جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

رقم الترتيب:.....
رقم التسلسل:.....

مذكرة

مكملة لنيل شهادة

الماجستير

فرع: علم النفس

تخصص: علم النفس التربوي

من إعداد الطالبة: كلثوم قاجة

تحت عنوان:

أثر دروس الدعم على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء

دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي بورقلة

نوقشت يوم: 2009/01/17 م

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

أ.د. رشيد مسيلي	أستاذ التعليم العالي (جامعة الجزائر)	رئيسا
د. موسى بن إبراهيم حريزي	أستاذ محاضر (جامعة ورقلة)	مشرفا
أ.د. نادية بوشلالق	أستاذة التعليم العالي (جامعة ورقلة)	مناقشة
د. محمد الساسي الشايب	أستاذ محاضر (جامعة ورقلة)	مناقشا

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله السميع العليم ذي العزة والفضل العظيم والصلاة والسلام على المصطفى الهادي الكريم.

والشكر الجزيل لسيدي المشرف الدكتور موسى بن إبراهيم حريزي صاحب العقل والفكر السليم.

وأوجه تقديري واحترامي إلى السادة المحكمين الحكماء بجامعتي الجزائر وورقلة والمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة أولئك السادة العظماء.

ولا أنسى فريقي التربوي بإبتدائية وريدة مداد، وعلى رأسهم محمد ميلود طواهير سيدها ومديرها الجاد.

وإلى كل المدارس التي طبقت فيها جميع الاختبارات، وأخص بالذكر معلمي السنة الثانية في كل الابتدائيات.

وأخلص شكري وتقديري إلى كل الاخوة، والأخوات عمر، وعثمان، ورقية، وفاطمة الزهراء سيدة البنات.

وإلى كل من ساعدني وأرشدني من الزملاء والزميلات وخاصة زملائي المعلمين منهم زينب ضيف، وعبد الحفيظ طواهير، وعبد الكريم بن ساسي، ومبروكة ضيف ونصرات بن كريمة.

وأتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الثلاثي النشيط خدبجة قريشي، وفضة بن الزائر، ومسعودة بشكي.

وختام تقديري وشكري إلى اللجنة التي ستناقش بحثي هذا سائلة المولى عز وجل لي ولهم التوفيق والسداد.

الطالبة كلثوم قاجة

الإهداء

أهدي هذا العمل اليسير إلى هبة الرحمن أمي رحمها الله وفيض الأمان والدي حفظه الله ونبع الحنان جدتي حماها الله ولآلئ المرجان إخوتي رعاهم الله وأبنائهم الشجعان أكثرهم الله وإلى كل أفراد عائلتي قاجة وقعمور وحدهم الله.

وإلى معلمي في الابتدائي صالح قجة أصلحه الله ومعلمتي فاطنة بشكي أكرمها الله ومعلمي في الكتّاب محمد فلاني أفلحه الله وإلى كل أساتذتي من المتوسط إلى الثانوي إلى الجامعي جزاهم الله.

وكما أهدي هذا العمل إلى جميع أفراد دفعتي في علم النفس التربوي وعلم التدريس لسنة 2005/ 2006 وفقهم الله.

وخاتمة هذا الإهداء لا أنسى صديقاتي الطيبات جميلة، ورحيمة، وكريمة، ومباركة، ومسعودة، ومليكة.

وتوأمي روحي عائشة ومفيدة أفادنا الله وإياكم من هذا العمل المتواضع والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى بيان أثر دروس الدعم على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، والبالغ عددهم 30 تلميذا.

اعتمدت الطالبة في هذه الدراسة المنهج التجريبي لكونه الأنسب لها بتصميم المجموعتين المتكافئتين.

وبعد استخدام أدوات جمع البيانات المتمثلة في:

- اختباران تحصيليان في مادة الإملاء، ودروس الدعم: من إعداد الطالبة.
- اختبار الذكاء للأطفال: من إعداد إجلال محمد سرى بعد تكييف جزئه اللفظي.

خلصت الدراسة إلى أن:

دروس الدعم تؤثر على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء بالإيجاب على تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، كما أنه كان هناك تأثير لمتغير الذكاء، وعدم وجود تأثير لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: دروس الدعم، التحصيل الدراسي، مادة الإملاء، تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

Résumé de l'étude

La présente étude visait à identifier l'impact des cours de soutien scolaire sur l'achèvement de l'enseignement de la dictée dans les classes de deuxième année primaire (l'échantillon est formé de 30 élèves).

L'étudiante a adopté pour son étude l'approche expérimentale, car elle est la plus adéquate et appropriée.

Après avoir utilisé les outils de collecte des données:

- Deux test de dictée et des cours de soutien scolaire: préparés par l'étudiante.
- Un test de QI pour des enfants: préparé par Edjelal Mohammed Serri ; après son conditionnement verbal.

L'etude a conclu que:

Les cours de soutien scolaire ont un effete affirmatif sur l'achèvement de l'enseignements de la dictée et qu'il y avait un impact sur l'évolution de l'intelligence et l'absence de l'impact de l'évolution par rapport au sexe

Les mots clés: Les cours de soutien scolaire, L'achèvement, La dictée, Les élèves de deuxième année primaire

فهرس المحتويات

الموضـــــــــــوع	الصفحة
شكر وتقدير.....	أ
الاهداء.....	ب
ملخص الدراسة.....	ج
فهرس المحتويات.....	د
فهرس الجداول.....	ز
فهرس الأشكال.....	ي
فهرس الملاحق.....	ك
مقدمة.....	1

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة و متغيراتها

1- مشكلة الدراسة.....	7
2- تساؤلات الدراسة.....	13
3- أهمية الدراسة.....	13
4- أهداف الدراسة	14
5- فرضيات الدراسة.....	15
6- حدود الدراسة.....	16
7- التعريف الإجرائي لبعض المفاهيم.....	16
خلاصة الفصل.....	17

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

تمهيد.....	19
1- الدراسات السابقة في دروس الدعم.....	19
2- مناقشة الدراسات السابقة في دروس الدعم.....	26
3- الدراسات السابقة في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء.....	27

4- مناقشة الدراسات السابقة في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء..... 34
خلاصة الفصل..... 35

الفصل الثالث: دروس الدعم

تمهيد..... 37
1- تعريف الدعم..... 37
2- أنواع الدعم..... 40
3- علاقة الدعم بالتقويم التربوي..... 48
4- خطة الدعم..... 53
5- هل الدعم وسيلة ضرورية لارتفاع مستوى التحصيل؟..... 56
خلاصة الفصل..... 57

الفصل الرابع: التحصيل الدراسي

تمهيد..... 60
1- تعريف التحصيل الدراسي..... 60
2- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي..... 62
3- قياس التحصيل الدراسي..... 74
خلاصة الفصل..... 79

الفصل الخامس: الإملاء

تمهيد..... 81
1- مفهوم الإملاء..... 81
2- أنواع الإملاء..... 83
3- أهداف تدريس الإملاء..... 84
4- أساليب تدريس الإملاء..... 84
5- أساليب تقويم الإملاء..... 87
6- أسباب ضعف التلاميذ في الإملاء مع اقتراح العلاج..... 89
خلاصة الفصل..... 102

الجانب الميداني

الفصل السادس: اجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد..... 105
1- منهج الدراسة..... 105
2- عينة الدراسة..... 112
3- أدوات جمع البيانات..... 118
4- الأساليب الإحصائية..... 146
خلاصة الفصل..... 148

الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد..... 150
1- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية العامة..... 150
2- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الفرعية الأولى..... 157
3- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الفرعية الثانية..... 160
خلاصة الفصل..... 165
الخلاصة العامة للدراسة..... 166
توصيات الدراسة..... 170
آفاق الدراسة..... 172
المراجع..... 174
الملاحق..... 186

فهرس الجداول

الرقم	موضـــــوع الجـــدول	ص
(1)	يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة في مدى مناسبة اختيار العينة.....	107
(2)	يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة عدد التلاميذ	108
(3)	يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة نوع التصميم التجريبي.....	108
(4)	يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة الفترة التي تستغرقها التجربة.....	109
(5)	يوضح صدق المحكمين في مدى مناسبة المدة بين التطبيقين البعدي والتتبعي....	109
(6)	يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة عدد مرات التطبيق في الأسبوع....	109
(7)	يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة الأداة الخاصة بقياس نتائج التجربة	110
(8)	يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة المطبق لتطبيق التجربة.....	110
(9)	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والذكاء.....	115
(10)	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ف" و"ت" ومستوى دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من متغير التحصيل الدراسي والذكاء والعمر الزمني	116
(11)	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ف" و"ت" ومستوى دلالة الفروق في درجة التحصيل الدراسي في مادة الإملاء بين الذكور والإناث في كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.....	117
(12)	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ف" و"ت" ومستوى دلالة الفروق في درجة التحصيل الدراسي في مادة الإملاء بين التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيئي التعلم في كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.....	117
(13)	يوضح مصفوفة المواصفات.....	119
(14)	يوضح نتائج معاملات السهولة للمفردات.....	122
(15)	يوضح نتائج معاملات التمييز بطريقة الفروق الطرفية.....	123
(16)	يوضح نتائج معامل الارتباط الثنائي الأصيل.....	124
(17)	يوضح نتائج طريقة التجزئة النصفية.....	126
(18)	يوضح نتائج طريقة الاختبارات المتكافئة.....	126
(19)	يوضح نتيجة معامل الثبات الحقيقي.....	128

(20) يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة نوع الإملاء للاختبار..... 129
(21) يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى قياس المفردات للاختبار..... 129
(22) يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة الصياغة اللغوية..... 130
(23) يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى ملاءمة عدد مفردات الاختبار..... 130
(24) يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى ملاءمة توزيع الدرجات على مفردات الاختبار..... 131
(25) يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى ملاءمة التعليمات الموجهة للتلاميذ..... 131
(26) يوضح نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية..... 132
(27) يوضح نتائج الدرجات المعيارية "د" والدرجات المعيارية المعدلة "ت" لكل درجة خام..... 134
(28) يوضح نتائج معاملات السهولة للمفردات..... 135
(29) يوضح نتائج معاملات التمييز..... 135
(30) يوضح نتائج معامل الارتباط الثنائي الأصيل..... 135
(31) يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية..... 136
(32) يوضح نتائج الثبات بطريقة الاختبارات المتكافئة..... 136
(33) يوضح نتيجة معامل الثبات الحقيقي..... 137
(34) يوضح نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية..... 138
(35) يوضح نتائج الدرجات المعيارية "د" والدرجات المعيارية المعدلة "ت" لكل درجة خام..... 138
(36) يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة دروس الدعم في مادة الإملاء للعينة..... 140
(37) يوضح نتائج الثبات بطريقة إعادة الاختبار..... 144
(38) يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة اللغة في الجزء اللفظي للعينة..... 144
(39) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق وقيمة كل من "إيتا^2" و"د" وقوة التأثير في درجة التحصيل الدراسي في مادة الإملاء بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد الدعم..... 150
(40) يوضح نتائج اختبار "كا^2" لدلالة الفروق في تغيرات درجات التلاميذ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الدعم..... 152

(41) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق في درجة التحصيل الدراسي في مادة الإملاء بين الذكور الإناث في المجموعة التجريبية بعد الدعم..... 157

(42) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق في درجة التحصيل الدراسي في مادة الإملاء بين التلاميذ العاديين وبطيئي التعلم في المجموعة التجريبية بعد الدعم..... 161

فهرس الأشكال

رقم الشكل	موضـــــوع الشكـــل	الصفحة
(1)	يلخص أنواع الدعم.....	40
(2)	يوضح خطوات التقويم.....	48
(3)	يوضح تمثيل أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والذكاء.....	115
(4)	يوضح تحليل المهمة لمهارة الحركات القصيرة.....	141

فهرس الملاحق

رقم الملحق	موضـــــوع الملحق	الصفحة
(01)	يوضح تنظيم عملية الدعم.....	186
(02)	استمارة تحكيم التصميم التجريبي.....	189
(03)	قائمة أسماء السادة المحكمين للأدوات المستخدمة في الدراسة وإجاباتهم	194
(04)	تجربة الاختبار حسب اقتراح كونراد H. S. Conrad (1948).....	196
(05)	قائمة أسماء الفريق التربوي لابتدائية وريدة مداد المشاركين في بناء الاختبار التحصيلي وفي بناء دروس الدعم.....	197
(06)	استمارة تحكيم الاختبار التحصيلي البعدي.....	198
(07)	استمارة تحكيم دروس الدعم.....	203
(08)	استمارة تحكيم لتكييف الجزء اللفظي لاختبار الذكاء.....	207
(09)	الصورة النهائية للاختبارين التحصيليين القبلي والبعدي.....	212
(10)	يوضح نموذج من اختبار الذكاء للأطفال	213
(11)	يوضح نتائج العينة الاستطلاعية في الاختبارين التحصيليين البعدي والقبلي.....	217
(12)	يوضح نتائج العينة الأساسية في كل من الجنس والعمر الزمني والدرجة الخام لاختبار الذكاء والعمر العقلي ونسبة الذكاء ودرجات الاختبارين التحصيليين القبلي والبعدي.....	218

مقدمــة:

من الأمور التي تحفظ للغة العربية مجدها وقوتها واستمرارها إتقان كتابتها بالطريقة الصحيحة لذا حظي الإملاء بمنزلة عظيمة في القرآن الكريم **في قول الله تعالى:** ﴿**فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلاً**﴾ [الفرقان: 5].

وفي قول الله تعالى: ﴿**وَلا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلا يَبْخَسْ مِنْهُ شَيْئاً فَإِنْ كَانَ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ سَفِيهاً أَوْ ضَعِيفاً أَوْ لا يَسْتَطِيعُ أَنْ يُمِلَّ هُوَ فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ**﴾ [البقرة: 282].

وكان الصحابة– رضوان الله عليهم– يكتبون القرآن الكريم والكتب إلى الملوك إملاء من عند رسول الله ، قالت أم سلمة (زوج النبي): «دعا رسول الله بأديم، وعلي بن أبى طالب رضي الله عنه عنده، فلم يزل رسول الله يملي وعلي يكتب حتى ملأ بطن الأديم وظهره وأكارعه.» (السمعاني، 1984، ص: 71)

كما نال اهتمام الشعراء ومن أمثلة ذلك ما أنشده أبو طاهر أحمد بن محمد بن أحمد بن سلفة الحافظ:

واظب على كتب الأمـالي جـاهدا من ألسن الحفّاظ والفضـلاء
فأجلّ أنواع السّماع بأسرها ما يكتب الإنسان في الإملاء

(المرجع نفسه، ص: 70)

فالإملاء يعدّ من الموضوعات المهمة، لأن التخلف فيه يؤثرا سلبا على واقع التلميذ ومستقبله التعليمي، ولم تعد مشكلة محلية خاصة بشعب أو لغة دون سواها، بل صارت ظاهرة عالمية حركت ناقوس الخطر لدى كثير من العلماء والمتخصصين كل في مجال تخصصه، فحظي باهتمام العلماء في مجال علم النفس التربوي، وعلم النفس اللغوي، والأرطوفونيا، واللسانيات، حيث تشير نتائج الدراسات إلى ذيوع الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ ومن بينها دراسة مندنهال Mendenhall (1930)،

ليفنجستون Livingston (1962)، حلمي الوكيل (1969)، محمد شريف (1976)، ساعد زغاش (1984)، نسيمة ربيعة جعفري (2000).

فالواقع التعليمي يشير إلى وجود مشكلة فعلية تواجه الكثير من التلاميذ، وبدأت في الانتشار إلى أن شملت مختلف شرائح المجتمع، وتعددت الأسباب والعلة واحدة ومن هنا بدأ التفكير في الإجراءات التي يمكن اتخاذها والطرق التي يمكن استخدامها لعلاج الأخطاء الإملائية، والرفع من مستوى تحصيل التلاميذ في هذه المادة فمنهم من نادى بتيسير قواعد اللغة مثل دراسة عبد الفتاح شلبي، وزملائه (1960)، ومنهم من اقترح برنامجا تعليميا مثل: دراسة رجب فضل الله (1987)، وعبد المنعم عبد الصمد (1988) في حين أن هناك من نادى بفرض عقوبات، حيث يقول أحد أعضاء مجلس النواب الأمريكي: «إننا نضع القوانين لمعاقبة المجرمين الذين يسرقون ويقتلون، فلماذا لا نضع القوانين لمعاقبة الذين يفسدون اللغة؟! » (ياقوت، 1995، ص 85).

كما اقترح عبد الرحمن بن عبد الله الواصل (2003): «إقرار أسبوع لحماية الفصحى تكثف فيه أساليب التوعية، والتدريب، والمحاسبة سواء أكان ذلك للطالب أم كان ذلك للمعلم، بل ولغيرهما، ووضع غرامات مادية رمزية جدا تجمع في صندوق حماية اللغة العربية...» (آل معيض، إطلاع مباشر في [16-11-2006]).

واقترح آخرون دروس الدعم المتمثلة في زيادة زمن التعلم الأكاديمي، وقد استخدمت من قبل الباحثين في دراسات عديدة. حيث يرى كارول Carrol (1963) «أن التحصيل هو نتيجة للوقت المخصص للتدريس والوقت الذي يحتاجه التلميذ لكي يتعلم» (سليم، 2004، ص: 264).

وهو نفس ما يراه بلوم Bloom (1976) «أن تعطي العملية التدريسية الوقت الكافي دون الاستعجال في القفز من درس إلى آخر، وإذا لاحظ المعلم تعثر بعض التلاميذ، خصص وقتا أطول لتعلمهم» (المرجع نفسه، ص: 264).

وهو ما أثبتته الكثير من الدراسات والتي من بينها: دراسة فيشر وآخرين Fisher et al (1980)، ودينهام وليبارمان Denham & Lieberman (1980).

ومن هنا تبرز الحاجة الملحة إلى تخصيص وقت أطول للتلاميذ والذي يحتاج بدوره إلى تصميم دروس الدعم لاختبار أثرها على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء.

وأما عن الأسباب الداعية لهذا البحث، فيكمن أولها: في عدم وجود دراسات– على حد علم الطالبة– تناولت علاقة أو أثر دروس الدعم بالتحصيل الدراسي وخاصة أن البحوث المتعلقة بزمن التعلم الأكاديمي تركزت في معظمها على التحصيل بصفة عامة أو في مادتي القراءة والرياضيات بصفة خاصة.

أما السبب الثاني: فهو قلة الدراسات التي تناولت الاهتمام المبكر بمشكلة الضعف في الإملاء خاصة أن ما يعانيه التلميذ في مراحل تعليمه الأولية من مشكلات هو أشد ما يمكن أن يؤثر على نموه العلمي في المراحل التالية.

ونحقق بذلك أحد أهداف تدريس اللغة العربية، وهو قدرة التلميذ على الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء.

وفي ظل هذا التناول الجديد للموضوع صممت خطة منهجية تشتمل على جانبين

أولهما: الجانب النظري: الذي يحوي خمسة فصول وهي:

الفصل الأول: خاص بمشكلة الدراسة، صيغت فيه مشكلة الدراسة وتوضيح الأهمية، والأهداف، وصياغة الفرضيات، ثم حدود الدراسة، وانتهاء بالتعريف الإجرائي لبعض المفاهيم.

الفصل الثاني: تم التعرض فيه إلى الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيري الدراسة ومن ثم مناقشتها.

الفصل الثالث: فهو خاص بالمتغير المستقل (دروس الدعم)، ويضم العناصر الآتية: تمهيد، تعريف الدعم، وأنواعه، وعلاقته بالتقويم، وخطته، وهل هو وسيلة ضرورية لارتفاع مستوى التحصيل؟

الفصل الرابع: خصص للتحصيل الدراسي حيث تضمن التمهيد، تعريف التحصيل الدراسي، والعوامل المؤثرة فيه، وكيفية قياسه.

الفصل الخامس: خصص لمادة الإملاء من حيث تعريفها، وأنواعها، وأهدافها وأساليب تدريسها وتقويمها، ومعرفة أسباب ضعف التلاميذ في الإملاء مع اقتراح العلاج المناسب.

ثانيهما: الجانب الميداني: ويحوي فصلين هما:

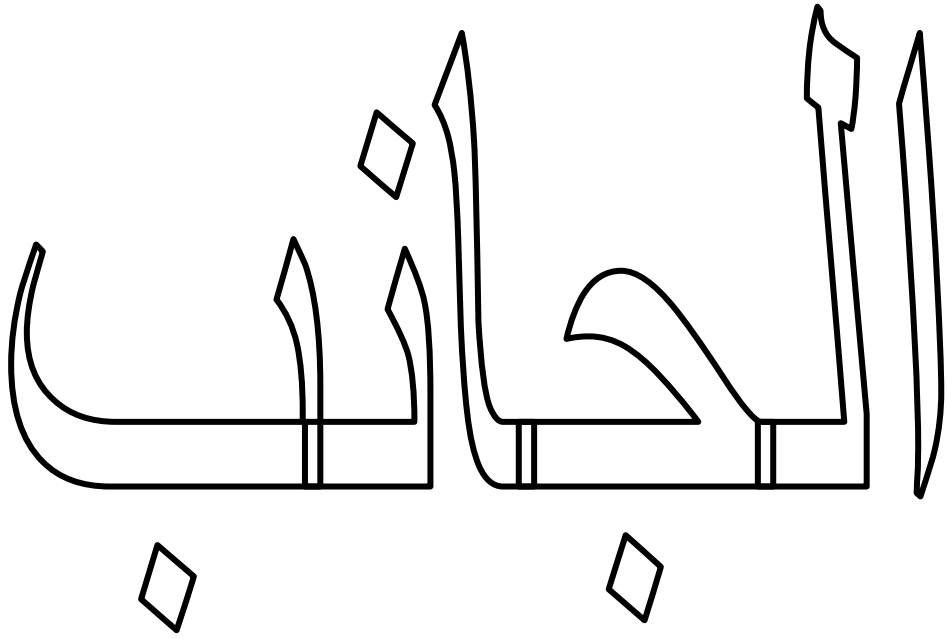
الفصل السادس: يخص إجراءات الدراسة الميدانية، وتم التطرق فيه إلى التمهيد، وإلى منهج الدراسة، وعينتها، وأدواتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

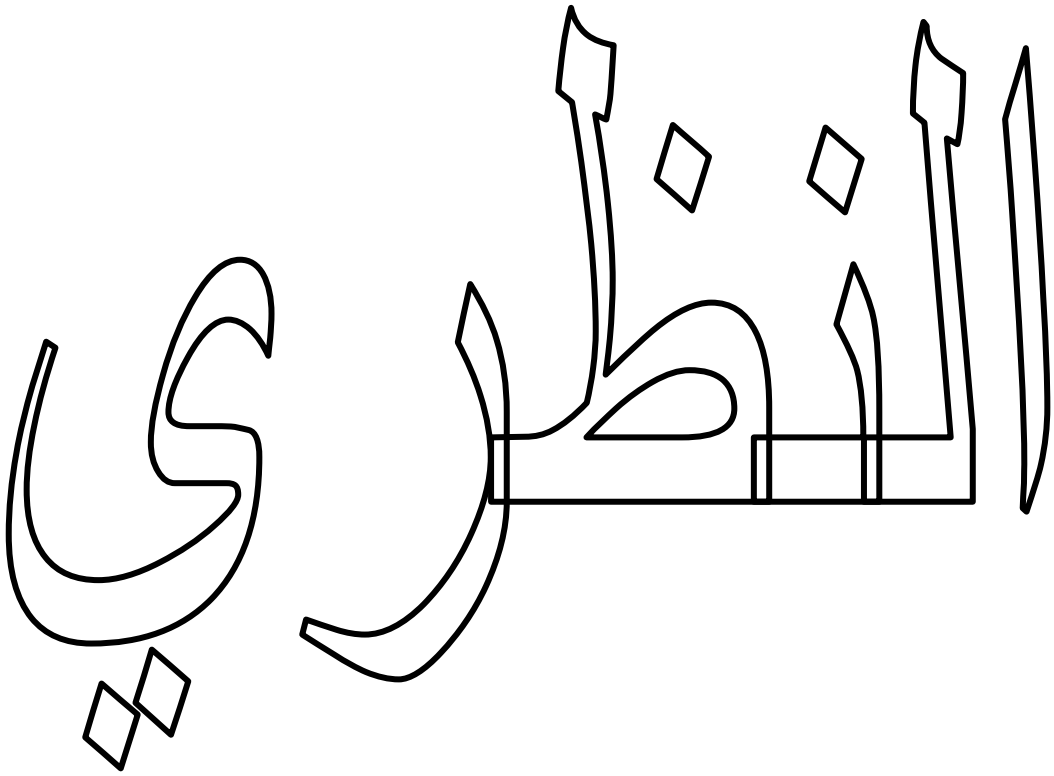
الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة حيث تم فيه التعرض إلى عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية العامة وصولا إلى عرض وتحليل ومناقشة نتيجتي الفرضيتين الفرعيتين على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وأخيرا اختتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات والآفاق كما أنه أدرجت خلاصة عند نهاية كل فصل من الفصول السبعة، وخلاصة عامة للدراسة كلها، وأرفقت الدراسة في النهاية بمراجع وملاحق خاصة تزيد التوضيح للموضوع.

وفي الأخير نرجو من الله سبحانه وتعالى أن ينتفع بهذه الدراسة كل من اطلع عليها وخاصة المعلم وأولياء الأمور. وآخر دعوانا: أن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، والله ولي التوفيق، وعليه قصد السبيل.

ورقلة في: 27 رمضان 1428هـ الموافق لـ: 08 أكتوبر 2007

الطالبة: كلثوم قاجة


الجانب


النظري

الفصل الأول

مشكلة الدراسة و متغيراتها

1 - مشكلة الدراسة.

2 - تساؤلات الدراسة.

3 - أهمية الدراسة.

4 - أهداف الدراسة.

5 - فرضيات الدراسة.

6 - حدود الدراسة.

7 - التعريف الإجرائي لبعض المفاهيم.

خلاصة الفصل.

1- مشكلة الدراسة:

يعتبر الأبناء الثروة الحقيقية للأمم المتقدمة والنامية على السواء، فهم عماد الأمة ورجال الغد، وعليهم تقوم الخطط التربوية لذا نالت المرحلة الابتدائية اهتماما بالغا لما لها من دور مهم في إكساب الطفل المعارف والمهارات والاتجاهات الأساسية التي تساعده في التعامل مع الآخرين، الأمر الذي جعل اهتمام المتخصصين بالطفل يتزايد في هذه المرحلة فعملوا على تحديد المشكلات التي تعترض طريقه للتعلم. وهو ما أكده هوارد موس وجيروم كاجان Moss and Kagan (1961) «أن التحصيل في هذه المرحلة يعتبر دليلا مقبولا للتنبؤ بالتحصيل في المستقبل خلال مرحلة المراهقة والرشد.» (زهران، 2001، ص: 245).

وبحكم عمل الطالبة في حقل التربية والتعليم مدرسة في المرحلة الابتدائية لمدة تزيد عن ثلاث عشرة سنة ساعدها ذلك في التعرف على كثير من المشكلات، والتي من أبرزها شيوع الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ، وعاشت الطالبة الصورة خاصة في تصحيح امتحانات السنة السادسة حيث لاحظت تذمر المعلمين أثناء التصحيح فهم يبذلون جهدا كبيرا في فهم كتابة التلاميذ فيجد المعلم نفسه أنه ليس الوحيد الذي يعاني من ضعف التلاميذ في التحصيل وإنما هي على مستوى معظم المعلمين، فتطرح المشكلة للنقاش وليس في هذا الموضع فحسب بل كلما سنحت الفرصة في الأيام العادية أو في الندوات التربوية أو الأيام الدراسية أملا في إيجاد حل، رغم الجهود المبذولة من طرفهم.

وبالرجوع إلى كتابات التلاميذ نجد من الأخطاء الشائعة أن التلاميذ عاجزون تماما عن ضبط الجملة بالشكل فتجدهم يقلبون الضمة واوا مثل (له) يكتبها (لهو)، أو لا يميزون بين الحركات القصيرة والطويلة مثل (انتصر) يكتبها (انتصار)، أو بين اللام الشمسية والقمرية فكلمة (الناس) يكتبها (ناس)، أو بين التاء المربوطة والمفتوحة مثل (حملت) يكتبها (حملة) إلى غير ذلك من الأخطاء؛ حيث يرى علي تعوينات (1995)

أنه ينتقل كثير من التلاميذ من الطور الأول إلى الطور الثاني، دون أن يكتسبوا أهم الآليات والمهارات الكتابية. والشروع في تعليم العناصر اللغوية الأخرى بصفة رسمية كالقواعد ودراسة النص والإملاء يجعل الصعوبات التي يعانيها التلميذ أكثر عمقا، وقد تضاف إليها أنواع أخرى من الصعوبات.

فأخطاء التلاميذ لا تنحصر في القواعد الإملائية فقط حتى نعطيهم قاعدة ونعقبها بالتطبيق وإنما هناك أخطاء تتعلق بالصوت والكتابة وهي تحتاج إلى تركيز وتدريب منذ السنوات الأولى.

وبمراجعة التراث العلمي وجد أن الاهتمام بالأخطاء الإملائية كان منذ زمن طويل، فقد ذكر هول (1877) «أن الأخطاء في الإملاء تبدو لا حصر لها في عديد من المدارس الإنجليزية...» (شحاتة، 1999، ص: 48).

منذ ذلك الوقت ظهرت زيادة واضحة في الدراسات حيث اتجه الاهتمام بصورة كبيرة إلى معرفة أشكال الأخطاء الإملائية الشائعة فقد قام مندنهال(Mendenhall 1930) بدراسة اعتمدت على تقديم 2300 كلمة عرضت على 100 مدرسة ابتداء من الصف الأول ابتدائي إلى الصف السادس بقصد تعرف طبيعة الأخطاء الإملائية في اللغة الأجنبية وكانت من نتائج دراسته: «أهم أشكال الأخطاء الشائعة هي إبدال الحروف ونسبته المئوية 48% من مجموع الأخطاء، وحذف الحروف ونسبته 37%» (المرجع نفسه، ص: 62).

وهو ما أيده حلمي الوكيل (1969) عندما قام ببحث يدور حول طبيعة المفردات على تلاميذ الصف الخامس ابتدائي- وأعد قائمة بأكثر الكلمات شيوعا في كتابات هؤلاء التلاميذ ومراسلاتهم وحدد درجة الصعوبة في هذه الكلمات بعد أن راعى المتغيرات الآتية: الجنس، والحالة الدراسية للتلميذ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي. داخل عينة البحث التي تكونت من 1400 تلميذ وتلميذة، نصفهم من الصف الخامس، والنصف الآخر من الصف السادس الابتدائي، بحيث كان عدد البنين مساويا لعدد

البنات- ومن بين النتائج التي توصل إليها: «ظهرت أشكال الخطأ في صورة: الحذف، أو الإضافة، أو الإبدال المكاني للحرف، أو الإبدال، أو وصل الكلمات وفصلها على غير ما اصطلح عليه، أو التضعيف.» (شحاتة، 1999، ص ص: 60-61).

إلا أنه زاد أشكالا أخرى وهي: الإضافة، والوصل، والفصل، والتضعيف.

بينما حاول محمد شريف (1976) أن يحدد الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة بما في ذلك المرحلة الجامعية «ويمكن حصر هذه الأخطاء في: الهمزات بأنواعها، والتنوين، والألف اللينة، وهاء التأنيث وتاء التأنيث والحروف التي تزاد في بعض الكلمات والتي تحذف منها اصطلاحا» (المرجع نفسه، ص: 36).

من خلال ما تقدم من دراسات تبين أن شيوع الأخطاء الإملائية لم يعد مشكلة تخص المدارس الابتدائية فقط، وإنما صارت تمس جميع المراحل التعليمية بما في ذلك الجامعة والأكثر من ذلك أن الأخطاء الإملائية لم تعد مقتصرة على التلميذ الضعيف أو المتوسط بل امتدت إلى غالبية التلاميذ فقد أجرى ساعد زغاش (1984) دراسة حول انحراف السلوك اللغوي لدى تلاميذ الصف النهائي الثانوي فوجد أنه «أخذت الأخطاء الإملائية حصة الأسد في الشيوع قدرت نسبتها بـ (77.14%).» (جعفري، 2003، ص: 118).

في حين درس علي تعوينات (1992) صعوبات تعلم اللغة المكتوبة لدى تلاميذ الطور الثالث الأساسي (الصف السابع، والثامن، والتاسع) بالمدرسة الجزائرية حيث «كشفت الدراسة الصعوبات اللغوية المكتوبة في النحو، والإملاء، والصرف، وكذا الأسلوب. كما بين منحنى (Gausse) أن النسبة العظمى من المتعلمين تعاني من تعلم القراءة والكتابة، وأن النسبة المتوسطة والجيدة قليلة جدا! » (المرجع نفسه، ص: 119).

غير أن نتائج الدراسة الكشفية والميدانية التي قامت بها نسيمة ربيعة جعفري (2000)- في بعض المدارس الكائنة بالجزائر العاصمة على عينة قوامها (500) تلميذ، اختيرت بطريقة عشوائية- افتقرت إلى «عدم وجود تلميذ أملأ واحد في العينة

المدروسة التي قامت بإنجاز اختبار الكفاية أو الأداء الإملائي.» (جعفري، 2003، ص 15).

يتضح من خلال هذه الدراسات وجود ظاهرة تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة الإملاء وحدة وزنها في المدرسة الجزائرية في مختلف مراحلها التعليمية.

ومما زاد انتشار الخطأ النظرة التسامحية له حيث يطلب من المصححين في الامتحانات عدم محاسبة التلاميذ عن أخطائهم إلا في مادة الإملاء اعتقادا منهم أننا بذلك نظلم التلميذ ونبخسه حقه، وهي نظرة يطبقها بعض المعلمين مع تلاميذهم زعما منهم أن الأخطاء ستختفي شيئا فشيئا، إلا أن الواقع يظهر عكس ذلك فهؤلاء التلاميذ ينهون المرحلة الابتدائية وهم غير قادرين على الكتابة السليمة.

وبدأت الطالبة رحلة البحث عن الإجراءات العلاجية التي قام بها بعض المعلمين من ذوي الخبرة والتجربة، وكان من بين ما اقترح كعلاج لهذه الظاهرة: الإكثار من إملاء النصوص على التلاميذ؛ أو بمعنى آخر زيادة زمن التعلم، ولمعرفة أثره على التحصيل تمت مراجعة التراث العلمي فوجدت أن هذا المصطلح لم يظهر إلا بظهور نماذج التدريس المرتبطة بالفروق الفردية والتي من بينها نموذج كارول Carroll (1963) حيث يرى «أن إتقان التلاميذ للمهام التربوية يتوقف على عاملين هما: كمية الوقت المخصص للتعلم، تنوع طرق التدريس بما يلائم طبيعة الفروق الفردية بين التلاميذ» (الزيات، 2001ج2، ص: 11).

ويقصد بالوقت المخصص كالآتي: «إن عامل الوقت عنصر أساسي في إتقان التعلم. والمسلمة الأساسية التي يقوم عليها هذا النوع من التعلم هي أن عامل الاستعداد يحدد معدل التعلم، وأن معظم إن لم يكن جميع التلاميذ، يمكنهم تحقيق إتقان التعلم المطلوب إذا ما أعطوه الوقت الذي يحتاج إليه تحقيق هذا التعلم، وهذا يتضمن أن التلميذ ينبغي ألا يعطى فقط مقدار الوقت الذي يحتاج إليه في تعلم عمل أو أداء معين

وإنما أيضا أن تتاح له فرصة الحصول على الوقت الكافي، حتى يتقن تعلم هذا العمل أو الأداء المطلوب.» (راسل، 1982، ص: 46).

كما يستخدم كارول Carroll مصطلح الاستعداد Aptitude ويقصد به «مقياس لمقدار الوقت الذي يحتاج إليه التلميذ لإتقان تعلم أداء معين» (المرجع نفسه، ص: 44).

وهو نفس ما ذهب إليه بلوم Bloom (1976) وقد استخدم فكرة كارول Carroll كأساس لنموذجه التعلم الإتقاني، حيث يرى «أن الفروق الفردية في المحصلة النهائية للتدريس هي نتيجة أن بعض التلاميذ يتعلمون بشكل أسرع من الآخرين، وأن بعضهم الآخر يحتاج إلى وقت أطول، حتى تتم عملية التعلم، وإذا سمحنا للتلاميذ بأن يدرسوا بحسب ما يحتاجونه من الوقت، نجد أنهم يصلون إلى مرحلة إتقان المعرفة والمهارات المختلفة» (سليم، 2004، ص: 263).

ويؤيدهم في ذلك نموذج سلافين Slavin Quait (1997) حيث يرتكز على عدة عناصر نذكر منها: الزمن time لقد عرف الزمن بأنه «تلك الدرجة من الزمن الكافي التي تمنح للتلاميذ لتعلم المادة المدرّسة.» (بوشلالق، 2005، ص: 7).

يتضح من نماذج التدريس المذكورة آنفا أنها تركز على الفروق الفردية بين التلاميذ وتبعا لذلك أبرزت أهمية الوقت الممنوح للتلميذ للتعلم والتي أعطت مجالا خصبا للدراسات، وهو ما أكده فيشر، وآخرون Fisher, et al (1980) حيث توصلت دراساتهم المتعلقة بزمن التعلم الأكاديمي في علاقته بالتحصيل إلى النتائج التالية:

«– أن زيادة الزمن الذي يخصصه المدرسون لتدريس محتوى منهج معين يؤدي إلى ارتفاع التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب في هذا المنهج.

– أن زيادة الزمن المخصص لممارسة الطلاب للأنشطة التعليمية خلال الحصة يؤدي إلى ارتفاع التحصيل الأكاديمي لديهم» (الزيات، 2001ج2، ص: 12).

وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة دينهام وليبارمان Denham & Lieberman (1980) «إلى أن التحصيل الدراسي للطالب يتزايد بتزايد زمن التعلم الأكاديمي الذي يرتبط بدوره بمدى فاعلية التدريس أو بزمن ممارسة الأنشطة التعليمية time on task» (الزيات، 2001ج2، ص: 12).

وعلى الجانب الآخر توصلت دراسة ستراك ولوثر وأوستين Stark, J, Lowther, M, & Austine (1985) التي كان موضوعها تفضيل المدرسين للزمن المخصص: هل يمكن أن يكون منبئا ؟ وقد استهدفت الدراسة التعرف على تفضيلات المدرسين لاستخدام عشر ساعات إضافية افتراضية في الأسبوع. ومن بين ما توصلت إليه هذه الدراسة أن «28.2% من أفراد العينة يفضلون استخدام هذه الساعات في التدريس للطلاب في مجموعات أو بصورة فردية» (المرجع نفسه، ص: 15).

ونستنتج من هذه الدراسة الأخيرة أن المدرسين لا يكفيهم الزمن المخصص للتدريس.

من خلال ما طرح من دراسات سابقة نخلص إلى أن زمن التعلم الأكاديمي يرتبط على نحو موجب بالتحصيل الدراسي.

بما أن المدارس العادية تضم أعدادا كثيرة من التلاميذ في القسم الواحد ومراعاة للفروق الفردية يطرح السؤال الآتي: متى يستغل المعلم الزمن الكافي لصالح هذه الفئة من التلاميذ؟ «لتدريس هؤلاء التلاميذ يمكن استغلال بعض الفترات بعد انتهاء اليوم أو جزء من وقت الراحة اليومية أو بتغيير نظام التدريس التقليدي المعتمد على الإلقاء أو من خلال إعطاء التلاميذ الآخرين أعمالا متقدمة. وهذا ما اقترحه كل من أندرسون وبلوك (Anderson, Block, 1975)» (سليم، 2004، ص: 264)

وبتفحص هذه الاقتراحات نجد أنه يمكننا أن نستغل بعض الفترات بعد انتهاء اليوم أو جزء من وقت الراحة اليومية، وهو ما اصطلح عليه بيداغوجيا الدعم، وهي «محاولة لتدارك المشاكل الناتجة عن سير النظام المدرسي العام (C.E.G)، والنظام المدرسي

الثانوي (C.E.S) والأخذ في الاعتبار بالفروقات الفردية للتلاميذ» (GILLIG, 1998, p: 65)

وانطلقت تجربة بيداغوجيا الدعم في سنة 1967 في فرنسا في 28 مؤسسة إلا أنه لم يزدهر هذا المفهوم في بلادنا إلا في السنوات القليلة الماضية.

وقد اختارت الطالبة دروس الدعم كعلاج مقترح لتدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة الإملاء، والتي تأمل أن يكون لها دورا فعّالا في ارتفاع متوسط درجات التحصيل الدراسي في هذه المادة، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

2- تساؤلات الدراسة:

في ضوء الطرح السابق تمت صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الدعم في ارتفاع متوسطي درجات التحصيل الدراسي في مادة الإملاء؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى المجموعة التجريبية بعد الدعم؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيئي التعلم في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى المجموعة التجريبية بعد الدعم؟

3- أهمية الدراسة:

تكتسي مشكلة الدراسة الحالية أهمية خاصة من طبيعة الموضوع الذي تتناوله من ناحية، ومن مجتمع الدراسة الذي تشمله من ناحية أخرى على النحو الآتي:

1- إن هذا الموضوع يحظى باهتمام كبير في الدراسات والبحوث العربية والأجنبية على حد السواء. إلا أنها نادرة في الكشف المبكر عن ضعف التلاميذ في الإملاء فقد

تركزت معظم البحوث على السنوات الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية. في حين أن التلميذ يدرس الإملاء ابتداء من السنة الأولى ابتدائي وخاصة أن أخطاء الإملاء ليست في القواعد الإملائية فحسب بل في جوانب أخرى تتعلق بالصوت والكتابة مثل الإبدال، والحذف، والتضعيف، والحركات القصيرة والحركات الطويلة...إلخ وهذه الأخطاء ليست بالأمر الصعب إن هي شخصت في وقتها المبكر من طرف المتخصصين، كل في مجاله دون تركها تتراكم عبر السنين، وهذه النظرة العلاجية هي نظرة سليمة أيدها عدد من الأساتذة والمعلمين.

2- محاولة بناء اختبار تحصيلي مقنن لتشخيص مكتسبات التلميذ في مادة الإملاء وهو سهل التطبيق والتفسير من قبل المعلمين والأولياء.

3- تصميم دروس دعم لمن ثبت ضعفهم في الاختبار التحصيلي في مادة الإملاء وتجريبه بعد التأكد من صدقه لمساعدة المعلمين في تقديم العلاج المناسب أو الوقاية قبل العلاج.

4- تقديم نتائج هذه الدراسة للمسئولين عن العملية التعليمية والمعلمين والأولياء عن أهمية دروس الدعم وما تسفر عنه من نتائج تساعد في تحسين مستوى تحصيل التلاميذ في مادة الإملاء لتحقيق الجودة النوعية في التعليم.

5- كما تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال المنهج التجريبي المستخدم لإثبات صحة أو خطأ الفروض التي يقوم عليها التصور النظري المتبنى.

6- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات لتحسين المردود التربوي.

4- أهداف الدراسة:

في ضوء ما تقدم فإن الدراسة الحالية تهدف إلى:

1- أن تبين بالدليل العلمي أن لدروس الدعم أثرا على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء.

2- أن تبين هذه الدراسة بالفعل بأنه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في أثر دروس دعم التلاميذ في مادة الإملاء.

3- جعل الإملاء سهلا لدى التلاميذ.

4- كشف مواطن الضعف وعلاجها.

5- جعل التلاميذ أقوياء في كل مرحلة.

5- فرضيات الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة ونتائج الدراسات السابقة وتساؤلات الدراسة يمكن صياغة الفرضيات على النحو الآتي:

الفرضية العامة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الدعم في ارتفاع متوسطي درجات التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضيتان الفرعيتان:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى المجموعة التجريبية بعد الدعم.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيئي التعلم في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى المجموعة التجريبية بعد الدعم لصالح التلاميذ العاديين .

6- حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية كما يلي:

1- **حدود بشرية:** تتمثل في عينة يقدر حجمها بـ: 30 تلميذا، ينقسمون إلى 15 تلميذا في المجموعة التجريبية، و15 تلميذا في المجموعة الضابطة.

2- **حدود مكانية:** تتحدد هذه الدراسة بالمدارس الابتدائية بمقاطعة الرويسات بمدينة ورقلة.

3- **حدود زمانية:** تتحدد هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2006/ 2007.

كما تتحدد هذه الدراسة بأدوات جمع البيانات المستخدمة فيها المتمثلة في:

1- **اختباران تحصيليان:** من إعداد الطالبة.

2- **دروس الدعم:** من إعداد الطالبة.

3- **اختبار الذكاء:** لاجلال محمد سرى بعد تكييف جزئه اللفظي.

7- التعريف الإجرائي لبعض المفاهيم:

1- **دروس الدعم:** هي مجموعة تدريبات في الإملاء يتلقاها التلميذ من طرف المعلم خارج التوقيت الرسمي للدراسة العادية وداخل المدرسة التي يدرس فيها.

2- **التحصيل الدراسي:** هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الموضوعي المقنن لمادة الإملاء والمنشأ خصيصا لهذه الدراسة.

