من كلمة وقراءة المقاطع الصّوتية الجديدة.
- قراءة كلمات:هي قدرة المتعلّم على فك الرموز المكتوبة وقراءة الكلمة سواء كانت مألوفة او غير مألوفة أو شبه كلمة.
- قراءة جمل:هي قدرة المتعلم على قراءة كلمات مألوفة وغير مألوفة في الجملة مراعيا مخارج الحروف و صحة الوصل وسلامة الوقف والحركات القصيرة والحركات الطويلة.

المراجع المعتمدة في بناء الإختبار:

*مرشد الأستاذ لبرنامج تقييم المنهج الصوتي الخطي،المفتشية العامة للبيداغوجيا ،2018

* د .محمود العشيري ،الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية،قطر،2017

*قاموس المنجد العربي

* منهاج اللغة العربية للسنة الثانية إبتدائي،اللجنة الوطنية للمناهج،ط2016

* د.سعاد حشاني ،دراسة الوعي الفونولوجي من خلال الإملاء ،2014

الملحق الخامس

إختبار يقيس مهارة القراءة

معلومات خاصة بالتلميذ

الاسم واللقب:..... . المدرسة الإبتدائية:.....

تاريخ الميلاد: ..... المستوى الدراسي:.....

الأبعاد	التعليمة	البنود	الإجابة الصحيحة	الدرجة
الوعي بالأصوات	أنطق كل صوت	بـ،تـ،فـ،هـ،يـ،جـ،ـة،حـ	بْ ،تْ ،فْ ،هْ ،يْ ،جْ ،ـةْ ،حْ	04
	أذكر اسم كل صوت (حرف)	ص ـة ،خ ،ز ،و ق ،ـغ ،ب	الصاد،التاء، الخاء،الزاي،الواو،القاف،الغين،الـ باء،	04
	اقرأ كل صوت	هُو،نِ ،ظِ ، دَ	هُو،نِ ،ظِ ، دَ	04
	اِربط الصامت بالصائت ثم اقرأ الصوت	ل+فتحة، ء+تنوين بالكسر،ش+مدبالياء (ي)، ط+ضمة ،ـك+مد بالألف ، ر+كسرة، د+مد بالواو،س +تنوين بالضم	3-لَ،ءٍ ،شِي طُ ، ـكا ، رِ،دُو سٌ	04
القـــــــراءة المقطعيـــــــة	اِقرأ المقطع الصوتية لكل كلمة مستعملا التصفيق.	فْ، نَلَمَ، تَفُوزُ، دَرَاجَةٌ	/لُفْ/ /نَا/مَ /تَفْ/فِـ/زُ /دَرْ/رَا /جَـ/ـةٌ	04
	ادمج المقطع الصوتية واقرأالكلمة	كُـو/خٌ وَ/لَـ/دُ نَا/فِـ/ذَةٌ مُـ/عَـ/لِـ/مَـ/تِي	كُوخٌ وَلَدٌ نَافِذَةٌ مُعَلِمَتِي	04
	اِحذف المقطع الصوتي الأول ثم	سَمَاءَ	مَاءَ	04

	اِقرا المقاطع المتبقية	جَمَلٌ مَدَارِسُ رَسَائِلُ	مَلٌ دَارِسُ سَائِلُ	
	اِستبدل مقطع صوتي بمقطع صوتي آخر لتحصل على كلمة ذات معنى ثم اقرأها	جُدُورَ: (ج) بـ (ب) نَمْلٌ :(م) بـ (ح) بَرْقٌ : (ق) بـ (د) شِبْرٌ:(ش) بـ (ح)	بُدُورَ نَحْلٌ بَرْدُ حِبْرٌ	04
قراءة كلمات	اِقرأ الكلمات (المألوفة)	رَأى، دَخَلَ، يُشَاهِدُ، مَدْرَسَتُكُمْ	رَأى، دَخَلَ، يُشَاهِدُ، مَدْرَسَتُكُمْ	04
	اِقرأ شبه الكلمات	رَحْ، قَمْعُ، مِعْطَفُ، سَرْدَةٌ	رَحْ، قَمْعُ، مِعْطَفُ، سَرْدَةٌ	04
	اِقرأ الكلمات (غير المألوفة)	رَاوِي، تُرَاثٌ، شَرِيحَةٌ، سَأَتَمَكَّنُ	رَاوِي، تُرَاثٌ، شَرِيحَةٌ، سَأَتَمَكَّنَ	04
قراءة جمل	اِقرأ الجملة (ذات كلمات مألوفة) مراعيا الوصل والحركات الطويلة والقصيرة .	لاَ أُبْذِرُ الْمَاءَ أَبَدًا.	لاَ أُبْذِرُ الْمَاءَ أَبَدًا.	04
		مَتَى تَخْرُجُ إِلَى السَّاحَةِ؟	مَتَى تَخْرُجُ إِلَى السَّاحَةِ؟	04
		مَاأَجْمَلَ هَذِهِ الْفَرَشَاتِ !	مَاأَجْمَلَ هَذِهِ الْفَرَشَاتِ !	04
	اِقرأ الجملة (ذات كلمات غير مألوفة) مراعيا الوصل والحركات الطويلة والقصيرة	اِقْتَنَتْ مَارِيَا مِنَ الْمَحَلِّ تَاجًا مُرَصَّعًا بِالأَحْجَارِ الكَرِيمَةِ.	اِقْتَنَتْ مَارِيّا مِنَ الْمَحَلِّ تَاجًا مُرَصَّعًا بِالأَحْجَارِ الكَرِيمَةِ.	04

إختبار يقيس مهارة الإملاء

معلومات خاصة بالتلميذ

الاسم واللقب:..... . المدرسة الإبتدائية:.....

الأبعاد	التعليمة	الكلمات	الدرجة	
			1	0
المدّ	استمع جيّدا إلى المقطع الصوتية مركزا على نوع المد ثم أكتب الكلمة.	بَلَبُ		
		مِمْحَاةٌ		
		قُرَيْصَاتُ		
	استمع جيّدا إلى المقطع الصوتية مركزا على نوع المد ثم أكتب الكلمة.	مَدِينَةٌ		
		سَفِينَةٌ		
		قَلَمِي		
	استمع جيّدا إلى المقطع الصوتية مركزا على نوع المد ثم أكتب الكلمة.	كُوبٌ		
		سَبُورَةٌ		
		مُعَلِمُونَ		
الألف واللام القمرية(الـ)	استمع جيّدا إلى المقطع الصوتية مركزا على نوع الألف واللام ثم أكتب الكلمة.	اَلْبَحْرُ		
		اَلْمِئْزَرُ		
		اَلْفَاكِهَةُ		
الألف واللام الشمسية(الـ)	استمع جيّدا إلى المقطع الصوتية مركزا على نوع الألف واللام ثم أكتب الكلمة.	اَلتَّمْرُ		
		اَلصَّوْمُ		
		اَلزَّمَنُ		

التنوين	لستمع جيّدا إلى المقطع الصوتية مركزا على نوع التنوين ثم أكتب الكلمة.	صَوْتًا		
		أَوْرَاقًا		
		كَلِمَةً		
	لستمع جيّدا إلى المقطع الصوتية مركزا على نوع التنوين ثم أكتب الكلمة.	خَسٌ		
		كُتُبٌ		
		مُهَرِجٌ		
	لستمع جيّدا إلى المقطع الصوتية مركزا على نوع التنوين ثم أكتب الكلمة.	وَقْتٍ		
		مَنْزِلٍ		
		بُرْتُقَلٍ		
الشّدّة	لستمع جيّدا مركزا على موقع الشدّة ثم أكتب الكلمة.	عَصَّتْ		
		مُعَلِّمَةٌ		
		طَلَّ		
التّاء المفتوحة في آخر الأفعال	لستمع جيّدا إلى الكلمة ثم أكتب التاء المناسبة في آخرها.	جَلَسَتِ		
		قَفَزَتْ		
		رَسَمَتُ		
التّاء المربوطة في آخر الإسم المؤنث	استمع جيدا إلى الكلمة ثم أكتب التاء المناسبة في آخرها.	كُرَةُ		
		مِحْفَظَةٌ		

الملحق السادس

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,886	32

Statistiques de groupe

	VAR00053	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00052	1,00	16	21,7500	5,28520	1,32130
	2,00	14	30,2857	1,32599	,35438