3- **الإملاء:** وهو قدرة التلميذ على تذكر وإعادة شكل الحروف أو الكلمة أو الحركات برسم سليم وصحيح عند الطلب.

خلاصة الفصل

تناولت الطالبة في هذا الفصل صياغة مشكلة الدراسة في عدة تساؤلات، وإبراز أهمية هذه الدراسة، وأهدافها، ثم صيغت مجموعة من الفرضيات كإجابة مؤقتة للتساؤلات المطروحة، ثم الميل لحدود هذه الدراسة، وأخيرا تمّ التعريف الإجرائي لبعض المفاهيم.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تمهيد.

1- الدراسات السابقة في دروس الدعم.

2- مناقشة الدراسات السابقة في دروس الدعم.

3- الدراسات السابقة في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء.

4- مناقشة الدراسات السابقة في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن دراسة موضوع الدعم يكتسي أهمية بالغة من حيث تأثيره على التحصيل الدراسي، وخاصة في مادة الإملاء، وسوف تتناول الطالبة في هذا الفصل بعض الدراسات التي أجريت في كل من دروس الدعم، والتحصيل الدراسي في مادة الإملاء ثم مناقشتها.

1- الدراسات السابقة في دروس الدعم:

1- دراسة فكرى حسن ريان (1972): أثر الاشتراك في النشاط المدرسي للمواد الاجتماعية في التحصيل الدراسي لها في المدرسة المتوسطة.

1-1- أهداف الدراسة: للبحث أهداف مختلفة يمكن تحديدها فيما يلي:

أ- الوقوف على ما إذا كان الاشتراك في النشاط المدرسي المتصل بميدان دراسي معين (المواد الاجتماعية) يؤثر في التحصيل الدراسي في المواد الدراسية لذلك الميدان (المواد الاجتماعية)، وما إذا كان هذا الأثر موجبا، ومستوى معنوية الفرق في التحصيل –إن كان معنويا– إذا ما قورن مستوى التحصيل للمشتركين في النشاط بمستوى التحصيل لغير المشتركين فيه.

ب- إبراز الفروق بين المدارس المختلفة بالنسبة لأثر الاشتراك في النشاط في المستوى التحصيلي لتلاميذ كل منها ومحاولة تقديم التفسيرات المناسبة لذلك.

كما أضاف فكرى حسن ريان أنه من المفيد الوقوف على مدى توفر الظروف المناسبة لممارسة النشاط لأثرها في إلقاء الضوء الذي يعين على تفسير نتائج البحث.

وهكذا يمكن أن نضيف هدفين آخرين للبحث هما:

ج- الوقوف على رأي المسئولين عن النشاط المدرسي بالمدارس في قيمته التربوية.

د- معرفة العقبات إن وجدت التي تحول دون تحقيق النشاط المدرسي لأهدافه وهي العقبات التي يشعر بها المدرسون أنفسهم.

1-2- عينة الدراسة: شملت العينة عشر مدارس، خمس مدارس للبنين، وخمس مدارس للبنات من المدارس المتوسطة بالكويت. حيث بلغ العدد الكلي للعينة 438 تلميذا وتلميذة منها 219 تلميذا للمجموعة التجريبية و219 تلميذا للمجموعة الضابطة.

1-3- منهج الدراسة: اعتمد الباحث المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية وتم اختيار الأفراد بطريقة الأزواج المتماثلة لضبط المتغيرات.

1-4- أدوات الدراسة: - السجلات حيث أخذت منها درجات التحصيل قبل إجراء التجربة وبعدها في شهر أكتوبر ثم في شهر مارس.

- استخدام أسلوب المقابلة الشخصية في استطلاع آراء بعض المسؤولين عن النشاط المدرسي عند تسجيل العقبات، أو الصعوبات التي تعوق برنامج النشاط عن تحقيق أهدافه كاملة.

1-5- نتائج الدراسة: تثبت نتائج البحث ما يلي:

أولا: يوجد فرق في التحصيل الدراسي للمواد الاجتماعية بين المشتركين في النشاط المدرسي للمواد الاجتماعية وغير المشتركين فيه ولصالح المشتركين في النشاط.

ثانيا: وأن هذا الفرق معنوي عند مستوى 1%، ويمثل تحسنا عاما بين المشتركين في النشاط (طبقا لاختبار كا^2).

ثالثا: إن الفرق في مستوى التحصيل يزداد نتيجة خبرات النشاط المدرسي بالمقرات الدراسية.

رابعا: يجمع المسئولون عن النشاط المدرسي في المدارس على أنه يمكن للنشاط المدرسي أن يحقق نتائج تربوية قيمة.

خامسا: العقبات السائدة في المدارس والتي تحول دون تحقيق النتائج المرجوة للنشاط تتمثل – مرتبة حسب أهميتها – فيما يلي:

1- عدم توفر المواد والأدوات اللازمة لممارسة النشاط.

2- عدم وجود مقابل مادي أو أدبي للإشراف الجيد على النشاط.

3- ازدحام اليوم الدراسي بالدروس بالنسبة للتلاميذ.

4- ازدحام اليوم الدراسي بالدروس بالنسبة للمدرسين.

5- عدم توفر الأماكن لجماعات النشاط (ريان، 1995، ص ص: 96- 118).

2- دراسة ستراك ولوثر وأوستين Stark, J, Lowther, M, & Austine (1985): تفضيل المدرسين للزمن المخصص: هل يمكن أن يكون منبئا ؟

2-1- أهداف الدراسة: التعرف على تفضيلات المدرسين لاستخدام عشر ساعات إضافية افتراضية في الأسبوع.

2-2- عينة الدراسة: شملت العينة 893 من المدرسين خريجي جامعة ميتشجان خلال الفترة من 1946- 1976 الذين استمروا بالعمل بالتدريس ومن الحضانة حتى الصف الثاني عشر منهم 23.8% ذكور و 76.2% إناث.

2-3- نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة إلى أن «22.8% من أفراد العينة يفضلون استخدام هذه الساعات في تحضير وإعداد الدروس، و12.2% منهم في تصحيح ومراجعة الواجبات وتشخيص احتياجات الطالب، و28.2% منهم في التدريس للطلاب في مجموعات أو بصورة فردية» (الزيات، 2001ج2، ص: 12).

3- دراسة عبد الفتاح غزال، سليمان محمد سليمان (1994): الدروس الخصوصية بالثانوي احتياج أم عادة.

3-1- أهداف الدراسة: التعرف على الفروق في عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة في المستويات المختلفة في تلقي الدروس الخصوصية.

3-2- عينة الدراسة: يتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من مجموع طلاب الصف الأول الثانوي العام ذكور، إناث من مدرستين من المدارس الثانوية العامة التابعتين لمديرية التعليم بالشرقية وقد تم اختيار عدد ستة فصول، كل مدرسة ثلاثة فصول بطريقة عشوائية لتحديد مستويات الدروس الخصوصية في العينة ككل البالغ عددها 234 طالبا وبعد استشارة الأساتذة المتخصصين في المجال حددت ثلاثة مستويات لتلقي الدروس الخصوصية وقد حرص الباحثان لاختيار عينة البحث الممثلة للمجموعات الثلاث على النحو التالي:

- مجموعة مرتفعة الدروس الخصوصية وتبلغ (66) طالبا بالفرقة الأولى بالمرحلة الثانوية العامة.
- مجموعة منخفضة الدروس الخصوصية وتبلغ (66) طالبا بالفرقة الأولى بالمرحلة الثانوية العامة.
- مجموعة لا تتلقى دروسا خصوصية وتبلغ (66) طالبا بالفرقة الأولى بالمرحلة الثانوية العامة.

3-3- منهج الدراسة: المنهج الوصفي للتعرف على طبيعة العلاقة بين الدروس الخصوصية، وبين عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة.

3-4- أدوات الدراسة: مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة وهو من إعداد جابر عبد الحميد جابر، وسليمان الخضري الشيخ، وهو مستمد من مقياس براون وهولنزمان. وهو يقيس بعض عادات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية واتجاهاتهم الكلية للمقياس التي تعبر عن الاتجاه الدراسي العام.

3-5- نتائج الدراسة: نذكر منها:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الطلاب ذوي المستويات المختلفة في الدروس الخصوصية "مرتفع، منخفض، لا يتلقون دروسا خصوصية" في تجنب التأخير.

وهذه النتيجة تؤكد أن متغير الدروس الخصوصية ليس له تأثير على بعد تجنب التأخير خاصة بين المرتفعين والمنخفضين في الدروس الخصوصية وبين المنخفضين والذين لا يتلقون دروسا خصوصية.

ومنه خلص الباحثان إلى الاستغناء والقضاء على ظاهرة الدروس الخصوصية لأنه ليس لها تأثير قوي وبهذا يؤكدان عدم أهميتها واستبدالها بأسلوب رسمي يتفق وطبيعة المدرسة لوضعها الحالي (غزال، 2001، ص ص: 67–89).

4– دراسة مجدي صلاح المهدي (2000): اتجاهات الرأي العام تجاه مجموعات التقوية المدرسية كأحد بدائل مواجهة الدروس الخصوصية في التعليم العام في مصر.

4–1– أهداف الدراسة: استهدفت الدراسة تحديد سبل تفعيل مجموعات التقوية المدرسية في مواجهة الدروس الخصوصية من خلال الكشف عن الواقع الحالي وإبراز أهم الجهود التي بذلتها الوزارة لتنظيمها، وتحديد أهم الصعوبات التي تحول بينها وبين كونها بديلا شرعيا لتقليل حدة الدروس الخصوصية، ثم الكشف عن اتجاهات المجتمع نحو القضية.

4–2– نتائج الدراسة: ضرورة التوسع في إنشاء الأبنية التعليمية للحد من كثافة الفصول، وإدخال نظام التعليم العلاجي ضمن واجبات المدرسة لمساعدة الطلاب الذين يتعثرون في الدراسة، ووضع تشريع يحرم الدروس الخصوصية (إبراهيم، 2003، ص ص: 302–303)

5– دراسة المجالس القومية المتخصصة (2001): الدروس الخصوصية المشكلة والحل.

5-1- أهداف الدراسة: استهدفت الدراسة التعرف على واقع مشكلة الدروس الخصوصية في مصر من حيث أسبابها وآثارها.

5-2- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن الزيادة السكانية انعكست على المؤسسة التعليمية في صورة تعدد الفترات وزيادة كثافة الفصول الدراسية، مما أدى إلى انتشار هذه الظاهرة، التي وصلت لدرجة عالية من التعقيد، مما تسبب في تقليص دور المدرسة، وتسبب في حالة من الفوضى في المدارس، وفقد احترام المدرس بين فئات المجتمع، وانعكست هذه الظاهرة سلوكيا على التلاميذ بتعويدهم السلبية والإتكالية وبعض أنماط السلوك غير المرغوبة، وانعكست على المجتمع في صورة إهدار للميزانيات. (المرجع نفسه، ص: 303).

6- دراسة محمد السيد حسونة وآخرين (2003): أدوار البرامج التعليمية التليفزيونية في مواجهة مشكلة الدروس الخصوصية.

6-1- أهداف الدراسة: استهدفت الدراسة التي قام بها فريق بحثي التعرف على أدوار البرامج التعليمية التليفزيونية في مواجهة مشكلة الدروس الخصوصية، من خلال تحليل رصد الظاهرة.

6-2- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن أكثر من 90% من تلاميذ المرحلة الثانوية يتلقون دروسا خصوصية، وأن السبب الرئيسي لوجود الظاهرة هو ضمان التحاق التلاميذ بالجامعة. (المرجع نفسه، 2003، ص: 303).

7- دراسة محمد عبد الحميد إبراهيم (2003): اتجاهات الرأي العام نحو الدروس الخصوصية كما تعكسه صحيفة الأهرام.

7-1- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الرأي العام نحو ظاهرة الدروس الخصوصية، من خلال ما تنشره صحيفة الأهرام، والتعرف على درجة

اهتمام الجريدة بنشر هذا الموضوع، ومساحة تغطيته إعلاميا بين موضوعات الجريدة، ومدى اهتمامات وتوجهات فئات المجتمع نحو الموضوع.

7-2- عينة الدراسة: بلغت الأعداد التي تناولتها الدراسة 1015 عددا من صحيفة الأهرام، خلال الفترة الزمنية المحددة للدراسة، التي تم فيها البحث عن تناول الصحيفة لموضوع الدروس الخصوصية، في المراحل التعليمية المختلفة، ومن الزوايا والمداخل المتنوعة.

7-3- منهج الدراسة: يوجد العديد من الأساليب البحثية لتحليل المضمون، نذكر منها تحليل العلاقات، وتحليل الخطاب الإعلامي، ويأخذ الباحث في الدراسة الحالية بأسلوب تحليل المضمون الكمي والكيفي، لتحليل المضمون الصريح لما نشر حول الظاهرة محل الدراسة، وهو أسلوب يستهدف الوصول إلى الحقائق المتعلقة بقضية بحثية محددة، ويتيح لنا دراسة الظواهر المختلفة سواء المسموعة، أو المكتوبة، أو المرئية، والتعرف على مفرداتها، وصولا إلى نتائج تفسر لنا أبعاد الظاهرة ووجهة نظر الرأي العام فيها.

7-4- أدوات الدراسة: تم إعداد استمارة تحليل مضمون لما ورد بصحيفة الأهرام في الفترة المحددة للدراسة الحالية، كإحدى الأدوات البحثية المستخدمة، التي يشاع استخدامها بصفة خاصة في دراسة الموضوعات الإعلامية، إلى جانب الأدوات الأخرى.

7-5- نتائج الدراسة:

أولا- نتائج التحليل الكمي: تم تناول موضوع الدروس الخصوصية بجريدة الأهرام خلال 122 عددا، أي بنسبة 12% من إجمالي الأعداد خلال فترة الدراسة والبالغة 1015 عددا.

ثانيا: نتائج تحليل المضمون: تناول تحليل المضمون ما عرض حول الموضوع للتعرف على آراء المجتمع في أسباب انتشار الظاهرة، وآثارها على المجتمع سواء الحالية أو المستقبلية، واستعراض الجهود التي بذلت لمواجهة تلك الظاهرة، ثم التعرف على الحلول التي يراها المجتمع مناسبة لمواجهة تلك الظاهرة والقضاء عليها. (إبراهيم، 2003، ص ص: 295- 340).

2- مناقشة الدراسات السابقة في دروس الدعم:

على ضوء ما تقدم عرضه من الدراسات يمكن استخلاص ما يلي:

- هناك اختلاف بين الدراسات السابقة فهي بين مؤيد ومعارض وذلك حسب نوع الدعم.

فمن الدراسات المؤيدة لدروس الدعم دراسة فكرى حسن ريان والمتمثلة في أثر الاشتراك في النشاط المدرسي للمواد الاجتماعية في التحصيل الدراسي لها في المدرسة المتوسطة. والمقصود بالنشاط المدرسي هو الدعم النظامي الذي يتم داخل المدرسة وخارج القسم وبدون أجر، وقد أسفرت دراسته عن الأثر الايجابي للنشاط المدرسي للمواد الاجتماعية في التحصيل الدراسي، ودراسة ستراك، وآخرين والتي يفضل فيها المدرسون تدريس التلاميذ في الوقت الإضافي الافتراضي.

كما تؤكد دراسة مجدي صلاح المهدي على أهمية الدعم النظامي والمتمثل في مجموعات التقوية المدرسية كبديل لمواجهة الدروس الخصوصية.

وأما عن الدراسات المعارضة للدعم والمقصود به هنا الدعم التكميلي (الموازي) ومنه الدروس الخصوصية فهي تجمع على ضرورة القضاء على ظاهرة الدروس الخصوصية لما لها من انعكاسات خطيرة على الفرد، والمجتمع وخاصة أنها تستنزف أموالا طائلة وتعود التلاميذ عادات سيئة كالاعتماد على غيرهم، وهذا ما أكدته دراسة

كل من عبد الفتاح غزال وسليمان محمد سليمان، مجدي صلاح المهدي، المجالس القومية المتخصصة، محمد السيد حسونة وآخرين، محمد عبد الحميد إبراهيم.

– ترتبط دراسة ريان ارتباطا كبيرا بموضوع الدراسة الحالية من حيث نوع الدعم وهو الدعم النظامي داخل المدرسة وخارج القسم، والمنهج المستخدم وهو المنهج التجريبي، إلا أنها تختلف عنها في العينة، ومرحلة التعليم حيث أجريت على تلاميذ المرحلة المتوسطة بينما الدراسة الحالية أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية وأما من حيث أدوات الدراسة فقد استندت دراسة ريان إلى أخذ درجات التلاميذ من السجلات؛ أما الدراسة الحالية فقد عمدت إلى بناء اختبار تحصيلي مقنن.

أما الدراسات المعارضة للدعم فارتباطها جزئي بموضوع الدراسة الحالية كون أن كليهما تهدفان إلى تقوية التلاميذ، وتعزيز مكتسباتهم، وتختلفان في نوع الدعم فالأولى: دعمها مواز، والثانية: دعمها نظامي.

3– الدراسات السابقة في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء:

أولا– الدراسات المحلية:

1 – دراسة رشيد مرجانة (1991): التأخر الدراسي اللغوي لدى تلاميذ السنة التاسعة أساسي بالمدرسة الجزائرية.

1–1– أهداف الدراسة: التعرف على المستوى التحصيلي اللغوي في وحدات القراءة، والقواعد، والإملاء بعد مرور تسع سنوات من التعلم.

1–2– أدوات الدراسة: الاختبارات العادية، والاختبارات الموضوعية المصممة من طرف الباحث، والاستبيان الذي حصرت فيه عوامل الضعف اللغوي.

1–3– نتائج الدراسة: – مستوى التحصيل اللغوي متدن لدى تلاميذ الصف التاسع في القراءة والقواعد والإملاء.

– وجود ارتباط إيجابي بين القراءة والفهم، والقراءة والقواعد، والفهم والإملاء والقواعد والإملاء. (جعفري، 2003، ص: 118).

2- دراسة علي تعوينات (1992): صعوبات تعلم اللغة المكتوبة لدى تلاميذ الطور الثالث الأساسي.

2-1- أهداف الدراسة: الكشف عن الصعوبات اللغوية المكتوبة في النحو والإملاء والصرف، وكذا الأسلوب.

2-2- منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي لتحليل الأخطاء وعواملها.

2-3- أدوات الدراسة: الاختبارات المدرسية الفصلية والنهائية للتعرف على مستوى التحصيل اللغوي، واختبار الذكاء، والاستبيان.

2-4- نتائج الدراسة: – بين منحنى (Gausse) أن النسبة العظمى من المتعلمين تعاني من تعلم القراءة والكتابة، وأن النسبة المتوسطة والجيدة قليلة جدا !

– حصر الباحث عوامل المشكلة في: النضج العضلي غير الكافي، ونقص التدريب والقدوة الحسنة، وعدم الإتزان العاطفي، وانخفاض مستوى الذكاء، والكتابة باليد اليسرى، ونقص النمو الإدراكي، وطريقة مسك القلم، والجلسة غير المستقيمة في الكتابة، وطرق التدريس المتبعة في تدريس اللغة، وسوء استخدام الوسائل التعليمية. (المرجع نفسه، ص: 119).

ثانيا- الدراسات العربية:

1- دراسة منى بحري (1971): تقويم الاختبارات الصفية التحريرية لمادة إملاء اللغة العربية للصفوف الرابعة الابتدائية في العراق.

1-1- أهداف الدراسة: عرض القصور في الاختبارات الإملائية.

1-2- عينة الدراسة: 202 اختبار إملائي قصد تحليلها ومعرفة طبيعتها.

1-3- نتائج الدراسة: من عيوب الاختبار

- طول الاختبار أحيانا، وقصره أحيانا أخرى، فالأول يربك الطالب ويتصيد أغلاطه والثاني لا يعكس نواحي ضعفه، ولا يقيس تحصيل الطالب الفعلي في الإملاء.
- عدم فهم معنى الاختبار لغموض مفرداته اللغوية، ولعدم استخدام علامات الترقيم.
- عدم بذل الجهد في إعداد الاختبار.
- اختيار الاختبار عشوائيا لا يحقق الأهداف المبتغاة من درس الإملاء. (شحاتة 1999، ص ص: 31 -32)

2- دراسة أمين بدر الكخن (1983): أثر طريقة التصحيح في الأداء الإملائي لتلاميذ الصف الخامس.

2-1- أهداف الدراسة: مساعدة المعلم على تحسين مستوى التلاميذ في الإملاء وطرح عدد من الطرق الخاصة بالتصحيح، لتحديد أفعلها أثرا مع افتراض وجود فروق دالة بين الطرق المختلفة.

2-2- منهج الدراسة: المنهج التجريبي لتحديد أحسن طرق التصحيح في الأداء الإملائي.

2-3- أدوات الدراسة: بناء اختبارات لقياس التدريب على موضوعات الدرس وتصميم الاختبارات بأربع طرق مختلفة هي:

1- تصحيح التلاميذ لأنفسهم وبإشراف المعلم.

2- تصحيح التلاميذ بعضهم لبعض وبإشراف المعلم.

3- تصحيح المعلم أمام التلاميذ.

4- تصحيح المعلم خارج الفصل.

- إعداد اختبار لقياس أثر طريقة التصحيح في الأداء الإملائي.

2-4- نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة فروقا دالة تعزى إلى الطرق المختلفة للتصحيح، مما يدل على أن بعضها يمكن أن يزيد من جودة الأداء الإملائي للتلاميذ أكثر من البعض الآخر، وعلى المعلم أن يفاضل لاختيار الطريقة المناسبة. (شحاتة 1999، ص ص: 45-46)

3- دراسة محمد رجب فضل الله (1987): تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي.

3-1- أدوات الدراسة: - بناء قائمة بمهارات الإملاء من خلال مسح كتب الإملاء ومقابلة بعض المتخصصين في العربية وتدريسها، وبناء برنامج لتنمية مهارات الإملاء، ثم تدريسه بعد التأكد من سلامته.

3-2- نتائج الدراسة: - نجاح البرنامج في تنمية مهارات الإملاء في الصفوف موضوع الدراسة.

- تحقيق البرنامج نسبة عالية من الكفاءة والفاعلية في الصف الرابع فحسب دون الصفين الخامس والسادس. (المرجع نفسه، ص: 47).

4 - دراسة عبد المنعم عبد الصمد (1988): برنامج مقترح لتعليم الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية.

4-1- أدوات الدراسة: بناء برنامج تعليم الإملاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث: الأهداف، ومحتوى البرنامج، وطرق التدريس، والتقويم.

- بناء اختبار لقياس عائد البرنامج من التحصيل الإملائي بعد التأكد من صدقه وثباته.

4-2- نتائج الدراسة: - ساعد البرنامج في تنمية المهارات الإملائية في الصفوف الدراسية من الرابع إلى السادس الابتدائي.

- حقق البرنامج درجة مقبولة من الفاعلية والكفاءة.

- طريقة المناقشة الموجهة لها أثر واضح في تنمية مهارات الإملاء. (شحاتة، 1999 ص:49).

5- دراسة هانم بنت حامد ياركندي (1990): الفروق في مهارات القراءة والإملاء والحساب بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العادية في الصف الرابع ابتدائي بمكة المكرمة.

5-1- أهداف الدراسة: تهدف إلى إلقاء الضوء على مدى الفروق بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العادية في الصف الرابع الابتدائي في مهارات القراءة والإملاء والحساب.

5-2- عينة الدراسة: تكون المجتمع الأصلي لعينة الدراسة من (57) طالبة من مدارس تحفيظ القرآن الكريم، ويمثلن جميع الطالبات المسجلات في الصف الخامس/ الفصل الأول لعام 1411هـ، و(120) طالبة من المدارس العادية تم اختيارهن عشوائيا من طالبات الصف الخامس من المدرستين 30، 35، وبعد أن طبقت عليهن الأدوات الخاصة بالدراسة ثم استبعاد بعض الحالات وبذلك بلغ الحجم النهائي لأفراد عينة المجموعة الأولى (48) طالبة، وللمجموعة الثانية (70) طالبة.

5-3- أدوات الدراسة: - اختبار الإملاء: وقد قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي مقنن وقد اختير من كتاب القراءة المقرر على الصف الرابع الابتدائي.

- اختبار الذكاء: اختارت الباحثة اختبار المصفوفات المتتابعة Progre ssiv Matrices Test لقياس الذكاء.

- استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية أعدها في الأصل محمود منسي، ونظرا لطول القائمة فقد استلت الباحثة (1989) بعض عناصرها مكونة استمارة تحققت من صدقها وثباتها.

- استبانة جمع المعلومات من ولى الأمر لكي تجمع الباحثة معلومات عن العوامل الجسمية: كالصحة العامة، وسلامة الجسم من الأمراض الحالية، ومدى الإصابة بالأمراض في مرحلة الطفولة، وسلامة الحواس.

5-4- نتائج الدراسة: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى 0.01 في مهارة الإملاء بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العادية لصالح المجموعة الأولى (ياركندي، 2000، ص ص: 57-84).

ثالثا – الدراسات الأجنبية:

1– دراسة هولينجورث (1919): الجوانب النفسية للإملاء السيء.

1-1- نتائج الدراسة: - أسباب الضعف في الإملاء هي: ضعف الحواس وانخفاض مستوى الذكاء، ونقص المعلومات عن معنى الكلمات، وضعف الملاحظة البصرية، وعدم القدرة على التذكر، وعدم الاتساق الحركي، والسمات المزاجية.

- اكتشفت الباحثة أيضا أن هذه الأسباب متعددة متباينة لدرجة أن لا يوجد علاج واحد للضعف في الإملاء. (شحاتة، 1999، ص: 61).

2– دراسة مند نهال ,.Mendenhall, james E (1930): تحليل الأخطاء الإملائية.

2-1- أهداف الدراسة: التعرف على طبيعة الأخطاء الإملائية.

2-2- عينة الدراسة: 100 مدرسة ابتداء من الصف الأول ابتدائي إلى الصف السادس.

2-3- نتائج الدراسة: 1- أهم أشكال الأخطاء الشائعة هي: إبدال الحروف ونسبته المئوية 48 % من مجموع الأخطاء، وحذف الحروف ونسبته 37 %.

2- كان التوافق اللفظي نوعا من الخطأ ظهر في الصف الثاني أكثر من غيره.

3- أعلى نسبة الخطأ كانت في أصعب أجزاء الكلمة أي في وسطها أو على يمين الوسط مباشرة، أما كثرة حروف الكلمة فلم تكن تسبب صعوبة خاصة.

4- المقاطع الأولى في الكلمة أسهل في التهجى من المقاطع الأخيرة.

5- الحروف الصائتة تمثل موقعا من مواقع الصعوبة في الكلمة.

6- طول الكلمة وحروفها الصائتة وموضع النبر فيها له تأثير بسيط من حيث الصعوبة.

7- يرجع 50 % من الأخطاء في كل الصفوف تقريبا إلى أسلوب المعلم في الإملاء. (شحاتة، 1999، ص: 62)

3- دراسة ليفنجستون Livingston, Amy (1962): فحص الأخطاء الإملائية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

3-1- أهداف الدراسة: - تصنيف أخطاء الإملاء ثم تحديد النسبة المئوية التقريبية للشائع منها، ومعرفة أنواع الأخطاء التي تقع فيها كل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث.

3-2- عينة الدراسة: كانت عينة البحث تتراوح بين 150-160 طالبا الذين تقع أعمارهم بين التاسعة والعاشرة.

وقد اشتمل البحث على ثلاث مجموعات: مجموعة طلاب الصف الخامس الابتدائي كلهم، ومجموعة الطلاب المتفوقين في الإملاء، ومجموعة الطلاب الضعاف في الإملاء.

3-3- أدوات الدراسة: - الاختبار الذي طبقه بيرت على الأطفال الاسكتلنديين لتحديد العمر الإملائي للطلاب، واستخدمت الباحثة اختبارات قصيرة متنوعة.

3-4- نتائج الدراسة: - شاع الخطأ في صورتي الإبدال والحذف لدى مجموعة تلاميذ الصف الخامس، وكانت أخطاء التلاميذ المتفوقين هي نفس أخطاء المجموعة السابقة تقريبا، ولكنها كانت أقل كما منها.

- سجلت المجموعة الضعيفة زيادة في الأخطاء، وهذه الزيادة كانت في إبدال مكان الحرف، وفي التضعيف، وفي الحذف، وفي إبدال الحروف.

- الأشكال المشتركة في الخطأ كانت هي: الإبدال، والحذف، والتضعيف. (شحاتة 1999، ص ص: 63-64)

4- مناقشة الدراسات السابقة في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء:

يستخلص من هذه الدراسات مجموعة من الملاحظات تعرض فيما يلي:

- لم تكن الدراسات المحلية في مادة الإملاء مستقلة بذاتها عن الفروع اللغوية الأخرى وإنما تم التعرض لها بصورة جزئية ، غير أن هذه الدراسات تركزت حول الطورين الثاني، والثالث بالرغم من أن الإملاء مندرج ضمن التوزيع الأسبوعي للمواد منذ السنة الثانية أساسي في النظام التعليمي السابق ومن السنة الأولى في النظام التعليمي الحالي التدريس بالكفاءات.

- تركزت معظم البحوث العربية أيضا على الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية وصفوف المرحلة الإعدادية.

- اهتمت معظم البحوث بالأخطاء الإملائية وأنواعها وأسبابها وعلاجها وهذا يعني أن الأخطاء الإملائية من أهم المشكلات الجديرة بالدراسة.

- بناء برامج لتنمية مهارات الإملاء وكانت ناجحة إلى حد كبير أي حققت نسبة من الفعالية والكفاءة.

– لم ينل الصف الثاني من التعليم الابتدائي دراسات كثيرة بالرغم من أن سن الطفل في هذا الوقت بالذات يعتبر ملائما لتعليم الكثير من المهارات فقد جاء في الأثر أن رسول الله يحثنا أن نعلم الطفل الصلاة في هذا السن.

وخاصة وأن الإملاء صارت محور اهتمام دول العالم لعلاقتها بالمجال الثقافي ولا سيما عالم الإتصالات ومن هنا بادرت جل الدول بتعليم الصغار لمادة الإملاء في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، وهذا شيء طبيعي ومنطقي. أي كلما كان اكتشاف الخطأ مبكرا كلما أدى ذلك إلى سهولة العلاج.

– لقد تمت الاستفادة من هذه الدراسات في تحديد متغيرات الدراسة غير التجريبية وفي بناء دروس الدعم والاختبار التحصيلي أيضا.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم استعراضه من دراسات سابقة تبين لنا إيجابيات وسلبيات أنواع الدعم المختلفة وكذا أهم النقط التي ركزت عليها الدراسات السابقة في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء من جميع جوانبها، وقد تمت الاستفادة منها بعد مناقشتها وتحليلها في جميع فصول الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

دروس الدعم

تمهيد

1 - تعريف الدعم.

2 - أنواع الدعم.

3 - علاقة الدعم بالتقويم التربوي.

4 - خطة الدعم.

5 - هل الدعم وسيلة ضرورية لارتفاع مستوى التحصيل؟

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يضم القسم الواحد مجموعة من التلاميذ يختلفون فيما بينهم، إلا أن أغلبهم عاديون، وتبرز قلة منهم في التفوق، بينما تتأخر قلة أخرى عن العاديين، وهذه الأخيرة تحتاج إلى بذل جهد خاص، ووقت أطول للتعلم حيث يرى بلوم Bloom (1976): «أن هناك حاجة لبعض التلاميذ إلى وقت أطول للتعلم وأن عدم السماح لهم بأن يأخذوا وقتهم الكافي للتعلم، قد يظهرهم في نظر الآخرين بأنهم متخلفون، لذلك لا بد أن يكون أحد مبادئنا التدريسية حصول التلميذ على الوقت الكافي» (سليم، 2004 ص: 263).

صار عامل الزمن، أو الوقت الكافي للتعلم من الضرورات الملحة في ميدان التعليم في عصرنا الحاضر، وهذا الملمح العام نتيجة طبيعية لأسباب ذكرناها منها: الإزدحام الصفي، والفروق الفردية... وغيرها. مما نتج عنه حاجة المتعلمين إلى حصص أخرى خارج النظام الأسبوعي كالدعم مثلا. فما المقصود بالدعم ؟ وما هي أنواعه؟ وما علاقته بالتقويم التربوي؟ وما هي خطته؟ وهل يعتبر وسيلة ضرورية لارتفاع مستوى التحصيل؟

1- تعريف الدعم:

1-1- لغة: «دعم- دعما الشيء: أسنده لئلا يميل، ودعمه: أعانه وقواه.» (المنجد في اللغة والإعلام، 1991، ص: 216).

وفي اللغة الفرنسية نجد لفظ Soutenir يفيد عدة معاني منها:

«- إسناد الشيء وإقامته ومنعه من الوقوع: (جدران الكنيسة، الشجيرات ...).

- منح القوة والوقوف ضد الضعف: Soutenir un organe

- منح الاستمرارية في العمل: Soutenir un groupe » (المير وبلكبير وقاسمي وأمزيان، 1997، ص: 7)

1-2- اصطلاحا: «يدخل الدعم كمفهوم تربوي، ضمن بيداغوجيا خاصة يصطلح عليها بيداغوجيا الدعم، وهي مجموعة من الطرائق والأدوات، والتقنيات الخاصة التي

تنتهج داخل الفصل الدراسي عبر الوحدات والمواد، أو خارجه في شكل أنشطة تكميلية – تصحيحية لتلافي ما قد يظهر على المتعلم من صعوبات تعتري سيره الدراسي: صعوبة في الفهم، تأخر عن المستوي المعرفي العام للصف الدراسي شرود مزمن .... مع وعي المدرس أو من يقوم مقامه بأن هذه الصعوبات طارئة لا تعبر عن ذاتية المتعلم، أي عن قدراته وإمكاناته الحقيقية.» (المير وآخرون، 1997 ص: 7).

يخلص هذا التعريف إلى:

- تحديد مفهوم الدعم الذي يعني مجموعة من الأساليب والطرائق والأدوات أو بما يسمى بيداغوجيا الدعم.
- الدعم خطة بعدية، لا يمكن القيام به إلا بعد عملية التقويم التي تبرز الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ، وطبيعتها، وأسبابها قصد التصحيح والعلاج.
- قد يكون الدعم نظاميا –داخل المدرسة– أو تكميليا –خارج المدرسة– وهو ما يشير إلى أنواع الدعم.
- تعدد الفئات المقصودة بالدعم لأن الصعوبات الطارئة لا تعبر عن القدرات الحقيقية. و قد يستثنى منها المتخلفون عقليا، وذوو الاحتياجات الخاصة.

تعرف دومنيك غلاسمن Dominique Glasman الدعم بأنه «كل النشاطات المبذولة من أجل محاربة الإخفاق المدرسي في الأحياء الشعبية، المبرمجة خارج التوقيت الدراسي (GILLIG, 1998, p : 134)

يتضح من التعريف أن الدعم هو كل نشاط يقدم للتلميذ لمساعدته في تخطي الصعوبات التي تعترض سيره الدراسي خارج أوقات الدراسة.

ويعرف محمد الصالح حثروبي الدعم أنه: «مجموعة من الأساليب والتقنيات التربوية التي يمكن اتباعها داخل القسم (في إطار الفصول الدراسية) أو خارجه (في إطار أنشطة المدرسة ككل) لتلافي بعض ما قد يعترض تعلم التلاميذ من صعوبات

(عدم فهم، تعثرات، تأخر، ...) تحول دون إبراز القدرات الحقيقية، والتعبير عن الإمكانات الفعلية الكامنة.» (حثروبي، 1999، ص: 112).

يتفق هذا التعريف مع ما ورد في التعريفين السابقين.

وورد تعريف الدعم في المعجم البيداغوجي بأنه «المساعدة المدرسية الممنوحة للاطفال.» (Arénilla, Gossot, Rolland &Roussel, 2000, p : 254)

يركز هذا التعريف على أن مساعدة التلاميذ تكون من صميم عمل المدرسة فقط.

ويعرف رشيد أورلسان الدعم بأنه: «عملية بيداغوجية تهدف إلى تقوية وتعزيز المكتسبات، وامتلاك قدرات ومهارات تساعد على استيعاب البرنامج المقرر، وتشمل كل تلاميذ القسم، ولا تخص التلاميذ الضعاف فقط، وقد تشمل جميع تلاميذ المستوى الواحد، لتمكينهم من تقنيات معينة أو معلومات مكملة، تقدم لهم من طرف أساتذتهم أو أساتذة جامعيين أو من قبل مختصين، في شكل أنشطة متنوعة، تحافظ على قوة الأثر التعليمي وتعمل على تقويته. ومن أهمها:

- مراجعة وتعميق الدروس .
- انجاز التمارين والأعمال التطبيقية.
- القيام بالبحوث والعروض.
- إقامة الندوات والمحاضرات.
- تنظيم المطالعة وتشجيع الإقبال عليها.» (أورلسان، 2000، ص: 159)

نستنتج من هذا التعريف ما يلي:

- تحديد أهداف الدعم.
- عملية الدعم تشمل كل التلاميذ دون استثناء.
- يدفع التلاميذ إلى العمل الجماعي لما له من أهمية على المردود التربوي.
- الإشارة إلى القائمين بهذه العملية.
- عدد الأنشطة التي يشملها الدعم.

تتفق جل التعريفات السابقة على مفهوم الدعم أنه عملية بيداغوجية ضرورية لتقوية أداء التلميذ وتحسينه غير أنها تختلف في عنصرين:

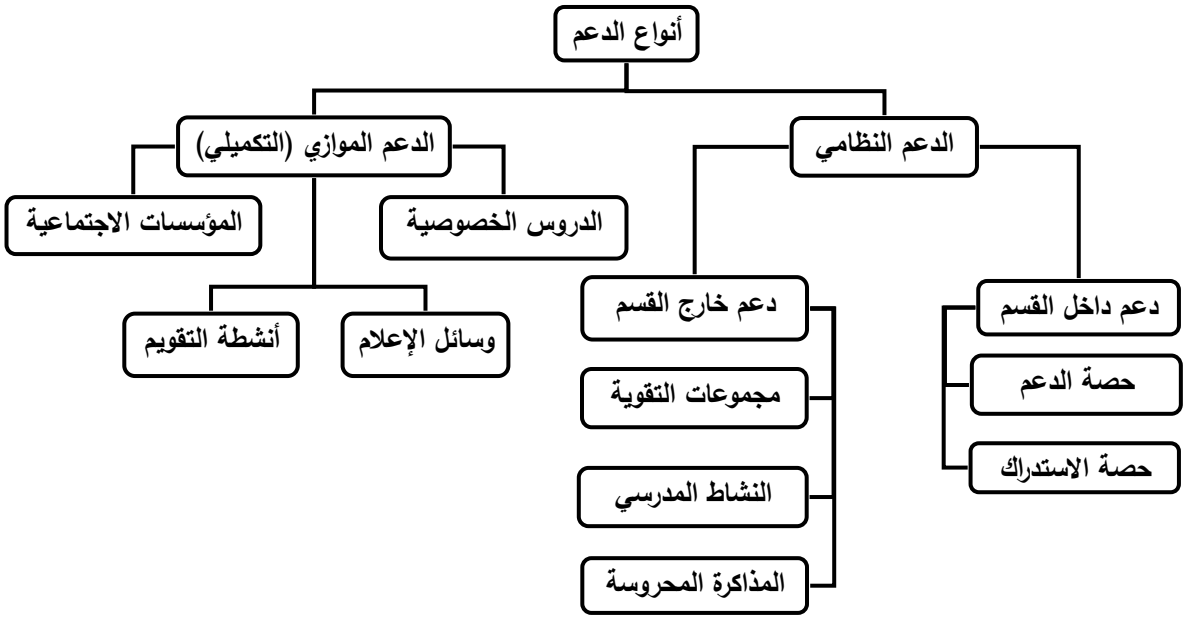
أولا: الفئات المقصودة بالدعم.

ثانيا: شكل الدعم أي من حيث كونه وقائيا أو علاجيا.

فنجم عن هذين الأخيرين إختلاف في تحديد الأهداف الخاصة بهذه العملية. وجملة القول أن دروس الدعم- كما في التعريفات السابقة- هي كل نشاط إضافي يقدمه المعلم أو ما ينوبه. للتلميذ خارج المقرر الدراسي في أماكن خاصة أو عامة وبشكل وقائي أو علاجي، و بأجر أو بدونه.

2- أنواع الدعم:

يمكن أن نلخص ذلك في المخطط الآتي:



شكل رقم (1)

يلخص أنواع الدعم

فيما يلي شرح لعناصر المخطط والتي تبرز أنواع الدعم:

أولا- الدعم النظامي: يتم داخل المدرسة ولا يكون مقتصرا على المعلم فقط بل يتعداه إلى زملائه المعلمين والمتخصصين في هذا المجال.

ويتفرع الدعم النظامي بدوره إلى:

1- دعم داخل القسم: ومن أمثلته:

أ- **حصة الدعم:** وهي حصة رسمية مقررة على كل التلاميذ في القسم من أجل تعزيز وتقوية مكتسباتهم وهي تشمل معظم المواد. فمثلا مادة الرياضيات يكون في كتاب التلميذ درس أول ثم درس ثان بعد ذلك يتبعهما دعم الدرسين، وفي نهاية كل مرحلة يكون هناك أسبوع للدعم والتقويم طوال السنة.

ب- حصة الاستدراك: فقد ورد في المنشور الوزاري 319 المؤرخ في 9-4-1997 عن تنظيم الاستدراك والدعم في التعليم الثانوي أن «الاستدراك عملية تربوية وبيداغوجية ذات طابع علاجي فردي تهدف إلى تذليل الصعوبات المشخصة لدى بعض التلاميذ ومعالجة الثغرات الطارئة في دراستهم نتيجة اضطرابات نفسية أو اجتماعية مروا بها، أو غيابات مفاجئة، مما جعلهم يتأخرون جزئيا ولا ينسجمون مع المستوى المطلوب، وأصبحوا يعانون نقصا تحصيليا ملحوظا، أو بسبب قلة عدم الانتباه أثناء الدرس.» (أورلسان، 2000، ص: 153).

وتجدر الإشارة هنا أن الاستدراك حصة رسمية مندرجة ضمن التوقيت الأسبوعي للمعلم إلا أنها تخص فئة من تلاميذ التعليم الابتدائي؛ وفي التعليم المتوسط إذا تجاوز الأستاذ النصاب القانوني المعمول به، فإنه يعوض عن الساعات الإضافية المؤداة حسب المناشير الخاصة التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية عن كيفية التعويض وعدد الساعات الإضافية في الأسبوع.

«فرغم برمجة حصص إستدراكية في التعليم الأساسي، فإن هذه الأخيرة لا تتناول إلا الجانب المعرفي الجزئي، كما أنها قليلة الفائدة نظرا لكونها لا تعدو أن تكون تكرارا للدرس أو إنجازا لبعض التمارين التطبيقية، فعلاج النقص حسب حاجات كل تلميذ غير وارد، لذلك تعتبر فعاليتها جد قليلة، ثم إن هذه الحصص تجري بصفة آلية بحيث لا يخطط مضمونها حسب عملية تقويمية للتلميذ، أو على الأقل بعد عملية مراقبة، من هنا

نستنتج، أن الحصص التي يمكن أن تعتبر علاجية، لا جدوى لها في العملية التعليمية عندنا.» (تعوينات، 1993، ص: 339)

2- دعم خارج القسم: ومن أمثلته :

أ- **مجموعات التقوية:** هو تدريس التلاميذ في غير أوقات الحصص نظير أجر رمزي يدفعه التلميذ، والهدف منها «مساعدة التلاميذ ذوي المستويات التحصيلية المتدنية في الصفوف الدراسية المختلفة على الارتفاع بمستوياتهم العلمية من خلال التدريس لهم عن طريق مجموعات خاصة في داخل المدرسة. وبموجب هذا النظام يقسم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة حسب فصولهم والمواد الدراسية التي يعانون من ضعف فيها.» (مرسى، 1995، ص : 286).

وهناك من يرى أن مجموعات التقوية بديل شرعي للدروس الخصوصية حيث صرح وزير التعليم بمصر «إن الوزارة تتصدى لحيتان الدروس الخصوصية، بدعم المجموعات المدرسية كبديل شرعي لمواجهة أزمة الدروس الخصوصية... وأن جميع المدارس انتهت من وضع جداول المجموعات الدراسية وفق رغبات التلاميذ لتبدأ فورا، لمواجهة ظاهرة الدروس الخصوصة.» (إبراهيم، 2003، ص: 326).