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00052	Hypothèse de variances égales	19,455	,000	-5,871	28	,000	-8,53571	1,45378	-11,51365	-5,55778
	Hypothèse de variances inégales			-6,240	17,133	,000	-8,53571	1,36800	-11,42023	-5,65120

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,885	15

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00	15	49,4667	5,87813	1,51773
	2,00	15	57,8667	1,35576	,35006

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	29,710	,000	-5,393	28	,000	-8,40000	1,55757	-11,59054	-5,20946
	Hypothèse de variances inégales			-5,393	15,485	,000	-8,40000	1,55757	-11,71085	-5,08915

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,781
		Nombre d'éléments	8[a]
	Partie 2	Valeur	,759
		Nombre d'éléments	7[b]
	Nombre total d'éléments		15
Corrélation entre les sous-échelles			,913
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,954
	Longueur inégale		,955
Coefficient de Guttman split-half			,954

a. Les éléments sont : ،يُشَاهِدُ ،دَخَلَ رَأَى سَمَاءَ ،دَرَاجَةٌ تَفُوزُ، نَلَمْ، وفْ، ذَ ، ظِ هُو،نـ ,بـ،تـ،ف،هـ،ي،ج،ـة،حـ الكَرِيمَةِ بِالأَحْجَارِ مُرَصَّعًا تَاجًا الْمَحَلِّ مِنَ مَارِيَا اقْتَنَتْ ,النَّاحِيَةِ؟ إِلَى تَخْرُجُ مَتَى ,سَأَتَمَكَّنُ شَرِيحَةَ ، ،تُرَاثٌ رَاوِي ,.مَدْرَسَتُكُمْ..

b. Les éléments sont : فتحة،+ل ب ، ـغـ ق ،و ،ز ،خ ـة ص ,.الكَرِيمَةِ بِالأَحْجَارِ مُرَصَّعًا تَاجًا الْمَحَلِّ مِنَ مَارِيَا اقْتَنَتْ بـ (ج) :جُدُورَ ,خُ/كـو ,بالضم تنوين+س بالواو، مد+د كسرة،+ر ، بالألف مد+ـكـ ضمة+ط ،(ي) مدبالياء+بالكسر شـ تنوين+ء (ب), ,قَمْعُ رَحْ ,مِعْطَفٌ ,سَرْدَةٌ ,.الْمَاءَأَبَدًا لاَّأَبِذُرُ ,الْقَرَشَتُ هَذِهِ مَاأَجْمَلَ !.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,787
		Nombre d'éléments	16[a]
	Partie 2	Valeur	,789
		Nombre d'éléments	16[b]
	Nombre total d'éléments		32
Corrélation entre les sous-échelles			,846
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,916
	Longueur inégale		,916
Coefficient de Guttman split-half			,916

a. Les éléments sont : بَابٌ , قُرَيْصَاتٌ, سَفِينَةٌ, كُوبٌ , مُعَلِّمُونَ, اَلْمِئْزَرُ, اَلتَّمْرُ , اَلزَّمَنُ, أَوْرَاقٌ, خَسٌّ , مُهَرِّجٌ, مَنْزِلٌ, عَصَّتْ , أَطَلَّ, هَزَرَتْ, كُرَةٌ.

b. Les éléments sont : مِمْحَاةٌ, مَدِينَةٌ, قَلَمِي, اَلْبَحْرُ سَبُّورَةٌ, اَلْفَاكِهَةُ, اَلصَّوْمُ, صَوْتًا, كَلِمَةٌ, كُتُبٌ, وَهْيَ , بُرْتُقَالٌ, مُعَلِّمَةٌ, جَلَسَتِ, رَسَمَتُ, مِحْفَظَةٌ.

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
Q1	Hypothèse de variances égales	5,224	,036	-17,000	16	,000	-1,889	,111	-2,124	-1,653
	Hypothèse de variances inégales			-17,000	8,000	,000	-1,889	,111	-2,145	-1,633
Q2	Hypothèse de variances égales	1,000	,332	-8,500	16	,000	-1,889	,222	-2,360	-1,418
	Hypothèse de variances inégales			-8,500	15,754	,000	-1,889	,222	-2,361	-1,417
Q4	Hypothèse de variances égales	17,920	,001	-8,315	16	,000	-1,222	,147	-1,534	-,911
	Hypothèse de variances inégales			-8,315	8,000	,000	-1,222	,147	-1,561	-,883
Q5	Hypothèse de variances égales	16,000	,001	-4,619	16	,000	-1,333	,289	-1,945	-,721
	Hypothèse de variances inégales			-4,619	8,000	,002	-1,333	,289	-1,999	-,668
Q6	Hypothèse de variances égales	5,224	,036	-5,500	16	,000	-1,222	,222	-1,693	-,751
	Hypothèse de variances inégales			-5,500	8,000	,001	-1,222	,222	-1,735	-,710
Q7	Hypothèse de variances égales	14,629	,001	-3,411	16	,004	-,889	,261	-1,441	-,336
	Hypothèse de variances inégales			-3,411	8,000	,009	-,889	,261	-1,490	-,288
Q8	Hypothèse de variances égales	17,043	,001	-3,500	16	,003	-,778	,222	-1,249	-,307
	Hypothèse de variances inégales			-3,500	8,000	,008	-,778	,222	-1,290	-,265
Q9	Hypothèse de variances égales	7,571	,014	-4,438	16	,000	-,889	,200	-1,314	-,464
	Hypothèse de variances inégales			-4,438	8,000	,002	-,889	,200	-1,351	-,427
Q10	Hypothèse de variances égales	17,043	,001	-8,000	16	,000	-1,778	,222	-2,249	-1,307
	Hypothèse de variances inégales			-8,000	8,000	,000	-1,778	,222	-2,290	-1,265

Q11	Hypothèse de variances égales	34,602	,000	-6,424	16	,000	-1,556	,242	-2,069	-1,042
	Hypothèse de variances inégales			-6,424	8,000	,000	-1,556	,242	-2,114	-,997
Q12	Hypothèse de variances égales	9,534	,007	-5,421	16	,000	-1,444	,266	-2,009	-,880
	Hypothèse de variances inégales			-5,421	11,225	,000	-1,444	,266	-2,029	-,859
Q13	Hypothèse de variances égales	34,602	,000	-6,424	16	,000	-1,556	,242	-2,069	-1,042
	Hypothèse de variances inégales			-6,424	8,000	,000	-1,556	,242	-2,114	-,997
Q14	Hypothèse de variances égales	34,602	,000	-6,424	16	,000	-1,556	,242	-2,069	-1,042
	Hypothèse de variances inégales			-6,424	8,000	,000	-1,556	,242	-2,114	-,997
Q15	Hypothèse de variances égales	6,400	,022	-8,485	16	,000	-2,000	,236	-2,500	-1,500
	Hypothèse de variances inégales			-8,485	8,000	,000	-2,000	,236	-2,544	-1,456
المجموع	Hypothèse de variances égales	12,150	,003	-7,856	16	,000	-21,00000	2,67302	-26,66656	-15,33344
	Hypothèse de variances inégales			-7,856	8,069	,000	-21,00000	2,67302	-27,15479	-14,84521

الفرضية 1

Facteurs inter-sujets

		N
الجنس	1,00	54
	2,00	56
المدينة	1,00	10
	2,00	100

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الكلية_الدرجة

الجنس	المدينة	Moyenne	Ecart-type	N
1,00	1,00	70,7500	32,37412	4
	2,00	96,7200	22,35547	50
	Total	94,7963	23,84334	54
2,00	1,00	114,3333	11,30339	6
	2,00	106,4200	15,86659	50
	Total	107,2679	15,55634	56
Total	1,00	96,9000	30,44467	10
	2,00	101,5700	19,89277	100
	Total	101,1455	20,92290	110

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante: الكلية_الدرجة

D	ddl1	ddl2	Sig.
2,543	3	106	,060

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + الجنس + المدينة + الجنس * المدينة

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الكلية_الدرجة

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	7109,329[a]	3	2369,776	6,186	,001	,149
Ordonnée à l'origine	330038,007	1	330038,007	861,520	,000	,890
الجنس	6217,037	1	6217,037	16,229	,000	,133
المدينة	713,963	1	713,963	1,864	,175	,017
الجنس * المدينة	2514,044	1	2514,044	6,563	,012	,058
Erreur	40607,343	106	383,088			
Total	1173061,000	110				
Total corrigé	47716,673	109				

a. R deux = ,149 (R deux ajusté = ,125)

Facteurs inter-sujets

		N
الجنس	1,00	54
	2,00	56
المدينة	1,00	10
	2,00	100

Statistiques descriptives

Variable dépendante: القراءة

الجنس	المدينة	Moyenne	Ecart-type	N
1,00	1,00	35,2500	15,27798	4
	2,00	47,6400	12,87619	50
	Total	46,7222	13,31252	54
2,00	1,00	56,6667	6,99762	6
	2,00	52,9800	9,26314	50
	Total	53,3750	9,06755	56
Total	1,00	48,1000	15,07721	10
	2,00	50,3100	11,47742	100
	Total	50,1091	11,78231	110

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante: القراءة

D	ddl1	ddl2	Sig.
1,981	3	106	,121

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + الجنس + المدينة + الجنس * المدينة

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: القراءة

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	1858,108[a]	3	619,369	4,946	,003	,123
Ordonnée à l'origine	81175,988	1	81175,988	648,254	,000	,859
الجنس	1567,706	1	1567,706	12,519	,001	,106
المدينة	165,872	1	165,872	1,325	,252	,012
الجنس * المدينة	565,969	1	565,969	4,520	,036	,041
Erreur	13273,583	106	125,222			
Total	291333,000	110				
Total corrigé	15131,691	109				

a. R deux = ,123 (R deux ajusté = ,098)

Facteurs inter-sujets

		N
الجنس	1,00	54
	2,00	56
المدينة	1,00	10
	2,00	100

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الاملاء

الجنس	المدينة	Moyenne	Ecart-type	N
1,00	1,00	35,5000	20,00833	4
	2,00	49,0800	11,08380	50
	Total	48,0741	12,21174	54
2,00	1,00	57,6667	5,24087	6
	2,00	53,4400	8,62640	50
	Total	53,8929	8,39844	56
Total	1,00	48,8000	16,72523	10
	2,00	51,2600	10,12111	100
	Total	51,0364	10,80004	110

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante: الاملاء

D	ddl1	ddl2	Sig.
3,232	3	106	,025

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + الجنس + المدينة + الجنس * المدينة

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الاملاء

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	1709,521[a]	3	569,840	5,489	,002	,134
Ordonnée à l'origine	83853,879	1	83853,879	807,728	,000	,884
الجنس	1540,870	1	1540,870	14,843	,000	,123
المدينة	191,573	1	191,573	1,845	,177	,017
الجنس * المدينة	694,330	1	694,330	6,688	,011	,059
Erreur	11004,333	106	103,814			
Total	299232,000	110				
Total corrigé	12713,855	109				

a. R deux = ,134 (R deux ajusté = ,110)

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
الجنس	1,00	ذكر	54
	2,00	أنثى	56
المدينة	1,00	ورقلة	10
	2,00	تقرت	100

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante: المعدل

D	ddl1	ddl2	Sig.
2,543	3	106	,060

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + الجنس + المدينة + الجنس * المدينة

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: المعدل

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	1777,332[a]	3	592,444	6,186	,001	,149
Ordonnée à l'origine	82509,502	1	82509,502	861,520	,000	,890
الجنس	1554,259	1	1554,259	16,229	,000	,133
المدينة	178,491	1	178,491	1,864	,175	,017
الجنس * المدينة	628,511	1	628,511	6,563	,012	,058
Erreur	10151,836	106	95,772			
Total	293265,250	110				
Total corrigé	11929,168	109				

a. R deux = ,149 (R deux ajusté = ,125)

1. الجنس

Variable dépendante: المعدل

الجنس	Moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95%	
			Borne inférieure	Limite supérieure
ذكر	41,867	2,543	36,827	46,908
أنثى	55,188	2,114	50,997	59,380

2. المدينة

Variable dépendante: المعدل

المدينة	Moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95%	
			Borne inférieure	Limite supérieure
ورقلة	46,271	3,159	40,009	52,533
تقرت	50,785	,979	48,845	52,725

3. الجنس * المدينة

Variable dépendante: المعدل

الجنس	المدينة	Moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95%	
				Borne inférieure	Limite supérieure
ذكر	ورقلة	35,375	4,893	25,674	45,076
	تقرت	48,360	1,384	45,616	51,104
أنثى	ورقلة	57,167	3,995	49,246	65,088
	تقرت	53,210	1,384	50,466	55,954

الفرضية2

Facteurs inter-sujets

		N
الجنس	1,00	54
	2,00	56
المدينة	1,00	10
	2,00	100

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الكلية_الدرجة

الجنس	المدينة	Moyenne	Ecart-type	N
1,00	1,00	70,7500	32,37412	4
	2,00	96,7200	22,35547	50
	Total	94,7963	23,84334	54
2,00	1,00	114,3333	11,30339	6
	2,00	106,4200	15,86659	50
	Total	107,2679	15,55634	56
Total	1,00	96,9000	30,44467	10
	2,00	101,5700	19,89277	100
	Total	101,1455	20,92290	110

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante: الكلية_الدرجة

D	ddl1	ddl2	Sig.
2,543	3	106	,060

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + الجنس + المدينة + الجنس * المدينة

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الكلية_الدرجة

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	7109,329[a]	3	2369,776	6,186	,001	,149
Ordonnée à l'origine	330038,007	1	330038,007	861,520	,000	,890
الجنس	6217,037	1	6217,037	16,229	,000	,133
المدينة	713,963	1	713,963	1,864	,175	,017
الجنس * المدينة	2514,044	1	2514,044	6,563	,012	,058
Erreur	40607,343	106	383,088			
Total	1173061,000	110				
Total corrigé	47716,673	109				

a. R deux = ,149 (R deux ajusté = ,125)

Facteurs inter-sujets

		N
الجنس	1,00	54
	2,00	56
المدينة	1,00	10
	2,00	100

Statistiques descriptives

Variable dépendante: القراءة

الجنس	المدينة	Moyenne	Ecart-type	N
1,00	1,00	35,2500	15,27798	4
	2,00	47,6400	12,87619	50
	Total	46,7222	13,31252	54
2,00	1,00	56,6667	6,99762	6
	2,00	52,9800	9,26314	50
	Total	53,3750	9,06755	56
Total	1,00	48,1000	15,07721	10
	2,00	50,3100	11,47742	100
	Total	50,1091	11,78231	110

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante: القراءة

D	ddl1	ddl2	Sig.
1,981	3	106	,121

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + الجنس + المدينة + الجنس * المدينة

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: القراءة

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	1858,108[a]	3	619,369	4,946	,003	,123
Ordonnée à l'origine	81175,988	1	81175,988	648,254	,000	,859
الجنس	1567,706	1	1567,706	12,519	,001	,106
المدينة	165,872	1	165,872	1,325	,252	,012
الجنس * المدينة	565,969	1	565,969	4,520	,036	,041
Erreur	13273,583	106	125,222			
Total	291333,000	110				
Total corrigé	15131,691	109				

a. R deux = ,123 (R deux ajusté = ,098)

Facteurs inter-sujets

		N
الجنس	1,00	54
	2,00	56
المدينة	1,00	10
	2,00	100

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الاملاء

الجنس	المدينة	Moyenne	Ecart-type	N
	1,00	35,5000	20,00833	4
1,00	2,00	49,0800	11,08380	50
	Total	48,0741	12,21174	54
	1,00	57,6667	5,24087	6
2,00	2,00	53,4400	8,62640	50
	Total	53,8929	8,39844	56
	1,00	48,8000	16,72523	10
Total	2,00	51,2600	10,12111	100
	Total	51,0364	10,80004	110

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante: الاملاء

D	ddl1	ddl2	Sig.
3,232	3	106	,025

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + الجنس + المدينة + الجنس * المدينة