وهو ما يراه فتحي علي يونس- أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس- «أن مجموعات التقوية تقوم بدور هام لسد نقص الإمكانات المتاحة بالمدرسة للقيام بدورها التربوي، وفي الوقت المتاح للتدريس وفي زيادة كثافة الفصول مما يحول دون التفاعل المباشر بين المدرس والطلاب. هذه الصعوبات تتغلب عليها المجموعات المدرسية التي تنافس الدروس الخصوصية لقلة نفقاتها والمفترض أن المدرسة تجري اختبارات تقويم مستمرة لأداء الطلاب لمعرفة الطلاب الأضعف الذين يحتاجون إلى مجموعات التقوية مما يحسن نتائج المدرسة ويتيح للطلاب الاعتماد على أنفسهم.» (حسنين، إطلاع مباشر في [28-11-2006])

في حين يرى حسن شحاتة– أستاذ المناهج بكلية التربية جامعة عين شمس– أن «المجموعات المدرسية العادية أو المميزة فهي علاجات وقتية وليست حلا جذريا للمشكلة ولا بد من توعية الوالدين بضرورة اعتماد الطلاب على أنفسهم لاكتساب المهارات ليمتلكوا مفاتيح المعرفة.» (الموقع نفسه)

ويؤيده في ذلك عبد الغني عبود– أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية عين شمس– أن« مجموعات التقوية بالمدارس هي اعتراف رسمي بفشل التعليم النظامي فمجموعات التقوية أخطر بكثير من الدروس الخصوصية لأنها تعلن عن فشل عملية التدريس في الفصول وهي مسؤولية المدرسة ووزارة التربية والتعليم... وأنها بديل للفصول النظامية... والمستفيد الأول من مجموعات التقوية هو المدرس وإدارة المدرسة والإدارة التعليمية الذين ينالون الجزء الأكبر من الأجر الرمزي الذي يدفعه الطلاب في مجموعات التقوية العادية أو الميزة وخطورة مجموعات التقوية أنها تهدم القيم الإنسانية والتربوية التي كنا نحرص أن تظل ناصعة البياض.» (الموقع نفسه).

وتبقى مجموعات التقوية بين مؤيد ومعارض من التربويين وأما أولياء الأمور فيجدون في مجموعات التقوية بديلا مقبولا للدروس الخصوصية فهي أقل سعرا من الدروس الخصوصية في حين العائلات البسيطة لا تستطيع حتى دفع نفقات مجموعات التقوية.

ب– النشاط المدرسي: «يمكن أن نسمي نشاطا مدرسيا كل البراعات والنشاطات الثقافية والفنية والعلمية والرياضية، التي يمارسها التلميذ في محيط المدرسة تحت إشراف المعلم أو المنشط ضمن برنامج تربوي متكامل.» (عثمانية، 1974، ص: 81).

ويكون للتلميذ الحرية في اختيار النشاط مع ترشيد هذا الاختيار، ويتضمن كل نشاط أعمالا تناسب مختلف مستويات القدرة والمهارة.

وفي هذا الإطار توصلت دراسة فكرى حسن ريان (1972) إلى أنه «يوجد فرق في التحصيل الدراسي للمواد الاجتماعية بين المشتركين في النشاط المدرسي للمواد

الاجتماعية وغير المشتركين فيه ولصالح المشتركين في النشاط... يجمع المسئولون عن النشاط المدرسي في المدارس على أنه يمكن للنشاط المدرسي أن يحقق نتائج تربوية قيمة.» (ريان، 1995، ص: 118).

مما يدل على أهمية النشاط المدرسي في رفع مستوى التحصيل، كما أجمع المسئولون عن أهميته أيضا.

ج- المذاكرة المحروسة: تكون في وقت فراغ التلاميذ أو بعد الانتهاء من الدراسة آخر اليوم «والغرض من هذه الحصص تنمية سلوك التلاميذ في اتجاه حب الاستقلالية في العمل، والميل إلى اكتساب مهارات الاعتماد على النفس في القيام بالواجبات المدرسية، إضافة إلى تنمية كفاءاتهم في حل مختلف الإشكاليات تحضيرا للنجاح في البكالوريا والاندماج بنجاح لمتابعة الدراسة في التعليم العالي.

ويتم التركيز فيها على: مراجعة الدروس، إنجاز الواجبات المنزلية، انجاز بحوث ومواضيع وتمارين البكالوريا.» (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص: 2)

ثانيا- الدعم الموازي (التكميلي، اللا صفي): يكون خارج المدرسة ومن أمثلته: 1- **أنشطة التقويم:** التي يطالب بها التلاميذ كالفروض أو الواجبات المنزلية وقد تعطى لجميع التلاميذ أو بعضهم حسب النقص المتوقع أو الموجود عندهم.

2- **البرامج التربوية:** كما هو الحال في القنوات التعليمية بمصر وهي معدة خصيصا لهذا الغرض حيث «قرر وزير التعليم أن تبث القنوات التعليمية مسبقا الدروس قبل تقديمها في المدارس حتى يتمكن الطلاب من استيعابها داخل الفصول ويراعى ذلك في المراحل التعليمية المختلفة ...» (إبراهيم، 2003، ص: 327)

3- **المؤسسات الاجتماعية:** هي المؤسسات التي تعمل موازاة مع عمل المدرسة أو هي التي تكمل عملها قصد انجاح عملية التعلم وتقويته. ومن هنا تبرز أهمية جمعية أولياء التلاميذ في تفعيل هذه المؤسسات كالمساجد. ففي دراسة أجرتها هانم بنت حامد

ياركندي (1990) توصلت من خلالها إلى تفوق طالبات مدرسة تحفيظ القرآن على طالبات المدارس العادية في مهارتي الإملاء والقراءة (انظر الفصل الثاني). ومن هنا تتجلى الأهمية الكبرى للقرآن الكريم في تنمية مهارتي القراءة والإملاء.

ومن المؤسسات الاجتماعية الثقافية التي لها علاقة بالتربية والتعليم كمراكز التسلية والفن، وأندية الرياضة وغيرها... ومن خلالها يصير للتربية مفهوم أعم وأشمل من المدرسة ومن أمثلة ذلك «البرنامج الذي بدأ في المناطق الريفية في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن ثم تبنته العديد من المناطق الأخرى. ويتمثل جوهر هذا الأسلوب في قيام المعلم الزائر بزيارة العائلة مرة كل أسبوع، ذلك بعد القيام بقياس جوانب المهارة لدى الطفل لمساعدة الذات، والنمو الاجتماعي، والاتصال والمهارات المعرفية واللعب ...» (المير وآخرون، 1997، ص: 43).

4- الدروس الخصوصية: «جهد يقوم به المعلم للتدريس لبعض التلاميذ، خارج الصفوف المدرسية، وقد تكون فردية أو في مجموعات صغيرة،... ويلجأ إليها المعلم عادة؛ من أجل الحصول على دخل مادي إضافي.» (بدوي، 1980، ص: 177).

عبر حامد عمار (1997) عن الدروس الخصوصية بالداء المزمن الأول، وهو الأخطر، واعتبرها خطيئة وجريمة في حق المتعلم وفي حق أسرته ويركز على أن المدرسة تخلت عن أهم وظائفها وهي فاعلية العملية التعليمية مما أدى إلى تفشي هذه الظاهرة التي حولت البيت إلى مدرسة تعليمية من الدرجة الثالثة باعتبار أن الدروس الخصوصية هي أداة للتلقين والتحفيظ والتسميع وتنميط التفكير في ضوء متطلبات الامتحان فحسب، كما أنها شوهت مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وما تحدثه من تصدع في إرساء العدالة التعليمية. وقد عرض مجموعة من السياسات والإجراءات لعلاج هذه الظاهرة منها: محاربة الدروس الخصوصية، و تشجيع دروس التقوية وتكون في المدرسة فقط.

ويؤيده في ذلك أنور عقل حيث يرى أن انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية «ما هو إلا نتيجة من أهم نتائج سوء فهم الامتحانات وما تدور حوله. فطالما أن الهدف الأساسي هو النجاح في الامتحان، فمجموعة من الدروس ربما تساعد، وخاصة إذا ركزت على أهم النقاط الأساسية للمادة، ونتساءل هنا ولا بد: أين هي التربية؟؟ وما الفائدة التي ستعود على الطالب عند نجاحه في هذا الامتحان أو ذاك؟؟» (عقل، 2001 ص: 22).

وهو ما ذهب إليه أيضا مجدى عزيز إبراهيم حيث يرى أن «مشكلة الدروس الخصوصية تفاقمت وتضخمت الآن. بحيث أصبح من الصعب تحديد المواد الدراسية. التي يزداد إقبال التلاميذ فيها على الدروس الخصوصية. ويشير الواقع العملي الملموس إلى أن جميع المواد الدراسية بلا استثناء. تمثل حاليا مشكلات حقيقية بالنسبة للتلميذ. فيضطر إلى أخذ درس فيها، لدرجة أننا نلاحظ الآن أن بعض التلاميذ يأخذون دروسا في مادة الرسم. إذا كان الحال كذلك فينبغي التعجيل بالحلول المناسبة لهذه المشكلة. حتى لا نجد أنفسنا في نهاية المطاف عاجزين تماما عن مواجهتها والتصدي لها.» (إبراهيم*، 2004، ص: 83).

وتلوم برجيت برو Brigitte Prot «الآباء على تسرعهم في أحكامهم وتقول أن درس خاص واحد خلال موسم دراسي ليس له أي معنى، يجب دوما تعيين أهداف وفترات تحقيقها من أجل تقييم مجمل التطورات من ناحية، ومن ناحية أخرى لتجنب الوسائط التي لا تسمح باستقلالية الطفل في تكوين معارفه.» (Chupin, 2004, p : 44)

ويتساءل أوديل سفيت لبتيتكولان Odile sphet- Lepetitcolin «لماذا تابع الطفل الدروس دون أي انتباه، يبدي كل الاهتمام أثناء الدرس الخاص، ألا نخاطر بالتأثير على سيره الدراسي.» (المرجع نفسه، والصفحة نفسها)

في حين يرى نوار لمباركية «إن الدروس الخصوصية التي تعادي كل أصول علوم التربية الراسخة، ولا تحتكم إلى نظريات علم النفس التربوي، لا تجيد سوى الزحف

كالثعابين المذعورة، ونبرتها الوحيدة هي التكالب على الكسب والاسترزاق في رغبة عنيفة، والركض نحوهما، وعلى حساب اغتصاب مداخيل أولياء أمور التلاميذ الذين عانوا من جورها آلاما مبرحة بسبب تكاليفها الإضافية التي نفذ طغيانها إلى لب العظام، وتغلغل فيه.» (لمباركية، 2006، ص: 10)

من خلال ما تم استعراضه من آراء ودراسات سابقة مثل دراسة عبد الفتاح غزال وسليمان محمد سليمان (1994). ودراسة المجالس القومية المتخصصة (2001) ودراسة محمد حسونة وآخرين (2003)، ودراسة محمد عبد الحميد إبراهيم (2003).(انظر الفصل الثاني). اتضح أن التربويين يرون أن الدروس الخصوصية كارثة حلت بالمنظومة التربوية ضف إلى ذلك الآثار السلبية التي خلفتها سواء كانت تربوية أو اجتماعية أو اقتصادية.

أما في اليابان فيتغير مصطلح الدروس الخصوصية إلى شكل آخر النشاط اللاصفي ويعتبرونه جزءا من العملية التربوية التي تقدم لهم وهو على نوعين:

***الأوكيكوجوتو:** «غالبا ما تبدأ الأوكيكوجوتو في مرحلة ما قبل المدرسة، وتستمر مع الفرد طوال حياته. وتختلف نوعية ما يتعلمه الفرد حسب رغباته واهتمامه، وما يتمشى مع سنه فيتعلم أطفال الروضة السباحة والعزف على البيانو، أو اللغة الإنجليزية...» (هوايت، 1991، ص: 141).

* **الجوكو:** يذهب التلميذ إليها «للتقوية في مادة دراسية هو ضعيف فيها، أو يريد استزادة في مقرر آخر ليحصل على درجات أعلى، أو يريد أن يبكر بدراسة مقررات سوف يدرسها (فيما بعد). في المدرسة الحكومية..» (هوايت، 1991، ص: 146).

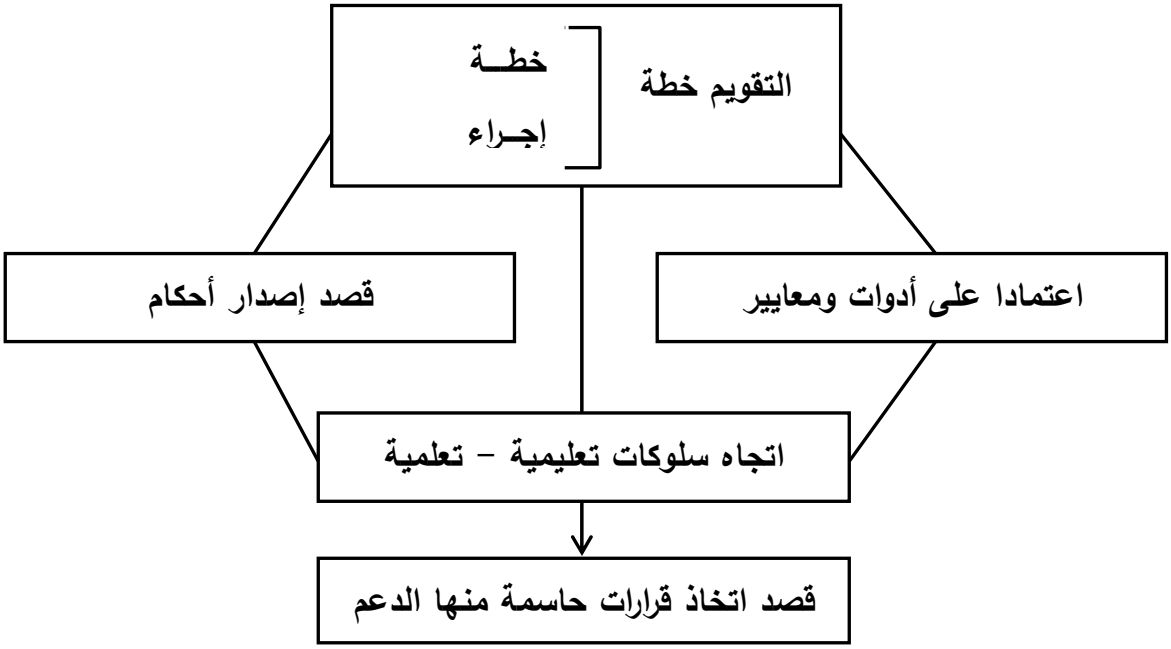
والجوكو مدرسة بها فصول تدرس فيها مواد مختلفة، وهي موجودة في أنحاء المجتمع الياباني ومدنه.

«ينظر إلى مدارس الجوكو على أنها ظاهرة طفيلية تهدد بإلحاق الضرر الكبير بالتربية، بسبب تنافس قد يكون ميئوسا من نتائجه. ومع ذلك.. فإن محاولات الإقلال من شأن الجوكو كانت دائما تفشل!!» (المرجع نفسه، ص: 290).

وليس ببعيد عن اليابان، فالجزائر أيضا انتشرت فيها أماكن لتعليم اللغات الأجنبية خاصة وهي تلاقي اهتماما كبيرا من طرف أولياء الأمور وأبنائهم.

3- علاقة الدعم بالتقويم التربوي:

يعتبر الدعم مرحلة أساسية من مراحل التقويم ويكفي لبيان ذلك الشكل الآتي:



شكل رقم (2)

يوضح خطوات التقويم

(المير وآخرون، 1997، ص: 8)

وفيما يلي تحليل وشرح المخطط:

أولا- التقويم:

1- المفهوم الحديث للتقويم: «هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات

وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد التحسين والتطوير للعملية التعليمية ومساعدتها على تحقيق مجمل أهدافها.» (عقل، 2001، ص: 47).

2- وظائف التقويم: استنادا إلى المفهوم الحديث للتقويم فإن للتقويم وظائف أساسية ثلاث هي:

2-1- التشخيص: مدى تحقق الأهداف أو عدم تحققها.

2-2- العلاج: نبدأ بالتساؤل: لماذا لم تحقق الأهداف؟ هل السبب في البرنامج؟ أو المعلم؟ أو الأسرة؟ ولكل سبب من هذه الأسباب علاج خاص.

2-3- التصنيف: إذا حقق الطالب الأهداف المسطرة فإنه من الممكن ترقيته للمستوى الأعلى من الأهداف أو من المستوى التعليمي، أما إذا لم يحقق الأهداف فيمكن إعادة التعليم في نفس المستوى ويكون ذلك من خلال استخدام أدوات التقويم.

3- أنواع التقويم:

3-1- التقويم التشخيصي (التمهيدي): يحدث قبل التدريس لتحديد نقاط القوة والضعف أي ما يعرفه التلاميذ وما لا يعرفونه وهو يساعد المعلمين في تحديد نقطة البداية في التدريس سواء في صف دراسي جديد أو موضوع جديد في المقرر أو قبل إعداد برنامج للتدريس العلاجي، كما أنه يفيد في اختيار طريقة التدريس التي تناسب مستوى التلاميذ لضمان نجاح عملية التعلم.

3-2- التقويم التكويني (البنائي): يحدث أثناء تدريس المعلم مادته الدراسية وغرضه من ذلك تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة وفي ضوء استجابات الطلاب إما أن يواصل أو يعيد الشرح بطريقة أخرى أو يغير من وسائله، وطرقه في التدريس ويعطي تدريب مكثف لعلاج الضعف الذي يكشف عنه هذا النوع من التقويم. ومن هذا المنطلق يلاحظ أن التقويم التكويني ملازم لعملية التدريس.

3-3- التقويم النهائي (الختامي): يتم في نهاية النشاط التعليمي أو في نهاية الفصل أو العام الدراسي أو المرحلة الدراسية أو نهاية تجربة تربوية للوقوف على مدى بلوغ الأهداف النهائية وبناء على نتائجه يمكن الوقوف على مؤشرات النجاح أو الفشل ومن ثم الحكم بالنتيجة.

3-4- التقويم التتبعي: يجرى بعد التقويم النهائي يهدف إلى «متابعة استمرار عوامل هذا النجاح في المنهج، ومدى تحسنها أو ضعفها، ومدى استمرار عوامل الضعف وقوتها أو ضعفها.» (شوق، 1995، ص: 265).

ثانيا- أدوات التقويم ومعاييره: بما أن المعلم يريد تقويم التلميذ فإنه يتم تحديد الجوانب المقومة تحديدا دقيقا وهي الذكاء، والاستعداد، والميول، والاتجاهات والشخصية، والتحصيل، وهذا الأخير هو الذي يمكن للمعلم أن يجريه أما بقية الجوانب فهي تحتاج إلى مختصين تربويين ونفسانيين.

1- أدوات تقويم التحصيل:

أ- **الملاحظة:** لها دور مهم للغاية ومن أمثلة ذلك:

- ملاحظة التلميذ المنتبه للدرس وغير المنتبه.
- الانتباه إلى الأخطاء الشائعة بين التلاميذ ومنها الأخطاء الفردية.
- مدى اهتمام التلميذ بواجباته المنزلية.
- التزام التلميذ بالحضور أو بالأحرى ما هي الحصص التي يتغيب فيها أو إن حضر لا يعيرها اهتماما؟
- مدى استخدام التلميذ للأدوات الهندسية وغيرها وكيفية المحافظة عليها.
- ملاحظة التلميذ أثناء الإجابة للوقوف على الصعوبات ومن ثم رسم خطط للعلاج.
- مدى تحضير التلميذ لدروسه.

وحتى تبتعد الملاحظة عن الذاتية بقدر الإمكان على المعلم أن يعد شبكة ملاحظة ذات أهداف محددة وأن يسجل الملاحظات فور حدوثها في ظروف طبيعية وفي أوقات مختلفة.

ب- المقابلة الشخصية: وتكون فردية أو جماعية من فوائدها:

- استكمال المعلومات التي تم الحصول عليها باستخدام أساليب أخرى.
- استيضاح بعض المعلومات التي سجلت أو المواقف التي حدثت أثناء الملاحظة.
- تعين المعلم على مساعدة التلميذ في التغلب على الكثير من مشكلاته لكن في هذه الحالة على المعلم أن يكسب ثقة التلميذ أولا.

ج- الاختبارات: وهي على أنواع حسب التصنيف الذي أورده محمود أحمد شوق (1995):

ج-1- الاختبارات الشفوية: أن يجيب التلميذ عن سؤال المعلم مباشرة شفويا. وتقدر له النقطة.

ج-2- الاختبارات العملية: يكون عن طريق الممارسة العملية أو التطبيق الفعلي للمهارة مثل التجارب في الكيمياء أو الأداء في الملاعب الرياضية ...

ج-3- الاختبارات التحريرية: يحرر التلميذ إجابته بنفسه وهي نوعان:

ج-3-1- اختبارات المقال: وتكون الإجابة في صورة مقال.

ج-3-2- اختبارات موضوعية: كأسئلة الصواب والخطأ وأسئلة المزاوجة ...

ج-4- اختبارات الكتاب المفتوح: يسمح للطالب بالاستعانة بالكتاب المدرسي.

ج-5- اختبارات المنازل: تعتمد على جهد المتعلم الذاتي حيث يجيب عن الأسئلة خارج المدرسة.

وتقدر العلامة في كل نوع من الاختبار بناء على معيار.

2- المعايير: «إن عمليات التقنيين هي الخطوات التجريبية التي يمر بها المقياس في صورته النهائية عند إجرائه على عينات من الجماعات التي سيطبق عليها فيما بعد ذلك بغرض اشتقاق المعايير. وعلى هذا فنحن نشتق المعايير من عينة التقنيين Standardization Sample. التي تمثل المجتمع الأصلي المدروس Population فتكون الدرجات المحولة للدرجات الخام لأفراد هذه العينة مصدرا للمعايير. أي أننا عند إجراء الاختبار نقارن المفحوص بمن يكافئه من أفراد عينة التقنيين. وتتم المقارنة في ضوء متوسط هذه الجماعة وانحرافها المعياري.

وعلى ذلك فالمعايير ليست إلا نتائج إجراء الاختبار على عينات التقنيين.» (حبيب 1996، ص: 335).

ثالثا- إصدار الأحكام: تتم في ضوء البيانات التي حصلنا عليها وفي ضوء الأهداف المرسومة سابقا أي مدى ما تحقق من تغيير في ضوء الأهداف، ونحصل على البيانات من تسجيل النتائج وتحليلها، أي«تسجيل الملاحظات الرقمية والوصفية التي تجمع عن موضوع التقويم تسجيلا يتوفر فيه الوضوح والتصنيف الضروري لتسهيل دراسة هذه الملاحظات وتفسيرها والحكم عليها.» (الغريب، (د ت)، ص: 57).

وتحلل النتائج عن طريق المعالجة الإحصائية للبيانات وخاصة في تحديد الأسئلة المميزة لتمييز التلاميذ.

رابعا – اتجاه سلوكات تعليمية تعلمية: بحيث تقارن النتائج بالأهداف وقد أشار بلوم Bloom إلى ذلك بقوله «يمكن جدا أن نجد فرقا بين السلوك المنتظر من التلاميذ إثر دراستهم لمادة من المواد وسلوكهم الفعلي، وقد نجد بين التلاميذ من لم يصل إلى المستوى المنشود وذلك رغم الجهود التي نقوم بها، بل ويمكن أن نجد من بين التلاميذ من لم يحصل على أي شيء.» (حثروبي، 1999، ص: 115).

خامسا- قصد اتخاذ قرارات حاسمة منها الدعم: لكي نتخذ القرارات يجب أن تتوفر لدينا معلومات كافية وصحيحة عن التلاميذ ولن يتأتى ذلك إلا بعد المرور بخطوات التقويم ومن ثم نستخرج الفئة التي تحتاج إلى الدعم.

4- خطة الدعم:

كما ورد في التعاريف السابقة أن الدعم يندرج ضمن بيداغوجيا خاصة يطلق عليها بيداغوجيا الدعم، وعليه فإنه يستلزم خطة محكمة تحدد عناصرها كالآتي:

أولا- بناء أهداف التعلم: بما أن التقويم كشف عن وجود تعثر دراسي لدى المتعلمين فيقترح أهدافا إجرائية لتجاوزه «ونقصد بها تلك الأهداف التي يضعها المدرس للدرس أو وحدة تعليمية محددة، وهي التي تعرف عادة بالأهداف الخاصة أو النوعية أو التعليمية، حيث أن الأهداف على هذا المستوى هي التي تشكل الأساس الذي في ضوئه تتم عملية التقويم سواء لتعلم التلميذ أو لأداء المعلم أو لواضعي البرنامج التعليمي ككل وبتعبير أخص هي تلك الأهداف السلوكية الإجرائية التي حددها بلوم في تصنيفه.» (قلي، 1993، ص: 64).

وعند تحديد الأهداف بالنسبة لعملية الدعم يجب أن يكون مصدرها البيانات والمعلومات التي أسفر عنها التقويم، وتصاغ هذه الأهداف إجرائيا أي تترجم ما سينجزه التلميذ المتعثر.

ثانيا- تنفيذ عملية الدعم: وتشمل ما يلي:

1- المحتويات والمضامين: ما الذي سيقدم لهؤلاء التلاميذ المتعثرين؟

2- أنشطة الدعم الخاصة بالتلاميذ: «ومضمون العملية ينبغي أن يحضره المعلم من قبل سواء كان ذلك تمارين أو معلومات إضافية أو غيرها... وهذا ما يسمى بيداغوجية الدعم (Pèdagogie Curative) أو (de Soutien)، بحيث تحترم الفروق الفردية من جهة، ويتحصل كل تلميذ على القدر الكافي من المساعدة والدعم الذي

يسمح له بسد الثغرات التي تظهر لديه، والمحك طبعا أو المعيار، ليس المعرفة بقدر ما يكون الهدف الحقيقي من الدروس المقدمة والتي ظهرت من خلالها الثغرات عند التلاميذ.» (تعوينات، 1993، ص: 345).

ومنه نستنتج أنه يمكن أن تتخذ أنشطة الدعم عدة أشكال نذكر منها:

- إنجاز التمارين.
- تقديم معلومات إضافية.
- مراجعة الدرس أو جزء منه.

3- الطرائق التعليمية: على المعلم ألا يعيد الطريقة نفسها التي انتهجها في الدرس وإنما يعتمد على طرق نشطة فعالة تكون متمركزة على التلميذ ومن أمثلتها:

- طريقة التعلم التعاوني .
- طريقة حل المشكلات .
- طريقة التعلم بالاكتشاف .

4- أساليب التدريس: وهي «الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم» (سعدالدين، إطلاع مباشر في [8-11-2006])

ومن أمثلتها : أسلوب التدريس المباشرالذي يعتمد بصورة كبيرة على المعلم.

5- الوسائل التعليمية: «هي كل وسيلة تساعد المدرس على توصيل الخبرات الجديدة إلى تلاميذه بطريقة أكثر فاعلية، وأبقى أثرا، فهي تعينه على أداء مهمته. ولا تغني عن المعلم ذاته. وهذه الوسائل تختلف باختلاف المواقف التعليمية وباختلاف الحاجة الداعية إليها، كما أنها تختلف في المادة التي تصنع منها.» (وطاس، 1988 ص: 55).

ومن أمثلة الوسائل ما يلي:

- الألواح.
- السبورة.
- التمثيليات.
- التوضيحات العملية.

وينبغي أن تكون الوسيلة صادقة، منسجمة مع الأهداف، نافعة، بسيطة، حسنة التوظيف.

ثالثا– تقويم عملية الدعم: متابعة مدى الاستفادة من دروس الدعم «فبعد كل حصة من حصص التعليم التدعيمي أو العلاجي ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على استعمال بطاقات التقويم الفردي ومقارنة أجوبته بالأجوبة النموذجية المنتظرة الصحيحة. ثم يقوم التلميذ بعد ذلك بتدوين النتيجة على بطاقة التقويم كما يمكن أن يستعين بمعلمه وأن يقوم هذا الأخير بمتابعة جهود التلميذ وتتبع مدى استفادته من الحصص التدعيمية، ونجاعة الوسائل التربوية المستعملة، وإذا لاحظ خللا في جانب من الجوانب لا بد له من إصلاحه في الحين حتى لا يكون سببا في عرقلة التلميذ في الحصص الموالية.» (بركان، 1993، ص: 218)

5- هل الدعم وسيلة ضرورية لارتفاع مستوى التحصيل؟

لقد أكدت نماذج التدريس المرتبطة بالفروق الفردية على أن هناك تلاميذ يحتاجون إلى وقت أطول للتعلم والتي من بينها نموذج كارول Carrol (1963) ونموذج بلوم Bloom (1976)، ونموذج سلافين55Slavin Quait (1997) وهو ما أثبتته الدراسات والتي من بينها دراسة فيشر وزملائه Fisher et al (1980) ودراسة دينهام

وليبارمان Denham &Lieberman (1980) من أن زمن التعلم الأكاديمي يرتبط على نحو موجب بالتحصيل الدراسي.

وبالرجوع إلى الواقع نجد أنه لا يمكن للمعلم إعطاء الوقت الكافي للتلاميذ داخل القسم لذلك استغلت بعض الفترات بعد انتهاء اليوم أو جزء من وقت الراحة اليومية وهذا ما اصطلح عليه ببيداغوجيا الدعم وهو بدوره يضم عدة أنواع كما بيناها سابقا.

غير أن هناك من يرى « أن وجود الدعم في العملية التعليمية يدل أن هذه مشوبة بعيب ما، إذ من المؤكد... أنه إذا كانت العملية التعليمية/ التعلمية مبنية على أسس سيكوبيداغوجية حقة، يطبعها تواصل بناء بين عناصرها ومكوناتها، فإنها سوف لن تحتاج إلى عملية دعم، خاصة إذا كان المدرس مقتدرا يحول العملية التعليمية/ التعلمية إلى نشاط تعاوني يساهم فيه بحيوية كل من التلميذ والمعلم بغية تحقيق أهداف وكفاءات رسمت مسبقا بمعنى يساهم الجميع في بناء المعرفة واكتساب الخبرات وبلورة التفاعلات المنشودة، إذ يصبح الدعم نفسه عملية ذاتية لا بداية لها ولا نهاية.» (المير وآخرون، 1997، ص: 40).

وما تراه نادية جمال الدين – مدير مركز الدراسات التربوية سابقا– أنه «ليس الحل في مجموعات التقوية بالمدارس أو في الدروس الخصوصية إنما الحل في زيادة الأماكن بالمدارس والجامعات لأنه لا علاقة بين التعليم والعمل.. فالإنسان يعمل في أي مجال يمكن أن يعبر فيه عن قدراته لأن الدرجة العلمية لم تعد مؤهلة لوظيفة.. فأصبح واجبا على كل خريج أن يبحث لنفسه عن عمل حتى لو ألقى بنفسه في النار! فالتعليم مرتبط بإصلاح الاقتصاد وتوفير فرص العمل، ولابد أن يأخذ المعلم أجرا مناسبا حتى لا يلجأ الطلاب لدروس خصوصية أو حتى مجموعات تقوية» (حسنين إطلاع مباشر في [28-11-2006])

في حين تم اللجوء إلى الدعم «حين ضمت المدرسة الواحدة مختلف الشعب ومختلف التلاميذ بموجب إجبارية التعليم، حيث تواجد مع مشكل اختلاف المستويات

التي تتطلب مقاييس خاصة. إذ بدونها نتعرض لمصادفة نسب مئوية معتبرة لتلاميذ يعانون بعض المشاكل المدرسية مثل: صعوبة الفهم، تراكم المعلومات مع تأخر إعادة السنة، وقد تصل إلى الاخفاق النهائي الذي يشكل خروج مسبق من المدرسة أو خروج بدون مستوى كاف.» (Arénilla et al, 2000, p : 254)

لذا تبقى ظاهرة دروس الدعم الحل الشائع في بلادنا نتيجة لأسباب بيداغوجية منها كثافة الأقسام وتعقد المناهج، ونظام الامتحانات المخيف. ولأسباب اجتماعية لها علاقة بالأجور الزهيدة للمعلمين.

وخوفا من أن تفقد المدرسة دورها اتجاه التلاميذ الذين هم حقا في حاجة للدعم ومن أن تتحول عملية تغذية التلاميذ بالمعلومات السليمة وفق طرائق بيداغوجية من صميم مهمة المدرسة. وحماية لمهنة التدريس الشريفة من الاستغلال التجاري لجأت وزارة التربية الوطنية مؤخرا إلى تنظيم عملية الدعم وفق منشور خاص. (انظر الملحق رقم1).

خلاصة الفصل:

مما سبق يتضح أن للدعم تعريفات مختلفة وأنواعا متعددة فهناك من الأنواع ما ثبتت فوائدة كالنشاط المدرسي والاستدراك، وما ثبتت سلبياته كالدروس الخصوصية ومنها ما بقي بين التأييد والمعارضة مثل مجموعات التقوية. كما تبين أيضا أن ليس كل التلاميذ بحاجة إلى دعم فعلى الأسرة أن تكون واعية لتوجيه ابنها الوجهة الصحيحة وتعلم حقا إن كان يحتاج ولدها إلى دعم، وهل حقا استفاد منه أو أنه يحتاج فقط إلى الإرشاد والتوجيه. وما على الدولة إلا أن تسعى جاهدة للتقليل من سلبيات الدعم وذلك من خلال ترشيد هذه العملية خاصة تلك التي تهدف إلى الكسب المادي أولا.

الفصل الرابع

التحصيل الدراسي

تمهيد.

1 - تعريف التحصيل الدراسي.

2 - العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

3 - قياس التحصيل الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد التحصيل الدراسي من الموضوعات المهمة التي شغلت بال علماء النفس والتربية ولا تزال نظرا لارتباطه الوثيق بحياة الفرد والأسرة و المجتمع. والتحصيل الدراسي لا يكون نتاج عامل واحد فحسب وإنما هو مرهون بجملة من العوامل الأخرى التي تؤثر فيه اعتمادا على مختلف النتائج التي أسفرت عنها البحوث المجراة في هذا المجال، كما انصب الاهتمام على كيفية قياسه سواء كان في نهاية وحدة تعلمية أو فصل دراسي أو حتى سنة دراسية ووضعوا الشروط اللازمة لذلك.

وسوف تتناول الطالبة في هذا الفصل مفهوم التحصيل الدراسي، والعوامل المؤثرة فيه، وكيفية قياسه.

1- تعريف التحصيل الدراسي:

يدعى التحصيل الدراسي في بعض الأحيان بالإنجاز التربوي.

- يعرف هاوز وهاوز Hawes and Hawes: «الإنجاز هو الأداء الناجح أو المتميز، في مواضع أو ميادين أو دراسات خاصة، والناتج عادة عن المهارة والعمل الجاد المصحوبين بالاهتمام، وهو الذي كثيرا ما يختصر في شكل علامات، أو نقط أو درجات أو ملاحظات وصفية.» (بود خيلي، 2004، ص: 326).

يستنتج من هذا التعريف بأن التحصيل أو الانجاز مرتبط بالنجاح والعمل الدؤوب ويقاس كميا أو عن طريق مقاييس التقدير.

- كما يعرف التحصيل الدراسي بأنه «مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما.» (المرجع نفسه، ص: 328).

يستنتج من هذا التعريف أن التحصيل الدراسي يشير إلى المستوى الذي توصل إليه التلميذ بعد إنجاز عمل مدرسي كما أنه أضاف كيفية تقييم التحصيل وهي نوعان: تقييم من طرف المعلم، وتقييم عن طريق الاختبارات المقننة.

– كما يعرف التحصيل الدراسي بأنه «المعرفة التي تحصل عليها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط والعمل المدرسي.» (بودخيلي، 2004 ص: 328).

ركز هذا التعريف على الجانب المعرفي الذي يكتسبه التلميذ للاستفادة منه في محيطه.

– كما يعرف التحصيل الدراسي بأنه «حدوث عمليات التعلم التي نرغبها بشرط أن تكون هذه النتائج من آثار برنامج خاص من برامج التعليم والتدريب.» (وجيه ومنسى وصالح، 2002، ص: 257).

يشترط في هذا التعريف أن يكون التحصيل سببه المرور بخبرات تعليمية وتكون إما في برنامج تعليمي أو تدريبي معين.

– تعريف أبي زيد سعيد الشويقي التحصيل الدراسي: بأنه «الإنجاز الذي يحققه الطالب بعد دراسته لمقرر دراسي أو عدة مقررات دراسية، ويقدر بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب على الاختبارات التحصيلية التي تعكس مدى ما تعلمه الطالب من مفاهيم وخبرات وحقائق في مقرر دراسي أو عدة مقررات.» (الشويقي، 2003 ص: 116).

يعتبر هذا التعريف أكثر شمولا من سابقيه.

من خلال التعاريف السابقة يمكن أن نعرف التحصيل الدراسي كالآتي: هو كل ما اكتسبه التلميذ من معارف ومهارات في موضوع معين أو في عدة مواضيع والذي يكشف عنه بالعلامات المحصل عليها في الاختبارات، وهذه العلامات قد تكون مرتفعة أو متدنية.

2– العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

إن التحصيل الدراسي يجب أن ينظر إليه على أنه حصيلة تفاعل بين العوامل الداخلية المتعلقة بالتلميذ والعوامل الخارجية المتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها وهي كالآتي:

أولا: العوامل الداخلية (الشخصية) المتعلقة بالتلميذ:

1- العوامل الصحية والجسمية: لقد ذكر جيتس «أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات صحية هم في الغالب محرمون من الألعاب و ضروب النشاط الاجتماعية العادية، وهم أكثر بطئا في عملهم المدرسي، ويفضلون الانكماش كوسيلة للخلاص من المواقف الصعبة» (العمايرة، 2002، ص: 105).

أي أن المشاكل الصحية غالبا ما تؤدي إلى عدم الإنتباه، والتركيز والشرود أثناء الدرس. مما يؤثر سلبا في التحصيل الدراسي، وتأخر الطفل عن مجموعته الطبيعية ففي دراسة أجراها عماد الدين سلطان (1980) وجد «أن التلميذ المتأخر دراسيا يعاني غالبا من مشكلات أخرى مصاحبة للتأخر الدراسي وقد تكون سببا له ومن بين هذه المشكلات الصحة العامة» (غزال، 2001، ص: 15).

وقد يكون العامل هو: عدم اشباع الحاجات الأساسية ففي هذا الشأن يقول ماسلو Maslow «غالبا ما يكون السبب الذي يمنع الأطفال الفقراء من إحراز ماهو منتظر منهم من تقدم تربوي – ويمنع كذلك الدول الفقيرة من إحراز نفس التقدم الذي تحرزه الدول الغنية– غالبا ما يكون السبب هذا راجعا إلى عدم إشباع الحاجات الفيزيولوجية الأساسية يحول دون بروز أو ظهور ما يفوقها مستوى من الحاجات التي تقف وراء التحفيز التربوي و الاكتشاف العلمي لدى الأشخاص.» (بودخيلي، 2004، ص: 363).

وهذا الرأي يذهب إليه كثير من علماء النفس كمرغريت شاربMargaret sharp التي ترى «بأن التقدم التربوي في البلدان المتخلفة المتواجدة في إفريقيا وآسيا وغيرهما من القارات يمر قطعا عبر إمداد الأطفال المحتاجين بفطور جيد وغذاء مناسب.» (بودخيلي، 2004، ص: 363).

كما أن هناك من التلاميذ من يعاني أمراضا تؤدي به إلى الغيابات المتكررة ويمنعه ذلك من متابعة دروسه، وخاصة إذا كان المرض مزمنا أو دوريا كالربو والقلب، والسكري، والصرع...أو من إعاقة سمعية أو بصرية زيادة على ذلك اضطرابات النطق كالثأثأة واللجلجة والخمخمة... فهذه جملة من الأمراض والاضطرابات تؤثر ولا شك على بنية الطفل وتخلف آثارا «ذات طبيعة مدمرة للنمو وخاصة في مجالات التحصيل الدراسي والشخصية في المستقبل إن لم تجد العلاج الملائم في الوقت المناسب.» (المرجع نفسه، ص: 366).

أما المشكلات الجسمية فيمكن تصنيفها إلى مشكلات عصبية كالشلل، والصرع أو إعاقات عضلية عضمية كبتر الأطراف أو التهاب المفاصل الرماتيزمي... بالرغم من ذلك كله يكون «الطالب سويا من الناحية العقلية وقد تؤثر الإعاقات الحركية على مستوى تعلم وتحصيل الطالب وتكيفه الاجتماعي في المواقف المدرسية إذا لم توفر له التسهيلات والرعاية التربوية المناسبة، وقد تواجه الطلبة المعوقين حركيا صعوبة في الانضباط الصفي والتكيف مع متطلبات التعلم الصفي إذا ما كانت استجابات المعلمين والطلبة الآخرين تقوم على الشفقة أو السخرية أو الرفض.» (العمايرة، 2002، ص: 106).

2- العوامل العقلية: هناك ارتباط قوي بين الذكاء والتحصيل المدرسي وهو الارتباط الذي يشير إليه فاخر عاقل عندما يقول: «وأيا ما كان فإن مفهوم الذكاء يتصل اتصالا وثيقا بالقدرة على التعلم. وكل روائز الذكاء من متاهات أو علب معضلة أو روائز لفظية تروز التعلم أثناء حصوله. وهكذا يكون معيار الذكاء السرعة في التعلم والدقة فيه.» (بودخيلي، 2004، ص:332).

والنتائج المتوصل إليها تدل على أن ذوي الذكاء المنخفض يكون إنجازهم في المدرسة أقل من غيرهم، غير أن القدرات العقلية يجب أن تستعمل كأحد الوسائل التي يمكن أن تساعد على التنبؤ بالنجاح المدرسي لأنه يوجد من يمتلك قدرة عالية من الذكاء لكن مستواه التحصيلي منخفض لأنه كما قيل سابقا أن التحصيل لا يرجع لعامل واحد

فقط ويذكر بلوم Bloom أن «الإنجاز يجب أن ينظر إليه على أنه نتاج تفاعلات عدة بين المتعلم والمحيط التعليمي لا على أنه نتاج اختلافات فردية محددة كالذكاء.» (بودخيلي، 2004، ص: 335).

3- العوامل النفسية والانفعالية: تتضمن السمات، والعواطف، والاتجاهات والاهتمامات... وهي تؤثر على القدرة التحصيلية للتلميذ ففي بحث أجراه كل من نادية عبد السلام وسليمان الخضري (1979) عن العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض سمات الشخصية أثبتت نتائج الدراسة «أن ثمة علاقة معينة توجد بين بعض سمات الشخصية وبين التحصيل الدراسي في بعض المواد الدراسية وأن هذه العلاقة تختلف في اتجاهها من سمة لأخرى ومن مادة دراسية لأخرى وبالتالي بالتحصيل المدرسي يتأثر بالسمات الانفعالية. وحالات التوافق الشخصي للتلميذ كما أن خبرات النجاح والفشل بدورها تؤثر في هذه السمات.» (غزال، 2001، ص: 14).

كما تم التوصل عن طريق عدد من الدراسات إلى أن هناك ارتباطا وثيقا بين الانبساطية والنجاح المدرسي حيث توصل كلا من الباحثين رايدينغ وبانار Riding and Banner (1986) «أن الانبساطيين أفضل انجازا من الانطوائيين في المجالات اللغوية، وما يتصل بها من مهارات.» (بودخيلي، 2004، ص: 338).

إلا أن عامل الجنس قد يقلب هذه النتيجة وهو الأمر الذي كشفت عنه الدراسة التي قام بها رايدينغ Riding بمعية كوولي Cowley (1986) حيث وجدا «أن التلميذات المنطويات استطعن أن يحصلن على درجات أفضل من تلك التي حصلت عليها مثيلاتهن من المنتميات إلى البعد الانبساطي في مادة القراءة.» (بودخيلي، 2004 ص: 338).

كما أن للقلق علاقة قوية وأكيدة بالتحصيل المدرسي فقد ثبت أن هناك ارتباطا بين ضعف التحصيل والقلق وقد ظهر جليا من خلال الأبحاث فجودفيلو Goodfellow وكالارد Callard مثلا استطاعا الوصول إلى «أن القلق يميل إلى التزايد في أوساط

المنخفضي التحصيل. وإلى هذه النتيجة توصل أيضا أيزانك وكوكسون Eysenck &Cookson وكذا ايليوط (1972) Elliot وغيره.» (المرجع نفسه، ص: 340).

غير أن هناك باحثين آخرين وجدوا أن هناك ارتباطا بين القلق وتحسن التحصيل وهي النتيجة التي أكدتها كثير من الدراسات، مثل دراسة أمينة كاظم (1973) حيث توصلت إلى «أنه يزداد التحصيل بزيادة القلق حتى عتبة معينة بعدها يبدأ إتجاه التحصيل بالانحناء بزيادة القلق.» (سايحي، 2004، ص: 7).

وهذا يدل على أن وجود نسبة معينة من القلق أمر ضروري للتحصيل وهذا ما يشير إليه أيضا «القانون المعروف باسم قانون ياركس ودودسن Yerkes – Dodson law والذي يرى فيه صاحباه بأن نسبة معقولة من القلق قد تلعب دورا ايجابيا بالنسبة لتحصيل كل المواد الدراسية وذلك بسبب رفعها لمستوى تحفيز المحصل.» (بودخيلي 2004، ص: 341).

ثانيا- العوامل الخارجية والبيئية: إن العوامل الداخلية ضرورية لتحقيق النجاح المدرسي لكن تحتاج إلى تناغم وتآزر العوامل البيئية، ويمكن تقسيمها إلى عوامل أسرية وأخرى مدرسية.

1- العوامل الأسرية: إن التلميذ قبل مجيئه إلى المدرسة كان يعيش في أسرته والتي لها بالغ الأثر في نجاحه أو فشله في حياته وذلك بما توفره له من تنشئة اجتماعية تبعا لظروفها، فالتلاميذ يختلفون فيما بينهم باختلاف أسرهم وغالبا ما يعود ذلك إلى الوضعية الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية للأسرة فإذا كانت هذه النواحي تؤثر على شخصية التلميذ في صغره فإنها توثر على تحصيله الدراسي أيضا. ففي دراسة فيوليت فؤاد (1979) ترى فيها «أن التحصيل الدراسي يرتبط بعدد من المتغيرات من بينها مكونات الشخصية الاجتماعية والثقافية المتعلقة ببيئة التلميذ إذ أنها الوسط أوالباعث المحرك للتلميذ على التعليم والتحصيل.» (غزال، 2001، ص: 15).

1-1- العوامل الاقتصادية: يؤثر الوضع الاقتصادي في التحصيل الدراسي للطفل ولا سيما الأوساط المتواضعة والمحرومة خاصة، فالأطفال المنحدرون من أسر فقيرة غالبا ما يكون انجازهم أقل من انجاز أقرانهم المنتمين إلى أسر ميسورة فقد توصل دوجلاس Douglas (1964) في دراسته إلى أن «أبناء الطبقة الشغيلة، وأبناء العمال اليدويين على وجه الخصوص، كانت نتائجهم المدرسية أضعف من نتائج أقرانهم ممن يشتغل آباؤهم في وظائف غير يدوية.» (بودخيلي، 2004، ص: 369).

غير أن الاختلافات الطبقية لا تؤثر على جميع التلاميذ بنفس الكيفية لذلك لا يمكن تعميم النتائج التي توصلت إليها الدراسات ففي إحداها أجريت في السودان وتوصلت إلى أن «الأطفال الفقراء يميلون إلى الحصول على نتائج تربوية أفضل من تلك التي يحصل عليها زملاؤهم الأكثر منهم غنى.» (المرجع نفسه، ص: 376).

كما أن الدخل المحدود أو انعدامه قد يؤدي إلى مشاكل صحية كالضعف الجسمي مثلا الناتج عن سوء التغذية وقد قادت إحدى الدراسات الحكومية التي أجريت في بريطانيا (1976) أصحابها إلى النتيجة التالية «إن هناك أدلة قوية على أن الظروف الاجتماعية والأسرية السيئة يمكن أن تعيق النمو الجسمي والانفعالي والذهني كما يمكن أن تؤثر وبطريقة سلبية على التحصيل المدرسي وعلى السلوك الشخصي.» (المرجع نفسه، ص ص: 377-378).

وقد لجأت الجزائر إلى حل مشكلة الفقر عن طريق إقامة المطاعم المدرسية لتخفيف العبء على الآباء وكان لها الأثر الايجابي في انخفاض نسبة الغيابات.

1-2- المستوى الثقافي: إن ثقافة الوالدين أمر مهم في تقدم الأبناء وتفوقهم فقد لاحظ بابي (1976) «أن النتائج المدرسية للتلميذ في آخر السنة الأولى من المدرسة الابتدائية تحمل بصمات الخصائص الثقافية العائلية. إن مدة ونوعية دروس الولد سوف تتبع، بجانب كبير منها، أصوله الاجتماعية.» (كاغلار، 1999، ص: 23).

حيث يستفيد التلميذ من اهتمام والديه بالتحصيل في استذكار دروسه ويحثانه على القيام بواجباته ويحرصان على إدماجه في النشاطات المفيدة وقت الفراغ في حين أن الأطفال الآخرين قد لا يجدون مساعدة من والديهم في أداء الواجبات المدرسة وقد ينشغلون غالبا في أوقات فراغهم بنشاطات حرة حيث تشير سهام ودوس أبو عطية (1979) إلى «أن من المتغيرات المؤثرة على التلميذ في التحصيل والتعليم ما يلي: المستوى التعليمي للأفراد أو الأسرة والسكن الملائم داخل الأسرة والمشكلات الأسرية ومساعدة الوالدين لأبنائهم في أداء الواجبات المدرسية.» (غزال، 2001، ص: 15).

وفي دراسة تجريبية لسعد محمد حنفي لطوم (1973) عن أثر الحرمان من الأسرة على التحصيل الدراسي في المرحلة الأولى تبين انخفاض مستوى التحصيل اللغوي وافتقاد الاستشارة اللغوية المستمرة التي تقوم بها الأسرة بصفة عامة والأم بصفة خاصة ويؤكد على أهمية وظائف الأسرة بالنسبة إلى حياة العقل ويؤكد أن افتقار التلميذ للحياة داخل الأسرة يؤثر على صحته النفسية وتحصيله اللغوي.» (المرجع نفسه، ص: 15).

ويظهر المستوى التعليمي للوالدين جليا في حل الواجبات المنزلية خصوصا فهناك تلاميذ لا يحلون الواجب وإذا سئلوا تكون الإجابات مثلا: لقد ذهبت مع أمي إلى مكان ما، لقد أرسلتني أمي إلى مكان ما، لم أفهم؟ لم أجد من يساعدني؟ بينما قد نجد عند تلاميذ آخرين كتبا خارجية ووسائل متنوعة وهذا بدوره سيؤدي إلى زيادة التحصيل.

1-3- المستوى الاجتماعي: إن الجو الأسري الذي تسوده العلاقات الإنسانية الايجابية يكون فيه تحصيل التلميذ أكثر من الجو المليء بالمشكلات الزوجية كالطلاق والشجار الدائم وترك الأم لبيتها يؤثر تأثيرا واضحا على تحصيل الطالب الأكاديمي كما جاء في دراسة أجرتها فيرا ديكمان أندرسون Vera Dieckman Anderson (1968) «فالأم التي تترك بيتها لفترة طويلة بسبب الشجار أو الطلاق أو لفترة قصيرة لزيارة أحد أقاربها تاركة طفلها وحيدا مع إخوته أو في رعاية الآخرين، مع أنه في أمس الحاجة إليها، يؤدي إلى أن يشعر هذا الطفل الصغير بالوحدة والشرود وينصب جل

تفكيره على عودة أمه للبيت غير عابئ بما تقوله المعلمة أو تشرحه.» (مدانات، 2001، ص: 26).

فعن أثر الاتجاهات الوالدية نحو التحصيل الدراسي في دراسة محمد عبد القادر عبد الغفار (1975) «أبرز أهمية اتجاهات الوالدين نحو إسهامهما في تكوين شخصية الطفل وتساعده على نمو تحصيله الدراسي ونجاحه المدرسي.» (غزال، 2001، ص: 16) فالتلميذ يحتاج إلى الحب والاحترام والتقدير وإلى الجو العاطفي.

كما نجد أن الآباء يشاركون أبناءهم في انجازاتهم التربوية سواء بالإيجاب أو السلب وتدل مختلف الأبحاث التي أجريت في هذا المجال «أن آباء التلاميذ المتفوقين يتميزون بتقديرهم العالي لسمات الاستقلالية والكفاءة والانجاز، بصفة عامة كما يتميزون بكونهم ديمقراطيين ومشجعين للتفاعل الايجابي المبني على الأخذ والرد مع أبنائهم... ومجلين للمعرفة.» (بودخيلي، 2004، ص: 379) وهذا ما يدل على أهمية الخصائص الأبوية بالنسبة للتحصيل .

2- العوامل المدرسية: تعتبر ثاني مؤسسة بعد الأسرة حيث يتلقى فيها التلميذ أساليب التنشئة الاجتماعية، وتواصل مع الأسرة في نمو شخصيته من خلال ما يكتسبه من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات ...الخ، وبالتالي تسهم في تحقيق النجاح. ففي دراسة إيبليري وهولي Applerry &Holy عن العلاقة بين المناخ المدرسي وبين أساليب التعامل مع التلاميذ وقد وجد الباحثان «أن المدارس ذات المناخ المفتوح كانت أكثر إنسانية من المدارس ذات المناخ المغلق في تعاملها مع التلاميذ.» (غزال، 2001، ص: 17).

وفي نفس الشأن وجد فيلد فيبيل Field Vebel «أن هناك علاقة موجبة بين المناخ المدرسي ذو النزعة الإنسانية وبين تحصيل التلاميذ وأن هناك ارتباطا سالبا بين تأخر تحصيل التلاميذ وبين التركيز على التحصيل الدراسي.» (المرجع نفسه، ص: 17).

وفيما يلي مكونات المناخ:

2-1- الظروف المادية للمدرسة: حيث ناقش برايزر وتايلور Preiser &Taylor (1983) الدور الذي قد تلعبه الظروف المادية للمدرسة في التأثير على السلوك، فهما يدعمان رأي كوزول Kozol (1967) الذي قال: «إن البيئة الرثة المهلهلة للمدرسة قد تأتي بعواقب وخيمة بشأن تعلم التلاميذ وسلوكهم.» (كولاروسو وأوروورك، 2005 ص: 86).

كما دلت الدراسة الفارقية للتدرج المدرسي وفق نوع المدرسة التي قادها زازو ودابو R .Zazzo and M.Dabout (1954) على وجود نسبة منخفضة جدا من إعادة الصفوف (2 إلى 3%) عند التلاميذ الذين يستطيعون الاستفادة من تجهيزات تربوية وفيرة وذات نوعية، ومن دعم تربوي أكثر فعالية، كما هو الحال في المدارس البلدية التطبيقية لدار إعداد المعلمين، وذلك بفضل وجود متمرنين يصنعون هذه التجهيزات ويضاعفون العمل التربوي للمعلمين الأصليين.» (كاغلار، 1999، ص: 31).

وكما نلاحظ في مدارسنا الابتدائية خاصة غياب بعض التجهيزات المهمة كالسبورة الجيدة والتهوية الكافية، والتدفئة، والساحات الصالحة للعب ...الخ وهذا كله يندرج ضمن الظروف المادية للمدرسة.

2-2- المناهج: يجب أن يحتوي المنهاج على خطة تربوية محكمة البناء مراعيا في ذلك إلى ما توصلت إليه الأبحاث النفسية التربوية ولعل أشهرها أبحاث بياجيه Piaget المتعلقة بمراحل النمو المعرفي وكيف يكون تفكير التلميذ في كل مرحلة حيث يرى هينشو Hinshaw (1992) «أن ثمة علاقة واضحة بين التخلف الدراسي والمشكلات السلوكية، مما يعني أن عناصر في المنهج الدراسي قد تؤثر على السلوك.» (كولاروسو وأوروورك، 2005، ص: 86).

وينبغي أن تكون الموضوعات مراعية لمستوى النمو والفروق الفردية للتلاميذ فأبحاث لوروا- بوسيون (1959) «اعتبرت أن نسبة ذكاء 110 ضرورية لمتابعة وتيرة تعلم القراءة المفروضة من قبل المدرسة. إذا كانت نسبة الذكاء QI 100 فالتلميذ يتوصل مع ذلك إلى تحمل التفاوت الموجود بين الوتيرة التي يستطيع فعلا القيام بها

والوتيرة المفروضة من قبل المدرسة. ولكن لا يمكن الامتناع عن التساؤل حول المستقبل الدراسي للتلاميذ الذين تكون نسبة ذكائهم QI 90 أو 95 (الحد الأدنى عن الوضع الطبيعي.» (كاغلار، 1999، ص: 32).

وقد أفاد بكينجهام B. R. Buckingham نتيجة لإحدى دراساته أنه «يجب أن يتكيف المنهاج ليكون قادرا على تلبية حاجات الطفل وقدراته وميوله لا أن يجبر الطفل على التكيف حسب المنهاج لأن اللباس قد خيط ليلائم الفرد وليس ليتلاءم الفرد مع اللباس.» (مدانات، 2001، ص: 33).

وقد يقودنا الحديث عن المنهاج إلى الحديث عن الكتب المقررة على التلاميذ والى أي مدى تتوفر فيها الشروط النفسية والتربوية فقد أكدت دراسة إرنست هورن Earnest Horn (1959) «فشل استعمال كتاب مقرر واحد للصفوف الابتدائية الأولى وذلك لأنه لا يمكن للكتاب الواحد مراعاة الفروق الفردية للطلاب. فإذا كان الكتاب المقرر أعلى من مستوى الطلاب الضعاف أصيبوا بالفشل. وإذا كان أدنى من مستوى الطلاب المتفوقين خلا من التحدي لهم. وبذلك لا يستفيد من استعمال الكتاب المقرر الواحد سوى الطلاب متوسطي الموهبة.» (مدانات، 2001، ص: 32).

كما ينبغي للمنهاج أن يحدد مجموعة من طرق التدريس النشطة التي تعمل على تفعيل دور التلميذ واحترام قدراته فهناك كتاب عديدون ناتانسون J. Natanson (1973)؛ قايل C- Veil (1977)؛ وكريزاس Cresas (1981)، خاصة «فضحوا التفاوت الموجود بين الممارسات المدرسية الراهنة والطرق التي ينتهجها علم نفس الطفل والأبحاث النفسية– التربوية التي أفضت إلى ضرورة إرساء الطرق التربوية في المدرسة الابتدائية على الملاحظة والاختبار اللذين يقوم بهما التلميذ.» (كاغلار 1999، ص: 32).

وقد تختلف الطرق من مرحلة إلى مرحلة أو من صف إلى صف أو حتى في الصف نفسه وذلك تبعا للفروق الفردية بين التلاميذ وعلى هذا الأساس يرى لايث

L'eith وكروان Crown كنتيجة لما توصلت إليه بحوثهما «أن الطرق التدريسية التقليدية تساعد أكثر ما تساعد المنطوين من التلاميذ. وقد وجد الدّارسان المذكوران بالإضافة إلى ذلك، أن المنبسطين كانوا أكثر إجادة، وأوفى تحصيلا، في ظل الطرق التدريسية الحديثة، أو الطرق التقدمية كما قد تسمى في بعض الأحيان.» (بودخيلي 2004، ص: 394).

وأورد كل من كونجر وبيترسون Conger, Peterson (1984) نتائج مشابهة لذلك وعلقا عليها بقولهما «إن مثل هذه الدراسات تبين، بوضوح وبراعة، أن الطرق التدريسية المختلفة قد تؤثر، وبكيفيات مختلفة هي الأخرى، على مختلف الأطفال والمراهقين.» (المرجع نفسه، ص: 394).

كما أن البرامج يجب أن تخضع لمراحل النمو والاستفادة بصفة خاصة من النظرية المعرفية لبياجيه Piaget فكثير من المعلمين يشتكون من صعوبة بعض الدروس وأنها لا تكون في هذه المرحلة مثلا بل تحتاج إلى سن أكبر أو إلى ظروف أحسن، وهكذا برهنت أعمال ويتوير J. Wittwer (1959) «على ضرورة بلوغ التلميذ مرحلة الفكر الصوري ليكون قادرا على اكتساب وظائف الفاعل والموضوع والمسند. إلا أن بعض هذه الوظائف تدرس منذ السنة الثانية من المرحلة الابتدائية (08-09 سنوات)، بينما الفكر الفرضي- الاستنباطي يظهر حوالي 12-11سنة (أي بعد الدخول إلى صف الأول متوسط)...» (كاغلار، 1999، ص: 32).

2-3- المعلم: إن معظم الأوقات التي يقضيها التلميذ في المدرسة تكون مع معلمه لذلك فالمعلم له أثر بالغ الأهمية في نمو شخصية التلميذ، وفي تعلمه؛ لذلك يجب أن تتوفر فيه مجموعة من الخصائص والكفاءات التدريسية وهي:

2-3-1- خصائص المعلم:

أ- خصائص شخصية تتصل بمجال القدرات العقلية والاستعدادات المعرفية: توصلت دراسات كل من كاتل Cattell, R ودافيد David (1960) عزيز حنا

(1965) إلى الخصائص التالية: «الذكاء، الذهن المتيقظ، الخيال الواسع، اتساع الأفق التمكن من فهم المادة العلمية، المعرفة بالعلوم التربوية والنفسية، اتساع الثقافة العامة الطلاقة، المعرفة بسيكولوجية وتوجيه المتعلم، الاحتفاظ بنشاط للتعلم والفهم.» (الأزرق، 2000، ص: 109).

ب- خصائص شخصية تتعلق بالمجال الوجداني والعاطفي للمعلم: والتي منها الحب، العطف، الاتزان في الانفعالات، المشاركة الوجدانية ...

ج- خصائص شخصية تتعلق بالمجال الاجتماعي والعلاقات الإنسانية: منها العدل، احترام التلاميذ، فهم مشكلاتهم ...

كما ينبغي أن يتمتع المعلم بكفاءات تدريسية وهي:

2-3-2- الكفاءات التدريسية للمعلم:

أ- كفاءة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية: وتندرج تحتها

- مهارة صياغة الأسئلة.
- مهارة توجيه الأسئلة.
- مهارة تلقي إجابات التلاميذ.

والمهارة الأخيرة تلعب فيها توقعات المعلمين دورا مهما في معاملتهم للتلميذ.«فإذا كان المعلم مثلا يتوقع أن يعرف التلميذ الإجابة عن سؤاله، فإنه ينتظر فترة أطول. بينما إذا توقع المعلم عدم معرفة التلميذ للإجابة، فإنه لا ينتظر إلا قليلا ويكون تعامله غير اللفظي معه أكثر سلبية.» (كولاروسو وأورورك، 2005، ص: 86).

ويؤكد ذلك ما قام به روزانثال Rosenthal وجاكوبسون Jacobson من أعمال لعل من أبرزها «ذلك الذي اختارا فيه عينة من الأطفال بطريقة عشوائية وقاما بعد ذلك بإفهام، أو إيهام، معلميهم بأن الأطفال الذين تم اختيارهم سيحققون تقدما هاما في المجال الفكري. وكانت النتيجة مدهشة حقا إذ تحقق هذا التنبؤ. وما ساعد على تحققه

لم يكن سوى إيمان المدرسين الراسخ بأن أولئك التلاميذ كانوا متميزين فعلا عن غيرهم.» (بودخيلي، 2004، ص: 395).

ب- كفاءة استثارة الدافعية.

ج- كفاءة الاتصال والتعامل الإنساني.

2-4- الزملاء: إن للزملاء تأثيرا شأنه شأن المكونات الأخرى والذي لا يجب أن نغفل عنه «فيمكن أن يكون للمجموعة التي يوجد التلميذ داخلها تأثير قوي على آرائه وسلوكه حيال الجنس وتعبيره عن الغضب ومعاييره الأخلاقية وشعوره بالأمان الانفعالي. كما تلعب مجموعة الزملاء دورا مهما في تشكيل الآراء وأنماط السلوك التي تؤثر على الأداء الدراسي أو تؤدي إلى التسرب من التعليم.» (كولا روسو وأورورك 2005، ص: 87).

3- قياس التحصيل الدراسي:

يتم قياس التحصيل الدراسي بالاختبارات التحصيلية وهي «الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معنية أو مجموعة من المواد.» (وجيه وآخرون، 2002، ص: 258).

أولا: أهداف الاختبارات التحصيلية:

1- تحديد المستوى المعرفي للفرد بالنسبة لأفراد عمره.

2- تشخيص نواحي القوة لتعزيزها والضعف لعلاجه عند التلميذ.

3- معرفة مدى فهم التلاميذ لدروسهم.

ثانيا: أنواع الاختبارات التحصيلية: اعتمادا على التصنيف الذي أورده سامي محمد ملحم (2001) يمكن تصنيف الاختبارات حسب الأسس الآتية:

1- أنواع الاختبارات التحصيلية على أساس تتابعي مع التعلم والتعليم هي:

أ- الاختبار القبلي.

ب- الاختبار البنائي.

ج- الاختبار النهائي.

وهي تابعة لأنواع التقويم التشخيصي، التكويني، النهائي (انظر الفصل الثالث).

2- أنواع الاختبارات التحصيلية بحسب التصحيح ووضع العلامات: مدى تأثير العلامة بذاتية المصحح وهي قسمان:

أ- **الاختبارات المقالية:** تستخدم لغرض التعرف على قدرة الطلاب في استدعاء المعلومات والتعبير اللغوي والإبداع والتنظيم الفكري، وتكون في صورة حلل، ناقش قارن، اشرح ...

أ-1- مزايا الاختبارات المقالية: نذكر منها

- سهلة الإعداد.
- ترك الحرية للطالب في الاستجابة للسؤال وفي تنظيم المعلومات وترتيبها واستخلاص النتائج.
- يستخدم فيها العمليات العقلية العليا من تصنيف بلوم.

أ-2- عيوب الاختبارات المقالية: نذكر منها:

- تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح.
- تحتاج إلى جهد ووقت كبيرين في التصحيح.
- لا تمثل المنهج الدراسي تمثيلا صحيحا لأنها لا تغطي أجزاء المادة كلها.

ب- الاختبارات الموضوعية: وسميت بهذا الاسم تبعا لطريقة تصحيحها.

ب-1- أنواع الاختبارات الموضوعية: لها عدة أنواع متعددة هي:

ب-1-1- أسئلة الصواب والخطأ: يطلب من التلميذ وضع صحيح أو خطأ أمام كل عبارة

مثال: ضع صحيح أو خطأ أمام كل عبارة. الجزائر عاصمة الجزائر (...)

ب-1-2- أسئلة التكملة: تستعمل في قياس القدرة على التذكر.

مثال: أكمل الناقص فيما يلي: عاصمة الجزائر هي: .....

ب-1-3- أسئلة الاختيار من متعدد: يعرض على المتعلم سؤال وإجابات مقترحة ويطلب منه اختيار الإجابة الصحيحة.

مثال: اختر الإجابة الصحيحة من بين الإجابات التالية: الجزائر من قارة:

1) آسيا، 2) إفريقيا، 3) أوروبا.

ب-1-4- أسلة المقابلة (المزاوجة): يتكون السؤال من قائمتين من ألفاظ أو عبارات ويقوم الطالب بالمزاوجة بين عناصر القائمتين.

- مثال: اربط بين كل آية وسورتها.

1. ﴿مِنْ شَرِّ الْوَسْوَاسِ الْخَنَّاسِ﴾ [الكوثر].
2. ﴿مِنْ شَرِّ مَا خَلَقَ﴾ [الإخلاص].
3. ﴿فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَانْحَرْ﴾ [الناس].
4. ﴿وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُواً أَحَدٌ﴾ [الفلق].

ب-2- مزايا الاختبارات الموضوعية: نذكر منها:

- عدم التدخل ذاتية المصحح في التصحيح.
- سهولة التصحيح.
- تحديد الجواب سلفا بحيث لا يختلف فيه اثنان.

- يمكن من استخدام الحاسب الآلي في التصحيح واستخراج النتائج.

ب-3- عيوب الاختبارات الموضوعية: نذكر منها:

- تسمح بالتخمين أو النجاح عن طريق الصدفة.
- سهولة الغش.
- تتطلب وقت ومهارة في إعداد الأسئلة.
- تحتاج إلى تكلفة عالية لأن مثل هذا النوع يحتاج إلى الطباعة.

3- أنواع الاختبارات التحصيلية بحسب درجة التقنين (التعيير):

أ- **الاختبارات المقننة (المعيرة):** يقوم ببنائها متخصصون من أجل توزيعها وتطبيقها على نطاق واسع. ومن أنواعها:

أ-1- أنواع الاختبارات المقننة (المعيرة):

أ-1-1- اختبارات التحصيل التشخيصية: مثل اختبارات الفهم والاستيعاب في القراءة.

أ-1-2- اختبارات التحصيل على مستوى الدراسة: في المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية ومستوى الدراسة الجامعية.

أ-2- مزايا الاختبارات المقننة: نذكر منها:

- تتوفر بيانات معيارية لاستخلاص دلالة للدرجات الخام.
- تعتمد في اتخاذ القرارات التشخيصية والعلاجية الملائمة للتلاميذ.
- يعتمد على نتائجها في تطوير المناهج الدراسية وتحديثها في اتخاذ السياسات التربوية العليا.
- تبنى من قبل المتخصصين من لهم خبرة في مجال بناء الاختبارات وتطبيقها.
- تأتي شاملة لما تم تعليمه في وحدة معينة.

أ-3- **عيوب الاختبارات المقننة:** نذكر منها:

- تتطلب وقتا طويلا للبناء.
- تحتاج إلى متخصصين في مجال بناء الاختبارات وقد لا يتوفر ذلك في كثير من المؤسسات التربوية.

ب- الاختبارات غير المقننة (غير المعيرة): وهذا النوع يعده المعلمون في المدارس على مستوى أقسامهم.

ب-1- مزايا الاختبارات غير المقننة: نذكر منها:

- سهولة الإعداد.
- قليلة الجهد والتكاليف.
- تتلاءم مع أهداف المعلم المحددة لمجموعة معينة من التلاميذ.

ب-2- عيوب الاختبارات غير المقننة: نذكر منها:

- لا يمكن تعميم نتائج استخدامها على نطاق واسع من المدارس.
- يصعب اعتمادها في اتخاذ القرارات والسياسات التربوية العامة للدولة.

4- أنواع الاختبارات التحصيلية على أساس الأداء في عملية الاختبار: تعتمد على الجانب العملي (التطبيقي) من أنواعها:

أ- **الاختبارات الأدائية التي تعتمد على الورقة والقلم:** كأن نطلب من التلميذ رسم خريطة جغرافية أو رسم تخطيطي لمصباح ...

ب- اختبارات التعرف (المطابقة): كأن نطلب من التلميذ تحديد ثلاث موانئ على الخريطة.

ج- اختبارات الأداء الظاهري (المقلد): «يركز هذا النوع من الاختبارات التحصيلية الأدائية على الإجراء الصحيح وتأدية الحركات المطلوبة كما يوضحها الأداء الفعلي

للمهمة. فقد تطلب من تلاميذك في مقرر التربية الرياضية: التلويح بالضرب تجاه كرة متخيلة في الهواء.» (ملحم، 2001، ص: 440).

د- اختبارات عينة العمل (المثال العملي): «يعتبر اختبار عينة العمل تجسيدا لأعلى درجات الواقعية، فهو يتطلب من المتعلم أداء واجبات واقعية ممثلة للأداء الكلي الذي يخضع للقياس، وتتضمن عينة الواجبات معظم عناصر الأداء الكلي وتؤدى تحت ضبط ومراقبة» (البغدادي، 1998، ص: 201).

مثل إجراء تجربة علمية.

خلاصة الفصل:

تناولت الطالبة في هذا الفصل تعريف التحصيل الدراسي حسب وجهة نظر العديد من الباحثين، ومن ثم التعرف على العوامل المؤثرة فيه والتي تنقسم إلى عوامل داخلية متعلقة بالتلميذ كالعوامل الصحية، والجسمية، والعوامل العقلية، والعوامل النفسية، والانفعالية، وعوامل أخرى متعلقة بالبيئة المحيطة به كالأسرة، والمدرسة والزملاء، وهذه العوامل لا تعمل بمعزل عن بعضها بل كلها تتفاعل، ولقياس التحصيل الدراسي تستخدم اختبارات تحصيلية متنوعة، ولكل نوع مزايا وعيوب ويختار المعلم منها ما يناسب تلاميذه حسب الهدف المراد من الاختبار.

الفصل الخامس

الإمـــــلاء

تمـهيد.

1 - مفـهوم الإملاء.

2 - أنواع الإملاء.

3 - أهداف الإملاء.

4 - أساليب تدريس الإملاء.

5 - أساليب تقويم الإملاء.

6 - أسـباب ضـعف التلاميـذ فـي الإمـلاء مـع اقتراح العلاج.

خلاصة الفصل.

تمـهيد:

تعد اللغة العربية من بين اللغات السامية التي تضم عدة أنشطة تتمثل في الحديث والاستماع والقراءة والكتابة وهذه الأخيرة بمعناها العام «على صلة وثيقة بفروع ثلاثة من فروع اللغة باعتبار خاص بكل فرع، فهي إما أن تعني التعبير الكتابي عن فكرة الكاتب لفظا وأسلوبا، وإما أن تعني الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسما إملائيا، وإما أن تعني تجويد هذه الأداة تجويدا خطيا» (قورة، 1972، ص: 169).

فالإملاء بعد مهم من أبعاد تدريب التلاميذ على الكتابة وأن الرسم الإملائي الخطأ يسبب صعوبة في قراءة المكتوب وعدم فهمه والتخلف في الإملاء يتبعه غالبا تخلف في جميع المواد الدراسية ومن هنا تبرز أهمية الإملاء. فما هو الإملاء؟ وما أنواعه وما أهدافه؟ وما أساليب تدريسه؟ وكيف يقوم؟ وماهي أسباب ضعف التلاميذ في الإملاء مع اقتراح العلاج؟

1- مفهوم الإملاء:

1-1- لغة: «أملى [إملاء] الرسالة على الشخص: ألقاها عليه ليكتبها. الإملاء (ج. أمال وأماليّ) ما يملى من رسائل أو دروس لكتابتها.» (المتقن القاموس العربي المصور (د ت)، ص: 90).

1-2- اصطلاحا: «مفهوم الإملاء – كما يدل عليه لفظه – ينصرف إلى إملاء شيء من المعلم، على تلاميذه ويمده بعض التربويين إلى الكتابة المطابقة للقواعد المتعارفة في رسم الكلمات ولو كانت على سبيل النقل» (ظافر والحمادي، (د ت)، ص: 297).

يركز هذا التعريف على أن الإملاء مرتبط بقواعد إملائية كما يبرز أحد أنواع الإملاء وهي الإملاء المنقول.

– تعريف حسن شحاتة: «الإملاء نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها

المختلفة، سواء أكانت مفردة، أم على أحد حروف اللين الثلاثة، والألف اللينة، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، ومصطلحات المواد الدراسية، والتنوين بأنواعه، والمدّ بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف، واللام الشمسية والقمرية.» (شحاتة، 1999، ص: 11).

لقد ركز حسن شحاتة في تعريفه على موضوعات الإملاء المتعددة.

– تعريف وليد إلياس جرجورة: الإملاء هو «ترجمة المحفز السمعي ونقله إلى محفز بصري له شكل محدد وذلك حسب تجربة تعليمية وعملية سابقة. مهمة الإملاء تعتمد في الأساس على قدرة الطالب في ترسيخ صورة ذهنية دقيقة التفاصيل للمحفز البصري الملائم لكل محفز سمعي محدد وربط الإثنين معا ذهنيا واستخراجهما معا بشكل سريع وتلقائي» (جرجورة، 2002، ص: 289).

يؤكد هذا التعريف على أهمية التدريب والمران كما يبرز مهمة الإملاء والمتمثلة في السرعة والتلقائية للمحفز السمعي والبصري.

– تعريف جود Good: الإملاء «بالتدريس، أو بطريقة الاختبار، يقرأ فيها المدرس القطعة الإملائية على التلاميذ لنسخها، قصد تنمية قدرة التمييز بين الأصوات المفردة والكلمات والعبارات لديهم.» (جعفري، 2003، ص: 23).

يعتبر جود الإملاء طريقة من طرق الاختبار فيها يحسن التلميذ الكتابة.

– تعريف الدهان سامي: «الإملاء كلمة جعلت للنقد والإجادة لإتقان اللغة ودراستها، ويقصد به الكتابة والبعد عن الخطأ فيها.» (المرجع نفسه، ص: 23).

يركز هذا التعريف على تجنب الخطأ أثناء الكتابة.

– تعريف نسيمة ربيعة جعفري: «الإملاء هو كيفية تحويل المتلقي اللغوي (Le récepteur) الكلام المنطوق (Le langage oral): حرف، أو كلمة، أو جملة، أو نص من قاموسه الذهني اللغوي وذلك باستغلال الذاكرة السمعية، واللفظية والبصرية،

والحركية في الكتابة الإملائية، تماشيا مع المعيار الصوابي المعتمد في قياس مستوى القدرة الأدائية الإملائية في الإملاء المنسوخ والمنظور والمسموع والتكويني والاختباري والذاتي.» (جعفري، 2003، ص ص: 24-25).

أكد هذا التعريف على أهمية استغلال الذاكرة في الكتابة الإملائية وكذا المعيار المعتمد في قياس القدرة الأدائية الإملائية في مختلف أنواع الإملاء التي ذكرت في التعريف.

من خلال هذه التعاريف يستنتج أن الإملاء هو الكتابة الصحيحة للكلمات في الإملاء المنقول، وترجمة الكلام المسموع إلى كلام مكتوب في باقي أنواع الإملاء الأخرى.

2- أنواع الإملاء:

2-1- الإملاء المنقول (المنسوخ): هو ما ينقله التلاميذ من كتابة سواء كانت على السبورة أو من كتاب.

2-2- الإملاء المنظور: يأتي هذا النوع في الدرجة الثانية من حيث الصعوبة وفيه تعرض القطعة على التلاميذ وتقرأ وتناقش ثم تحجب عنهم وتملى عليهم.

2-3- الإملاء المسموع: لا يكشف المعلم عن القطعة المقررة في الدرس وإنما يذلل بعض الكلمات الصعبة وذلك بكتابتها على السبورة ثم محوها قبل الإملاء ثم يملي عليهم القطعة بالاعتماد على السماع فقط.

2-4- الإملاء الاختباري: وهو أصعب أنواع الإملاء وفيه لا تذلل الصعوبات للتلاميذ وإنما تملى عليهم القطعة مباشرة والهدف منه هو قياس درجة التحصيل الإملائي بعد الانتهاء من وحدة تعليمية أو مقرر دراسي.

3- أهداف تدريس الإملاء:

- إكساب التلاميذ المهارات اللازمة للإملاء.
- تنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ.
- أن يتذكر التلميذ صور الكلمات.
- أن يتعود التلاميذ دقة الملاحظة والانتباه.
- أن يتعود التلاميذ الصبر والدقة والنظافة والنظام.
- أن يكتسب التلاميذ ثروة لغوية.
- القدرة على سرعة الرسم الصحيح للكلمات التي يحتاج إليها في التعبير الكتابي وتثبيت صورها في أذهانهم.
- حفظ التراث البشري وسهولة نقل المعارف الإنسانية من جيل إلى جيل.
- اختبار معلومات التلاميذ في كتابة الكلمات ومعرفة مواضع ضعفهم لمعالجتها.
- تدريب الحواس على الإجادة والإتقان فالأذن تسمع ما يملى، والعين لمشاهدة الكلمة، واليد لكتابتها.

4- أساليب تدريس الإملاء:

أولا- الأساليب الناجحة في مدارس الدول العربية:

1- الطريقة الوقائية: أشار حسن شحاتة (1999) إلى أن هذه الطريقة تعتمد على تدريس قواعد الإملاء وتكون مرتبطة بالأخطاء التي تشيع بين التلاميذ في تلك المرحلة، وهذه الطريقة منتهجة في بلادنا إلا أنها تبدأ من الصف الرابع فقط حيث يقدم الدرس أولا في حصة قواعد الإملاء، وفي الحصة الموالية تطبق هذه القواعد في النص المملى وتركز أكثر ما تركز على الحصة المقدمة مسبقا.

2- الطريقة السمعية الشفوية اليدوية: أشار حسن شحاتة (1999) إلى أن هذه الطريقة تعتمد على رؤية الكلمة ثم الاستماع لها، بعد ذلك يقوم التلميذ بتهجي الكلمة وأخيرا يكتبها. وهذه الطريقة تؤكد على ربط الإملاء بفروع اللغة وخاصة القراءة وتبدأ هذه الطريقة في الصف الأول ابتدائي.

ثانيا- الأساليب الناجحة في الدول الأجنبية:

1- أسلوب الاستذكار والمراجعة (اختبار الدراسة): أشار حسن شحاتة (1999) إلى أن المعلم يطلب من تلاميذه مراجعة النص الذي يريد إملاءه سواء كان ذلك في المدرسة أو البيت ثم يمليه عليهم في اليوم التالي لاكتشاف الكلمات الخاطئة ليعاد استذكارها.

2- أسلوب دراسة الاختبار: يتم إملاء الكلمات أولا ثم تكتب الكلمات التي حدث خطأ في إملائها لتعلمها. وقد أشار كينير (1926) «إلى تفوق أسلوب دراسة الاختبار في الصفوف الدراسية من الرابع إلى الثامن أي من تلاميذ أعمارهم عشر سنوات إلي أربع عشر سنة، في حين أن أسلوب اختبار الدراسة كان أفضل في الصفين الثاني والثالث أي من سن الثامنة إلى التاسعة، وقد أشار جاتيس إلى أن الفصول الذكية والنشطة تحرز أفضل النتائج باستخدام أسلوب دراسة الاختبار، في حين أن الفصول الأكثر بلادة-وبخاصة الصفوف الأولى- تحرز نتائج أفضل عند استخدام اختبار الدراسة.» (شحاتة، 1999، ص:68).

3- أسلوب الاعتماد على الحواس: وهو استخدام العين، الأذن، اللسان، اليد، وذلك برؤية الكلمة ثم الاستماع لنطقها ثم يكرر التلميذ الكلمة قبل أن يكتبها.

4- أساليب التعلم الذاتي: وهي موجهة للتلميذ ودور المعلم هو ملاحظة تنفيذ التعليمات من طرف التلميذ.

4-1- الأسلوب الأول: أورد فيتز جيرالد (1951) نظاما تعليميا للإملاء يسير في خمس خطوات هي:

«1- **المعنى والنطق:** انظر للكلمة، انطقها، استخدم الكلمة على نحو صحيح في جملة.

2- **التخيل:** أنظر وانطق الكلمة، انظر إلى مقاطع الكلمة، انطق الكلمة مقطعا مقطعا تهج الكلمة.

3- **التذكر:** أنظر للكلمة، أغمض عينيك، تهجها، راجع ما إذا كان هجاؤك سليما أم لا.

4- **كتابة الكلمة:** اكتب الكلمة على نحو صحيح، وضع النقط في أماكنها على الحروف المعجمة، استكمل استدارة الحروف وتشابكها في الكلمة، راجع كتابتك لتعرف أن هجاء كل حرف صحيح، راجع إملاء الكلمة.

5- **الإتقان والجودة:** غطّ الكلمة، اكتبها صحيحة، غطّ الكلمة واكتبها ثانية، غط الكلمة واكتبها ثالثة.

إذا أخطأت فكرر الخطوات السابقة جميعها ثانية حتى تتقن الإملاء الصحيح للكلمة.» (شحاتة، 1999، ص ص: 71-72).

4-2- الأسلوب الثاني: يتم عن طريق تنفيذ عدة إرشادات مكتوبة وتتم في ست خطوات هي:

«1- انظر للكلمة، انطقها بصوت منخفض، اكتبها.

2- انظر للحروف، انطقها بصوت منخفض، أغلق عينيك وأنت تنطقها.

3-غط القائمة واكتب الكلمة.

4- تحقق من صحة الكلمة التي كتبتها.

5- إذا أخطأت في كتابتها اقرأها مرة ثانية، انتظر لحظة ثم اكتبها.

6- تهج الكلمة بصوت مسموع وواضح لمدرسك.» (شحاتة، 1999، ص ص: 173-174).

4-3- الأسلوب الثالث: أن تكون عند التلميذ مفكرة الإملاء يدون فيها القواعد اللازمة مع أمثلة لها والأخطاء الشائعة التي تقع على مستوى القسم. ويكون ذلك من بداية العام الدراسي، وعلى المعلم أن يراقب هذه المفكرة من حين إلى آخر.

5- أساليب تقويم الإملاء:

هناك طرق متعددة لإصلاح الأخطاء في الإملاء

5-1- أن يصحح التلميذ خطأه بنفسه: يعرض المعلم القطعة مكتوبة على السبورة أو من كتاب حيث ينظر إليها التلميذ ويضع خطا تحت الكلمة التي اخطأ فيها ثم يصححها، إلا أن هذه العملية تحتاج من المعلم المراقبة المستمرة بين التلاميذ لكي ينبههم لتصحيح الأخطاء التي قد يغفلون عنها.

من مزايا هذه الطريقة «أن فيها مظهرا كريما لثقة المدرس بتلميذه وثقة التلميذ بنفسه، وهي تعود التلميذ الصدق والأمانة وتحمل المسؤولية والاعتراف بالخطأ في شجاعة.» (سمك، 1998، ص: 360).

إلا أنه من عيوبها: - أن كثيرا من التلاميذ يمرون على الأخطاء ولا ينتبهون لها.

- قد تؤدي بالتلاميذ إلى الغش لكن إذا شعر التلاميذ بيقظة المعلم ورقابته فإنهم سيتجنبون ذلك.

5-2- أن يتبادل التلاميذ الكراسات: يتبادل التلاميذ الكراسات فيما بينهم وكل واحد يصحح أخطاء زميله وذلك بوضع خط تحت الخطأ فقط ثم يعاد الكراس لصاحبه ليعرف خطأه، ويكتب الصواب فوقه.

من محاسن هذه الطريقة: «أن التلميذ يحس أنه أصبح معلما فيزداد اعتزازا بنفسه ويحاول إظهار أمانته وامتيازه.» (ظافر والحمادي، (د ت)، ص: 307).

ومن مساويها: «أن الكراسات قلما تسلم من العبث أو النسيان أو الخطأ.» (المرجع نفسه، ص: 307).

5-3- أن يصحح المعلم لكل تلميذ كراسه أمامه في القسم: وخاصة الذين أنهوا التصحيح بسرعة لقلة أخطائهم لكنها لا تصلح في الأقسام كثيرة العدد.

5-4- أن يجمع المعلم الكراسات ويصححها خارج القسم: ويكون ذلك بوضع خط تحت الخطأ إذا كان التلاميذ كبارا، أو يصحح المعلم بنفسه الخطأ إذا كان التلاميذ صغارا لا يمكن الاعتماد عليهم في ذلك.

ومن مزاياها: تساعد المعلم على كشف نواحي الضعف عند كل تلميذ.

إلا أن من عيوبها: أن التلميذ لا يصحح الخطأ حين الوقوع فيه مباشرة وإنما ينتظر ريثما يصحح المعلم الكراسة ويرجعها إليه وقد تطول المدة فيؤدي هذا إلى رسوخ الخطأ في ذهن التلميذ ولتلافي هذا العيب هو أن يسرع المعلم في تصحيح الكراسات ويوزعها في أقرب فرصة على التلاميذ.

ففي دراسة أمين بدر الكخن (1983) حول أثر طرق التصحيح الأربعة المذكورة آنفا في الأداء الإملائي لتلاميذ الصف الخامس فأظهرت دراسته «فروقا دالة تعزى إلى الطرق المختلفة للتصحيح، مما يدل على أن بعضها يمكن أن يزيد من جودة الأداء الإملائي للتلاميذ أكثر من البعض الآخر، وعلى المعلم أن يفاضل لاختيار الطريقة المناسبة.» (شحاتة، 1999، ص: 46).

ومنه يلاحظ أن لكل طريقة من طرق التصحيح مزايا وعيوبا لكن المعلم الكفء هو الذي يستطيع تجنب عيوب كل طريقة بقدر الإمكان، كما يمكنه أن ينوع بين هذه الطرق منعا للملل أو يختار منها ما يناسب حسب حاجات تلاميذه ومستواهم.

6- أسباب ضعف التلاميذ في الإملاء مع اقتراح العلاج:

أجريت دراسات للأخطاء الإملائية، أبرزت أسبابا متعددة من وراء هذه الأخطاء، يتمثل أكثرها فيما يأتي:

6-أ-1- عوامل ترجع إلى التلميذ: حيث أرجع بعض الباحثين أسباب انتشار الأخطاء الإملائية إلى التلميذ نفسه ويتعلق جزء منها في مشكلة الإبصار فقد نشر وايشوف (1892) نتائج ملاحظاته «لخمسة من البالغين الذين لا سبيل إلى تقويم هجائهم. واكتشف أن ثلاثة منهم مصابون بعيوب خلقية في العين، وأن واحدا مصاب بقصر نظر، وواحدا يتمتع بقوة إبصار عادية» (شحاتة، 1999، ص: 64).

مما يلاحظ أن مشكلة الإبصار ليست بالأمر الهين إلا أنه تبرز مشكلة أخرى بجانبها والمتمثلة في صعوبات النطق والكلام وهو ما أكده شونيل (1934) في دراسة له عن 105 حالات «وجود ارتباط بين سوء الإملاء وعيوب النطق والكلام» (المرجع نفسه ، ص: 62).

ويعتبر السببان المذكوران سابقا بأن مصدرهما عضوي في حين أن هناك سببا آخر يشمل القدرة العقلية أي انخفاض مستوى الذكاء وهو ما توصلت إليه هولينجورث (1919) في دراستها عن الجوانب النفسية للإملاء، واكتشفت أن أسباب الضعف في الإملاء هي: «ضعف الحواس، وانخفاض مستوى الذكاء، ونقص المعلومات عن معنى الكلمات، وضعف الملاحظة البصرية، وعدم القدرة على التذكر وعدم الاتساق الحركي، والسمات المزاجية، وقد اكتشفت الباحثة أن هذه الأسباب متعددة متباينة لدرجة أنه لا يوجد علاج واحد للضعف في الإملاء.» (المرجع نفسه ص: 61).

ومن جملة الأسباب القوية في ظهور الخطأ الإملائي لدى التلميذ حسب باترسون Patterson هي «التردد، وعدم التمييز بين الأصوات المتقاربة في مخارجها، وعدم ثقة التلميذ فيما يكتبه، والتعب، وضعف الحواس، وانخفاض مستوى الذكاء، وضعف الملاحظة البصرية، وعدم القدرة على التذكر، وعدم الاتساق الحركي، والعيوب الماثلة

في النطق والكلام، والخلل في لحاء المخ، وفي اتجاه الأشياء وتتابعها، والرفض من التلميذ، وعدم الاستقرار الانفعالي.» (ظافر والحمادي (د.ت)، ص: 301).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة محمد عودة (1971) حول الصعوبات المعرقلة لتعلم الكتابة والقراءة في المرحلة التعليمية الابتدائية الأولى في المدرسة الجزائرية لخص الباحث صعوبات تعلم الكتابة ترتيبا في: «عدم إتقان مهارات اليد الحركية ... الاضطرابات النفسية. انخفاض مستوى الذكاء» (جعفري، 2003، ص ص: 116-117).