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الاملاء

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	1709,521[a]	3	569,840	5,489	,002	,134
Ordonnée à l'origine	83853,879	1	83853,879	807,728	,000	,884
الجنس	1540,870	1	1540,870	14,843	,000	,123
المدينة	191,573	1	191,573	1,845	,177	,017
الجنس * المدينة	694,330	1	694,330	6,688	,011	,059
Erreur	11004,333	106	103,814			
Total	299232,000	110				
Total corrigé	12713,855	109				

a. R deux = ,134 (R deux ajusté = ,110)

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
المعدل	110	100,0%	0	0,0%	110	100,0%
الاملاء	110	100,0%	0	0,0%	110	100,0%
القراءة	110	100,0%	0	0,0%	110	100,0%

Descriptives

			Statistique	Erreur standard
المعدل	Moyenne		50,5727	,99746
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	48,5958	
		Borne supérieure	52,5497	
	Moyenne tronquée à 5%		51,7323	
	Médiane		53,7500	
	Variance		109,442	
	Ecart-type		10,46145	
	Minimum		10,25	
	Maximum		61,00	
	Intervalle		50,75	
	Intervalle interquartile		11,81	
	Asymétrie		-1,678	,230
	Aplatissement		2,918	,457
الاملاء	Moyenne		51,0364	1,02974
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	48,9954	
		Borne supérieure	53,0773	
	Moyenne tronquée à 5%		52,4899	
	Médiane		55,0000	
	Variance		116,641	
	Ecart-type		10,80004	
	Minimum		6,00	
	Maximum		60,00	
	Intervalle		54,00	
	Intervalle interquartile		11,00	
	Asymétrie		-2,238	,230
	Aplatissement		6,182	,457
القراءة	Moyenne		50,1091	1,12340
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	47,8826	
		Borne supérieure	52,3356	
	Moyenne tronquée à 5%		51,2854	
	Médiane		53,0000	
	Variance		138,823	
	Ecart-type		11,78231	
	Minimum		13,50	
	Maximum		62,00	
	Intervalle		48,50	
	Intervalle interquartile		12,50	
	Asymétrie		-1,469	,230
	Aplatissement		1,677	,457

M-estimateurs

	M-estimateur de Huber[a]	Tukey[b]	M-estimateur de Hampel[c]	Andrews[d]
المعدل	53,1656	53,9389	53,1689	53,9450
الاملاء	53,9756	54,9036	53,9834	54,9122
القراءة	52,9756	53,9326	52,9713	53,9418

a. La constante de pondération est 1,339.

b. La constante de pondération est 4,685.

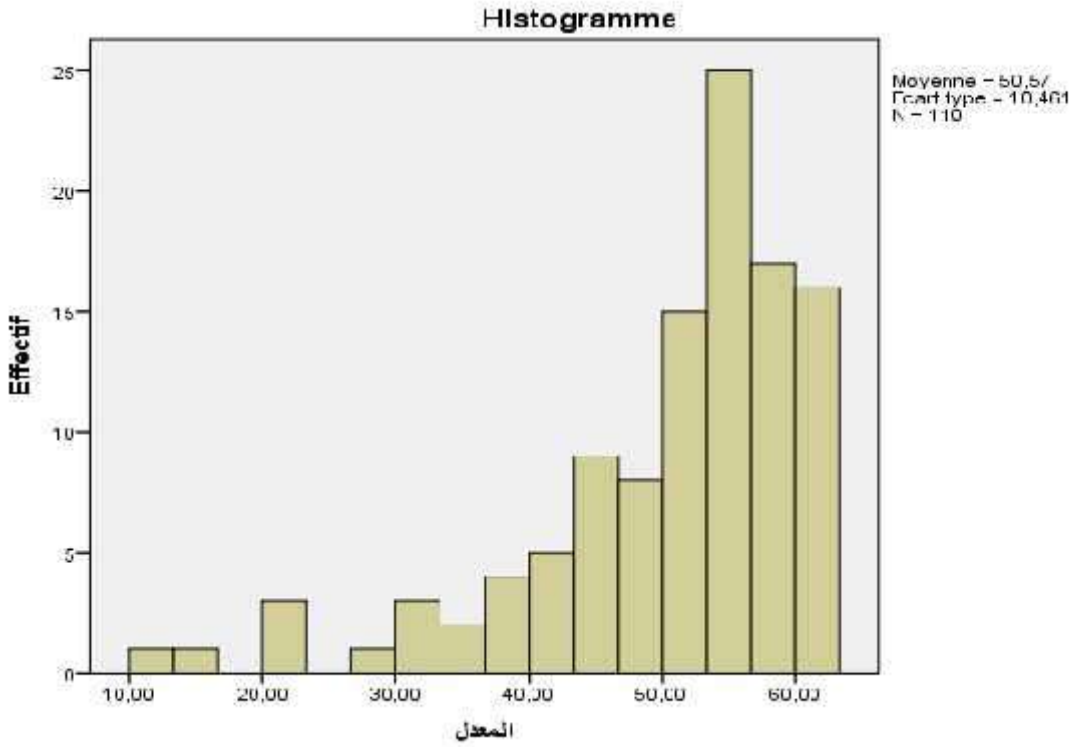
c. Les constantes de pondération sont 1,700, 3,400 et 8,500...

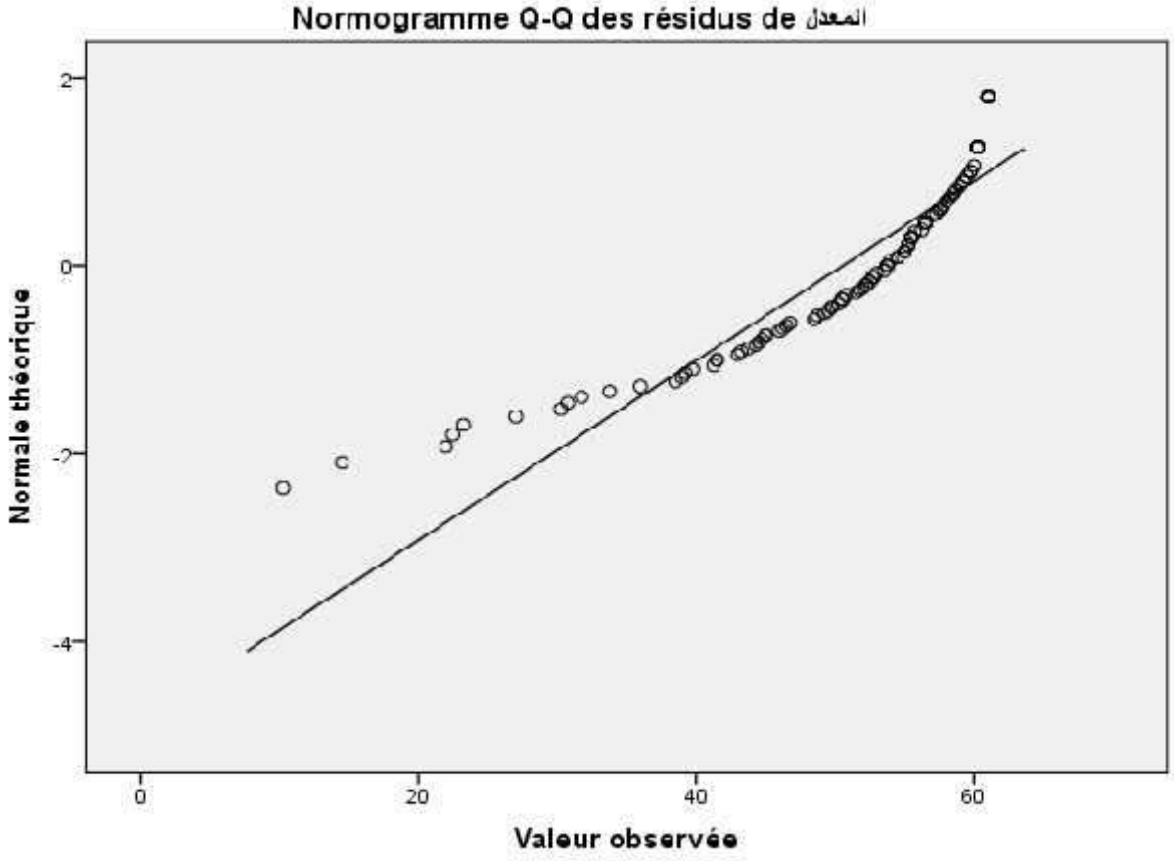
d. La constante de pondération est 1,340*pi.

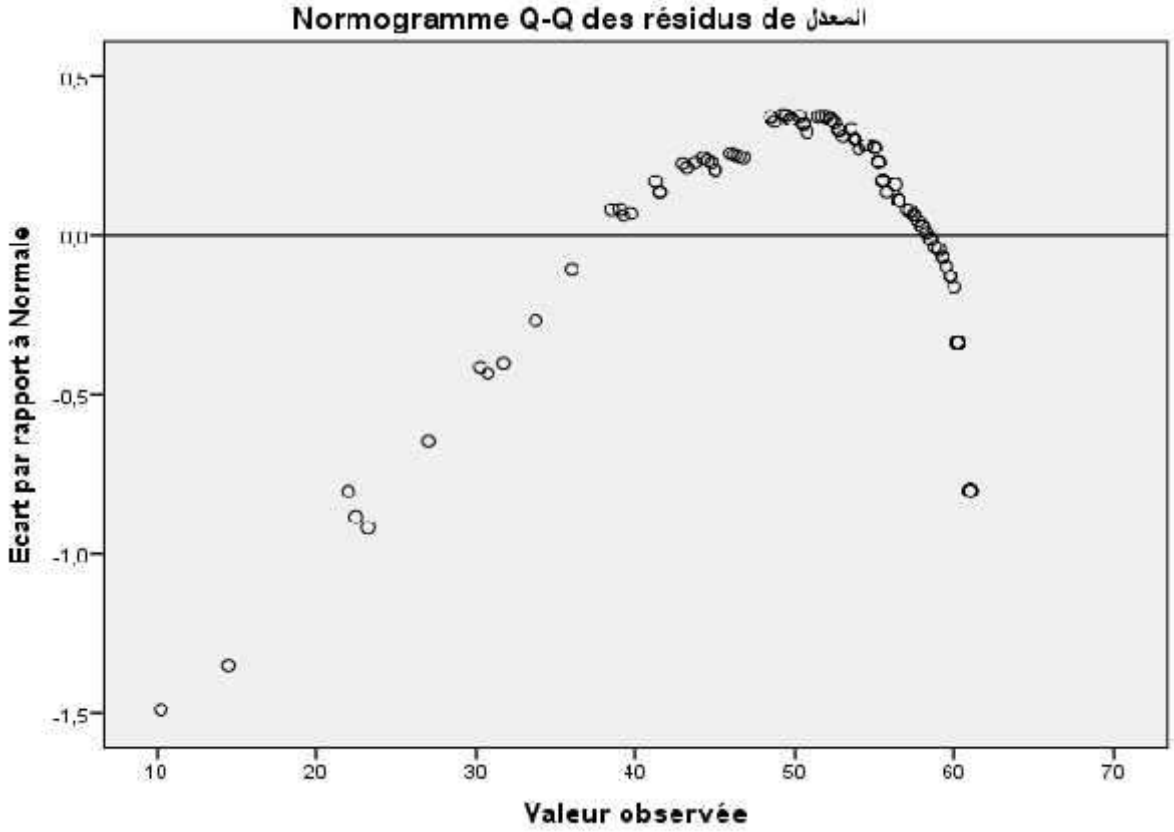
Tests de normalité

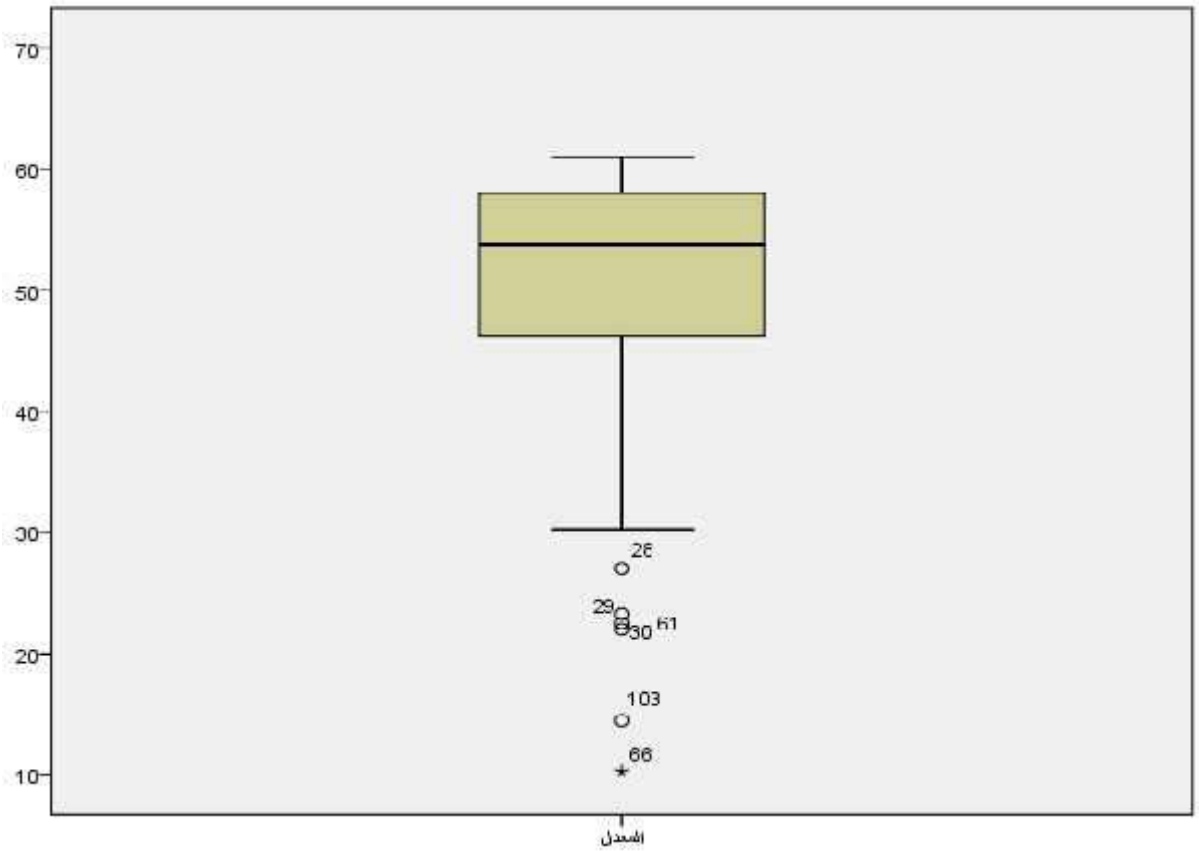
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
المعدل	,159	110	,000	,830	110	,000
الاملاء	,203	110	,000	,751	110	,000
القراءة	,182	110	,000	,836	110	,000

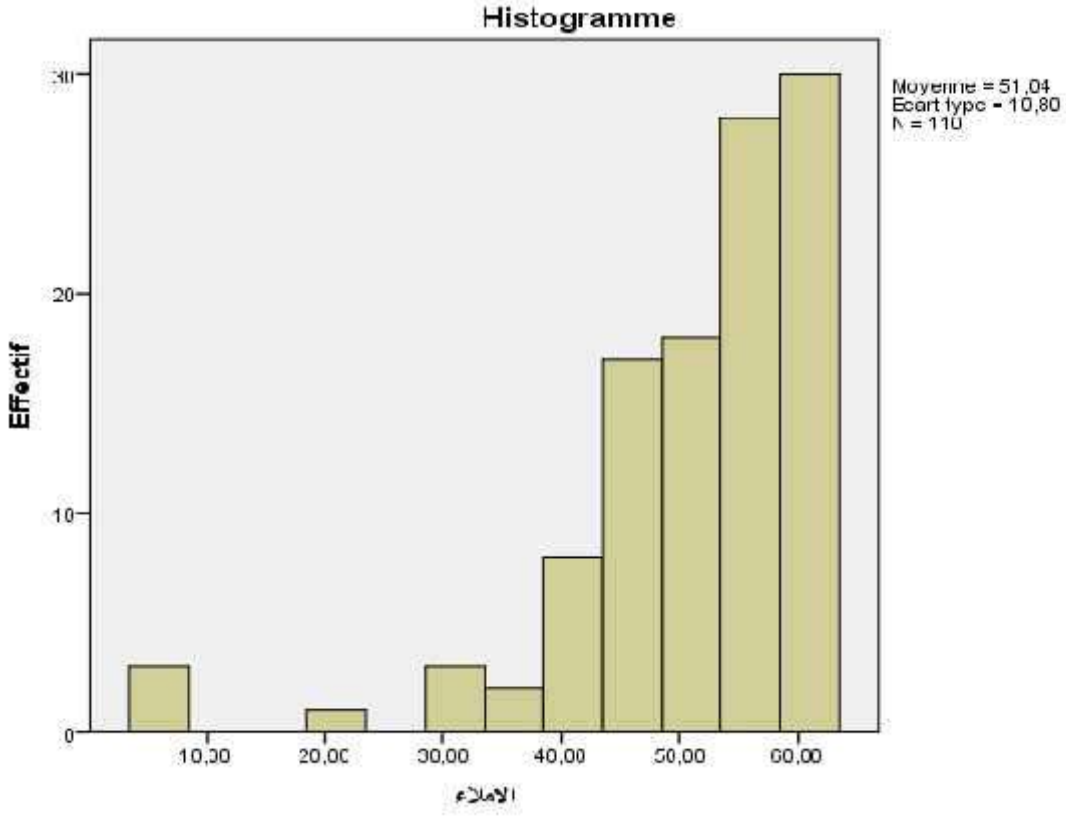
a. Correction de signification de Lilliefors