ويؤيد هذا ما توصلت إليه دراسة علي تعوينات (1992) حيث كشفت الصعوبات اللغوية المكتوبة في النحو، والإملاء، والصرف، وكذا الأسلوب. «حصر الباحث عوامل المشكلة في: النضج العضلي غير الكافي، ونقص التدريب والقدوة الحسنة وعدم الاتزان العاطفي، وانخفاض مستوى الذكاء ...» (المرجع نفسه، ص: 119).

ركزت جل الدراسات التي بحثت في أسباب ظهور الأخطاء الإملائية لدى التلميذ على الجانب العضوي والعقلي مما يعني ضرورة فحص التلميذ طبيا وكذا إجراء اختبارات الذكاء لعلها تكون السبب الرئيس في المشكلة وكلما كان التشخيص مبكرا كلما أدى إلى نتائج إيجابية وهذا ما أوضحه هيل (1924) «أن تشخيص الأمراض في مجال الإملاء يمكن أن يصبح مفيدا للغاية» (شحاتة، 1999، ص: 61).

6-أ-2- علاج العوامل التي ترجع إلى التلميذ:

1- يمكن التخفيف من عيوب البصر عن طريق النظارات الطبية.

2- يمكن التخفيف من عيوب السمع عن طريق معينات السمع أو وضع التلاميذ في الصفوف الأولى.

3- مساعدة التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض عن طريق دروس الدعم. أو غرفة

المصادر وهي «فصل دراسي يأتي إليه التلاميذ لفترة جزئية من يومهم الدراسي لتلقي خدمات تربوية خاصة...لا يقضي التلميذ الموضوع في غرفة المصادر أكثر من نصف

اليوم فيها. ويتلقى تدريسا مكملا من معلم التربية الخاصة، أما التدريس الأساسي فيتم في إطار الفصل العادي.» (ماكنمارا، 1998، ص ص: 1-2)

4- تعالج العيوب المتعلقة بالنطق والكلام من طرف الأخصائي الأرطوفوني.

حيث أوضح كايت (1930) «أن عيوب النطق ربما تؤثر على تعلم الإملاء، وأن تصحيح نطق كلمات معينة مثل: حكومة، وماس، وألعاب رياضية- يؤدي إلى تحسين هجائها» (شحاتة، 1999، ص: 66)

وهو ما أكدته دراسة جاكلين زبادي (1972) حيث قامت الباحثة بتحقيق حول الصعوبات الصوتية الناجمة عن تقارب المخارج والصفات في تعلم مهارتي: القراءة والكتابة، وقواعد الإملاء في الوسط التعليمي الجزائري.

استهدفت دراستها الوصول إلى «تحديد تقنيات علاجية أرطوفونية، تساعد من خلالها الأطفال الذين يعانون من مشكلة إخراج الأصوات المتقاربة مخرجا وصفة في مبنى اللفظ أو المتصل من الكلام... يمكن اعتمادها في علاج المصابين بصعوبات في النطق التي تحول دون وصول المتعلمين إلى امتلاك المهارتين الأساسيتين في التعليم: القراءة والكتابة» (جعفري، 2003، ص ص: 115-116).

ويؤيدها في ذلك دراسة جروف (1973) حيث تناول العلاقة بين أخطاء الأطفال في الكلام وأخطائهم في الإملاء. وقد انتهت الدراسة إلى أن «علاج عيوب النطق بالنسبة للتلاميذ، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة بالنسبة للمعلمين- له تأثير كبير على صحة الكتابة الإملائية عند الأطفال.» (شحاتة، 1999، ص: 64).

أما عن الأسباب النفسية الأخرى فهي تحتاج إلى فريق متكون من عالم النفس المدرسي، والأخصائي الاجتماعي، والمعلم...الخ، مع التعاون الايجابي بين المدرسة والمنزل.

6-ب-1- عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي:

1- عدم الحرص على تصنيف التلاميذ إلى مجموعات كفئة الضعف العقلي التي تحتاج إلى رعاية خاصة وهذا في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي.

2- إثقال كاهل المعلمين بأعباء متعددة وعدم إشراكهم في الإصلاحات حتى أصبح المعلم آلة ينفذ ما يملى عليه دون مناقشة فاتسعت الفجوة بين المسؤولين على العملية التربوية والمعلمين.

3- ارتفاع عدد التلاميذ في القسم لدرجة أنه وصل إلى 49 تلميذا.

4- عدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الأكفاء.

6-ب-2- علاج العوامل التي ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي:

1- تصنيف التلاميذ وعدم نقلهم آليا إلى صف أعلى

2- التخفيف من الأعباء الملقاة على كاهل المعلم وتركه يتفرغ للتلاميذ ومن هذه الأعباء على سبيل المثال حراسة التلاميذ في الساحة، وفي المطعم، ملء دفاتر الامتحان، وحساب معدلات التلاميذ، والتحضير اليومي في كل سنة.

3- التخفيف من عدد التلاميذ في القسم وخاصة في المراحل الدنيا التي تحتاج إلى مراقبة فردية لكل تلميذ.

4- تنمية روح الإبداع عند المعلمين وتشجيعهم.

6-ج-1- عوامل ترجع إلى المعلم وطريقة التدريس:

1- ضعف بعض المعلمين في التكوين اللغوي، فقد قام محمود السيد (1975) بتطبيق اختبار في الإملاء - قدمه محمد خير الدين عرقسوس في سنة 1965- على طلبة دبلوم معهد التربية للمعلمين وطالبات دبلوم معهد التربية للمعلمات «وأسفرت

النتائج عن الضعف الفادح في مهارات الإملاء وبخاصة عند الطلاب» (شحاتة، 1999، ص ص: 30-31).

وفي هذا الإطار أنجز رشيد مرجانة (1991) دراسة حول التأخر اللغوي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بالمدرسة الجزائرية، وباستخدام الاستبيان «حصر عوامل الضعف اللغوي في نقص التكوين وعدم فعاليته في تطوير خبرة الأساتذة في المعاهد التكنولوجية للتربية، الناتج عن قصر مدة التكوين والتركيز على الدروس النظرية، وعدم اختيار المكونين الأكفاء القادرين على ممارسة التدريس بفعالية، وقبول أغلبية المترشحين دون الاعتماد على الاختبارات القياسية المستخدمة في عملية رفض أو قبول المعلمين» (جعفري، 2003، ص: 118).

2- أسلوب المعلم في التدريس وفي هذا المجال توصلت دراسة مندنهالMandenhall (1930) إلى أنه: «يرجع 50% من الأخطاء في كل الصفوف تقريبا إلى أسلوب المعلم في الإملاء» (حسن شحاتة، 1999، ص: 62).

3- طريقة المعلم في التدريس وفي هذا المجال توصلت دراسة ساعد زغاش (1984) حول انحراف السلوك اللغوي لدى تلاميذ الصف النهائي الثانوي. فحدد مشكلة بحثه في عدة تساؤلات منها: هل الانحراف اللغوي له علاقة بالازدواجية اللغوية ؟ ما دور طرق التدريس في نشوء هذه الظاهرة؟ وباستعمال تقنية الاستبيان والنسب المئوية ظهرت عوامل الانحراف اللغوي في الآتي:

«...- اضطراب الحواس السمعية والبصرية.

- مزج المعلمين بين الفصحى والعامية في التخاطب في حجرة الدرس.

- طرق التدريس التقليدية المطبقة في تدريس اللغة العربية» (جعفري، 2003 ص ص: 117-118).

يتضح من هذه الدراسات أن شيوع الخطأ الإملائي في كتابات التلاميذ ساهم فيه معلم اللغة العربية بنصيب غير قليل فهو غير معفى من هذه المسؤولية.

4- عدم التخطيط لمعالجة نواحي الضعف في الإملاء لدى التلميذ، وعدم تقديم العلاج المناسب في الوقت المناسب فنتج عن هذا تراكم الصعوبات.

5- عدم إعطاء تدريبات كافية على المهارات الأساسية.

6- الاهتمام بالأخطاء التي تقع في مادة الإملاء دون باقي المواد.

7- عدم التركيز على القراءة السليمة لما لها من ارتباط وثيق بالإملاء. حيث توصل بيك Peak (1940) في دراسته حول الارتباط بين مهارات القراءة والإملاء «إذ أثبت وجود"معامل إرتباط" مرتفع يصل بين 0.80-0.85 من درجات اختبار في القراءة واختبار في الإملاء. وهذا ما دعا بيك إلى القول إنه من النادر أن نجد تلاميذ ضعافا في القراءة أقوياء في الإملاء أوالعكس، ذلك لأن فروع اللغة كل واحد منها هو اللغة...» (شحاتة، 1999، ص: 13).

ويؤيد هذا ما توصلت إليه دراسة محمد عودة (1971) إلى «وجود ارتباط بين تعلم المهارتين: القراءة والكتابة. وبهذا تطابقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها أجورجيا جيرا وجماعته حول العلاقة الطردية بيت تعلم المادتين اللغويتين: القراءة والكتابة» (جعفري، 2003، ص: 117).

8- إهمال أسس التهجي السليم.

9- عدم التنويع في أنواع الأمالي وهي نمط القطعة، ونمط الجملة، ونمط الكلمة.

10- اختبار التلاميذ في كلمات صعبة.

11- قلة ما يعطى للتلاميذ في الإملاء أو طول القطعة أحيانا فقد خلصت دراسة منى بحري (1981) إلى أن من عيوب الاختبار «طول الاختبار أحيانا، وقصره أحيانا

أخرى: فالأول يربك الطالب ويتصيد أغلاطه، والثاني لا يعكس نواحي ضعفه، ولا يقيس تحصيل الطالب الفعلي في الإملاء»(شحاتة، 1999، ص:32)

6-ج-2- علاج العوامل التي ترجع إلى المعلم وطريقة التدريس:

1- الاستخدام الفاعل لكل نوع من أنواع الإملاء.

2- التنويع في طرائق التدريس.

3- مراعاة أسس التهجي السليم للكلمة وتحليلها إلى أصواتها قبل كتابتها.

4- أن يتحول تعليم الإملاء إلى عملية هادفة تحرص على:

- ❖ تدريب العين: وذلك عن طريق الملاحظة المركزة في الحروف والكلمات.
- ❖ تدريب الأذن على الإصغاء لمخارج الحروف.
- ❖ تدريب اللسان على النطق الصحيح والهجاء السليم للكلمات.

5- الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر.

6- أن لا تكون الكلمات بعيدة عن القاموس اللغوي للتلميذ.

7- «إثارة الحس بجمال الرسم الإملائي السليم، وقبح الخطأ فيه، وإيثار النظام والتنسيق.. وتشجيع التلميذ على أن تكون له مفكرة إملائية منظمة مستمرة النماء بما يضاف إليها من جديد على أن يتابع المعلم هذه المفكرات ويقدر جهود تلاميذه فيها.» (ظافر والحمادي، (د.ت)، ص: 310).

8- على المعلم الاستعانة بالتجارب الناجحة في الدراسة الإملائية والتي من بينها ما يلي:

أ- **طريقة الجمع:** يطلب من التلميذ جمع كلمات لها نظام خاص مثلا كلمات تنتهي بهمزة متطرفة أو كلمات تكتب بلامين.

ب- البطاقات الهجائية: بطاقات تكتب فيها كلمات هجائية وكل مجموعة تخضع لقاعدة جزئية من قواعد الإملاء كالألف اللينة، والهمزة المتوسطة...الخ.

وإذا أخطأ التلميذ في رسم كلمة في أي مادة أعطي البطاقة الخاصة برسم هذه الكلمة ليقوم بالتدريب عليها.

ج- ربط الإملاء بالحركة أو اللعب: «عن طريق صندوق لبطاقات تجمع الكلمات الإملائية التي كثرت فيها أخطاؤهم، وتستعرض من حين إلى حين بالألعاب اللغوية ولاسيما عند حدوث خطأ جديد، كأن يقوم تلميذان بطلب أحدهما من زميله أن يأتي بكلمة لها رسم إملائي خاص يتصل بما في البطاقة التي يعرضها، ويستجيب زميله ثم يطلب من السائل كلمة أخرى يختبره بها.. ويتكرر ذلك، ومن يصب يستمر في اللعبة، ومن يخطئ يخرج منها.» (ظافر والحمادي، (د.ت)، ص: 310).

د- السطر الإملائي: «هو عبارة قصيرة جدا أو سطر واحد فقط وضع بعناية وحكمة وفق خطة زمنية لعلاج مهارة واحدة من المهارات الإملائية المفقودة لدى الطالب.»

(أحد أعضاء التدريس، إطلاع مباشر في [3-11-2006])

هـ- الملخص السبوري في كل مادة دراسية: يكتب التلميذ الملخص في كراس المادة على أن يتابع المعلم ذلك بنفسه.

و- التقوية الصباحية والمسائية: من الأحسن أن يقوم معلم التلميذ بنفسه بمعالجة الضعف في التقوية لأنه هو الأقدر على معرفة مستواه الحقيقي.

ز- إعطاء خمس كلمات إملائية في مطلع اليوم الدراسي: يقوم التلميذ بكتابة هذه الكلمات عدة مرات في البيت وضرورة مراقبتها من قبل المعلم.

ح- العيادة اللغوية: «تكون في غرفة خاصة يتناوب فيها معلمو مادة اللغة العربية وتقسم أيام الأسبوع لعلاج المهارات المفقودة في أفرع المادة ومنها الإملاء فمثلا

يخصص يومان للإملاء ويومان للقراءة ويوم عام لكل فروع المادة» (أحد أعضاء التدريس، إطلاع مباشر في [3-11-2006])

ط- استثمار باقي فروع اللغة العربية للتدريب على الإملاء: من خلال التعبير والخط، وتمارين اللغة، والقراءة. وفي هذا الإطار فقد قام كورنمان (1902) بتدريس الإملاء لمدة ثلاث سنوات بوصفه جانبا من جوانب الإنشاء. واستخلص «أن تدريس الإملاء بوصفه جزءا مكملا للإنشاء يعطي نتائج جيدة مماثلة لتدريس الإملاء عن طريق التدريب المعتاد» (شحاتة، 1999، ص: 58).

في حين توصل جيلبرت في دراسته حول تأثير الانتقال من القراءة إلى الإملاء «إلى أن قدرة تلاميذ الصف التاسع البالغين خمسة عشرة عاما على هجاء قائمة من الكلمات تأثرت بصورة إيجابية نتيجة وجود هذه الكلمات في المادة المقروءة التي درسها التلاميذ من قبل» (المرجع نفسه، ص: 66).

6-د-1- عوامل تتصل بخصائص اللغة العربية المكتوبة: وهناك من الباحثين من أرجع السبب إلى خصائص اللغة العربية حيث نادى بهي الدين بركات (1938) «بإصلاح الكتابة العربية؛ لتكون هادية ومرشدة للقارئ، ممثلة لما ينبغي أن ينطق به وأن تكون ميسرة، سهلة التناول على المتعلم حين يتعلم» (المرجع نفسه، ص: 27).

1- من ناحية رسم الحروف:

أ- **تعدد صور الحرف الواحد:** تختلف صورة الحرف الواحد باختلاف موضعه في الكلمة.

مثال: **ع** في أول الكلمة

ـعـ في وسط الكلمة

ع في آخر الكلمة

وهذا التعدد يؤدي إلى صعوبة في تذكر صورة الحرف عند كتابته.

ب- تشابه الكثير من الحروف في رسمها: فيختلط الأمر على التلميذ المبتدئ.

مثال: ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، ط، ظ، ع، غ، ف، ق...الخ

ج- النقط: وهناك من يعتبرها من أشد الصعوبات، والنقط تعني زيادة نقطة أو نقطتين أو ثلاث نقاط أعلى أو أسفل الحرف لكنها تؤدي إلى الخلط بين الحروف إذا ابتعدت النقط عن مكانها.

مثال: البنين، البنتين، التنين، النبتتين ... الخ.

2- من ناحية ضبط الحرف العربي:

أ- **الشكل:** والمقصود بها الحركات القصيرة -الفتحة، الكسرة، الضمة- فإذا كانت الكلمات غير مشكولة أدى ذلك إلى «حدوث خلل وتناقض في نطق الكلمة مما يؤثر في بنيتها، وينال من دلالتها، وينحرف كثيرا بالمعنى، ويوقع المبتدئ في حيرة ولبس حين يتغير ضبط الحرف، ويتأثر تبعا لذلك صوته، ويصبح للحرف أمام التلميذ عدة أصوات لا يركز عليها المتعلم» (فضل الله، 1995، ص: 15).

ب- الإعراب: لضبط الكلمات بالشكل نحتاج إلى إعرابها أولا وعلامات الإعراب يتوقف عليها معنى الكلام. فالكلمات تحذف بعض حروفها في حالة جزم المضارع والفعل المعتل...الخ، وهذه العوامل تؤثر على صورة الكلمة بحذف بعض الحروف فتصعب على التلاميذ المبتدئين الذين لم يتعرضوا لهذه القواعد.

3- صعوبات الحرف العربي من حيث مصوتاته: هناك من التلاميذ من يخلطون بين الحركات القصيرة والطويلة. مثال: له يكتبها لهو.

4- وصل الحروف وفصلها: هناك كلمات توصل بغيرها مثل تاء التأنيث في آخر الفعل الماضي (جلست)، والضمائر المتصلة (كتبها) والأعداد من ثلاثة إلى تسعة إذا ركبت مع المائة (تسعمائة).

وهناك كلمات لا توصل بغيرها مثل الضمير المنفصل، وهناك كلمات تفصل أحيانا وتوصل أحيانا مثل: هل لا، هلا.

5- ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف: «ربط كثير من قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف يشكل عقبة من العقبات التي تعوق الكتابة، فعلى التلميذ أن يعرف – قبل أن يكتب– أصل الاشتقاق والموقع الإعرابي للكلمة ونوع الحرف الذي يكتبه وهذا فيه ما فيه من الحرج والإرهاق، أضف إلى ذلك أن هناك كثيرا من الناس لا يدرسون قواعد النحو والصرف وعليهم أن يكتبوا.» (شحاتة، 1999، ص: 10).

6- الاختلاف في قواعد الإملاء: اختلاف العلماء في قواعد الإملاء أدى إلى اختلاف الكتابة بين الدول العربية، وحتى بين الأفراد. مثال: الهمزة المتوسطة في كلمة (يقرؤون) ترسم على ثلاثة أوجه (يقرأون، يقرؤون، يقرءون) وكلها صحيحة.

7- تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها: فقد نشر عبد الفتاح شلبي وزملاؤه (1960) تقريرهم عن تيسير قواعد الإملاء حيث رأت اللجنة «أن صعوبة قواعد الإملاء هي السبب في وقوع التلاميذ في الخطإ الإملائي، وأن علاج هذه الأخطاء– في نظرها– يعد أمرا ميسورا إذا ما تم تيسير قواعد الإملاء» (المرجع نفسه، ص ص: 28–29).

فالهمزة مثلا تمثلها حروف متعددة في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة، ولكل قاعدة استثناء. مثال كلمة (هيئة) كتبت على الياء مع أنها همزة متوسطة مفتوحة وما قبلها ساكن، وكلمة (سماء) شذت عن القاعدة العامة التي تزاد فيها الألف مثل (نحاسا).

8- اختلاف بعض كلمات المصحف عن الهجاء العادي: يمثل الرسم القرآني صعوبة للمتعلمين في الحالات التي تختلف فيها عن قواعد الرسم الإملائي المعروفة للتلميذ، بل وتختلف في موضع عنها في موضع آخر، ومن هذه الصعوبات:

أ- الحذف: قال الله تعالى: ﴿وَاذْكُرْ عِبَادَنَا إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ أُولِي الْأَيْدِي وَالْأَبْصَارِ﴾ [ص: 45].

ب- الزيادة: قال الله تعالى: ﴿إِذْ قَالَ الْحَوَارِيُّونَ يَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ ﴾ [المائدة: 112].

ج- التاء المفتوحة والمربوطة: قال الله تعالى: ﴿أُولَئِكَ يَرْجُونَ رَحْمَتَ اللَّهِ﴾ [البقرة: 218].

قال الله تعالى: ﴿وَمَنْ يَقْنَطُ مِنْ رَحْمَةِ رَبِّهِ إِلَّا الضَّالُّونَ ﴾ [الحجر: 56].

د- الفصل والوصل:

قال الله تعالى: ﴿أَيْنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمُ اللَّهُ ﴾ [البقرة: 148].

قال الله تعالى: ﴿أَيْنَمَا يُوَجِّهْهُ لا يَأْتِ بِخَيْرٍ﴾ [النحل: 76].

9- صعوبة استخدام علامات الترقيم: «الترقيم يعني: وضع علامات خاصة بين أجزاء الكلام، وذلك لتمييز بعضه عن بعض، فيتمكن القارئ من فهم المقروء، ومع تنويع صوت وتنغيمه، فيفهمه المستمع فهما جيدا، ويكتبه المملى كتابة صحيحة.» (فضل الله، 1995، ص ص: 43-42).

وتكمن الصعوبة في عدم ادراك التلاميذ المكان المناسب لوضع علامات الترقيم.

6-د-2- علاج العوامل التي تتصل بخصائص اللغة العربية المكتوبة: لقد قام مجمع اللغة العربية بتيسير هذه الصعوبات منها:

1- الشكل: تقرر إدخال الشكل في الكتب المدرسية الابتدائية ككل ويخفف منه في المراحل الأخرى. كما تضبط الآيات القرآنية والأحاديث النبوية بالشكل الكامل في جميع مراحل التعليم.

وقد أخذ مجمع اللغة العربية منذ إنشائه العمل على تبسيط قواعد الإملاء ابتداء بالهمزة، الألف اللينة، حالات وصل الحروف أو فصلها، والاختلاف بين التاء المفتوحة والمربوطة ... الخ.

ونأخذ على سبيل المثال: الهمزة من حيث ينظر إلى حركتها وحركة ما قبلها مع العلم أن الكسرة أقوى الحركات ثم الضمة، الفتحة، السكون مع وجود استثناءات من القاعدة.

2- صعوبة الرسم القرآني: «الأفضل هو المحافظة على كتابة الآيات القرآنية بالرسم العثماني كما هي بدون تعديل، وذلك حتى يتعود المتعلمون على تلاوة المصحف الشريف على أن يكون إتقان هذه التلاوة عن طريق التلقي والتلقين، وعند إملاء كلمات ذات رسم قرآني خاص يشير المعلم إلى طريقة رسمها، ويفضل أن يكون ذلك في الصفوف المتأخرة حيث ينبه المعلم تلاميذه إلى بعض مواضع الخلاف بين الهجاء العثماني والهجاء العادي.» (فضل الله، 1999، ص: 56).

3- صعوبة استخدام علامات الترقيم: «ولقد أشارت كتب الإملاء وقواعده إلى هذه العلامات، وقواعد استعمالها وتم حصرها في عشر علامات على النحو الذي أقرته وزارة التربية والتعليم، والمعارف العمومية 1932.» (المرجع نفسه، ص: 42).

وفي الأخير «نرى أن مشكلات الكتابة العربية مشكلات مبالغ فيها، وأن العربية ليست بدعا في ذلك لأن اللغات الأجنبية فيها مثل هذه الصعوبات، وأن الموازنة بين نظام الكتابة العربية ونظم الكتابة في اللغات الأخرى لا وجه له لأن لكل لغة خصائصها التي تميزها عن غيرها، ولأن الحروف العربية قد جمعت بين الإيجاز والانسجام وجمال الشكل واليسر في مبناها، وأن التجديد المنشود يجب أن ينصرف إلى طرق تعلم الكتابة العربية، وأخيرا فإن مجمع اللغة العربية قد أوضح لنا حقيقة هذه المشكلات وزودنا بالرأي فيها.» (شحاتة، 1999، ص: 24).

يضاف إلى ذلك كل العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي. (انظر الفصل الرابع).

خلاصة الفصل:

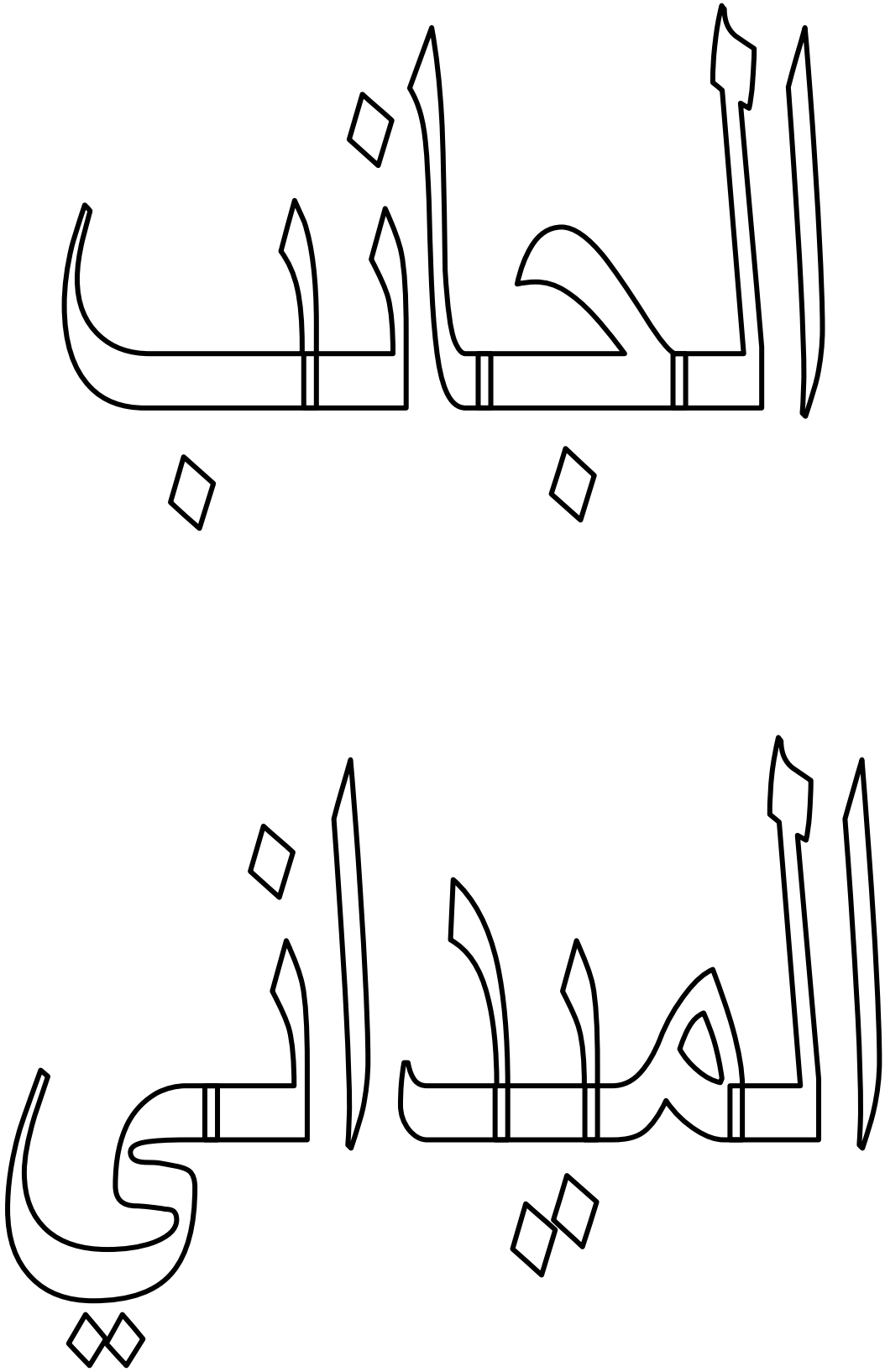
لقد اتضح من خلال عرض عناصر هذا الفصل أن للإملاء دورا كبيرا وأساسيا في حياة التلميذ التعليمية، وأن التأخر فيه يسبب له مشكلة حقيقية.

وصار من الضروري القضاء على هذه المعيقات مبكرا بالاعتماد على العناصر الآتية:

أولا: اهتمام المعلم بالجانب المعرفي كأنواع الإملاء وتقويمه.

ثانيا: الكشف عن المشاكل الإملائية وضرورة علاجها في وقتها.

ثالثا: تحديد الأهداف وتحقيقها في هذا المجال فلا معنى لعمل دون أهداف.



الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد.

1 - منهج الدراسة

2 - عينة الدراسة

3 - أدوات جمع البيانات

4 - الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد الانتهاء من الجانب النظري بفصوله الخمسة، تعرج الطالبة على الجانب الميداني الذي يتيح لها اختبار الفرضيات، وإثبات صحتها أو نفيها، ويشتمل هذا الفصل منه على التعريف بمنهج الدراسة، وتحديد العينة، وكذا الإجراءات المتبعة للتأكد من مدى صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة، وقد استرشدت الطالبة في ذلك بأفكار، وآراء الأساتذة المحكمين، والمعلمين، وفي الأخير تم عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.

1- منهج الدراسة:

إن طبيعة المشكلة المطروحة للدراسة هي التي تحدد نوع المنهج المتبع من بين المناهج المختلفة، وبما أن هذه الدراسة تعتمد على معرفة تأثير دروس الدعم على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء، فإن المنهج التجريبي هو الأنسب لهذه الدراسة.

1-1- تعريف المنهج التجريبي: يعرف المنهج التجريبي بأنه «تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحادثة ما وملاحظة التغيرات الناتجة في الحادثة ذاتها وتفسيرها.» (خير الله والكناني، 1996، ص:21)

1-2- خطوات المنهج التجريبي: اتفقت معظم الكتب على الخطوات التالية:

1- الشعور بالمشكلة وتحديدها وصياغتها.

2- وضع الفروض وصياغتها.

3- إجراء التجربة.

4- تحليل البيانات.

5- تقويم نتائج التجربة.

الخطوة الأولى والثانية أنجزتا في الفصل الأول أما بقية الخطوات فستنجز في هذا الفصل وفي الفصل اللاحق.

1-2-1- إجراء التجربة: لإجراء هذه الدراسة تم اختيار التصميم التجريبي المناسب.

أولا- تعريف التصميم التجريبي: «يشير التصميم التجريبي إلى الإطار الفكري الذي تجرى التجربة ضمنه، إنه خطة الباحث لتنفيذ التجربة» (آري وجاكوبس ورازافييه 2004، ص: 338)

ثانيا- خطوات التصميم التجريبي: «لوضع تصميم تجريبي يتضمن جميع النتائج وشروطها وعلاقاتها ما يلي:

أ) اختيار عينة من المفحوصين لتمثل مجتمعا معينا.

ب) تصنيف المفحوصين في مجموعات أو المزاوجة بينهم لضمان التجانس.

ج) التعرف على العوامل غير التجريبية وضبطها.

د) إجراء دراسة استطلاعية لإكمال نواحي القصور في الوسائل أو التصميم التجريبي.

ه) تحديد مكان إجراء التجربة، ووقت إجرائها والمدة التي تستغرقها» (دويدار 1995، ص ص: 261-262).

ثالثا- إعداد التصميم التجريبي في الميدان: نظرا لعدم وجود نموذج سابق في موضوع الدراسة وذلك استنادا لما ورد في الدراسات السابقة، أن البحوث في الإملاء تركزت على الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الابتدائي، وخاصة الدراسات التي اعتمدت المنهج التجريبي، وبالتالي وجدت الطالبة صعوبة كبيرة في تحديد تصميم تجريبي في الميدان لذلك التجأت إلى صدق المحكمين لتصميم هذه التجربة وتعديلها. حيث تم إعداد استمارة تحكيم (انظر الملحق رقم 2) وتوزيعها على11 أستاذا مختصا في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا (انظر الملحق رقم 3).

حيث سيتم التعليق على نتائج التحكيم تبعا للنقاط الآتية:

أ - مدى مناسبة اختيار العينة.

ب- مدى مناسبة عدد التلاميذ.

ج – مدى مناسبة نوع التصميم التجريبي.

د – مدى مناسبة الفترة التي تستغرقها التجربة.

هـ– مدى مناسبة المدة بين التطبيقين البعدي والتتبعي.

و– مدى مناسبة عدد مرات التطبيق في الأسبوع.

ز– مدى مناسبة الأداة الخاصة بقياس نتائج التجربة.

ح– مدى مناسبة المطبق لتطبيق التجربة.

أ– **مدى مناسبة اختيار العينة:** وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (1)

يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة اختيار العينة

<table>
<tr><th>رأي المحكمين
طريقة اختيار العينة</th><th>مناسبة جدا</th><th>مناسبة إلى حد ما</th><th>غير مناسبة</th></tr>
<tr><td>إجراء اختبار تحصيلي مقنن لجميع تلاميذ القسم الواحد ثم يقسمون حسب درجاتهم وحسب مقاييس التقدير كالآتي:
<table>
<tr><th>التقدير</th><th>جيد جدا</th><th>جيد</th><th>متوسط</th><th>ضعيف</th><th>ضعيف جدا</th></tr>
<tr><td>الدرجة</td><td>10 –9</td><td>8 –7</td><td>6 –5</td><td>4 –3</td><td>2 –1</td></tr>
</table>
ثم أخذ مجموعة التلاميذ الضعاف فقط لأن الضعاف جدا يحتاجون إلى وقت أطول نسبيا.</td><td>11</td><td>00</td><td>00</td></tr>
</table>

يتضح من خلال الجدول أن كل المحكمين وافقوا على اختيار العينة بنسبة 100% إلا أنهم اقترحوا دمج العينتين الضعاف، والضعاف جدا بمعنى آخر كل من تحصل على درجة أقل من المتوسط يكون ضمن العينة، وكانت نسبة هذا الاقتراح 63.63 % وقد تم الأخذ به بسبب استخدام تصميم المجموعتين المتكافئتين.

كما تجدر الإشارة هنا أن الدرجة 5 لم تعد هي المتوسط وإنما صارت ضمن علامات الضعيف لأن الاختبار معياري المرجع وهو يعتمد على مجموعة التقنين فبعد حساب الدرجة التائية المعدلة صار متوسط الدرجات هو 6.

ب- مدى مناسبة عدد التلاميذ: وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (2)

يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة عدد التلاميذ

رأي المحكمين / عدد التلاميذ	كاف	كاف إلى حد ما	غير كاف
10	02	00	09

يتبين من خلال الجدول أنه لم يوافق على عدد التلاميذ 9 محكمين أي ما نسبته 81.81% في مقابل محكمين وافقا على ذلك أي ما نسبته 18.18% إلا أنه لم يتم الاتفاق على عدد واحد في الزيادة فقد تراوح العدد ما بين 25، 20، 15، 40، 50 60، فاختير العدد 15.

ج- مدى مناسبة نوع التصميم التجريبي: وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (3)

يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة نوع التصميم التجريبي

رأي المحكمين / نوع التصميم التجريبي	مناسب جدا	مناسب إلى حد ما	غير مناسب
تصميم المجموعة الواحدة	04	00	07

يتضح من خلال الجدول أن 7 محكمين لم يوافقوا على نوع التصميم بنسبة 63.63% في مقابل 4 محكمين لم يبدوا موافقتهم أي ما نسبته 36.36 % وكان البديل المقترح هو تصميم المجموعتين، وقد أخذ به.

د- مدى مناسبة الفترة التي تستغرقها التجربة: وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (4)

يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة الفترة التي تستغرقها التجربة

رأي المحكمين / الفترة المستغرقة في التجربة	كافية	كافية إلى حد ما	غير كافية
3 أسابيع	01	00	10

يتبين من خلال الجدول عدم موافقة 10 محكمين على الفترة المستغرقة في التجربة بنسبة 90.90% مقابل محكم واحد أبدى موافقته أي ما نسبته 09.09% وكان البديل المقترح هو شهر بنسبة 90% والبديل الثاني هو 6 أسابيع بنسبة 10% وعليه مدّدت مدّة التجربة لتصير شهرا.

هـ- مدى مناسبة المدة بين التطبيقين البعدي والتتبعي: وكانت النتائج كالآتي

جدول رقم (5)

يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة المدة بين التطبيقين البعدي والتتبعي

رأي المحكمين / المدة بين التطبيقين البعدي والتتبعي	كافية	كافية إلى حد ما	غير كافية
3 أسابيع	04	00	00

يظهر من الجدول أنه لم يوافق على التطبيق التتبعي 7 محكمين بنسبة 63.63% في مقابل 4 محكمين أبدوا موافقتهم أي ما نسبته 36.36% وعليه تم التخلي عن التطبيق التتبعي.

و- مدى مناسبة عدد مرات التطبيق في الأسبوع: وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (6)

يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة عدد مرات التطبيق في الأسبوع

رأي المحكمين / عدد مرات التطبيق في الأسبوع	كافية	كافية إلى حد ما	غير كافية
4 مرات في الأسبوع	10	00	01

يتضح من خلال الجدول أن عدد المحكمين الذين وافقوا على عدد مرات التطبيق في الأسبوع 10 أي ما نسبته 90.90% مقابل محكم واحد لم يبد موافقته بنسبة 09.09%. مما يدل على مناسبة عدد مرات التطبيق في الأسبوع

ز- مدى مناسبة الأداة الخاصة بقياس نتائج التجربة: وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (7)

يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة الأداة الخاصة بقياس نتائج التجربة

رأي المحكمين / الأداة الخاصة بقياس نتائج التجربة	مناسبة جدا	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة
اختبار مكافئ للاختبار الذي اختيرت به العينة	11	00	00

يتضح من خلال الجدول أنه تمت الموافقة على الأداة بنسبة 100% مما يدل على مناسبتها لقياس نتائج التجربة.

ح- مدى مناسبة المطبق لتطبيق التجربة: وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (8) يوضح:

نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة المطبق لتطبيق التجربة

رأي المحكمين / المطبق	مناسبة جدا	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة
الطالبة	11	00	00

يتبين من الجدول أنه تمت الموافقة على الطالبة لتطبيق التجربة بنسبة 100%.

وبالملاحظات القيمة عدل التصميم التجريبي بصورته الأخيرة.

- إن الخطوات السابقة للتصميم التجريبي تتيح اختيار التصميم المناسب والذي يعتبر أكثر ملاءمة لاختبار فرضيات الدراسة المحددة في الفصل الأول إنه تصميم المجموعات المتكافئة وفيما يلي توضيح بعض خطوات التصميم وخاصة الخطوات التي لم يتمّ التعرض لها.

أ- تحديد المتغيرات التجريبية وغير التجريبية:

أ-1- المتغيرات التجريبية:

أ-1-1- المتغيرات المستقلة التجريبية: وقد اعتمد في هذه الدراسة على متغير مستقل واحد ألا وهو دروس الدعم.

أ-1-2- المتغير التابع: التحصيل الدراسي في مادة الإملاء.

أ-2- المتغيرات غير التجريبية: وهي المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع، وقد ثبتت في الدراسة وهي:

أ-2-1- مستوى الذكاء: وقد تم قياسه عن طريق اختبار الذكاء للأطفال لـ (إجلال محمد سرى) بعد تكييف جزئه اللفظي.

أ-2-2- السن: اختيرت العينة من سن (7-8 سنوات)

أ-2-3- المستوى الدراسي: السنة الثانية ابتدائي.

أ-2-4- البصر: اختبار حدة بصر التلاميذ باستخدام جهاز (لوحة سينيلين).

أ-2-5- السمع: الاعتماد على تقديرات المعلمين وتقديرات الطالبة.

رابعا- مخطط التصميم لهذه التجربة: بناء على نتائج صدق المحكمين اعتمد في تصميم هذه التجربة وتحضيرها الكيفيات الآتية:

1- اختيار عينة عشوائيا من مجتمع الأصل (سيتم تفصيل ذلك في العنصر الموالي وهو عينة الدراسة).

2- تقسيم العينة المختارة إلى عينتين عشوائيا إحداهما ضابطة تترك في أثناء التجربة على الطريقة المعتادة، والأخرى تجريبية حيث تقدم لها دروس الدعم.

3- ضبط التكافؤ في العينتين وتثبيت المتغيرات الوسيطة التي تؤثر في المتغير التابع وهي الذكاء، والسن، والمستوى الدراسي، والسمع، والبصر. (انظر المتغيرات غير التجريبية المذكورة آنفا).

4- استقر إجراء التجربة على ابتدائية وريدة مداد وقد قامت الطالبة بإجرائها بين فوجين- لا أكثر- وكل يدرس مستقلا، ومن هنا جاءت ضرورة تثبيت المجرب حتى لا يؤثر على نتائج التجربة.

5- أجريت التجربة من 10 أفريل إلى 14 ماي2007.

6- المدة المستغرقة هي: شهر واحد.

2- عينة الدراسة:

أجريت تجربة هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي للسنة الدراسية 2007/2006 في مدرستين بمقاطعة الرويسات بولاية ورقلة، وهما كالآتي:

- مدرسة البشير الإبراهيمي بالزاوية، ومدرسة وريدة مداد بالزياينة.

2-1- أسباب اختيار السنة الثانية ابتدائي: اختيرت السنة الثانية ابتدائي للأسباب الآتية:

1- صعوبة التطبيق على السنة الأولى ابتدائي لأنهم يمرون في البداية بمرحلة تمهيدية تقدر بشهر يتعلمون فيها كتابة الأشكال فقط للتعود على المسك الصحيح للقلم، وعلى الجلسة الصحيحة، ثم تأتي مرحلة تعليم الحروف وهي تستغرق وقتا قد يمتد إلى شهر مارس، وقد لا يتاح إجراء التجربة في وقتها المناسب، وخاصة أنه استعمل اختبار معياري المرجع، وهو يحتاج إلى عدة تجارب مبدئية لتقنينه.

2- الدعم في السنة الأولى يكون وقائيا أكثر منه علاجيا لأن التلاميذ مازالوا في مرحلة تعلم الحروف.

3- أهمية العلاج المبكر في هذا السن لأن التعثر مازال بسيطا، ويمكن علاجه لكن كلما اتجهنا إلى مستويات أعلى كلما صعب الأمر، إضافة إلى ذلك قد يعيد التلميذ السنة بسبب عدم تمكنه من المهارات الأساسية.

2-2- كيفية اختيار العينة: مرّ اختيار العينة بالمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: أخذت 10 مدارس من مقاطعة الرويسات والتي تتميز بالقرب من بعضها البعض.

المرحلة الثانية: من بين 10 مدارس تم اختيار مدارس بها معلمون مرسمون وعدد تلاميذ القسم الواحد أكثر من ثلاثين.

المرحلة الثالثة: بعد حصر المعلمين المرسمين والأقسام التي يتجاوز عدد تلاميذها الثلاثين تقلص عدد المدارس إلى 4 مدارس، اختيرت مدرستان بطريقة عشوائية.

المرحلة الرابعة: اختيرت المدرسة التي تضم العينة الضابطة، والمدرسة التي تضم العينة التجريبية بطريقة عشوائية أيضا.

2-3- طريقة اختيار العينة:

1- تكونت عينة الدراسة من 156 تلميذا وتلميذة منهم 74 تلميذا وتلميذة من ابتدائية الزاوية و82 تلميذا وتلميذة من ابتدائية وريدة مداد موزعين على فوجين (أ) و(ب) في كل مدرسة.

2- بعد ذلك أجري اختبار تحصيلي لجميع التلاميذ، ثم أخذ التلاميذ الذين تحصلوا على درجة أقل من المتوسط، وكان عددهم 33 تلميذا في المجموعة الضابطة و27 تلميذا في المجموعة التجريبية.

3- أبعد من العينة التلاميذ المعيدون

4- بعد إجراء اختبار الذكاء لـ (إجلال محمد سرى) أبعد التلاميذ المتخلفون الذين كانت نسبة ذكائهم أقل من 70 والتلاميذ المتأخرون دراسيا الذين كانت نسبة ذكائهم تفوق 90.

5- أبعد التلاميذ ضعيفي البصر بعد إجراء اختبار البصر من طرف الطب المدرسي.

6- بعد إجراء التجانس استقر العدد على 15 تلميذا في كل مجموعة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (7-8 سنوات).

- تضم العينة التلاميذ الأقل من المتوسط والضعيف والضعيف جدا حسب مقاييس التقدير حيث اختير مقياس التقدير الخماسي لليكرت: جيد جدا، جيد، متوسط ضعيف، ضعيف جدا. وكانت الدرجة المتوسطة لهذا الاختبار التحصيلي المقنن هي 6 درجات، وبالتالي تكون درجات الضعيف جدا: 0، 1، 2، ودرجات الضعيف: 3، 4، 5.
- أخذت مجموعة التلاميذ الضعاف والضعاف جدا للأسباب الآتية:

- تقارب درجات التحصيل.

- الحصول على التجانس وخاصة في العمر العقلي.

- تختلف طريقة تقديم دروس الدعم لكل التلاميذ وحتى مدتها فتعلم التلميذ الجيد يختلف عن تعلم التلميذ الضعيف حيث يفترض بلوم Bloom «أنه يستطيع 95% من الطلبة تعلم المادة تعلما متقنا والحصول على درجة (أ) إذا ما تهيأت لهم الفرصة لأن يدرسوا بسرعة مناسبة وبطريقة معينة» (عدس وقطامي، 2003 ص: 263)

- وجرى تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين بعد ضبط الفروقات بين الأفراد عن طريق الاختيار المتجانس، وأسفرت النتائج على ما يأتي:

مجموعة تجريبية عددها 15 تلميذا من ابتدائية وريدة مداد طبقت عليها دروس الدعم.