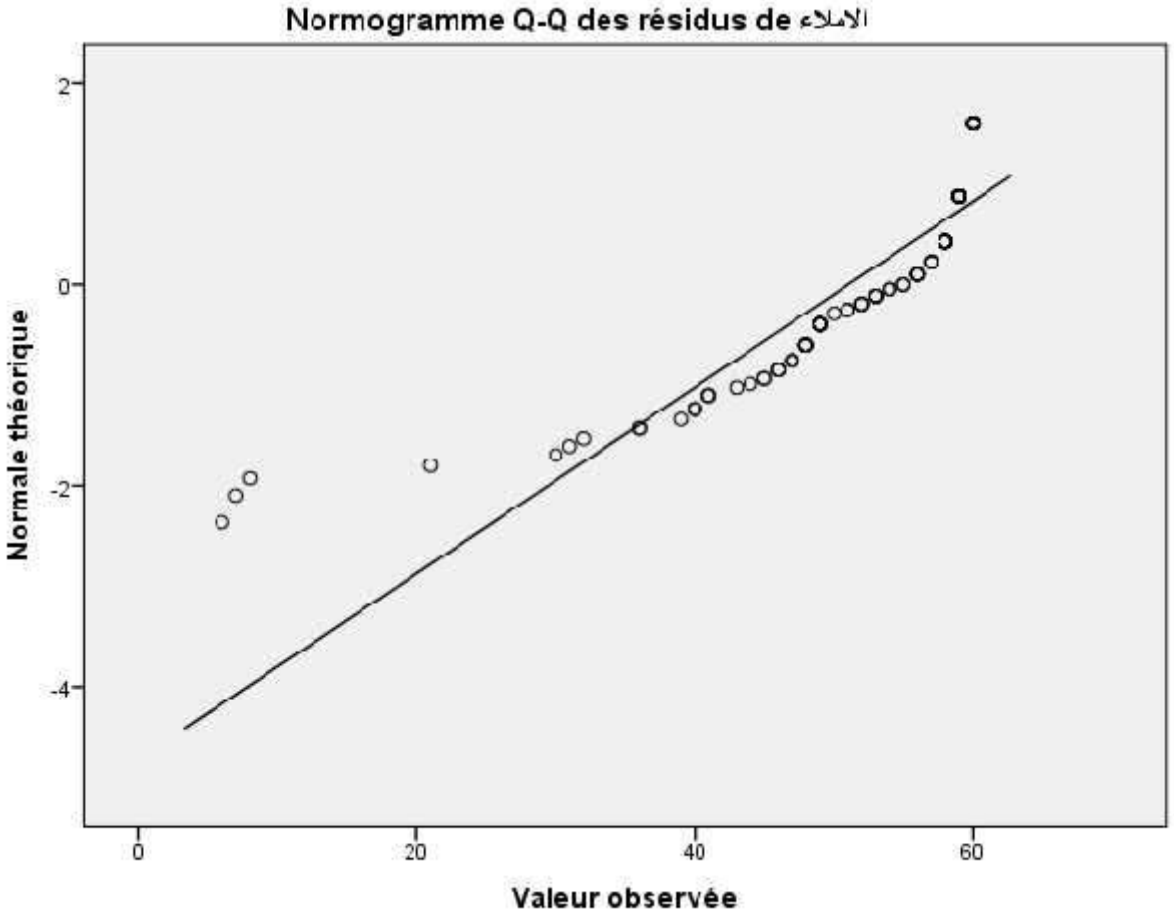


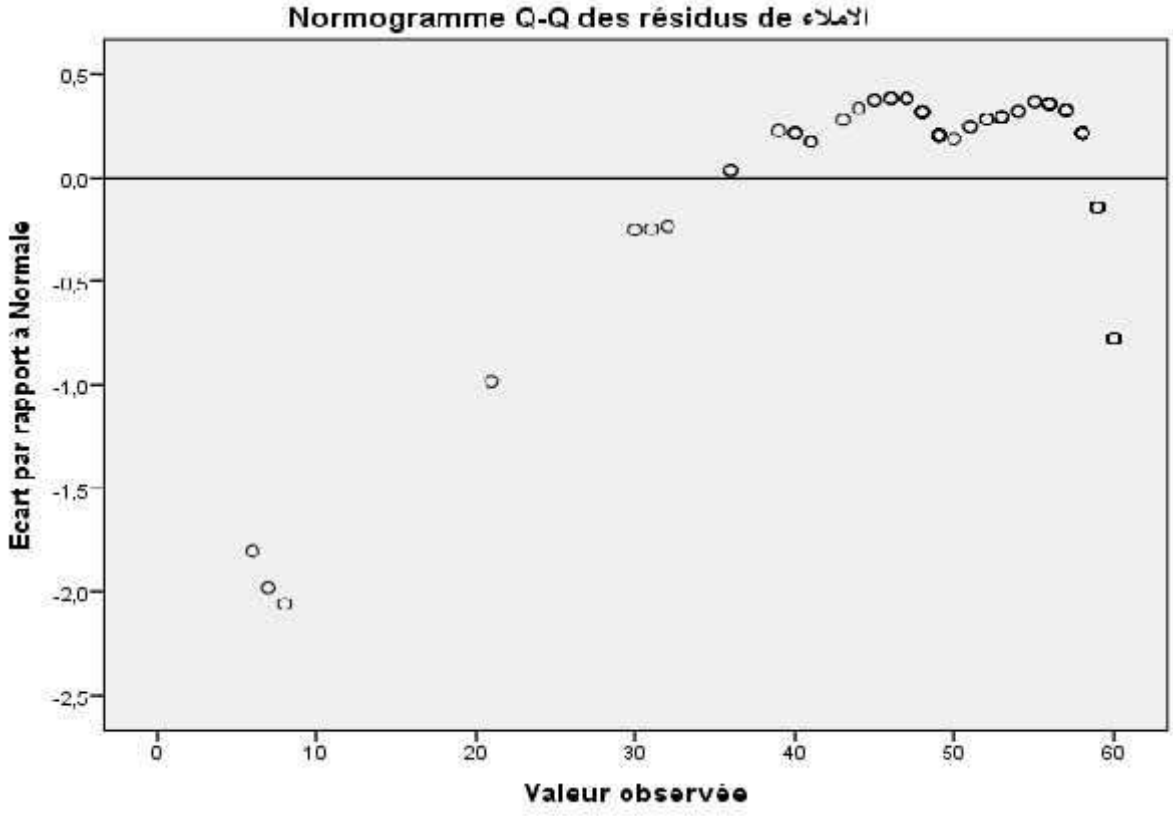

Normogramme Q-Q des résidus de المعدل
Normale théorique
Valeur observée
2
0
-2
-4
0
20
40
60

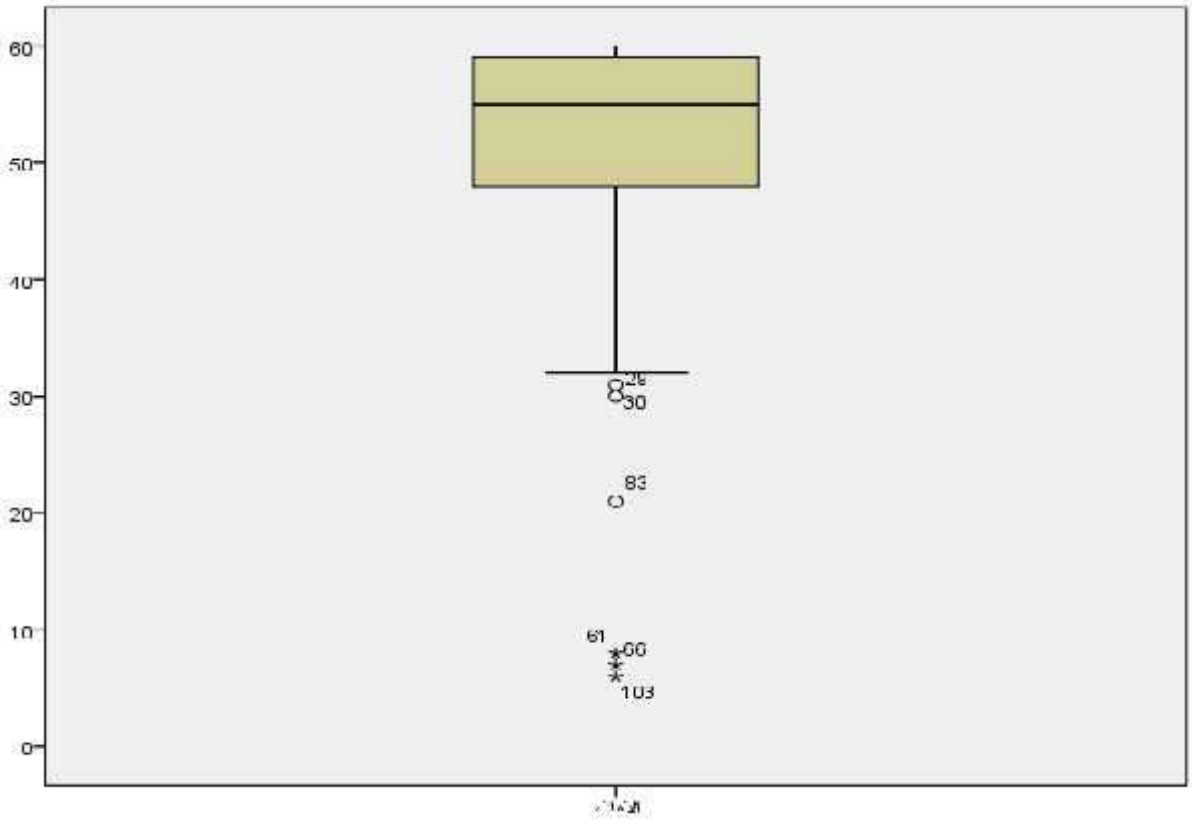

Normogramme Q-Q des résidus de المعدل
Ecart par rapport à Normale
Valeur observée
0,5
0,0
-0,5
-1,0
-1,5
10
20
30
40
50
60
70

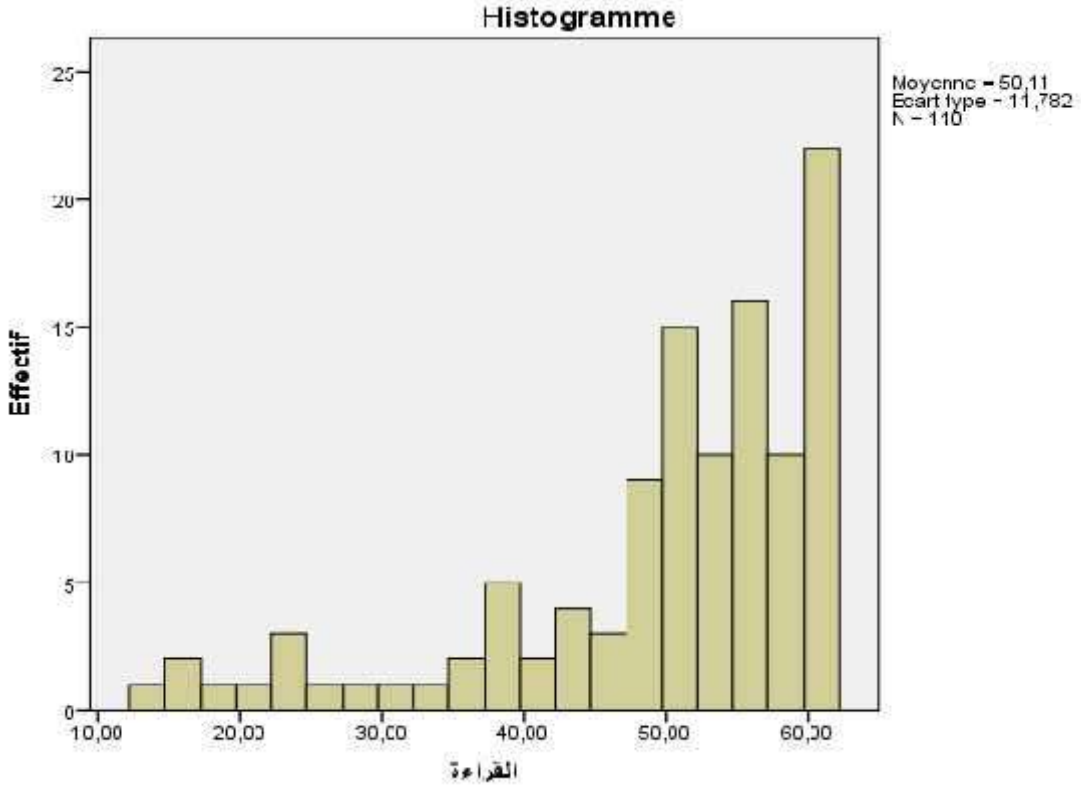

70
60
50
40
30
20
10
28
29
30
61
103
66
المعدل

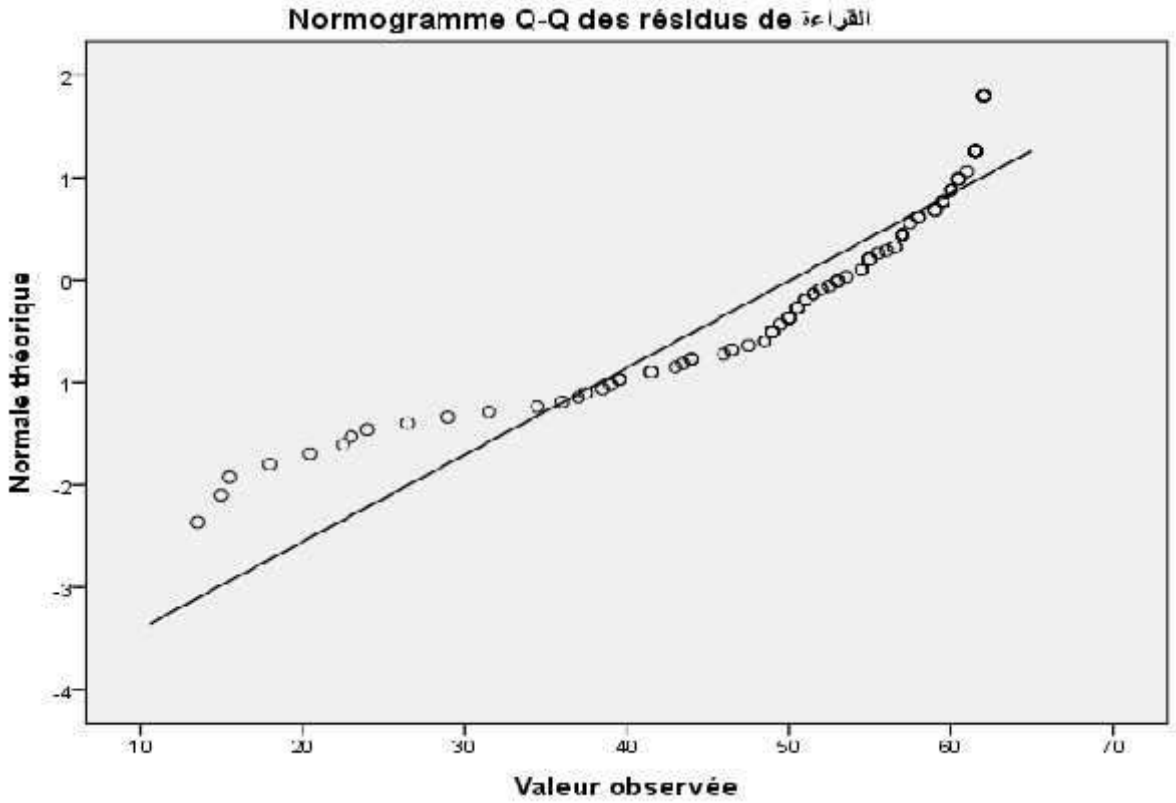

Histogramme
Moyenne = 51,04
Ecart type = 10,80
N = 110
Effectif
30
20
10
0
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00
60,00
الاملاء