مجموعة ضابطة عددها 15 تلميذا من ابتدائية البشير الإبراهيمي لم تطبق عليها دروس الدعم.

والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (9)

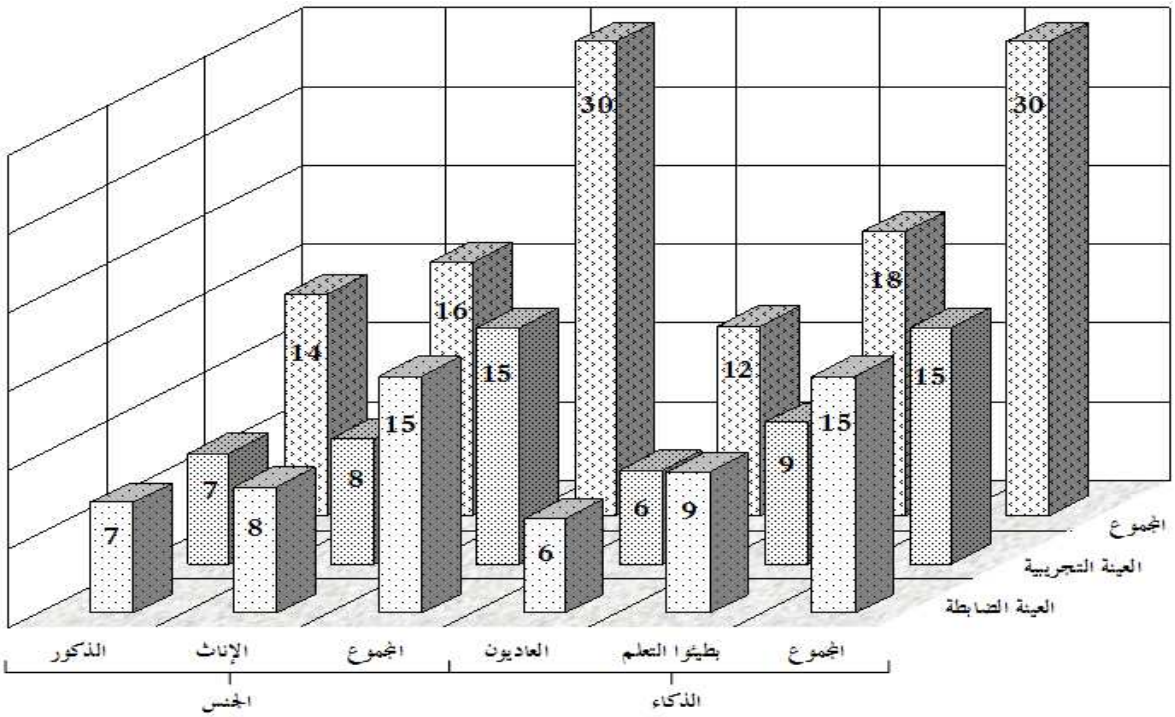
يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والذكاء

المتغير / العينة	الجنس			الذكاء		
	الذكور	الإناث	المجموع	العاديون	بطيئو التعلم	المجموع
العينة الضابطة	7	8	15	6	9	15
العينة التجريبية	7	8	15	6	9	15
المجموع	14	16	30	12	18	30

يتضح من الجدول أن عينة الدراسة تضم الذكور، والإناث بقدر متساو في كل مجموعة، كما تضم عينة التلاميذ العاديين وهم «التلاميذ الذين تبلغ نسبة ذكائهم 90 فأكثر» (غانم والزبادي والخطيب، (د. ت)، ص: 11)

كما تضم عينة التلاميذ بطيئي التعلم وهم «الذين يتراوح ذكائهم بين (70- 90)... ويتأخرون صفا أو صفين دراسيين عن المستوى أو الصف المتوقع لمن هو في عمرهم الزمني.» (عبد الهادي ونصر الله وشقير، 2000، ص: 20)

ولمزيد من التوضيح يمكن ملاحظة الشكل الآتي:



شكل رقم (03) يوضح تمثيل أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والذكاء.

يبدو واضحا من الشكل تساوي العينتين الضابطة والتجريبية من حيث العدد.

2-4- وصف العينة في متغيرات الدراسة: للتأكد من تجانس مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية استخدم اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين قبل تطبيق التجربة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (10)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ف" و"ت" ومستوى دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من متغير التحصيل الدراسي والذكاء والعمر الزمني

	المجموعة التجريبية ن1=15		المجموعة الضابطة ن2=15		قيمة "ف"	د.ح	م. د	قيمة "ت"	د.ح	م. د
	م1	ع1	م2	ع2						
الاختبار التحصيلي	2.66	1.01	2.46	1.02	1.01	14 14	غير دال	0.52	28	غير دال
اختبار الذكاء	86.95	10.12	87.35	9.89	1.04	14 14	غير دال	0.10	28	غير دال
العمر الزمني بالأشهر	95.46	6.23	94.8	5.78	1.16	14 14	غير دال	0.29	28	غير دال

ن: عدد أفراد العينة. م: المتوسط الحسابي. ع: الانحراف المعياري.

د.ح: درجات الحرية. م. د: مستوى الدلالة.

يظهر من خلال الجدول التجانس بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المتغيرات الآتية (الاختبار التحصيلي القبلي، اختبار الذكاء، العمر الزمني) وهذا ما بينته قيم "ف" عند مقارنتها مع "ف" المجدولة (2.48) حيث كانت كلها غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، وما بينته قيم "ت" عند مقارنتها مع "ت" المجدولة (2.05) حيث كانت كلها غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

جدول رقم (11)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ف" و"ت" ومستوى دلالة الفروق في درجة التحصيل الدراسي في مادة الإملاء بين الذكور والإناث في كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

	الإناث ن1=8		الذكور ن2=7		قيمة "ف"	د.ح	م. د	قيمة "ت"	د.ح	م. د
	م1	ع1	م2	ع2						
المجموعة الضابطة	2.62	1.11	2.28	0.87	1.59	7 6	غير دال	0.61	13	غير دال
المجموعة التجريبية	2.5	1.11	2.85	0.83	1.81	7 6	غير دال	0.64	13	غير دال

يتبين من خلال الجدول التجانس بين الذكور والإناث في كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وتؤكد ذلك قيمة "ف" عند مقارنتها مع "ف" المجدولة (4.21) حيث أنها غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، وقيمة "ت" عند مقارنتها مع ت المجدولة (2.16) حيث أنها غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05). أي أنه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء في كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

جدول رقم (12)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ف" و"ت" ومستوى دلالة الفروق في درجة التحصيل الدراسي في مادة الإملاء بين التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيئي التعلم في كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

	التلاميذ العاديون ن1=6		التلاميذ بطيئو التعلم ن2=9		قيمة "ف"	د.ح	م. د	قيمة "ت"	د.ح	م. د
	م1	ع1	م2	ع2						
المجموعة الضابطة	3	0.81	2.11	0.99	1.48	8 5	غير دال	1.74	13	غير دال
المجموعة التجريبية	3	0.81	2.44	1.06	1.71	8 5	غير دال	1.03	13	غير دال

يتضح من الجدول التجانس بين التلاميذ متوسطي الذكاء (العاديين) والتلاميذ بطيئي التعلم في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء في كل من المجموعة الضابطة والتجريبية وتؤكد ذلك قيمة "ف" عند مقارنتها مع "ف" المجدولة (4.72) حيث كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، وما بينته قيمة "ت" عند مقارنتها مع "ت" المجدولة (2.16) حيث كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05). أي أنه لا توجد فروق بين التلاميذ متوسطي الذكاء (العاديين) والتلاميذ بطيئي التعلم في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء في كل من المجموعة الضابطة والتجريبية.

3- أدوات جمع البيانات:

اعتمدت الطالبة على الأدوات الآتية:

3-1- الاختبار التحصيلي.

3-2- دروس الدعم.

3-3- اختبار الذكاء.

3-1- الاختبار التحصيلي: بما أنه لا يوجد اختبار تحصيلي مقنن في مادة الإملاء لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي في حدود ما اطلعت عليه الطالبة فقد لجأت إلى بناء اختبار جديد.

3-1-1- الإطار النظري المعتمد في بناء الاختبار التحصيلي: اعتمدت الطالبة على الآتي:

أ- لغتي الوظيفية دليل المعلم السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

ب- كتب التلاميذ للسنة الثانية ابتدائي النظامية

ج- الكتب غير النظامية: كتاب قاعدة بغدادية (1996) وكتاب معلم القراءة (2005).

د- الجانب النظري من الدراسة.

هـ- كتب القياس والتقويم في التربية المذكورة في قائمة المراجع.

و- كتب الإحصاء المذكورة في قائمة المراجع.

ز- خبرة المعلمين.

3-1-2- خطوات بناء الاختبار التحصيلي: يشتمل التخطيط لبناء الاختبارات التحصيلية عدة خطوات، وبما أن المراجع تختلف قليلا في تحديد هذه الخطوات وخاصة في الاختبارات التحصيلية فتبنت الطالبة التصنيف الذي أورده تيغزي أمحمد في كتاب قراءة في التقويم التربوي وهو كالآتي:

أولا- الاختبار التحصيلي الأول: وهو الذي طبق بعد انتهاء التجربة.

المرحلة الأولى مشروع الاختبار: وتشمل ما يلي

1- الغرض من الاختبار: هو قياس نتائج التجربة بعد تطبيق دروس الدعم.

2- الهدف من الاختبار: هو أن يكتب التلميذ عشر كلمات مملاة ويعتبر ناجحا كل من تحصل على درجة معيارية أكبر أو تساوي 50 %

3- جدول المواصفات: بما أن جدول المواصفات يعتمد على المحتوى فقد أخذ جزء من حصة في كتاب لغتي الوظيفية دليل المعلم الذي يحتوي على برنامج السنة الثانية ابتدائي في مادة الإملاء حيث تحتوي الحصة على الحركات الطويلة المد بالألف، المد بالواو، المد بالياء (آ، و، ي) وعلى الحركات القصيرة الفتحة، الضمة، الكسرة (ـَـُـِ) وهذه الأخيرة هي التي تهمنا لذا فإن الكلمات كلها لا تخرج عن نطاق الفتحة، الكسرة، الضمة، إما حركة واحدة في الكلمة أو حركتين أو ثلاث حركات.

جدول رقم (13)

يوضح مصفوفة المواصفات

الأهداف / المحتوى	كتابة الكلمات المفتوحة	كتابة الكلمات المكسورة	كتابة الكلمات المضمومة	كتابة الكلمات بكل الحركات	المجموع
الحركات القصيرة	02	02	02	04	10
الوزن النسبي	%20	%20	%20	%40	%100

تدل أعمدة الجدول على الأهداف التربوية وتدل الصفوف على مجال المحتوى أي الوحدة التي تم تدريسها (الحركات القصيرة) وينشأ من تقاطع الأعمدة والصفوف عدد الفقرات التي ينبغي أن يحتويها الاختبار مع تحديد الوزن النسبي لكل هدف.

المرحلة الثانية تحويل مشروع الاختبار التقويمي من الإمكان إلى الوجود الفعلي الملموس بصياغة فقراته وتعليماته:

1- صياغة الفقرات: وهي كلمات منفصلة تحتوي على الحركات القصيرة فقط دون إشراك أي نوع آخر من الحركات.

2- التعليمات:

أ- منها ما هو موجه للمعلم: يوضح طريقة إجراء الاختبار.

ب- منها ما هو موجه للتلميذ: يوضح طريقة الكتابة الإملائية.

المرحلة الثالثة مرحلة تطبيق أسئلة الاختبار وتحليلها:

1- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

1-1- أهداف التجربة الاستطلاعية:

أ- الوقوف على مدى قدرة الاختبار على إنجاز أغراضه.

ب- مدى وضوح التعليمات الموجهة للمعلم.

ج- مدى وضوح التعليمات الموجهة للتلميذ.

د- تحديد الزمن اللازم لإجراء الاختبار.

هـ- تقدير مستوى صعوبة وسهولة الأسئلة.

و- معامل التمييز لكل سؤال.

ز- ثبات الاختبار أو اتساقه.

ح- صدق الاختبار أو صلاحيته.

1-2- إجراءات التجربة الاستطلاعية: تجربة الاختبار على عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ويقترح كونراد H.S.Conrad (1948) تجربة الاختبار ثلاث مرات متتالية (انظر الملحق رقم 4) وحسب هذا الاقتراح أجريت تجربة الاختبار كالآتي:

أ- **التجربة الأولى:** كانت هذه التجربة التي خضع لها الاختبار تجربة استطلاعية على كل تلميذ من تلاميذ السنة الثانية للمدارس: 18 فبراير، حي بوذراع، مسروق الجديدة، البالغ عددهم 96.

وأفادت هذه التجربة في:

1- إبعاد المعلمين المتعاقدين.

2- إبعاد المعلمين غير المرسمين.

3- إبعاد الأقسام التي يقل فيها العدد عن 30 تلميذا.

4- حذف 50% من الكلمات المملاة حيث اقتصر الاختبار على الحركات القصيرة فقط بدل الحركات القصيرة والطويلة معا.

ب- **التجربة الثانية:** أجريت على تلاميذ السنة الثانية للمدارس: مسروق بن الحاج عيسى، الأشوال، أول نوفمبر، البالغ عددهم 173. بهدف التحقق من:

1- مدى مناسبة الكلمات للعينة.

2- تحديد الزمن اللازم لإجراء الاختبار.

3- إجراء بعض التعديلات على التعليمات.

4- حذف بعض الكلمات.

ج- **التجربة الثالثة (تجربة التقنين):** اشتملت عينة تقنين الاختبار على تلاميذ السنة الثانية من ابتدائية مالك بن أنس بالحدب البالغ عددهم 39 تلميذا وكان اختيار المدرسة بعد انطباق الشروط اللازمة عليها والتي ذكرت في التجربة الأولى وطبق الاختبار الأول والثاني في ظروف عادية، خاصة وأن معلم التلاميذ هو الذي أملى الكلمات لأن التلاميذ في هذه المرحلة أكثر ما يتعلقون بمعلمهم.

1-3- الخصائص السيكومترية للاختبار:

1-3-1- معامل صعوبة الفقرة: يقتصر على اختبارات الاستعدادات والقدرات والتحصيل.

يهدف معامل الصعوبة إلى ترتيب البنود ترتيبا تنازليا بعد حساب معامل السهولة.

معادلته كالآتي:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{ص}}{\text{ص} + \text{خ}}$$

حيث أن:

ص: الاجابات الصحيحة.

خ : الاجابات الخاطئة. (الغريب، (د. ت)، ص:634).

الجدول رقم (14)

يوضح نتائج معاملات السهولة للمفردات.

الرقم	01	02	03	04	05	06	07
المفردات	دَرَسَ	شَكَرَ	حَفِظَ	رَكِبَ	يَقَعُ	يَدَعُ	كَرُمَ
معامل السهولة	0.58	0.58	0.51	0.46	0.46	0.53	0.58

الرقم	08	09	10	11	12	13	14	15
المفردات	عَظُمَ	رُزِقَ	وُلِدَ	ظُلِمَ	يَرِثُ	يَزِنُ	يَصِلُ	ضُبِطَ
معامل السهولة	0.20	0.46	0.41	0.17	0.56	0.56	0.48	0.33

يتضح من الجدول أن معاملات السهولة تتراوح بين 0.17 إلى 0.58 وبما أن أفضل البنود هي تلك التي يصل مستوى صعوبتها 50% فإنه وقع اختيار الكلمات ذات مستوى يتراوح بين 40% إلى 60% من الصعوبة، وحذفت الكلمات الآتية (عَظُمَ، ظُلِمَ، ضُبِطَ) وإبقاء الكلمات الأخرى، وبما أن الاختبار التحصيلي يحتوي على 10 كلمات فقط فقد ضمّت الكلمات المتبقية إلى الاختبار المكافئ لهذا الاختبار وهي: يَقَعُ، يَرِثُ.

وفي ما يلي ترتيب الكلمات ترتيبا تنازليا حسب مستوى السهولة (دَرَسَ، شَكَرَ كَرُمَ، يَزِنُ، يَدَعُ، حَفِظَ، يَصِلُ، رُزِقَ، رَكِبَ، وُلِدَ.)

1-3-2- معامل التمييز (صدق المفردات): هو قدرة المفردات على التمييز بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع، والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

وأهم الطرق لحساب صدق المفردات هي على النحو الآتي: المقارنة الطرفية والفروق الطرفية، ومعاملات الارتباط.

أ- **حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:** لم يعتمد على حساب الفروق بطريقة المقارنة الطرفية لأنها تؤدي إلى نفس نتائج الفروق الطرفية حيث دلت أبحاث جونسون A. P. Johnson (1951) على «أن معادلة الفروق الطرفية تؤدي إلى نفس النتائج التي أدت إليها جداول فلاناجان» (السيد، 1978، ص: 461)

ب- **حساب الصدق بطريقة الفروق الطرفية:** تعتمد على ترتيب الدرجات ثم تقسيم العينة إلى أقسام، وقد اختير التقسيم 27% للمستوى الممتاز و27% للمستوى الضعيف.

ثم تطبيق معادلة جونسون A. P. Johnson وهي كالآتي:

معامل صدق السؤال = معامل السهولة العلوي - معامل السهولة السفلي

(المرجع نفسه، ص: 461).

جدول رقم (15)

يوضح نتائج معاملات التمييز بطريقة الفروق الطرفية.

الرقم	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
المفردات	دَرَسَ	شَكَرَ	كَرُمَ	يَزِنُ	يَدَعُ	حَفِظَ	يَصِلُ	رُزِقَ	رَكِبَ	وُلِدَ
معامل التمييز	1	1	0.91	1	0.82	1	1	0.91	0.82	0.91

يتبين من الجدول أن معامل تمييز الفقرات أعلى من 0.40 فهي فقرات جيدة جدا حيث يرى إيبيل Ebel (1979) أنه « يكاد يكون هناك اتفاق على المحددات التالية

كأسس للحكم على مدى جودة الفقرة في ضوء مؤشر تمييزها index of discrimination على النحو التالي:

0.40 فأعلى فقرات جيدة جدا.

0.30– 0.29 فقرات جيدة لكن ممكن تحسينها.

0.29– 0.19 فقرات مقبولة لكنها تحتاج إلى تحسين.

أقل من 0.19 فقرات ضعيفة ويجب حذفها أو تحسينها بالمراجعة والتعديل».

(الزيات، ط1ج2001 ، ص: 634).

ج- **طريقة معاملات الارتباط:** وهي إيجاد درجة الارتباط بين البند والدرجة الكلية للاختبار وهي من أدق الطرق، وبما أن الإجابة ثنائية عن كل سؤال من أسئلة الاختبار، فقد استخدم معامل الارتباط الثنائي الأصيل ومعادلته كالآتي:

$$ر_{ث} = \frac{م_{أ} - م_{ب}}{ع} \times \sqrt{أ \times ب}$$

حيث يدل الرمز $ر_{ث}$: معامل الارتباط الثنائي الأصيل.

والرمز $م_{أ}$: متوسط الصواب.

والرمز $م_{ب}$: متوسط الخطأ.

والرمز أ: نسبة الصواب.

والرمز ب: نسبة الخطأ.

والرمز ع: الانحراف المعياري لدرجات الميزان. (السيد، 1978، ص ص:457–458).

جدول رقم (16)

يوضح نتائج معامل الارتباط الثنائي الأصيل.

الرقم	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
المفردات	دَرَسَ	شَكَرَ	كَرُمَ	يَزِنُ	يَدَعُ	حَفِظَ	يَصِلُ	رُزِقَ	رَكِبَ	وُلِدَ
قيمة "ر"	0.84	0.73	0.64	0.79	0.62	0.86	0.90	0.79	0.70	0.75
د.ح	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
م. د	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01

يظهر من الجدول أن قيمة "ر" المحسوبة في كل مرة أكبر من قيمة "ر" المجدولة (0.418) عند درجة حرية (37) ومستوى دلالة (0.01) وهذا يعني أن قيمة "ر" دالة إحصائيا في كل مرة. مما يدل على ارتباط كل بند من البنود مع الدرجة الكلية للاختبار وهذا يعني أن المفردات صادقة.

1-3-3- ثبات الاختبار ودقته:

أ- **طريقة إعادة الاختبار (معامل الاستقرار):** بما أن هذه الطريقة تعتمد على التذكر فإنها لا تصلح لحساب ثبات الاختبارات التحصيلية.

ب- **طريقة التجزئة النصفية (معامل الاتساق الداخلي):** تطبيق اختبار واحد ثم تجزئته إلى نصفين لإيجاد معامل الارتباط بيرسون بينهما ومعادلته كالآتي:

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

حيث يدل الرمز مج س ص على مجموع حاصل ضرب الدرجات المقابلة في الاختبارين.

ويدل الرمز مج س× مج ص على حاصل ضرب مجموع درجات الاختبار الأول س في مجموع درجات الاختبار الثاني ص.

ويدل الرمز مج $س^2$ على مجموع مربعات درجات الاختبار الأول س.

ويدل الرمز $(\text{مج س})^2$ على مربع مجموع درجات الاختبار الأول س.

ويدل الرمز مج $ص^2$ على مجموع مربعات درجات الاختبار الثاني ص.

ويدل الرمز $(\text{مج ص})^2$ على مربع مجموع درجات الاختبار الثاني ص. (السيد، 1978 ص: 244).

وبما أن الاختبار التحصيلي متدرج من السهل إلى الصعب، فقد استخدمت معادلة التعديل لسبيرمان وبراون.

$$ر \text{ أ أ} = \frac{2 \text{ ر}}{1 + \text{ر}}$$

(المرجع نفسه، ص: 384).

جدول رقم (17)

يوضح نتائج طريقة التجزئة النصفية

	قيمة "ر"	قيمة "رأ"	د.ح	م. د
طريقة التجزئة النصفية للاختبار بين الجزأين الفردي والزوجي	**0.86**	**0.92**	**37**	**0.01**

يلاحظ من الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.86) وبعد إجراء التعديل بمعادلة سبيرمان وبراون صارت قيمة معامل الارتباط (0.92) وبعد مقارنتها بقيمة "ر" المجدولة (0.418) وجد أن قيمتها أكبر، ومنه نقول أن قيمة "رأ" دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) مما يؤكد أن الاختبار على قدر من الثبات.

ج- طريقة الاختبارات المتكافئة (معامل التكافؤ): وهي وضع صورة مكافئة للاختبار الأول ثم إيجاد معامل الارتباط بيرسون بينهما. (السيد، 1978، ص: 244). وغالبا ما يلجأ إليها في الاختبارات التحصيلية.

الجدول رقم (18)

يوضح نتائج طريقة الاختبارات المتكافئة.

	قيمة "ر"	د.ح	م. د
طريقة الاختبارات المتكافئة للأول والثاني	**0.96**	**37**	**0.01**

يبدو واضحا من الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.96) أكبر من قيمة "ر" المجدولة (0.418) وعليه يمكن القول إن قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.01) مما يدل أن الاختبار الأول مكافئ للاختبار الثاني.

د- طريقة تحليل التباين:

د-1- معامل التجانس لكيودر وريتشاردسون: بما أن درجات مفردات الاختبار ثنائية (1، 0) اختيرت في هذه الدراسة الصيغة 20. (Kuder- Richardson formula 20) (KR-20)

ومعادلته كالآتي:

$$\text{معامل التجانس} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} \times \left(\frac{\text{ع}^2 - \text{مج س ص}}{\text{ع}^2} \right)$$

حيث: (ن) ترمز إلى عدد مفردات الاختبار

($ع^2$) ترمز إلى تباين الدرجات الكلية في الاختبار(مربع الانحراف المعياري)

(س) ترمز إلى نسبة عدد الأفراد الذين أجابوا عن أي مفردة إجابة صحيحة.

(ص) ترمز إلى نسبة عدد الأفراد الذين أجابوا عن أي مفردة إجابة خطأ أي أن (درجة صعوبة المفردة) ص= 1- س.

(مج س ص) ترمز إلى مجموع تباين درجات مفردات الاختبار.

(علام، 2000، ص: 162).

وقد كانت قيمة معامل التجانس 0.93

د-2- معادلة كرونباخ العامة للثبات (معامل ألفا): اشتق كرونباخ معادلته على أساس معادلة كيودر ريتتشاردسون وسماها المعامل (α) وهي كالآتي:

$$\text{معامل } (\alpha) = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} \left[1 - \frac{\text{مج ع}^2_{\text{ن}}}{\text{ع}^2} \right]$$

حيث ($ع^2_{ن}$) ترمز إلى تباين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار

(مج $ع^2$) ترمز إلى مجموع تباين درجات جميع المفردات

(ن) ترمز إلى العدد الكلي لمفردات الاختبار (المرجع نفسه، ص: 165).

وكانت قيمة α 0,93.

هـ- معامل الثبات الحقيقي:

$$\text{معامل الثبات الحقيقي} = \sqrt{\text{معامل الثبات المحسوب بأي معادلة}}$$

(حبيب، 1996، ص: 327).

جدول رقم (19)

يوضح نتيجة معامل الثبات الحقيقي

	معامل الثبات الحقيقي	د.ح	م. د
معامل الثبات الحقيقي للإختبار	0.97	37	0.01

يظهر من الجدول أن قيمة معامل الثبات الحقيقي (0.97) أكبر من قيمة "ر" المجدولة (0.418) ومنه يمكن القول أنها دالة عند مستوى (0.01).

من خلال الطرق المستخدمة في حساب الثبات حق القول أن الاختبار على قدر من الثبات.

1-3-4- الصدق أو صلاحية الاختبار:

أ- **الصدق المنطقي (صدق المحتوى)** : وهو مدى تمثيل الاختبار جميع مكونات المحتوى تمثيلا جيدا، لذا يجب التأكد من أن درجات التلاميذ في الاختبار التحصيلي للإملاء تمثل بالفعل المهارات الأساسية المراد قياسها.

ومن طرق تقدير صدق المحتوى: صدق المحكمين.

أ-**1- صدق المحكمين:** استعانت الطالبة في بناء الاختبار التحصيلي بمجموعة من المعلمين ذوي الخبرة (انظر الملحق رقم 5) وبعد تحديد نوع الإملاء ووضع أسئلة الاختبار وتعليماته تم عرضه على 7 أساتذة متخصصين في مجال التربية وعلم النفس والأرطوفونيا (انظر الملحق رقم 3) وذلك بهدف إخضاع الاختبار للتحليل المنطقي للإفادة من ملاحظاتهم وآرائهم حول الاختبار في صورته الأولية (انظر الملحق رقم 6).

حيث سيتم التعليق على نتائج التحكيم تبعا للنقاط الآتية:

أ - مدى مناسبة نوع الإملاء للاختبار.

ب- مدى قياس المفردات للاختبار.

ج- مدى مناسبة الصياغة اللغوية.

د - مدى ملاءمة عدد مفردات الاختبار.

هـ- مدى ملاءمة توزيع الدرجات على مفردات الاختبار.

و- مدى ملاءمة التعليمات الموجهة للتلاميذ.

أ- **مدى مناسبة نوع الإملاء للاختبار**: الجدول الآتي يوضح ذلك

جدول رقم (20)

يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة نوع الإملاء للاختبار

رأي المحكمين / نوع الإملاء	مناسب جدا	مناسب إلى حد ما	غير مناسب
الإملاء المنظور كونه بين الإملاء المسموع والإملاء المنقول	01	00	06

يظهر من الجدول أن عدد المحكمين الذين لم يوافقوا على نوع الإملاء هو 6 أي ما نسبته 85.71% مقابل محكم واحد وافق على نوع الإملاء بنسبة 14.28% وعليه حذف هذا النوع من الإملاء وأجري التعديل المقترح ألا وهو الإملاء المسموع.

ب- مدى قياس المفردات للاختبار: الجدول الآتي يوضح ذلك

جدول رقم (21)

يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى قياس المفردات للاختبار

المفردات / رأي المحكمين	دَرَسَ	شَكَرَ	حَفِظَ	رَكِبَ	يَقَعُ	يَدَعُ	كَرُمَ
تقيس	7	7	7	7	7	7	7
تقيس إلى حد ما							
لا تقيس							

المفردات / رأي المحكمين	عَظُمَ	رُزِقَ	وُلِدَ	ظُلِمَ	يَرِثُ	يَزِنُ	يَصِلُ	ضُبِطَ
تقيس	4	7	7	6	6	7	7	6
تقيس إلى حد ما	3			1	1			1
لا تقيس								

يظهر من الجدول أن المحكمين وافقوا على كل المفردات بنسبة 100% ما عدا المفردات الآتية وهي:

المفردة (عَظُمَ) حيث وافق 4 محكمين بنسبة 57.14% على قياسها مقابل 3 محكمين أي بنسبة 42.85 % على أنها تقيس إلى حد ما.

المفردات (ظُلِمَ، يَرِثُ، ضُبِطَ) حيث وافق 6 محكمين بنسبة 85.71% على قياسها مقابل محكم واحد بنسبة 14.28% على أنها تقيس إلى حد ما.

ومنه يمكن القول أن المفردات تقيس فعلا ما وضعت لقياسه.

ج- مدى مناسبة الصياغة اللغوية: الجدول الآتي يوضح ذلك

الجدول رقم (22) يوضح:

نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة الصياغة اللغوية

المفردات / رأي المحكمين	دَرَسَ	شَكَرَ	حَفِظَ	رَكِبَ	يَقَعُ	يَدَعُ	كَرُمَ
تقيس	7	7	7	7	7	7	7
تقيس إلى حد ما							
لا تقيس							

المفردات / رأي المحكمين	عَظُمَ	رُزِقَ	وُلِدَ	ظُلِمَ	يَرِثُ	يَزِنُ	يَصِلُ	ضُبِطَ
تقيس	7	7	7	7	7	7	7	7
تقيس إلى حد ما								
لا تقيس								

يلاحظ من الجدول أن كل المحكمين وافقوا على مناسبة الصياغة اللغوية للمفردات بنسبة 100%. مما يدل على مناسبتها للعينة.

د- مدى ملاءمة عدد المفردات: الجدول الآتي يوضح ذلك

جدول رقم (23)

يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى ملاءمة عدد مفردات الاختبار

رأي المحكمين / عدد المفردات	كاف	غير كاف
10	6	1

يتبين من الجدول أن عدد المحكمين الذين وافقوا على عدد المفردات 6 أي ما نسبته 85.71% مقابل محكم واحد لم يوافق بنسبة 14.28%.

مما يدل على أن عدد المفردات كاف للاختبار.

هـ- **مدى ملاءمة توزيع الدرجات:** الجدول الآتي يوضح ذلك

جدول رقم (24)

يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى ملاءمة توزيع الدرجات على مفردات الاختبار

رأي المحكمين / المفردات	الدرجات	مناسبة	غير مناسبة
الكلمة صحيحة	**01**	**07**	**00**
الكلمة خاطئة	**00**	**07**	**00**

يبدو واضحا من الجدول أن كل المحكمين وافقوا على توزيع درجات الاختبار بنسبة 100%.

مما يدل على ملاءمة توزيع الدرجات على مفردات الاختبار وهذا يحقق الموضوعية في التصحيح، واستبعاد العوامل الشخصية للمصحح بصورة كلية.

و- **مدى ملاءمة التعليمات الموجهة للتلاميذ:** الجدول الآتي يوضح ذلك

جدول رقم (25)

يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى ملاءمة التعليمات الموجهة للتلاميذ

رأي المحكمين / التعليمات	واضحة جدا	واضحة إلى حد ما	غير واضحة
التعليمات الموجهة للتلاميذ	**05**	**02**	**00**

يلاحظ من الجدول أن عدد المحكمين الذين وافقوا على التعليمات 5 بنسبة 71.42% مقابل محكمين بنسبة 28.57% يريان أن التعليمات واضحة إلى حد ما.

ومنه يمكن القول بملاءمة التعليمات الموجهة للتلاميذ.

ب- الصدق الذاتي:

$$\text{صدق الاختبار} = \sqrt{\text{الثبات}}$$

(الطبيب، 1999، ص: 293).

قدرت قيمة الصدق الذاتي بـ 0.96 .

ج- طرق حساب معامل الصدق: استعملت طريقة المقارنة الطرفية كونها الأنسب للاختبار التحصيلي وهي كالآتي:

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة التجربة الاستطلاعية تم ترتيب الدرجات المحصل عليها ترتيبا تنازليا ثم أخذ نسبة 27% من الدرجات العليا و27% من الدرجات الدنيا، ثم تطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق ومعادلته كالآتي:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

(السيد ، 1978، ص:341).

حيث:

$ن_1$ أفراد العينة ذات الدرجة العليا

$ن_2$ أفراد العينة ذات الدرجة الدنيا

$م_1$ متوسط درجات أفراد العينة $ن_1$

$م_2$ متوسط درجات أفراد العينة $ن_2$

$ع_1^2$ تباين الدرجات العليا

$ع_2^2$ تباين الدرجات الدنيا

جدول رقم (26)

يوضح نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية

درجات الطرف العلوي $ن_1 = 11$		درجات الطرف السفلي $ن_2 = 11$		قيمة "ت"	د.ح	م. د
$م_1$	$ع_1$	$م_2$	$ع_2$			
10	00	0.81	0.56	54.05	20	0.01

يبدو واضحا من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة (54.05)، أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.85) والمقابلة لدرجة حرية (20) عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يعني أن "ت" دالة، ومنه فالفرق دال إحصائيا، وعليه فالاختبار يميز بين التلاميذ الأقوياء والتلاميذ الضعاف، وبذلك نطمئن إلى صدق الاختبار.

المرحلة الرابعة بناء المعايير: إن الدرجة التي يحصل عليها التلميذ لا يكون لها معنى إلا في إطار مجموع الدرجات التي يحصل عليها أقرانه في القسم لذلك تحول الدرجة الخام إلى نوع آخر من الدرجات وهي الدرجة المعيارية (د) ومعادلتها كالآتي:

$$د = \frac{س - \overline{س}}{ع}$$

س: الدرجة الخام

$\overline{س}$: المتوسط

ع: الانحراف المعياري (علام، 1985، ص:203).

وبما أن الاختبار التحصيلي موجه للمعلمين وأولياء التلاميذ فقد تكون الدرجة المعيارية "د" سالبة وقد يخطئ المعلم، والتلميذ في تفسيرها فتم اللجوء إلى الدرجة المعيارية المعدلة التي جميع درجاتها موجبة ومن أنواعها الدرجة التائية T- Scores، وهي «مجموعة من الدرجات التي يكون متوسطها 50 وانحرافها المعياري 10» (المرجع نفسه، ص: 211).

ومعادلتها كالآتي:

$$ت = 10 د + 50$$

ت: الدرجة التائية

د: الدرجة المعيارية (المرجع نفسه، ص: 211).

جدول رقم (27)

يوضح نتائج الدرجات المعيارية "د" والدرجات المعيارية المعدلة "ت" لكل درجة خام

الدرجات الخام "س"	0	1	2	3	4
الدرجات المعيارية "د"	1.34-	1.08-	0.82-	0.56-	0.3-
الدرجات المعيارية المعدلة "ت"	36.6	39.2	41.8	44.4	47

الدرجات الخام "س"	5	6	7	8	9	10
الدرجات المعيارية "د"	0.05-	0.20	0.46	0.72	0.97	1.23
الدرجات المعيارية المعدلة "ت"	49.5	52	54.6	57.2	59.7	62.3

يتضح من الجدول أن أي درجة أكبر من 50 يعني أنها أعلى من المتوسط. وأن أي درجة أصغر من 50 يعني أنها أقل من المتوسط. وأي درجة تساوي 50 فهذا يعني أنها متوسطة. أي أن الدرجات الخام 0، 1، 2، 3، 4، 5 أقل من المتوسط والدرجات 6، 7، 8، 9، 10 أعلى من المتوسط.

ثانيا- الاختبار التحصيلي الثاني: الذي أجري قبل تطبيق التجربة وهو اختبار مكافئ للاختبار التحصيلي الأول وبالتالي لا تختلف المرحلة الأولى إلا في الغرض من الاختبار: وهو قياس تحصيل التلاميذ في مادة الإملاء قبل تطبيق التجربة. أما المرحلة الثانية فتكون مثلها تماما، لذا سيقتصر الحديث عن المرحلتين الثالثة والرابعة فقط والتي يكون فيهما الاختلاف.

المرحلة الثالثة مرحلة تطبيق أسئلة الاختبار وتحليلها:

1- التجربة الاستطلاعية: بعد تطبيق الاختبار في التجربة الثالثة وهي تجربة التقنين بمدرسة مالك بن أنس بالحدب كما ذكر سابقا سيتم المرور مباشرة إلى:

1-2- الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي الثاني:

1-2-1- معامل صعوبة الفقرة: ويتم حسابه انطلاقا من معامل السهولة. (الغريب (د. ت)، ص: 643).

جدول رقم (28)

يوضح نتائج معاملات السهولة للمفردات

الرقم	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
المفردات	وَزَنَ	كَتَبَ	فَرِحَ	لَعِبَ	يَقَعُ	كَبُرَ	رُفِعَ	زُرِعَ	يَرِثُ	يَجِدُ
معامل السهولة	0.58	0.53	0.41	0.46	0.46	0.58	0.46	0.46	0.56	0.58

يلاحظ من الجدول أن معاملات السهولة تتراوح ما بين 0.41 إلى 0.58، وفيما يلي ترتيب الكلمات ترتيبا تنازليا حسب مستوى السهولة: (وَزَنَ، كَبُرَ، يَجِدُ، يَرِثُ كَتَبَ ، لَعِبَ، يَقَعُ، رُفِعَ، زُرِعَ، فَرِحَ.)

1-2-2- معامل التمييز (صدق المفردات):

أ- **حساب صدق المفردات بطريقة الفروق الطرفية:** أخذ 27% للمستوى الممتاز و27% للمستوى الضعيف ثم تطبيق معادلة جونسون A. P. Johnson (السيد، 1978، ص: 461)

جدول رقم (29)

يوضح نتائج معاملات التمييز

الرقم	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
المفردات	وَزَنَ	كَبُرَ	يَجِدُ	يَرِثُ	كَتَبَ	لَعِبَ	يَقَعُ	رُفِعَ	زُرِعَ	فَرِحَ
معامل التمييز	1	1	1	1	0.82	1	1	1	1	1

يبين الجدول أن معامل تمييز الفقرات أعلى من 0.40 ومنه فالمفردات جيدة جدا.

ب- **حساب صدق المفردات بطريقة معاملات الارتباط:** تطبيق معادلة معامل الارتباط ثنائي الأصيل بين البند والدرجة الكلية للاختبار (المرجع نفسه، ص: 458)

جدول رقم (30)

يوضح نتائج معامل الارتباط الثنائي الأصيل

الرقم	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
المفردات	وَزَنَ	كَبُرَ	يَجِدُ	يَرِثُ	كَتَبَ	لَعِبَ	يَقَعُ	رُفِعَ	زُرِعَ	فَرِحَ
قيمة "ر"	0.83	0.81	0.79	0.81	0.76	0.91	0.80	0.91	0.85	0.85
د.ح	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
م. د	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01

يظهر من الجدول أن قيمة "ر" المحسوبة في كل مرة أكبر من قيمة "ر" المجدولة (0.418) عند درجة حرية 37 ومستوى دلالة (0.01) وهذا يعني أن قيمة "ر" دالة إحصائيا في كل مرة مما يدل على ارتباط كل بند من البنود مع الدرجة الكلية للاختبار، وعليه فالمفردات صادقة .

1-2-3- ثبات الاختبار أو دقته:

أ- طريقة التجزئة النصفية (معامل الاتساق الداخلي): ويطبق فيه معامل الارتباط بيرسون بين الجزء الفردي والجزء الزوجي للاختبار (السيد، 1978، ص: 244)

جدول رقم (31)

يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية

	قيمة "ر"	قيمة "رأ"	د.ح	م. د
طريقة التجزئة النصفية للاختبار بين الجزأين الفردي والزوجي	**0.94**	**0.96**	**37**	**0.01**

يلاحظ من الجدول أن قيمة "ر" المحسوبة (0.94) وبعد إجراء التعديل بمعادلة سبيرمان وبراون صارت قيمة "رأ" (0.96)، وبعد مقارنتها بقيمة "ر" المجدولة (0.418) وجد أن قيمتها أكبر، ومنه يمكن القول أن قيمة "رأ" دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد تمتع الاختبار بالثبات.

ب- طريقة الاختبارات المتكافئة (معامل التكافؤ): تم تطبيق معامل الارتباط بيرسون بين الاختبار الأول والاختبارالثاني (المرجع نفسه، ص:244)

جدول رقم (32)

يوضح نتائج الثبات بطريقة الاختبارات المتكافئة

	قيمة "ر"	د.ح	م. د
طريقة الاختبارات المتكافئة بين الاختبار الأول والاختبار الثاني	**0.96**	**37**	**0.01**

يتضح من الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.96) أكبر من قيمة "ر" المجدولة (0.418) وعليه يمكن القول إن قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على أن الاختبار التحصيلي الثاني مكافئ للاختبار التحصيلي الأول.

ج- طريقة تحليل التباين:

ج-1- معامل التجانس لكيودر وريتشاردسون: استخدمت الصيغة 20 (علام 1999، ص: 162).

وكانت قيمة معامل التجانس 0.96 .

ج-2- معادلة كرونباخ العامة للثبات (معامل ألفا): (المرجع نفسه، ص: 165).

وكانت قيمة معامل ألفا 0.96.

د- معامل الثبات الحقيقي: (حبيب، 1996، ص: 327)

جدول رقم (33)

يوضح نتيجة معامل الثبات الحقيقي

	معامل الثبات الحقيقي	د.ح	م. د
معامل الثبات الحقيقي للإختبار	**0.97**	**37**	**0.01**

يتبين من الجدول أن قيمة معامل الثبات الحقيقي (0.97) أكبر من قيمة "ر" المجدولة (0.418) وعليه فإن قيمة معامل الثبات الحقيقي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

ومما سبق تستنتج الطالبة أن كل الطرق المستخدمة في حساب الثبات أعطت ثباتا عاليا ومنه يمكن الاطمئنان على ثبات الاختبار.

1-2-4- الصدق أو صلاحية الاختبار:

أ- **الصدق الذاتي:** (الطبيب، 1999، ص: 293)

قدرت قيمة الصدق الذاتي بـ 0.97 .

ب- حساب معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية: تطبيق اختبار"ت" لمتوسطين غير مرتبطين حيث: $ن_1 = ن_2$ (السيد، 1978، ص: 341)

جدول رقم (34)

يوضح نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية

درجات الطرف العلوي ن1=11		درجات الطرف السفلي ن2 =11		قيمة "ت"	د.ح	م. د
م1	ع1	م2	ع2			
10	00	0.27	0.44	74.84	20	0.01

يظهر من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة (74.84) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.85) والمقابلة لدرجة حرية 20 عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يعني أن قيمة "ت" دالة إحصائيا، وعليه فالاختبار يميز بين الأقوياء والضعاف، وهذا يشير إلى أن الاختبار على قدر من الصدق.

المرحلة الرابعة بناء المعايير: تطبيق معادلة الدرجة المعيارية المعدلة (علام 1985، ص: 211)

جدول رقم (35)

يوضح نتائج الدرجات المعيارية "د" و الدرجات المعيارية المعدلة "ت" لكل درجة خام

الدرجات الخام "س"	0	1	2	3	4
الدرجات المعيارية "د"	1.21−	0.97−	0.73−	0.50−	0.26−
الدرجات المعيارية المعدلة "ت"	37.9	40.3	42.7	45	47.4

الدرجات الخام "س"	5	6	7	8	9	10
الدرجات المعيارية "د"	0 .02−	0.20	0.44	0.68	0.91	1.15
الدرجات المعيارية المعدلة "ت"	49.8	52	54.4	56.8	59.1	61.5

يلاحظ من الجدول أن الدرجات الخام الأدنى من المتوسط هي (0، 1، 2، 3، 4، 5) والدرجات الأعلى من المتوسط هي (6، 7، 8، 9، 10).

3-2- دروس الدعم: إن من بين الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية لتحقيقها هي تجريب دروس الدعم قصد مساعدة أفراد العينة على اكتساب المهارات الأساسية في الإملاء ومن بينها مهارة الحركات القصيرة. وفيما يلي الخطوات التي سار عليها إعداد دروس الدعم:

أولا- مصادر بناء دروس الدعم: اعتمدت الطالبة في إعداد دروس الدعم على

1- الأساس النظري الوارد في فصول الجانب النظري.

2- الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة.

3- المراجع التي تصدرها وزارة التربية الوطنية وهي:

4- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي والتي تتناول أهداف وشروط وأنواع الإملاء.

5- لغتي الوظيفية دليل المعلم السنة الثانية من التعليم الابتدائي والتي تتناول في جزء منها:

- توزيع المحاور والمضامين على الوحدات التعليمية.
- مذكرات نموذجية.
- مضمون تمرين الإملاء "أسمع وأكتب" في كل الوحدات التعليمية.

6- كتب التلاميذ للسنة الثانية ابتدائي وهي:

- لغتي الوظيفية كتابي في اللغة العربية ج$_1$، ج$_2$ وفيه أنشطة القراءة والتعبير والكتابة.
- لغتي الوظيفية كراس التمارين وفيه أنشطة القراءة والكتابة والتعبير.

7- كتب علم نفس النمو لمعرفة متطلبات نمو التلاميذ في مرحلة الطفولة الوسطى.

8- نظريات التعلم، والتي منها النظرية السلوكية، والمعرفية.

9- نماذج التعلم مثل نموذج كارول.

10- بعض الكتب غير النظامية – لم تصدرها وزارة التربية الوطنية – والوارد ذكرها في قائمة المراجع.

11- الآراء والخبرات التي تم الحصول عليها من المعلمين.

12- نموذج التعليم المباشر: وهو نموذج يتمركز حول المعلم ويعتمد هذا النموذج على طريقة تحليل النظم باستخدام أداة تحليل العمل أو المهمة أي تحليل مهارة الحركات القصيرة إلى أجزائها الدقيقة، وهي الفتحة والضمة والكسرة.

ثانيا- التأكد من سلامة دروس الدعم: اعتمادا على ما تم ذكره سابقا من مصادر في بناء دروس الدعم وبمساعدة المعلمين (انظر الملحق رقم 5) تم إعداد الدروس (انظر الملحق رقم 7) وعرضها في صورتها المبدئية على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعتي ورقلة والجزائر والمدرسة العليا للأساتذة بالجزائر (انظر الملحق رقم 3)

حيث سيتم التعليق على نتائج التحكيم تبعا للنقطة الآتية:

أ- **مدى مناسبة دروس الدعم في مادة الإملاء للعينة:** الجدول الآتي يوضح ذلك

جدول رقم (36)

يوضح نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة دروس الدعم في مادة الإملاء للعينة

رأي المحكمين / دروس الدعم	مناسبة جدا	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة
دروس الدعم	08	00	01

يتضح من الجدول أن نسبة الموافقة على هذه الدروس بلغت 88.88% مقابل محكم واحد لم يبد موافقته أي ما نسبته 11.11% ومنه يمكن الاطمئنان على صدق المحتوى.

ثالثا- الأسس التي تقوم عليها دروس الدعم: بما أن دروس الدعم تندرج ضمن بيداغوجيا الدعم فإنها تحتاج إلى خطة عناصرها:

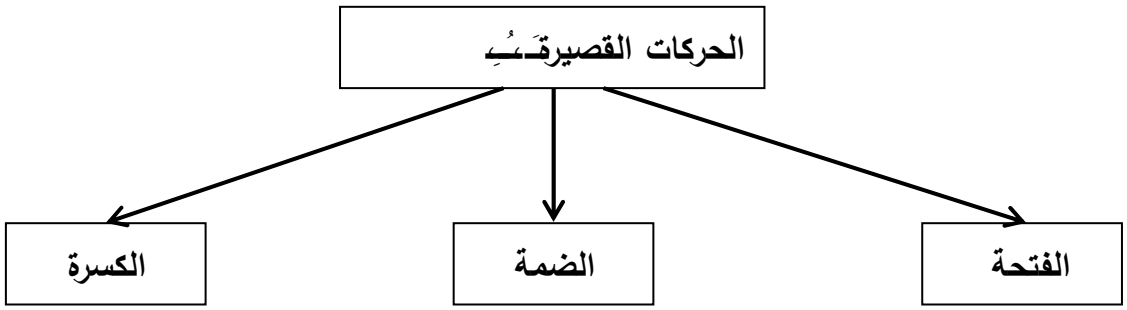
1- الأهداف: يهدف البرنامج إلى إمكانية تحسين مستوى التلميذ في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء في إحدى المهارات الأساسية كالحركات القصيرة: الضمة الفتحة، الكسرة، ولكل درس من الدروس هدف خاص به.

2- المحتوى: يتكون المحتوى من دروس الدعم، تم تحديده من خلال الخطوات الآتية:

أ- الحصول على هذه الدروس من خلال طريقة تحليل النظم «يؤكد تحليل النظم على كيفية تنظيم المعرفة والمهارات وكيف يمكن تحليل المهارات المعقدة والأفكار إلى أجزائها ومكوناتها بحيث يمكن تدريسها متسلسلة متتابعة» (جابر، 1999، ص: 18).

والأداة المستخدمة في ذلك هي تحليل العمل أو المهمة Task Analysis وهي «أداة يستخدمها المعلمون لتحديد الطبيعة الأساسية الدقيقة لمهارة معينة أو معرفة واضحة البنية يريدون تدريسها» (جابر،1999، ص: 29).

ومنه فقد أخذت مهارة الحركات القصيرة وحللت إلى مهارات فرعية الفتحة والضمة، والكسرة.



شكل رقم (4)

يوضح تحليل المهمة لمهارة الحركات القصيرة

ويلاحظ أن تحليل المهمة يعتمد اعتمادا كليا على المعلم وخبرته وهو ما يسمى بنموذج التعليم المباشر Direct intruction model وتعتبر من أنسب الطرق حينما نريد تعليم التلاميذ المهارات الأساسية.

ب- اختيار نمط الإملاء: اختير نمط الكلمة حتى يسهل على المتعلم تعلم أصوات الحروف.

ج- الاعتماد على الطريقة الصوتية في اختيار الكلمات وهي تندرج ضمن الطريقة التركيبية - وهي التي تبدأ بتعلم الجزء ثم الكل- حيث تعتمد الطريقة الصوتية على تعليم أصوات الحروف مثل: أَ، بَ، تَ.....الخ، وبعد التعرف عليها تجمع أصوات الحروف في كلمات مثل: وَزَنَ.....الخ.

بما أن الهدف من دروس الدعم هو الكتابة الصحيحة للكلمات من الناحية الإملائية وهذا ما وجدناه ينطبق على مزايا الطريقة الصوتية.

ثم وضعت الدروس في شكل أصوات الحروف وكلمات.

د- وزعت الدروس على أربعة أيام في الأسبوع وهي السبت، الأحد، الثلاثاء الأربعاء، واستثني يوما الاثنين والخميس حيث تعمل معظم المدارس بنظام الدوام الواحد.

وبما أن المجموعة التجريبية مكونة من قسمين فكان يطبق لكل قسم على حدة فيكون أحد الأقسام صباحا والآخر مساءا بالتناوب بينهما في الفترتين وكان الدرس الواحد يستغرق ساعة واحدة.

هـ- دامت فترة تطبيق الدروس شهرا واحدا حسب ما اقترحه الأساتذة المحكمون فكان لكل حركة من الحركات القصار أسبوعا واحدا والأسبوع الرابع كان لمراجعة الحركات معا في الكلمة الواحدة من أجل تثبيتها أكثر فأكثر.

3- الطرائق والوسائل: اعتمد على طريقة الإملاء المنقول ثم المنظور ثم المسموع وتم توزيع الطرق على الحصص كالآتي:

الحركة الأولى الفتحة.

الدرس الأول: مراجعة الحروف المفتوحة.

الدرس الثاني: تقديم الدرس بطريقة الإملاء المنقول.

الدرس الثالث: تقديم الدرس بطريقة الإملاء المنظور.

الدرس الرابع: تقديم الدرس بطريقة الإملاء المسموع.

وهكذا مع باقي الحركتين الكسرة والضمة.

والأسبوع الرابع المخصص للحركات الثلاث مع بعض فيكون بنفس الكيفية أيضا.

- كما تم اختيار أسلوب التلقين: وهو تكرار الكلمات، والحروف بشكل جماعي لزيادة ترسيخها في الذهن، واستعمال أسلوب الهجاء الشفوي عند إملاء الكلمة يكرر التلاميذ الأصوات التي تتكون منها الكلمة بصورة جماعية.

أما الوسائل فكان الاعتماد الأكثر على وسيلة لامارتينار- اللوحة- لأنها سهلة المراقبة من طرف المعلم كما أنها سهلة المحو من طرف التلميذ وخاصة في تصحيح أخطائه.

4- تنفيذ المحتوى: بعد الانتهاء من إعداد دروس الدعم قامت الطالبة بتطبيق دروس الدعم مراعية في ذلك ما يلي:

- تطبيق دروس الدعم في نفس الأقسام التي يدرس فيها التلاميذ .
- إضفاء الجو الديمقراطي في التفاعل الصفي.
- الابتعاد عن التعزيز السلبي بكل أنواعه.

5- تقييم دروس الدعم: تم تطبيق اختبار مكافئ للاختبار الذي اختيرت به العينة.

3-3- اختبار الذكاء: هو اختبار ذكاء للأطفال تأليف إجلال محمد سرى يتكون من:

أ- **كراسة الاختبار:** يتكون الاختبار من جزأين مصور ولفظي حيث يضم الجزء المصور 45 بطاقة، واللفظي 45 جملة ويضم كل جزء 3 مجموعات، وهذه الكراسة خاصة بالفاحص.

ب- **ورقة الإجابة:** هي ورقة منفصلة، يدون فيها البيانات الخاصة بالطفل، وتسجل فيها إجاباته، والدرجة الكلية للاختبار، والعمر العقلي حسب المعايير، لحساب نسبة الذكاء.

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الذكاء – القدرة العقلية العامة – لدى الأطفال من 3-9 سنوات وليس لهذا الاختبار زمن محدد لأنه اختبار قوة وليس اختبار سرعة يطبق فرديا.

لقد تم تطبيق الاختبار على 50 طفلا وطفلة من الصف الأول ابتدائي وتم إعادة التطبيق بعد أسبوعين وكان معامل الثبات 0.71، وكان معامل الصدق 0.65 باستخدام المحك وهو مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء.

وبما أن الجزء اللفظي من الاختبار مكتوب باللهجة المصرية فقد تم تكييفه وذلك بنقله إلى اللغة العربية الفصحى ثم إعادة تقنينه.

3-3-1- التجربة الاستطلاعية للاختبار: تطبيق اختبار الذكاء على 24 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي بمدرسة عمر بن عبد العزيز بالرويسات.

أ- **ثبات الاختبار:** تحديد معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، حيث تم إجراء الاختبار على عينة التقنين ثم أعيد التطبيق على نفس الأفراد بعد أسبوعين وحسب معامل الارتباط بيرسون بينهما (السيد، 1978، ص: 244).

جدول رقم (37)

يوضح نتائج الثبات بطريقة إعادة الاختبار

	قيمة "ر"	د.ح	م. د
الثبات بطريقة إعادة الاختبار بين التطبيقين الأول والثاني	**0.63**	**22**	**0.01**

يلاحظ من الجدول أن قيمة "ر" المحسوبة (0.63) أكبر من قيمة "ر" المجدولة (0.515) ومنه نقول أن قيمة معامل الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) وهذا يدل على ثبات الاختبار.

ب- الصدق: اعتمد على صدق المحتوى، حيث عرض الجزء اللفظي (انظر الملحق رقم 8). على 11 أستاذا من أساتذة علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعتي ورقلة والجزائر والمدرسة العليا للأساتذة في الجزائر (انظر الملحق رقم 3).

حيث سيتم التعليق على نتائج التحكيم تبعا للنقطة الآتية:

أ- مدى مناسبة اللغة في الجزء اللفظي للعينة:

جدول رقم (38) يوضح:

نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة اللغة في الجزء اللفظي للعينة

	الأمثلة			المجموعة الأولى																
ر. ف / ر. م	أ	ب	ج	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
واضحة	11	11	11	11	11	11	11	9	11	11	9	11	11	11	11	11	10	10
غير واضحة								2			2						1	1

	المجموعة الثانية														
ر. ف / ر. م	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
واضحة	11	8	11	11	10	10	9	10	4	11	11	11	11	11	11
غير واضحة		3			1	1	2	1	7						
	المجموعة الثالثة														
ر. ف / ر. م	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
واضحة	10	11	11	11	11	11	11	10	11	11	11	10	11	11	11
غير واضحة	1							1				1			

ر. ف: رقم الفقرات. **ر. م: رأي المحكمين**

يلاحظ من الجدول ما يلي:

جميع المحكمين اتفقوا على الفقرات (أ، ب،ج،1، 2، 3، 4، 6، 7،9، 10، 11 12، 13، 16، 18، 19، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 32، 33، 34، 35، 36 37، 39، 40، 41، 43، 44، 45) بنسبة 100%.

وافق 9 محكمين على الفقرات (5، 8، 22) بنسبة 81.81% مقابل 2 محكمين رأوا عدم وضوح الفقرات بنسبة 18.18%.

وافق 10 محكمين على الفقرات (14، 15، 20، 21، 23، 31، 38، 42) بنسبة 90.90% مقابل محكم واحد رأى عدم وضوح الفقرات بنسبة 9.09% .

وافق 8 محكمين على الفقرة 17 بنسبة 72.72% مقابل 3 محكمين رأوا بعدم وضوح الفقرة بنسبة 27.27% .

وافق 4 محكمين على الفقرة 24 بنسبة 36.36% مقابل 7 محكمين رأوا بعدم وضوحها بنسبة 63.63%.

ومنه عدلت الفقرة 24 كالتالي: تستبدل كلمة يصيرون بكلمة يصبحون وقد اقترح هذا التعديل 6 محكمين بنسبة 85.71% مقابل محكم واحد بنسبة 14.28% حيث اقترح تعديلا آخر.

مما سبق تستنتج الطالبة أن المفردات واضحة وتقيس فعلا ما وضعت لقياسه.

4- الأساليب الإحصائية:

4-1- المتوسط الحسابي: ومعادلته كالآتي:

$$م = \frac{مج\ س}{ن}$$

حيث:

مج: مجموع

س: الدرجة

ن: عدد الدرجات (الغريب، (د ت)، ص 156)

4-2- الانحراف المعياري: ومعادلته كالآتي:

$$\text{الانحراف المعياري} = \sqrt{\frac{مج\ (س - م)^2}{ن}}$$

حيث يدل الرمز س على الدرجة.

والرمز م على المتوسط.

والرمز ن على عدد الدرجات. (السيد، 1978، ص: 106).

4-3- النسبة الفائية: لمعرفة مدى تجانس العينتين ومعادلته كالآتي:

$$ف = \frac{ع_1^2}{ع_2^2}$$

حيث يدل الرمز^2 على التباين. وحيث $ع_1^2$ أكبر من $ع_2^2$ (المرجع نفسه، ص: 333).

4-4- اختبار "ت": لدلالة فروق المتوسطات

4-4-1- اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين حيث ن$_1$ = ن$_2$: (السيد، 1978، ص: 341).

4-4-2- اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين حيث ن$_1$ ≠ ن$_2$: ومعادلته كالآتي

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\left[\frac{ن_1 ع_1^2 + ن_2 ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2}\right]\left[\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right]}}$$

(المرجع نفسه، ص: 336)

4-5- اختبار كا^2: لحساب دلالة فروق التكرار ومعادلته كالآتي:

$$كا^2 = مج \frac{(ت و - ت م)^2}{ت م}$$

حيث يدل الرمز مج على المجموع، ومعنى هذا حساب القيمة الجزئية لـ كا^2 لكل خلية من خلايا الجداول التكرارية مهما كانت صورة هذه الجداول التكرارية ثم تجمع تلك النتائج للحصول على القيمة النهائية لـ كا^2

ويدل الرمز ت و على التكرار المتوقع، وتختلف طريقة حسابه لخلايا الجدول التكراري 1× ن عن طريقة حسابه لخلايا الجدول التكراري ن× ن ...

ويدل بسط هذه المعادلة (ت و- ت م)^2 على مربع انحراف التكرار الواقعي عن التكرار المتوقع. (المرجع نفسه، ص: 364).

4-6- قوة الإحصاء ت: لقياس قوة التأثير ومعادلته كالآتي:

$$إيتا^2 = \frac{ت^2}{ت^2 + درجات الحرية}$$

(عبد الرحمن، 1998، ص: 136).

ثم تحول "إيتا^2" إلى "د" حيث:

$$د = \frac{2\sqrt{إيتا^2}}{\sqrt{1 - إيتا^2}}$$

(عبد الرحمن، 1998، ص: 136).

كما تم استخدام برامج الحاسوب (Excel 2007) و(Delphi 5) في تحليل بعض البيانات إحصائيا للتأكد من النتائج.

خلاصة الفصل:

تعرضت الطالبة في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية التي تبين من خلالها المنهج المستخدم والمتمثل في المنهج التجريبي باستعمال تصميم المجموعتين المتكافئتين ثم وصف عينة الدراسة حيث كان عدد أفراد كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية 15 تلميذا تمّ اختيار مدارسهم بطريقة عشوائية.

أما بالنسبة لأدوات جمع البيانات فتمثلت في بناء اختبارين تحصيليين متكافئين وتكييف الجزء اللفظي لاختبار الذكاء ثم حساب الصدق والثبات لكل منهم، وتطبيق دروس الدعم بعد الإطمئنان على سلامتها، وأخيرا عرضت الأساليب الإحصائية المستعملة في هذه الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي تمت باستعمال برامج الحاسوب (Excel 2007) و(Delphi 5).

فهل دروس الدعم تؤثر على ارتفاع متوسط درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الإملاء؟ هذا ما سيتم التعرض له في الفصل الآتي.

الفصل السابع

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد.

1 - عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية العامة.

2 - عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الفرعية الأولى.

3 - عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الفرعية الثانية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد النظر في الفصل السابق إلى إجراءات الدراسة الميدانية، فإنه سيتم في هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة النتائج وفقا للفرضيات المعتمدة في الدراسة.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية العامة:

الفرضية العامة ونصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الدعم في ارتفاع متوسطي درجات التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الطالبة اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين لحساب دلالة الفروق في درجة التحصيل الدراسي في مادة الإملاء بين المجموعة التي استفادت من دروس الدعم (المجموعة التجريبية) والمجموعة التي لم تستفد من دروس الدعم (المجموعة الضابطة)، وقد أسفر هذا التحليل عن النتائج التي يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (39)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق وقيمة كل من "إيتا^2" و "د" وقوة التأثير في درجة التحصيل الدراسي في مادة الإملاء بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد الدعم

	المجموعة التجريبية $ن_1 = 15$		المجموعة الضابطة $ن_2 = 15$		قيمة "ت"	د.ح	م. د	قيمة "إيتا^2"	قيمة "د"	قوة التأثير
	$م_1$	$ع_1$	$م_2$	$ع_2$						
التحصيل الدراسي في مادة الإملاء	5.46	2.91	2.53	1.82	3.21	28	0.01	0.26	1.16	قوية

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية (5.46) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (2.53)، أما الانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية (2.91) أكبر من الانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (1.82).

وبناء على نتائج التحليل الإحصائي لاختبار "ت" للفروق تم التوصل إلى أن قيمة "ت" المحسوبة (3.21) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.47) عند درجة حرية (28) ومستوى دلالة (0.01)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية وتؤكد ذلك قيمتا "إيتا^2" و"د" حيث زادت "د" عن (0.8) لذلك كانت قوة التأثير قوية مما يدل على فعالية دروس الدعم المستخدمة مع تلاميذ المجموعة التجريبية في ارتفاع متوسط درجات التحصيل الدراسي في مادة الإملاء.

ونظرا لأن التحسن الذي قد يحدث في متوسط درجات التلاميذ يكون نتيجة أحد أمرين هما:

«1- أن يزيد عدد قليل من الطلبة زيادة كبيرة بينما لا يتحسن الباقون.

2- يحدث التحسن بوجه عام فيؤثر على كثير من الطلبة». (ريان، 1995، ص: 103).

لذلك استخدمت الطالبة نوعا آخر من الاختبار هو: اختبار "كا^2" لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة في تحسن درجات التلاميذ واستفادتهم من دروس الدعم.

المعيار هو: «عند تطبيق اختبار كا^2 اعتبر من زاد درجتين ... أو أكثر قد تحسن، ومن نقص درجتين أو أكثر قد تأخر، أما من لم تتغير درجته أو تغيرت في حدود درجة واحدة فقط اعتبر وكأنه لم يتغير» (المرجع نفسه، ص: 104).

حيث أن زيادة درجتين تمثل (20% من متوسط النهاية الكبرى لاختبار التحصيل الدراسي في مادة الإملاء)

وقد أسفر هذا التحليل عن النتائج التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (40)

يوضح نتائج اختبار "كا^2" لدلالة الفروق في تغيرات درجات التلاميذ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الدعم

	نوع التغيير			قيمة "كا^2"	د.ح	م. د
	نقصوا درجتين أو أكثر	لم يتغيروا أو تغيروا درجة واحدة	زادوا درجتين أو أكثر			
عدد التلاميذ في المجموعة الضابطة ن$_1$ = 15	3	9	3	7.90	2	0.05
عدد التلاميذ في المجموعة التجريبية ن$_2$ = 15	0	5	10			

يوضح الجدول أنه لا يوجد تلاميذ من المجموعة التجريبية نقصوا درجتين أو أكثر بينما بلغ عددهم 3 من تلاميذ المجموعة الضابطة أي أن عدد من نقصت درجاتهم من المجموعة التجريبية كان منعدما مقارنة ممن نقصوا في المجموعة الضابطة. كذلك يتضح أن من زادوا درجتين أو أكثر من بين تلاميذ المجموعة التجريبية كان عددهم 10، بينما بلغ عددهم 3 من المجموعة الضابطة، أي أن عدد من زادت درجاتهم في المجموعة التجريبية كان أكبر بكثير ممن زادت درجاتهم من بين تلاميذ المجموعة الضابطة.

وبتطبيق اختبار "كا^2" وجد أن قيمة "كا^2" المحسوبة (7.90) أكبر من "كا^2" المجدولة (5.991) عند درجة حرية (2) ومستوى دلالة (0.05)، مما يدل على أن دروس الدعم أدت بوجه عام إلى تحسين درجة التلميذ في مادة الإملاء.

بعد ملاحظة نتائج اختبار "ت" واختبار "كا^2" نثبت صحة الفرضية العامة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين تلاميذ المجموعتين الضابطة

والتجريبية بعد الدعم في ارتفاع متوسطي درجات التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لصالح المجموعة التجريبية.

وتتسق نتيجة الفرضية العامة مع الإطار النظري للدراسة ومع نماذج التدريس المرتبطة بالفروق الفردية، والتي منها نموذج كارول Carrol (1963)، ونموذج التعلم بالإتقان الذي جاء به بلوم Bloom (1976)، ونموذج سلافين Slavin Quait (1997) والتي تؤكد جميعها على أن بعض التلاميذ يحتاجون إلى وقت أطول للتعلم وبالتالي يجب أن نعطي لهم الوقت الكافي.

كما جاءت هذه النتيجة موافقة لنتائج الدراسات السابقة والتي منها دراسة فكري حسن ريان (1972) حيث توصل إلى أنه «يوجد فرق في التحصيل الدراسي للمواد الاجتماعية بين المشتركين في النشاط المدرسي للمواد الاجتماعية وغير المشتركين فيه لصالح المشتركين في النشاط. وأن هذه الفرق معنوي عند مستوى 1% ويمثل تحسنا عاما بين المشتركين في النشاط (طبقا لاختبار كا^2)» (ريان، 1995، ص: 118).

وما توصلت إليه الدراسات والبحوث المتعلقة بزمن التعلم الأكاديمي مثل دراسة فيشر وآخرين Fisher et al (1980)، ودراسة دينهام وليبارمان Denham & Lieberman (1980)، ودراسة ستراك ولوثر وأوستين Stark, j, Lowther, M, & Austine (1985) من أن زيادة زمن التعلم الأكاديمي يؤدي إلى ارتفاع التحصيل.

وتعتبر تلك النتيجة نتيجة طبيعية حيث أن دروس الدعم أوجدت فرصة للمعلم وللتلميذ بما تحتويه من دروس مناسبة ووقت إضافي وهو ما ساعد المعلم على العمل براحة أكثر، وساعد التلميذ على الحصول على الوقت الكافي، وبمعنى آخر يمكن عزو تلك الفروق التي كانت لصالح المجموعة التجريبية إلى الأسباب الآتية:

– متغير الزمن: زيادة زمن الحصة من 30 د إلى 60 د ساعد التلاميذ على ممارسة الأنشطة بفاعلية أكثر حيث توصلت دراسة لورتي Lortie (1975) «من أن فاعلية التدريس ترتبط باستخدام زمن الحصة وأن هذا الزمن من المتغيرات الهامة ذات الدلالة في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي للطلاب.» (الزيات، 2001ج$_2$، ص: 12).

كما يرى جيج وبيرلينر Gage & Berliner (1979) «أن أبسط أسلوب لتحسين التعلم الأكاديمي لدى الطلاب يكون عن طريق تخصيص وقت أكبر للأنشطة الأكاديمية. ولا شك أن هناك تباينا كبيرا في مدى كفاية استخدام أو استثمار المدرسين لزمن الحصة وأن هذه الكفاية ترتبط على نحو موجب بالتحصيل العالي لدى التلاميذ.» (الزيات، 2001ج2، ص: 10).

فاكتظاظ الأقسام بالتلاميذ- حيث أنها تصل أحيانا إلى 49 تلميذا- عندنا في الجزائر يصعب على المعلم مراقبتهم جميعا فإما ينقص من عدد الأنشطة، أو أنه يتعامل مع الفئة التي تتماشى معه ويترك التلاميذ الآخرين، وهذه الأخيرة تكون هي الضحية غالبا.

- الوقت الإضافي ساعد المعلم في استخدام طريقة التعليم الموزع حيث كانت مهارة الحركات القصيرة (الفتحة، الكسرة، الضمة) كلها في حصة واحدة- في البرنامج المسطر للسنة الثانية ابتدائي- ذات 30 دقيقة أو بالأحرى نصف حصة حيث قاسمتها الحركات الطويلة (المد بالألف، المد بالواو، المد بالياء) أيضا في الحصة أما في التجربة فقد وزعت مهارة الحركات القصيرة من نصف حصة أي حوالي 15 دقيقة تقريبا إلى مدة شهر كامل حيث «تؤكد الدراسات العديدة أن التعلم أو التدريب الموزع على فترات أفضل من التعلم المركز الذي يتكدس في فترة واحدة، وأن التعلم المركز قد يكون أقل فاعلية لأنه يرتبط بعوامل التعب والتشتت في حين أن التعلم الموزع ينطوي على تجدد النشاط وعلى تمثل تدريجي للمادة المتعلمة بدلا من التهامها دفعة واحدة» (ملحم، 2001، ص ص: 248- 249)

- الوقت الإضافي منح التلميذ الإستفادة من التعلم الزائد: حيث لم يتم الإكتفاء بحصتين فقط في مادة الإملاء كما هو الحال في البرنامج المسطر للسنة الثانية ابتدائي بل تعدتها إلى أربع حصص حيث يشير كيرك وكلفن إلى أنه «يساعد التعليم الزائد على الاحتفاظ بالمادة التعليمية وكثيرا ما نجد الأطفال يتعلمون المادة التعليمية التي تقدم لهم

جزئيا، وإذا تم فحصهم في اليوم التالي فإننا نجدهم قد نسوا بعض الإجابات التي تعلموها سابقا، فالتعليم الزائد يساعد الطفل على الاحتفاظ بالمادة التعليمية ويعتبر أساسا في تقدم الطفل بشكل منظم». (كوافحة، 2004، ص: 250)

وفي نفس الصدد «حيث يؤدي التعلم الزائد الذي يتجاوز حد الإتقان الزائد للمادة إلى تقوية الانطباعات في الذاكرة.» (ملحم، 2001، ص: 250)

وهو ما حصل بالفعل في الكويت في نهاية الستينات حيث تبين للمسؤولين أن كثيرا من التلاميذ قد وصلوا إلى المرحلة المتوسطة وهم لا يكادون يحسنون القراءة والكتابة!! «أعلنت التعبئة بين موجهي اللغة العربية وكل من يهمهم الأمر فصدرت التعليمات بقصر التعليم على القراءة والكتابة لمدة شهرين وإيقاف العمل في تدريس المناهج المقررة في بقية المواد...كان المسؤولون يتلقون نماذج خطية لكل المدارس مع تقرير يومي عن عدد (المجيدين، والمتوسطين، والضعاف) وينزلون إلى المواقع للتأكد من الوضع على الطبيعة... في نهاية الخطة كان المدرسون قد أخذوا بيد التلاميذ جميعا إلى كتابة صحيحة، وقراءة سليمة.» (سليم*، 1987 ، ص: 217).

– قد تكون دروس الدعم المختارة مناسبة لمستوى التلاميذ فقد أكدت دراسة إيرنست هورن Earnest Horn (1959) «فشل استعمال كتاب مقرر واحد للصفوف الابتدائية الأولى وذلك لأنه لا يمكن للكتاب الواحد مراعاة الفروق الفردية للطلاب فإذا كان الكتاب المقرر أعلى من مستوى الطلاب الضعاف أصيبوا بالفشل. وإذا كان أدنى من مستوى الطلاب المتفوقين خلا من التحدي لهم، وبذلك لا يستفيد من استعمال الكتاب المقرر سوى الطلاب متوسطي الموهبة». (مدانات، 2001، ص: 32)

– الطريقة الصوتية: حيث تقدم الحروف بأصواتها من مزاياها كتابة الكلمات كتابة صحيحة من الناحية الإملائية يقول أبو نوران حامد بن عبد الحميد: «إني اطلعت أخيرا على نظرية من أواخر ما أنتجت العقلية الغربية في مجال تعليم اللغات وهي نظرية الكلمات الفارغة (Non Sense) وهي قائمة على تجميع أصوات اللغة المراد تعليمها

في كلمات ليس لها معنى معجمي لا تخدم سوى الأصوات وبتعليم هذه الكلمات يكون المتعلم قد جمع أصوات هذه اللغة من أقصر طريق» (عبد الحميد 1996، ص: 10)

– الاعتماد على رؤية الكلمة والاستماع لها ثم تهجيها وأخيرا كتابتها حيث يذكر محمود خاطر 1984 «أن من الأسس السليمة في تدريس الإملاء الاهتمام بالنطق الصحيح، وإظهار مخارج الحروف، والاعتماد على أسس التهجي السليم، وهي رؤية الكلمة والاستماع إليها قبل التدريب على المرانة اليدوية» (ياركندي، 2000، ص: 79)

– الربط بين القراءة والإملاء فبعد الانتهاء من إملاء الكلمات تقرأ من طرف التلاميذ ففي دراسة أجراها بيك Peak (1940) أوضح فيها الارتباط بين مهارات القراءة والإملاء «إذ أثبت وجود معامل ارتباط مرتفع يصل بين 0.80 – 0.85 من درجات اختبار في القراءة واختبار في الإملاء، وهذا ما دعا بيك إلى القول إنه من النادر أن تجد تلاميذ ضعافا في القراءة أقوياء في الإملاء أو العكس، ذلك لأن فروع اللغة كل واحد منها هو اللغة، والتقسيم الحالي للغة إلى فروع تقسيم صناعي يراد به تسيير عملية التعليم وزيادة العناية بنظام لغوي معين في وقت معين» (شحاتة، 1999 ص: 13)

– استعمال اللوحة: حيث تتيح اللوحة للتلميذ المسح مباشرة إذا أخطأ أو أراد أن يعيد الكلمة وتسهل حتى مراقبتها من طرف المعلم وتسهل عملية التغذية الراجعة.

التدريب والممارسة: التركيز على مهارة واحدة فقط في الدرس الواحد، والإتيان بها في أوضاع مختلفة وبتكرار منظم «حيث أكدت النظرية الجشطالطية من خلال روادها الباحثين، أن تكرار القواعد بصورة مستمرة في تشكيلات متباينة، يساعد على إدراك الأشياء في الذهن وتحديد كل مفهوم في الصورة المستقلة له» (جعفري، 2003 ص: 136).

استحداث طريقة الإملاء المنقول (المنسوخ) في تطبيق دروس الدعم مع أن هذه الطريقة غير واردة في برنامج السنة الثانية ابتدائي. «تتماشى طبيعة الإملاء المنسوخ مع الطريقة البنيوية المعروفة "السمعية الشفوية" القائمة على أساس الاستخدام الجيد للحواس: النطق، والسمع، والنظر في التدريس. ذلك أن النظر إلى الكلمة ثم نطقها

حسب ل. لباتر (L. Lebèttre)، يؤدي إلى تمثيل صور القواعد في العقل دون معرفتها أو حفظها. وعليه، فإن التعليم الجيد للقراءة والكتابة يقود أوتوماتكيا إلى ترسيخ قواعد اللغة المكتوبة في الذهن» (جعفري، 2003، ص ص: 32-33).

- تنوع طرق الإملاء في الأسبوع الواحد إلى إملاء منقول ثم منظور ثم مسموع ولعل هذا التنوع في طريقة الإملاء أبعد الملل عن التلاميذ، وخاصة إذا علمنا أن بعض المعلمين يعتمدون على نوع واحد من الإملاء طوال السنة.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الفرعية الأولى:

الفرضية الفرعية الأولى ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى المجموعة التجريبية بعد الدعم.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الطالبة اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين لحساب دلالة الفروق في درجة التحصيل الدراسي في مادة الإملاء بين الذكور والإناث لدى المجموعة التجريبية، وقد أسفر هذا التحليل عن النتائج التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (41)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق في درجة التحصيل الدراسي في مادة الإملاء بين الذكور الإناث في المجموعة التجريبية بعد الدعم.

	الذكور $ن_1 = 7$		الإناث $ن_2 = 8$		قيمة "ت"	د.ح	م. د
	م1	ع1	م2	ع2			
التحصيل الدراسي في مادة الإملاء	5.71	3.10	5.25	2.72	0.28	13	غيردال

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (5.71) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (5.25) أما الانحراف المعياري لدرجات الذكور (3.10) أكبر من الانحراف المعياري لدرجات الإناث (2.72).

كما يوضح الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة (0.28) أقل من قيمة "ت" المجدولة (2.16) عند درجة حرية (13) ومستوى دلالة (0.05). مما يدل على عدم وجود فروق بين عينتي الذكور والإناث وعليه تتحقق الفرضية الفرعية الأولى، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى المجموعة التجريبية بعد الدعم.

تتسق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة حلمي الوكيل (1969) حيث توصل إلى: «أن الفروق بين أخطاء البنات وأخطاء البنين غير ذات دلالة.» (شحاتة، 1999، ص: 60).

وهذا يتفق مع ما توصل إليه حسن شحاتة (1978)– حيث قدم بحثا عن: الأخطاء الشائعة في الإملاء تشخيصها وعلاجها، اعتمد فيها على كتابات ألف ومائة تلميذ وتلميذة من بين بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية ولقد روعي في اختيار العينة المستوى الاجتماعي، والاقتصادي، والجنس، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها دراسته– أن «الفرق بين أخطاء البنين وأخطاء البنات في الإملاء لم يصل إلى درجة الدلالة الإحصائية، وينتج عن ذلك أن فارق الجنس ليس مميزا في نسب أخطاء الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية». (المرجع نفسه، ص: 40).

وتخالف نتيجة هذه الفرضية الدراسات الأجنبية وبعض الدراسات العربية فقد أصدر شونيل (1936) تقريرا عن عجز مجموعتين في الإملاء: «المجموعة الأولى مكونة من 151 طالبا في وظائف مختلفة ومتصلة بالمناشط التعليمية العامة، في حين أن المجموعة الثانية تكونت من 447 طالبا بدار المعلمين. وكانت نسبة العجز في المجموعة الأولى 6.1 للرجال و4.8 للنساء، ونسبة العجز في المجموعة الثانية 4.8

للطلبة، و3.8 للطالبات. والعوامل المزاجية والتجريبية تعد من العوامل المهمة في تحديد العجز الإملائي. وقد تم تجميع أسباب هذا العجز وتصنيفها في عوامل مزاجية وثقافية، وحسية، وبيئية.» (شحاتة، 1999، ص: 62).

كما بين فان بنغ Vink Bang (1959) في البحث التجريبي الذي قام به حول مراحل اكتساب الكتابة «أن الإناث متفوقات على الذكور في المهارة الخطية» (جعفري، 2003، ص: 59).

وهي نفس النتيجة التي توصل إليها عبد الفتاح شلبي وزملائه (1960) حين نشروا تقريرهم عن تيسير قواعد الإملاء وعرضوا فيه الأخطاء الشائعة في الإملاء وأسبابها حيث اختيرت 32 مدرسة روعي في توزيعها – بين مناطق القاهرة والجيزة– أن تكون ممثلة لمدارس البنين والبنات وكانت العينة من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين. والصفوف الأربعة في المرحلة الإعدادية، والصفين الأول والثاني من معاهد المعلمين والمعلمات ومن بين النتائج التي أسفر عنها البحث: «كانت أخطاء البنات أقل من أخطاء البنين في كل الصفوف الدراسية السابقة» (شحاتة، 1999، ص: 29).

وما أقره أجورياجيرا وجماعته Je an De Adjuriaguérra et al (1971) نتيجة إعادة تربيتهم للحالات المصابة بعسر الكتابة (Les dysgraphiques) «أن الإناث أكثر تفوقا من الذكور في امتلاك النشاط الخطي، إذ تتميز كتابات الذكور مقارنة بكتابة الإناث بتشوهات عديدة لا تظهر – بتاتا– في كتابة الجنس المؤنث.» (جعفري، 2003، ص: 58).

كما توصل مانولاكس (1974) في دراسته التي شملت حوالي 2329 تلميذا موزعين على صفوف المدرسة الابتدائية ابتداء من الصف الثاني إلى الصف السادس ففي بداية العام قام بإعطاء كل تلميذ قائمتين للهجاء: إحداهما في مستوى التلميذ والأخرى في مستوى أعلى، وصححت إجابات التلاميذ، وقد أسفرت هذه الدراسة عن عدة نتائج نورد منها: «هناك فرق بين الأولاد والبنات عند مستوى 0.01 وفي جميع الصفوف تقريبا

ويقترح الباحث إعادة النظر في قوائم البنات والبنين، وخاصة في الصفوف الأولى التي تظهر فيها الفروق واضحة.» (شحاتة، 1999، ص: 64).

وخلص زازو Zazo (1978) في دراسته «إلى تفوق الإناث على الذكور في الحركة الخطية والسرعة اليدوية والاستعمال الماهر للأصابع، الجوانب الأساسية لتحصيل النوعية البيانية.» (جعفري، 2003، ص ص: 58- 59).

بما أنا الدراسات الأجنبية أثبتت كلها وجود فروق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في الإملاء عكس الدراسات العربية التي لم تثبته بشكل قطعي.

فيمكن عزو ذلك إلى التجانس بين العينتين من حيث العمر الزمني، والذكاء.

أو قد يعود إلى خصائص الإملاء العربي نفسه، أو بالأحرى إلى الثقافة الإسلامية التي ورثنا منها هذه الطريقة في التعليم، بحيث توارثنا أخذ القرآن بالتلقي في صغرنا كما جرت العادة منذ قرون.

يمكن أن نلاحظ هذه الميزة الموروثة في كتابنا اليوم فمعلم القرآن مازال محافظا على هذا النمط من التعليم فالتلميذ يبقى ملازما عنده منذ الصباح إلى الليل باستثناء فترات الراحة، هذا بالنسبة للذكور بخلاف الأنثى فوقتها محدود في الكتاب وهذا ما قلص الفروق بين الذكور والإناث.

3- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الفرعية الثانية:

الفرضية الفرعية الثانية ونصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيئي التعلم في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى المجموعة التجريبية بعد الدعم لصالح التلاميذ العاديين.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الطالبة اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين لحساب دلالة الفروق في درجة التحصيل الدراسي في مادة الإملاء بين

التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيئي التعلم وقد أسفر هذا التحليل عن النتائج التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (42)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق في درجة التحصيل الدراسي في مادة الإملاء بين التلاميذ العاديين وبطيئي التعلم في المجموعة التجريبية بعد الدعم.

	التلاميذ العاديون ن1 =6		التلاميذ بطيئو التعلم ن2 = 9		قيمة "ت"	د.ح	م. د
	م1	ع1	م2	ع2			
التحصيل الدراسي في مادة الإملاء	7.66	1.88	4	2.53	2.85	13	0.01

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ العاديين (7.66) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ بطيئي التعلم (4) أما الانحراف المعياري لدرجات التلاميذ العاديين (1.88) أقل من الانحراف المعياري لدرجات التلاميذ بطيئي التعلم (2.53).

كما يوضح الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة (2.85) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.65) عند درجة حرية (13) ومستوى دلالة (0.01). مما يدل على وجود فروق في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء بين التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيئي التعلم وعليه تتحقق الفرضية الثانية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيئي التعلم في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى المجموعة التجريبية بعد الدعم لصالح التلاميذ العاديين.

ويمكن تفسير هذه الفروق إلى انخفاض مستوى الذكاء حيث توصلت دراسة كل من هولينجورث (1919)، ودراسة محمد عودة (1972)، ودراسة علي تعوينات (1992). إلى أن انخفاض مستوى الذكاء يعد سببا من أسباب الضعف في الإملاء.

وما توصل إليه بوجو Peugeot (1979) في بحثه حول أثر المستوى العقلي والدراسي في الكتابة إلى «وجود علاقة طردية بين المستويات الثلاثة حيث تجلى مستوى الارتباط بين الخط الجيد ومعدل الذكاء واضحا» (جعفري، 2003، ص: 60).

فمن المعلوم أن التلاميذ بطيئي التعلم تنخفض نسبة ذكائهم عن التلاميذ العاديين وكلما ارتفعت نسبة الذكاء أدى ذلك إلى مستوى تحصيلي أفضل. ففي دراسة أشرف عليها واربورتون Warburton (1972) «تبين بكثير من الوضوح أن الأطفال الأقل مقدرة من حيث الذكاء وهم الذين أسماهم بالحساسين allergic كانوا أقل تحصيلا ممن يفوقونهم ذكاء. بل وأكثر من هذا لوحظ أن إنجاز التلاميذ الحساسين كان يتقال ويميل إلى الانخفاض مع مرور الزمن، وربما رجع ذلك إلى أن هؤلاء التلاميذ يصبحون أكثر ترددا في بذل ما تتطلبه الأهداف المدرسية من مجهودات» (بودخيلي 2004، ص: 333).

ومنه يستنتج الارتباط القوي بين الذكاء والتحصيل الدراسي حيث أن بيني Binét «اعتبر الكتابة مؤشرا من مؤشرات الذكاء الرئيسية، حيث اعتمد في محاولته لتصميم اختبار الذكاء متغير الكتابة وتطور نوعيتها وسيرورتها كمؤشرات دالة على نمو الذكاء وذلك في الفترة البحثية الممتدة ما بين (1903 و1907).» (جعفري، 2003 ص: 60)

وفي هذا الصدد اتفق الباحثون «على أن امتلاك ناصية الكتابة يقوم على نمو الفكر التمثيلي (La pensée concéptuelle) الذي تتحدد معالمه الأولى- حسب مذهب بياجي وفالون (Piaget et Wallon)- ما بين السادسة والسابعة من العمر.» (المرجع نفسه، ص: 59).

واستنادا إلى هذا تم الرجوع إلى العمر العقلي لعينة التلاميذ بطيئي التعلم التجريبية فوجد أنه يتراوح بين 5 سنوات و6 أشهر إلى 7 سنوات. أي أن عمرهم العقلي أقل وهم يمثلون الضعف بالنسبة لعمرهم الزمني، وأما عينة التلاميذ العاديين التجريبية فوجد أن العمر العقلي يتراوح ما بين 7 سنوات و8 سنوات و10 أشهر. أي أنهم عاديين في المستوى العقلي.

فالفكر التمثيلي عند التلاميذ بطيئي التعلم يختلف عنه عند التلاميذ العاديين وهذا أدى إلى وجود الفروق بين المجموعتين.

«وتنحصر وظائف الفكر التمثيلي- حسب بياجي (Piaget)- في أربع عمليات: التحليل والتجريب والتعميم والموضوعية، الوظائف القاعدية للكتابة العقلية والعمليات الفكرية التي تتبعها المصورات الحركية» (جعفري، 2003، ص: 60).

وبتعبير آخر «تتطلب القدرة التمثيلية مستوى عال من الوعي والتفكير والمنطق تسمح لها بتمثيل أفكار الواقع وأشيائه في مفاهيم رمزية خاصة، بواسطة الوظيفة الرمزية التي تعمل على تخزين النماذج الحسية الغائبة، وتوجيهها بواسطة المصورات الحركية وفق متطلبات الواقع المعيش» (المرجع نفسه، ص: 59)

فالكتابة كما رأينا تتطلب مستوى من الذكاء. «ولا يستطيع بطيء التعلم منافسة الطالب المتوسط غالبا، فإذا فعل كانت الغلبة للمتوسط في أكثر الحالات، وفي ما لا يقل عن 75% منها، وأهم المؤيدين لهذه النظرية بيرج (Birch) وكابلان (Kaplan) وورنر (Werner)» (عبد الهادي وآخرون، 2000، ص: 28).

وبما أن التلاميذ بطيئي التعلم محصورون ما بين المتخلفين عقليا وبين العاديين «فإن الأطفال المتخلفين عقليا لا يستطيعون- على ما يذهب إليه بيرون (Pérron) و"ش. قوبينو" (H. Gobineau) وأجورياجيرا - تعلم الرسم الكتابي وامتلاك زمامه» (جعفري، 2003، ص: 60).

فإذا كان التلاميذ المتخلفون عقليا لا يستطيعون تعلم الرسم الكتابي فإن التلاميذ بطيئي التعلم سيتعلمونه بصعوبة.