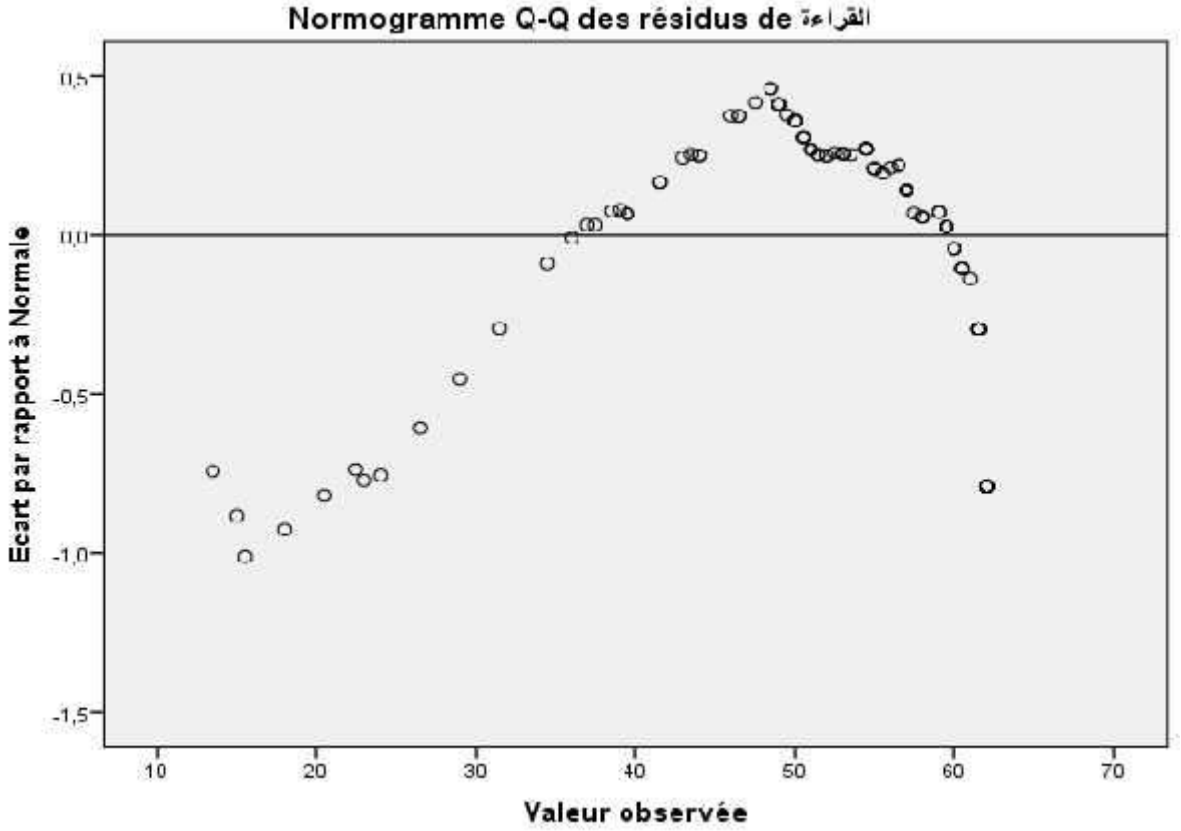

Normogramme Q-Q des résidus de الاملاء
Normale théorique
Valeur observée
2
0
-2
-4
0
20
40
60

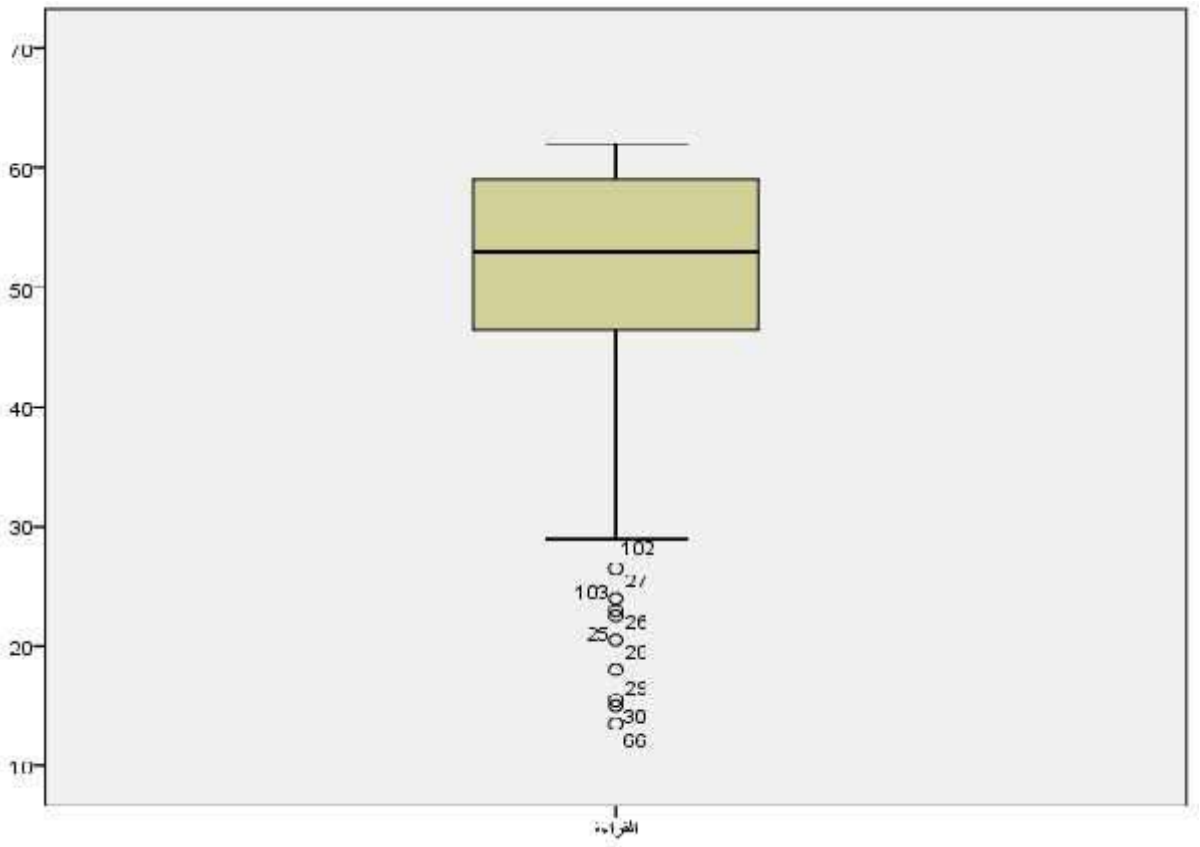

Normogramme Q-Q des résidus de الاملاء
Ecart par rapport à Normale
Valeur observée
0,5
0,0
-0,5
-1,0
-1,5
-2,0
-2,5
0
10
20
30
40
50
60


60
50
40
30
20
10
0
26
30
83
61
60
103


Histogramme
Moyenne = 50,11
Ecart type = 11,782
N = 110
Effectif
القراءة


Normogramme Q-Q des résidus de القراءة
Normale théorique
Valeur observée


Normogramme Q-Q des résidus de القراءة
Ecart par rapport à Normale
Valeur observée
0,5
0,0
-0,5
-1,0
-1,5
10
20
30
40
50
60
70


60
50
40
30
20
10
102
103
القراءة