وقد تعزى هذه الفروق إلى أن الأطفال بطيئي التعلم يحتاجون إلى وقت أطول «فالطفل بطيء التعلم هو الطفل الذي يحتاج إلى وقت أطول من أقرانه العاديين لأي

مهمة تعليمية معينة أو لاستيعاب درس من الدروس أو لحل مجموعة من المسائل الحسابية...» (عبد الهادي وآخرون، 2000، ص: 37).

أو قد يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى تطبيق الأسلوب العلمي الحديث ليتعلموا، ألا وهو تجربة الصف الخاص بالأطفال بطيئي التعلم في المدرسة الابتدائية العادية وهو «خلية صغيرة نشيطة تضم داخلها عددا صغيرا من الأطفال بطيئي التعلم لا يتجاوز عددهم 8–10 أطفال وأعمارهم بين السابعة والعاشرة، ومعهم معلم أو معلمة التربية الخاصة التي غالبا ما تبدأ معهم التدريس في المراحل الأولية الحروف والأرقام والألوان والأشكال وغيرها...» (المرجع نفسه، ص: 39).

وهذه التجربة تتيح للتلميذ بطيء التعلم أن يندمج « مع الأطفال الأسوياء في جميع النشاطات المدرسية، عدا العملية التدريسية، حيث يدرس مناهج خاصة، أو ممحورة أو مبسطة بإشراف معلم التربية الخاصة في الصف الخاص.» (المرجع نفسه، ص: 38)

كما أن هذه التجربة تعتبر توفيقية فهي توفق بين من ينادون بعزل هذه الفئة عن الأطفال الأسوياء وبين من ينادون بدمج هذه الفئة مع الأطفال الأسوياء.

ومما يلاحظ على تجربة الصف الخاص، أنها تحتاج إلى معلم أو معلمة التربية الخاصة، لأنه سيكون على علم بالحالات التي يتعامل معها أكثر من المعلم العادي وقد تعزى الفروق بين المجموعتين إلى فقدان هذا الأسلوب الحديث وكما يلاحظ أيضا أن أعمار هؤلاء التلاميذ تتراوح ما بين السابعة والعاشرة ويبدأ معهم بالحروف والأرقام ...الخ. لذلك قد تكون لدروس الدعم المقترحة أكثر فائدة لو تأخرت إلى السنة الثالثة ابتدائي بالنسبة لعينة التلاميذ بطيئي التعلم.

خلاصة الفصل:

اشتمل هذا الفصل على عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها وفقا للفرضيات، وقد أسفرت هذه الدراسة على:

إثبات صحة جميع الفرضيات أي تأكيد انتقال إيجابي لأثر دروس الدعم على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء للتلاميذ في هذا المستوى.

من خلال ما تقدم تخلص الطالبة إلى أن دروس الدعم تؤثر على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي بالإيجاب، كما أنه كان هناك تأثيرا لمتغير الذكاء وعدم وجود تأثير لمتغير الجنس.

الخلاصة العامة للدراسة:

دلت الدراسات السابقة على وجود ضعف في مادة الإملاء في جميع المراحل التعليمية، كما دلت على وجود عوامل أثرت في هذا الضعف، وأخرى أدت إلى تنمية مهارات الإملاء، غير أن الدراسات الميدانية التي عنيت بعلاقة دروس الدعم بتنمية هذه المهارات قليلة- على حد علم الطالبة- توضح دور دروس الدعم في تنمية تلك المهارات.

لذا هدفت الدراسة الحالية لمعالجة موضوع أثر دروس الدعم على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، ويتجلى ذلك في معرفة أثر دروس الدعم في التلاميذ الضعاف هل لها أثر إيجابي؟ أو سلبي؟ أو لا أثر لها؟ في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء فلجأت الطالبة إلى تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين رئيسيين نظري وميداني وكلاهما يشتمل على فصول عديدة، حيث اشتمل الجانب النظري على خمسة فصول، أما الجانب الميداني اشتمل على فصلين فقط.

نبدأ بالجانب النظري الذي احتوى الفصل الأول منه على مشكلة الدراسة التي تمت صياغتها في التساؤلات الآتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الدعم في ارتفاع متوسطي درجات التحصيل الدراسي في مادة الإملاء؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى المجموعة التجريبية بعد الدعم؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيئي التعلم في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى المجموعة التجريبية بعد الدعم؟

وكإجابة مؤقتة على التساؤلات السابقة، تم اقتراح الفرضيات الآتية:

الفرضية العامة:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الدعم في ارتفاع متوسطي درجات التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضيتان الفرعيتان:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى المجموعة التجريبية بعد الدعم.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيئي التعلم في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى المجموعة التجريبية بعد الدعم لصالح التلاميذ العاديين.

أما الفصل الثاني فقد احتوى على عرض الدراسات السابقة التي تخص متغيري الدراسة ومن ثم مناقشتها والاستفادة منها في جميع مراحل الدراسة.

واحتوى الفصل الثالث على دروس الدعم والتي اتضح من خلالها أن بعض التلاميذ يحتاجون إلى وقت أطول للتعلم، وقد لاتتاح الفرصة الكافية للعناية بهؤلاء التلاميذ أثناء الحصة، فلذا يكون من الأفضل للمعلم تقديم المساعدة لهم في غير أوقات الحصص حتى يتوفر له الوقت الكافي للتعرف على نواحي ضعفهم وقصورهم، كما اتضح أن بعض أنواع الدعم مفيدة للتلاميذ مثل الاستدراك، والنشاط المدرسي في حين أجمع التربويون على ضرورة القضاء على الدروس الخصوصية لآثارها السلبية على المجتمع أما المجموعات المدرسية فبقيت بين أخذ وردّ.

أما الفصل الرابع فقد خصص للتحصيل الدراسي والذي تبين من خلاله أن العوامل المؤثرة فيه هي عوامل متعلقة بالتلميذ كالعوامل الصحية والجسمية، وعوامل خارجية وبيئية كالأسرة والمدرسة، ثم التعريج على كيفية قياس التحصيل الدراسي.

وخصص الفصل الخامس للإملاء الذي يتبين أهميته من خلال تأثيره على واقع التلميذ التعليمي مع ذكر الأسباب التي ساعدت في انتشارالأخطاء الإملائية واقتراح العلاج لكل منها.

أما الجانب الميداني فقد اشتمل على فصلين حيث عنوان الفصل السادس بإجراءات الدراسة الميدانية، وتم التعرض فيه لأهم الاجراءات المتبعة في تناول مشكلة الدراسة حيث عمدت الطالبة إلى المنهج التجريبي للتجربة على مجموعتين من التلاميذ ممن تحصلوا على درجات أقل من المتوسط في الاختبار التحصيلي المقنن المعد خصيصا لهذه الدراسة في مادة الإملاء بعد استخراج المعيار عن طريق الدرجات المعيارية المعدلة، والتي من أنواعها الدرجة التائية T. score، واختيرت المجموعتين من مدرستين مختلفتين بطريقة عشوائية، كما اختيرت أي المجموعتين ستستفيد من الدعم بطريقة عشوائية أيضا فكانت المجموعة الضابطة التي ضمت 15 تلميذا من مدرسة البشير الإبراهيمي (الزاوية) بمقاطعة الرويسات، بينما المجموعة التجريبية التي ضمت 15 تلميذا كانت من مدرسة وريدة مداد (الزياينة) من نفس المقاطعة، وروعي التجانس في المتغيرات التالية: الذكاء، والعمر الزمني، والتحصيل الدراسي، والجنس.

وبعد إعداد الأدوات المستخدمة في قياس ومعالجة متغيرات الدراسة المتمثلة في اختبارين تحصيليين، ودروس الدعم، واختبار الذكاء، والاطمئنان على الخصائص السيكومترية لكل منها، عرضت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.

أما الفصل السابع والأخير فقد خصص لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة حيث تم التطرق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج باستخدام أسلوبين إحصائيين على النتائج وهما: اختبار "ت" و" "كا^2". للتحقق من صحة الفرضيات. والتحقق من أهداف هذه الدراسة.

ثم مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء:

- الإطار النظري للدراسة الحالية

– ما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج.

لقد توصلت الإحصائيات إلى صحة جميع الفرضيات وكانت النتائج كالآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الدعم في ارتفاع متوسطي درجات التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى المجموعة التجريبية بعد الدعم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيئي التعلم في التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى المجموعة التجريبية بعد الدعم لصالح التلاميذ العاديين.

بناء على نتائج التجربة فإن دروس الدعم تؤثر في ارتفاع متوسط درجات التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

لقد ختمت هذه الدراسة التجريبية بتوصيات للمهتمين بالمجال التربوي كما فتحت آفاقا جديدة لدراسات علمية أخرى.

توصيات الدراسة:

على ضوء نتائج الدراسة ستطرح الطالبة مجموعة من التوصيات التي تمكن القائمين بالإشراف على العملية التعليمية الاستفادة منها والاهتمام بها وهي:

1- ضرورة توفير الأخصائي النفسي المدرسي لكل مدرسة ابتدائية على حدة لتدارك اضطرابات اللاتكيف، والرسوب المدرسيين، وخاصة أن هناك تلاميذ قد يعيدون السنة الواحدة أكثر من مرة، لكي يكونوا موضوع إرشاد وتوجيه مدرسي، حيث يعزو زازو Zazzo (1966) «انخفاض نسبة الرسوب المدرسي في جانب كبير منه (من 50% إلى 20%) كما لوحظ في 14 مدرسة ابتدائية باريسية إلى العمل الوقائي الذي قاده الفريق الأول من النفسانيين المدرسيين» (هاغيت 2000، ص: 46)

2- ينبغي لكل تلميذ بالمرحلة الابتدائية أن يخضع لقياس نسبة ذكائه حتى يتم الاكتشاف مبكرا للتلاميذ «ضعاف العقول الذين تبين عدم قدرتهم على الاستفادة مما يقدم لهم في التعليم العادي المخصص للأطفال الأسوياء ... وذلك بغية إعداد برامج خاصة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة حماية للمال العام من الهدر ولتقديم خدمات تربوية لأناس لا يستفيدون منها» (عيسوي، 2003، ص: 50).

واكتشاف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، والذين يعانون من بطء التعلم وهذه الفئة الأخيرة ليست بالعدد الهين، وخاصة إذا علمنا أن «نسبة هؤلاء الطلاب تصل إلى واحد من كل خمسة طلاب في الصف» (عبد الهادي وآخرون 2000 ، ص: 20).

وهم أعلى بكثير من مجموعة الأطفال المتخلفين، وأنهم قادرون على التعلم إلا أنهم يتعلمون ببطء فقط.

3- تبني فكرة تجربة الصف الخاص- كما أوضحنا آنفا- وهي مناسبة جدا في ظل ظروفنا التربوية لأن التلميذ يعزل فقط في العملية التدريسية ويدمج مع الأطفال العاديين فيما عاداها.

4- ضرورة إعداد وتدريب معلمين للتربية الخاصة، ويكون ذلك تطوعا من المعلمين لا فرضا حتى يعملوا مع هذه الفئة بكل إخلاص وارتياح ويخضعون من حين لآخر لدورات تدريبية ويطلعون فيها على الجديد.

5- توعية وإقناع أولياء الأمور بهذا الحل لكونه الأنسب لأولادهم، وذلك من خلال اللقاءات، ووسائل الإعلام، وإظهار الفرق لهم من خلال عينة من التلاميذ تدرس في صف خاص وعينة مماثلة تدرس في صف عادي.

6- زيادة زمن التعلم الأكاديمي للتلاميذ الذين يحتاجون وقتا أطول للتعلم ويكون ذلك من خلال تخصيص حصص إضافية (تدعيم).

7- تعميم دروس الدعم المقترحة للتلاميذ ضعيفي التحصيل في المواد الأساسية في السنتين الثانية والثالثة ابتدائي وفي مادة الإملاء بالخصوص.

آفاق الدراسة:

تفتح هذه الدراسة آفاقا جديدة للبحث العلمي في هذا المجال وذلك بدراستها من جوانب أخرى وعلى عينات أوسع مثل:

1- أثر دروس الدعم على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء لدى التلاميذ بطيئي التعلم فقط للسنة الثالثة ابتدائي.

2- فاعلية استخدام مدخل التعلم الفردي في تعليم التلاميذ بطيئي التعلم .

3- فاعلية استخدام إستراتيجية تحليل المهمة في تعليم التلاميذ ضعيفي التحصيل.

المراجع

1- المراجع باللغة العربية:

أولا- المصادر:

87. القرآن الكريم.

ثانيا- المعاجم والقواميس:

2. أحمد، هزار راتب وأبو نصري، جميل وحسن، رمزية نعمة (دون تاريخ) **المتقن- القاموس العربي المصور عربي عربي**. دار الراتب الجامعية. بيروت.

3. بدوي، أحمد زكي (1980): **معجم مصطلحات التربية والتعليم- انجليزي- فرنسي- عربي**. القاهرة: دار الفكر العربي.

4. المطبعة الكاثوليكية (1991) **المنجد في اللغة و الأعلام**. ط31. بيروت: دار المشرق.

ثالثا- الكتب:

5. إبراهيم، مجدى عزيز (2004). **قضايا تربوية وتعليمية معاصرة**. ط1. القاهرة: دار نهضة الشرق.

6. آري، دونالد وجاكوبس، لوسي شيزر ورازافييه، أزجار (2004). **مقدمة للبحث في التربية**. ترجمة: سعد الحسيني. راجعه: عادل عبد الكريم ياسين. ط1. العين: دار الكتاب الجامعي.

7. الأزرق، عبد الرحمن صالح (2000). **علم النفس التربوي للمعلمين**. ط1. طرابلس: دار الكتب الوطنية.

8. أنجرس، موريس (2004). **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية**. ترجمة: صحراوي، بوزيد وبوشرف، كمال وسبعون، سعيد. الإشراف والمراجعة: مصطفى ماضي. الجزائر: دار القصبة.

9. أورلسان، رشيد (2000). **التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم**. الجزائر: قصر الكتاب.

10. بركان، محمد أرزقي (1993). **دور التقويم التربوي في تحسين الأداء**. في: مقداد، محمد وبوعبد الله، لحسن وبراجل، علي وجبالي، نور الدين وخزار، عبد الحميد (محررون) قراءة في التقويم التربوي. (197–219). ط1. الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

11. البغدادي، محمد رضا (1998). **الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس– بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: دار الفكر العربي.

12. بوحوش، عمار والذنيبات، محمد محمود (2001). **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**. ط3. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

13. بودخيلي، مولاي محمد (2004). **نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

14. بوعياد، سيدي محمد دباغ وتازروتي حفيظة (2006). **لغتي الوظيفية كراس التمارين السنة الثانية من التعليم الابتدائي**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

15. بوعياد، سيدي محمد دباغ وتازروتي، حفيظة (2004). **لغتي الوظيفية دليل المعلم السنة الثانية من التعليم الابتدائي**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

16. بوعياد، سيدي محمد دباغ وتازروتي، حفيظة (2006). **كتابي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي**. ج1. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

17. بوعياد، سيدي محمد دباغ وتازروتي، حفيظة (2006). **كتابي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي**. ج2. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

18. تركي، رابح (1984). **مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس**. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

19. تعوينات، علي (1993). **التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية**. في: مقداد، محمد وبوعبد الله، لحسن و براجل، علي وجبالي، نور الدين وخزار عبد الحميد (محررون) قراءة في التقويم التربوي. (335–346). ط1. الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

20. تيغزى، أمحمد (1993). **الاتجاه السيكومتري في إنشاء الاختبارات التقويمية وتأويلها**. في: مقداد، محمد وبوعبد الله، لحسن وبراجل، علي وجبالي، نور الدين وخزار، عبد الحميد (محررون) قراءة في التقويم التربوي. (89–126) ط1. الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

21. جابر، جابر عبد الحميد (1999). **استراتيجيات التدريس والتعلم**. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

22. جرجورة، وليد إلياس (2002). **مسارات في التربية العادية والخاصة**. ط1. عمان: دار الفكر.

23. جعفري، نسيمة ربيعة (2003). **الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله– دراسة نفسية– لسانية– تربوية**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

24. حبيب، مجدى عبد الكريم (1996). **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**. ط1. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

25. حثروبي، محمد الصالح (1999). **نموذج التدريس الهادف– أسسه وتطبيقاته**. الجزائر: دار الهدى.

26. خير الله، سيد محمد والكناني، ممدوح عبد المنعم (1996). **سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق**. بيروت: دار النهضة العربية.

27. دويدار، عبد الفتاح محمد (1995). **أسس علم النفس التجريبي– التجريب ومناهج البحث والقياس**. بيروت: دار النهضة العربية.

28. دويدار، عبد الفتاح محمد (2007): **المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي**. ط4. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

29. راسل، جيمس (1982). **أساليب جديدة في التعليم والتعلم تصميم واختيار وتقويم الوحدات التعليمية الصغيرة**. ترجمة: أحمد خيري كاظم. القاهرة: دار النهضة العربية.

30. روسو، رونالد كولا وأورورك، كولين (2005). **تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة كتاب لكل المعلمين**. ترجمة: أحمد الشامي وأيمن كامل وعادل دمرداش وعلي عبد العزيز. ط2. القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.

31. ريان، فكرى حسن (1995). **النشاط المدرسي أسسه- أهدافه- تطبيقاته**. ط5. القاهرة: عالم الكتب.

32. زهران، حامد عبد السلام (2001). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**. ط5. القاهرة: عالم الكتب.

33. الزيات، فتحي مصطفى (2001). **علم النفس المعرفي. دراسات وبحوث. ج1**. ط1. القاهرة: دار النشر للجامعات.

34. الزيات، فتحي مصطفى (2001). **علم النفس المعرفي. مداخل ونماذج ونظريات. ج2**. ط1. القاهرة: دار النشر للجامعات.

35. سرى، اجلال محمد (دون تاريخ): **اختبار ذكاء الأطفال**. القاهرة: عالم الكتب.

36. سليم*، محمد إبراهيم (1987). **معلم الإملاء الحديث للطلاب والمعلمين والإعلاميين**. القاهرة: مكتبة ابن سينا.

37. سليم، مريم (2004). **علم النفس التربوي**. ط1. بيروت: دار النهضة العربية.

38. السمعاني، عبد الكريم بن محمد (1984). **كتابة أدب الإملاء والإستملاء**. تحليل وتحقيق زيعور، شفيق محمد بإشراف شمس الدين، عبد الأمير. ط1. بيروت: دار اقرأ.

39. سمك، محمد صالح (1998). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

40. السيد، فؤاد البهي (1978). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**. ط3. القاهرة: دار الفكر العربي.

41. السيد، محمود أحمد وميخائيل، امطانيوس (1989). **نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الإعدادية (المتوسطة)**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة البحوث التربوية.

42. شحاتة، حسن (1999). **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره**. ط4. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

43. شحاتة، حسن (2001). **البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق**. ط1. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

44. شوق، محمود أحمد (1995). **أساسيات المنهج الدراسي ومهماته** . ط1. الرياض: دار عالم الكتب.

45. الطبيب، أحمد محمد (1999). **الاحصاء في التربية وعلم النفس**. ط1 . القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

46. ظافر، محمد إسماعيل والحمادي، يوسف (دون تاريخ). **التدريس في اللغة العربية**. الرياض: دار المريخ.

47. عبد الحميد، أبو نوران حامد (1996): **قاعدة بغدادية– مع زيادات مهمة ومعه المختارة من سلم الوصول**. ط3. الشارقة: مكتبة الصحابة. القاهرة: مكتبة التابعين.

48. عبد الرحمن، سعد (1998). **القياس النفسي: النظرية والتطبيق**. ط3. القاهرة: دار الفكر العربي.

49. عبد الهادي، نبيل ونصر الله، عمر وشقير، سمير (2000): **بطء التعلم وصعوباته**. ط1. عمان: دار وائر.

50. عدس، عبد الرحمن (1999). **دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية**. ط2. عمان: دار الفكر.

51. عدس، عبد الرحمن والمنيزل، عبد الله (2002). **مقدمة في الإحصاء التربوي**. ط1. عمان: دار الفكر.

52. عدس، عبد الرحمن وقطامي، يوسف (2003). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي**. ط1. عمان: دار الفكر.

53. عطية، محمد (2005). **معلم القراءة – طريقة سهلة لتعليم الأطفال ومحو الأمية**. ج1. الجزائر: دار الحديث للكتاب.

54. عقل، أنور (2001). **نحو تقويم أفضل**. ط1. بيروت: دار النهضة العربية.

55. علام، صلاح الدين محمود (1985). **تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

56. علام، صلاح الدين محمود (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

57. عمار، حامد (1997). **دراسات في التربية والثقافة**. ط2. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

58. العمايرة، محمد حسن (2002). **المشكلات الصفية السلوكية– التعليمية– الأكاديمية مظاهرها– أسبابها– علاجها**. ط1. عمان: دار الميسرة.

59. عيسوي، عبد الرحمن محمد (2003). **الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية**. القاهرة: منشأة المعارف.

60. غانم، محمود والزبادي، أحمد محمد والخطيب، إبراهيم (دون تاريخ). **تعليم الطفل بطيء التعلم**. عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.

61. الغريب، رمزية (دون تاريخ). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

62. غزال، عبد الفتاح (2001). **دراسات في علم النفس الكلنيكي المشكلات السلوكية**. ط1. القاهرة: مؤسسة طيبة ومؤسسة حورس.

63. فرج، صفوت (1996). **الإحصاء في علم النفس**. ط3. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

64. فضل الله، محمد رجب (1995). **صعوبات الكتابة الإملائية**. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

65. قلي، عبد الله (1993). **الأهداف التربوية كقاعدة للتقويم تصنيف بلوم نموذجا**. في: مقداد، محمد وبوعبد الله، لحسن وبراجل، علي وجبالي، نور الدين وخزار، عبد الحميد (محررون) قراءة في التقويم التربوي. (61–72) ط1. الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

66. قورة، حسين سليمان (1972). **تعليم اللغة العربية– دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية**. ط2. القاهرة: دار المعارف.

67. كاغلار، هوغيت (1999). **علم النفس المدرسي**. تعريب: شاهين، فؤاد. ط2. بيروت: عويدات للنشر والطباعة.

68. كوافحة، تيسير مفلح (2004). **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**. ط1. عمان: دار الميسرة.

69. اللجنة الوطنية للمناهج (2003). **مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي**. الجزائر: مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

70. ماكنمارا، باري (1998). **غرفة المصادر– دليل معلم التربية الخاصة**. ترجمة: السرطاوي، زيدان أحمد وسعد أبو نيان، إبراهيم. الرياض: النشر العلمي والمطابع.

71. مدانات، أوجيني (2001). **الطفل ومشكلاته القرائية في الصفوف الابتدائية الأولى أسبابها وطرق علاجها**. ط3. عمان: مجدلاوى.

72. مرسى، محمد منير (1995). **التعليم في دول الخليج العربية**. ط3. القاهرة: دار عالم الكتب.

73. مرسى، محمد منير (2003). **البحث التربوي وكيف نفهمه؟** ط2. القاهرة: عالم الكتب.

74. مقدم، عبد الحفيظ (1993). **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي– مع نماذج من المقاييس والاختبارات**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

75. ملحم، سامي محمد (2001). **سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية**. ط1. عمان: دار المسيرة.

76. المير، خالد وبلكبير، محمد وقاسمي، إدريس وأمزيان، محمد (معدون). (1997). **بيداغوجيا الدعم– التعلم والأساليب المعرفية**. الرباط: دار الاعتصام.

77. هاغيت، فرنسوا (2000). **علم النفس المدرسي**. ترجمة: شاهين لطفي. ط1. عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.

78. هوايت، ميرى (1991). **التربية والتحدي– التجربة اليابانية**. عرض وتعليق: أحمد، سعد مرسى وكوجك، كوثر حسين. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

79. وجيه، إبراهيم ومنسى، محمود عبد الحليم وصالح، أحمد (2002). **علم النفس التعليمي**. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.

80. وطاس، محمد (1988). **أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة**. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

81. ياركندي، هانم بنت حامد (2000). **الصحة النفسية في المفهوم الإسلامي ودراسات نفسية أخرى**. ط1. الرياض: دار عالم الكتب.

82. ياقوت، محمود سليمان (1995). **فن الكتابة الصحيحة**. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

رابعا– المقالات والجرائد:

83. إبراهيم، محمد عبد الحميد محمد (2003).إتجاهات الرأي العام نحو الدروس الخصوصية كما تعكسه صحيفة الأهرام. **مجلة عالم التربية**، العدد (11)، ص ص: 295–340.

84. تعوينات، علي (1995). اللغة المكتوبة في الطورين الأول والثاني. **المجلة الجزائرية للتربية**، العدد (4)، ص ص: 124–132.

85. الشويقي، أبو زيد سعيد (2003). البنية العاملية للذكاءات المتعددة: دراسة لصدق نظرية "جاردنر" باستخدام أدلة من أساليب التعلم والتخصص والتحصيل الدراسي لعينة من طلاب الجامعة. **مجلة عالم التربية**، العدد (11)، ص ص: 107– 154.

86. عثمانية، عبد الله (1974). النشاط المدرسي: أهدافه، وسائله. **مجلة التكوين والتربية همزة وصل**، العدد (3)، ص ص: 81– 88.

87. لمباركية، نوار. (12 مارس 2006). «"جناية الدروس الخصوصية"على السؤال البيداغوجي!». **الشروق (صحيفة يومية)**، العدد (1632)، ص: 10.

خامسا– الوثائق الرسمية:

88. وزارة التربية الوطنية. مذكرة توجيهية رقم 03/001/1539/م.ع/07 المؤرخة في 2007/11/14. **خاصة بتدابير التكفل البيداغوجي بأقسام السنتين الخامسة ابتدائي والسادسة أساسي**. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

89. وزارة التربية الوطنية. منشور الوزاري رقم 526/و. ت. و/أ. ع. المؤرخة في 2006/11/20 **المحدد للتكفل بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي**. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

سادسا– المواد غير المنشورة:

90. بوشلالق، نادية (2005). **النماذج السلوكية وفاعلية عملية التعلم/التعليم**. مطبوعة للطلبة، جامعة قاصدي مرباح، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ورقلة: الجزائر.

91. سايحي، سليمة (2004). **فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة قاصدي مرباح، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ورقلة: الجزائر.

سابعا- المراجع الإلكترونية:

92. أحد أعضاء التدريس (2006): **الضعف الإملائي أسبابه وعلاجه.** إطلاع مباشر في [3-11-2006] **المصدر: http: //vb.seheb.net/showthread**

93. آل معيض، محمد (2003). **تحميل مخرجات التعليم نتائج الضعف دعوة إلى فرض غرامات مالية على الأخطاء الإملائية لحماية اللغة العربية،** إطلاع مباشر في [16-11-2006] **المصدر: http: //www.alwatan.com**

94. حسنين، وائل جابر (2006). **هل تصلح مجموعات التقوية كبديل للدروس الخصوصية.** إطلاع مباشر في [28-11-2006] **المصدر: http://www.resala.org**

95. سعد الدين، أحمد (2006). **كيف تنمي قدرات تلاميذك في القراءة والكتابة** إطلاع مباشر في [8-11-2006] **المصدر: http: //vb.arabsgate.com**

96. الصوافي، عزة (2002): **مشكلة الإملاء في الصفوف التأسيسية الأولى في المدارس النموذجية دراسة مسحية ميدانية،** إطلاع مباشر في [4-4-2007] **المصدر: http: //www.alshamsi.net**

2- المراجع باللغة الأجنبية:

97. Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M. C. &Roussel, M. P. (2000). **Dictionnaire de pédagogie.** PARIS: BORDAS.

98. Chupin, j. (2004, Novembre). De la bonne utilisation des cours particulirs. **Le Monde de l'éducation,** (330), pp: 42- 44.

99. GILLG, J. M. (1998). **L'aide aux enfants en diffculté à l'école probémtique, démarches, outils.** PARIS: DUNOD

100. ZELLAL, N. (1987). **la terminlogie orthohonique dans l’enseignement univrsitaire algérien.** ALGER: OFFICE DES PUBLICATIONS UNIVERSITAIRES

الملاحق

ملحق رقم (1)

يوضح تنظيم عملية الدعم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية
المفتشـــــية العـــامة
الرقم: 03/001/1539/م.ع/07

الجزائر في : 14 نوفمبر 2007

01 ديسمبر 2007

المفتـــــــــش العـــــام

إلـــــــى السيدات والسادة /

- مديري التربية / رؤساء اللجان البيداغوجية الولائية (للمتابعة)
- مفتشي التربية والتكوين للتكوين بالعربية والفرنسية (للمتابعة)
- مفتشي التربية والتعليم الأساسي للطورين 1و2 (للتنفيذ والمتابعة)
- مديري ومعلمي المدارس لابتدائية (للتنفيذ)

الموضوع : مذكرة توجيهية خاصة بتدابير التكفل البيداغوجي بأقسام السنتين الخامسة ابتدائي والسادسة أساسي

المرجـع : المنشور الإطار رقم947/و.ت.و/أ.ع/المؤرخ في 07/10/22 المتعلق بالتكفل بأقسام الامتحانات الرسمية

في إطار المنشور الإطار المذكور في المرجع أعلاه والمتعلق بالتكفل بتلاميذ أقسام الامتحانات الرسمية ، نوجه إليكم هذه المذكرة التوجيهية التي تهدف إلى توضيح التدابير العملية للتكفل التربوي والبداغوجي بأقسام السنتين الخامسة ابتدائي والسادسة أساسي ، والتي من شأنها أن تساعد على تعزيز آليات المتابعة الميدانية ومرافقة المتعلمين المعنيين ومساعدتهم على الارتقاء إلى مستوى أعلى .

إن تحقيق هذا المسعى النبيل يبقى مرهونا بمدى فعالية جهود القائمين على تنفيذ المناهج والمشرفين التربويين في الميدان من مفتشين ومديرين ومعلمين وباقي الشركاء الاجتماعيين ، ومن ثمة فإنه ينتظر من الجميع أن يولوا اهتماما بالغا لهذه العملية التي تقتضي وضع خطة دقيقة ومحكمة في إطار تنفيذ المنشور الإطار وفق الجوانب التنظيمية والبيداغوجية الآتية :

الجانب التنظيمي:

1 ـ تحسيس وتجنيد وتحفيز المديرين والمعلمين على التكفل بهذه الفئة من التلاميذ بمرافقتهم طيلة السنة الدراسية ومتابعة أعمالهم وتقويمها باستمرار .

2 ــ حث مديري المدارس الابتدائية على تنظيم لقاءات دورية بين أولياء تلاميذ المستويين المعنيين وم علميهم لتحسيسهم بأهمية مرافقة أبنائهم وتجنيدهم للتعاون مع المدرسة .

3 ــ الحرص على تحسين ظروف تمدرس التلاميذ بالتعاون مع الشركاء: البلدية ، جمعية الأولياء ...

4 ــ وضع مخطط تكويني يركز بالأخص فيه على معلمي أقسام السنتين الخامسة والسادسة على مستوى المدارس الابتدائية يشرف عليه المديرون في إطار نشاطات الفريق التربوي وعلى مستوى المقاطعة التفتيشية يشرف عليه المفتشون .

5 ــ الحرص على توفير واستثمار المناهج والأدلة والوثائق المرافقة والدعائم التربوية.

6 ــ برمجة زيارات أقسام الامتحانات للوقوف إلى جانب المعلمين لتذليل الصعوبات التي يمكن أن تواجههم في إيجاد وضعيات تعليمية / تعلمية ووضعيات إدماجية تقويمية .

7 ــ وضع برنامج عمل بالتنسيق مع المديرين وكل معلمي المدرسة للتكفل الأمثل بالدعم البيداغوجي : حصص الاستدراك، حصص الدعم، المذاكرة المحروسة والمراجعة ضمن الأفواج.

الجانب البيداغوجـــــي:

1 ــ إنجاز عمليات تكوينية في شكل أيام دراسية وندوات تربوية **بهدف:**

ــ دراسة المناهج والأدلة والسندات التربوية.

ــ الوقوف على تدريب وتوجيه المعلمين إلى كيفية تناول المحاور المقررة .

ــ شرح المفاهيم والمصطلحات الواردة في المناهج مثل : الإدماج ، المشروع ، الوضعية ، الاستدراك ، الدعم ، المراجعة ، المذاكرة وتقديم دروس وتطبيقات عملية تجسد المفاهيم والمصطلحات المذكورة سابقا .

ــ دراسة وتحليل النتائج الدراسية لمعرفة مواطن القوة والضعف لاتخاذ الإجراءات العلاجية .

2 ــ القيام بزيارات ميدانية **بهدف:**

ــ متابعة مدى استفادة المعلمين من الأيام التكوينية التي نظمت لفائدتهم .

ــ مساعدة المعلمين على تجاوز الصعوبات المعترضة في تنفيذ التوجيهات التي قدمت إليهم.

ــ الاطلاع على مدى تنفيذ المدارس لبرنامج التكفل بتلاميذ السنتين الخامسة والسادسة .

ــ تقديم توجيهات عملية للمديرين والمعلمين بناء على الملاحظات المسجلة .

ــ تشجيع المديرين والمعلمين الذين حققوا نتائج إيجابية في سياق التكفل بهؤلاء التلاميذ .

ـ تقويم حصص الدعم باستمرار للوقوف على الصعوبات التي تواجه التلاميذ قبل أن تتسع دائرتها وتخرج عن نطاق السيطرة ، على أن يقدم العلاج التربوي فورا مما يسمح للتلاميذ بتدارك النقائص والتكيف مع الموقف.

في الأخير أطلب من السيدات والسادة مديري التربية رؤساء اللجان البيداغوجية الولائية توسيع نطاق نشر هذه المذكرة على جميع المدارس الابتدائية والمقاطعات التفتيشية في الولاية ، والسهر على التنسيق مع اللجنة الوزارية والمتابعة الميدانية لهذه العملية التي تكتسي أهمية بالغة ، كما أطلب من السيدات والسادة المفتشين والمديرين والمعلمين أن يبذلوا قصارى جهودهم في تجسيد الأهداف المنشودة والمتمثلة أساسا في تحسين نتائج تلاميذ السنتين الخامسة ابتدائي والسادسة أساسي .

ملحق رقم (2)

استمارة تحكيم التصميم التجريبي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته:

أستاذي الفاضل:

في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي بعنوان (أثر دروس الدعم على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي بورقلة).

أضع بين أيديكم هذا التصميم التجريبي راجية من سيادتكم تقويمه من خلال إبداء رأيكم حول:

- مدى مناسبة اختيار العينة.
- مدى مناسبة عدد التلاميذ.
- مدى مناسبة نوع التصميم التجريبي.
- مدى مناسبة الفترة التي تستغرقها التجربة.
- مدى مناسبة المدة بين التطبيقين البعدي والتتبعي.
- مدى مناسبة عدد مرات التطبيق في الأسبوع.
- مدى مناسبة الأداة الخاصة بقياس نتائج التجربة.
- مدى مناسبة المطبق لتطبيق التجربة.

تكون الإجابة بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة من الجدول الخاص بالتحكيم، وقد أدرج في الصفحة الموالية المعلومات اللازمة حول الموضوع.

نشكركم على حسن تعاونكم

1- التعريف بالتصميم التجريبي: «يشير التصميم التجريبي إلى الإطار الفكري الذي تجرى التجربة ضمنه. إنه خطة الباحث لتنفيذ التجربة». (آري وآخرون، 2004، ص: 338).

2- التعريف الإجرائي لبعض المفاهيم:

2-1- دروس الدعم: هي مجموعة تدريبات في الإملاء يتلقاها التلميذ من طرف المعلم خارج التوقيت الرسمي للدراسة العادية وداخل المدرسة التي يدرس فيها.

2-2- التحصيل الدراسي: هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الموضوعي المقنن لمادة الإملاء والمنشأ خصيصا لهذه الدراسة.

2-3- الإملاء: وهي قدرة التلميذ على تذكر وإعادة شكل الحروف أو الكلمة أو الحركات برسم سليم وصحيح عند الطلب.

جدول رقم (01)

يوضح مدى مناسبة اختيار العينة.

طريقة اختيار العينة	مناسبة جدا	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة	اقتراح البديل
إجراء اختبار تحصيلي مقنن لجميع تلاميذ القسم الواحد ثم يقسمون حسب درجاتهم وحسب مقاييس التقدير كالآتي:				

التقدير	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
الدرجة	10 -9	8 -7	6 -5	4 -3	2 -1

ثم أخذ مجموعة التلاميذ الضعاف فقط لأن الضعاف جدا يحتاجون إلى وقت أطول نسبيا.

جدول رقم (02)

مدى مناسبة عدد التلاميذ.

عدد التلاميذ	كاف	كاف إلى حد ما	غير كاف	اقتراح البديل
10 تلاميذ من قسم واحد وإذا لم يكف العدد نكمل من القسم الآخر				

جدول رقم (03)

مدى مناسبة نوع التصميم التجريبي.

نوع التصميم التجريبي	مناسب جدا	مناسب إلى حد ما	غير مناسب	اقتراح البديل
تصميم المجموعة الواحدة				

جدول رقم (04)

مدى مناسبة الفترة التي تستغرقها التجربة.

الفترة المستغرقة في التجربة	كافية	كافية إلى حد ما	غير كافية	اقتراح البديل
3 أســـــابيع				

جدول رقم (05)

مدى مناسبة المدة بين التطبيقين البعدي و التتبعي.

المدة بين التطبيقين البعدي والتتبعي	كافية	كافية إلى حد ما	غير كافية	اقتراح البديل
3 أســـــابيع				

جدول رقم (06)

مدى مناسبة عدد مرات التطبيق في الأسبوع.

عدد مرات التطبيق في الأسبوع	كافية	كافية إلى حد ما	غير كافية	اقتراح البديل
4 مرات في الأسبوع				

جدول رقم (07)

مدى مناسبة الأداة الخاصة بقياس نتائج التجربة.

الأداة الخاصة بقياس نتائج التجربة	مناسبة جدا	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة	اقتراح البديل
اختبار مكافئ للاختبار الذي اختيرت به العينة				

جدول رقم (08)

مدى مناسبة المطبق لتطبيق التجربة.

المطبـق	مناسب جدا	مناسب إلى حد ما	غير مناسب	اقتراح البديل
الطالبـة				

ملحق رقم (3)

قائمة أسماء السادة المحكمين للأدوات المستخدمة في الدراسة وإجاباتهم

الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة	التصميم التجريبي	الاختبار التحصيلي	اختبار الذكاء	دروس الدعم
01	أ. د. الطيب بلعربي	أستاذ التعليم العالي بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة الجزائر	×	×	×	×
02	أ. د. رشيد مسيلي	أستاذ التعليم العالي بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة الجزائر	×	×	×	×
03	أ. د. عبد الكريم قريشي	أستاذ التعليم العالي بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة.	×	–	–	–
04	أ. د. علي تعوينات	أستاذ التعليم العالي بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة الجزائر	–	–	×	×
05	أ. د. نادية مصطفى الزقاي	أستاذة التعليم العالي بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة.	×	×	×	×
06	د. عبد الله قلي	أستاذ محاضر بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر	×	×	×	×
07	أ. بخليفة مزغيش	أستاذ مساعد مكلف بالدروس بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر	–	–	×	–
08	أ. بوجمعة سلام	أستاذ مساعد مكلف بالدروس بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة.	×	×	×	×
09	أ. قاسم بوسعدة	أستاذ مساعد مكلف بالدروس بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة.	×	×	×	×

10	أ. محمد الساسي الشايب	أستاذ مساعد مكلف بالدروس بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة.	×	×	×	×
11	أ. مختار يوب	أستاذ مساعد مكلف بالدروس بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة.	×	–	–	×
12	أ. منصور بن زاهي	أستاذ مساعد مكلف بالدروس بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة.	×	–	×	–
13	أ. نادية بن زعموش	أستاذ مساعد مكلف بالدروس بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة.	×	–	×	–
مج			11	07	11	09

× **تشير إلى أن الأستاذ قد حكم على الأداة.**

– **تشير إلى أن الأستاذ لم يحكم على الأداة.**

ملحق رقم (4)

تجربة الاختبار حسب اقتراح كونراد H.S.Conrad (1948)

تجربة الاختبار ثلاث مرات متتالية تتلخص في:

(أ) التجربة الأولى يجرب الاختبار على حوالي 100 فرد للكشف عن الأخطاء الكبيرة التي يسفر عنها التجريب، ولمعرفة بعض الخواص الاحصائية التمهيدية للاختبار كمثل تدريج صعوبة الأسئلة.

(ب) التجربة الثانية- تعاد صياغة الاختبار- ويجرب على حوالي 400 فرد للحصول على البيانات العددية اللازمة للتحليل الاحصائي للمفردات، ولمعرفة بعض الأخطاء التي لم تكشف عنها نتائج التجربة الأولى.

(ج) التجربة الثالثة تعاد صياغة الاختبار وذلك بتقسيمه إلى اختبارات متكافئة، ثم يجرب على عينة مناسبة من المختبرين لتحديد ثبات وصدق كل اختبار من هذه الاختبارات وضبط الزمن المناسب، وحساب المعايير الاحصائية النفسية، وغير ذلك من الخواص المختلفة.

وهكذا يصبح الاختبار بعد هذه الخطوات مقياسا صالحا لتقويم المختبرين، ولا ينتهي التحليل عند هذا الحد بل يستمر سنة بعد أخرى لضبط المعايير كلما كثرت البيانات العددية الخاصة بالاختبار. (السيد، 1798، ص: 431)

ملحق رقم (5)

قائمة أسماء الفريق التربوي لابتدائية وريدة مداد المشاركين في بناء الاختبار التحصيلي وفي بناء دروس الدعم

الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة	عدد سنوات الخبرة
01	محمد ميلود طواهير	مدير المدرسة	31 سنة
02	عبد الحفيظ طواهير	معلم مدرسة أساسية	24 سنة
03	نصرات بن كريمة	معلم مدرسة أساسية	22 سنة
04	مصطفى مزار	معلم مدرسة أساسية	19 سنة
05	سليمان بن ساسي	معلم مدرسة أساسية	15 سنة
06	مبروكة ضيف	أستاذة مجازة	13 سنة
07	مفيدة زكور محمد	أستاذة مجازة	13 سنة
08	رابح حود ميسة	معلم مدرسة أساسية	12 سنة
09	جميلة بن زرقة	أستاذة مجازة	3 سنوات

ملحق رقم (6)

استمارة تحكيم الاختبار التحصيلي البعدي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته:

أستاذي الفاضل:

في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي بعنوان (أثر دروس الدعم على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي بورقلة).

أضع بين أيديكم هذا الاختبار التحصيلي راجية من سيادتكم تقويمه من خلال إبداء رأيكم حول:

- مدى مناسبة نوع الإملاء للاختبار.
- مدى قياس المفردات للاختبار.
- مدى مناسبة الصياغة اللغوية.
- مدى ملاءمة عدد مفردات الاختبار.
- مدى ملاءمة توزيع الدرجات على مفردات الاختبار.
- مدى ملاءمة التعليمات الموجهة للتلاميذ.

تكون الإجابة بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة من الجدول الخاص بالتحكيم، وقد أدرج في الصفحة الموالية المعلومات اللازمة حول الموضوع.

نشكركم على حسن تعاونكم

1- التعريف بالاختبار التحصيلي:

هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الموضوعي المقنن لمادة الإملاء، والمنشأ خصيصا لهذه الدراسة.

وقد بني هذا الاختبار من طرف الطالبة وبمساعدة الفريق التربوي – المدير و المعلمين – للمدرسة الابتدائية وريدة مداد بالرويسات البالغ عددهم 9.

2- الهدف من الاختبار التحصيلي:

مدى إتقان كل تلميذ لإحدى مهارات الإملاء والمتمثلة في الحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة)، ومن ثم تحديد احتياجات التلاميذ وتشخيص جوانب القوة والضعف في تحصيلهم.

3- التعريف الإجرائي للمفاهيم:

3-1- دروس الدعم: هي مجموعة تدريبات في الإملاء يتلقاها التلميذ من طرف المعلم خارج التوقيت الرسمي للدراسة العادية وداخل المدرسة التي يدرس فيها.

3-2- التحصيل الدراسي: هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الموضوعي المقنن لمادة الإملاء والمنشأ خصيصا لهذه الدراسة.

3-3- الإملاء: وهي قدرة التلميذ على تذكر وإعادة شكل الحروف أو الكلمة أو الحركات برسم سليم وصحيح.

4- تعليمات الاختبار الموجهة للتلاميذ:

سأملي عليكم مجموعة من الكلمات استمعوا جيدا واكتبوا، ومن فاتته كلمة أو لم يسمعها جيدا فليترك مكانا لها وسأعيد إملاءها من جديد، وإذا توقفت سيالتك استأذن برفع يدك وسأعطي لك سيالة أخرى، اكتبوا كل الكلمات التي تملى عليكم ولا تتركوا كلمة.

هل فهمتم؟ من عنده سؤال؟

إعادة هذه التعليمات ثلاث مرات أو أكثر حتى يفهم التلاميذ ذلك.

جدول رقم (01)

مدى مناسبة نوع الإملاء للاختبار.

نوع الإملاء	مناسب جدا	مناسب إلى حد ما	غير مناسب	اقتراح البديل
الإملاء المنظور كونه بين الإملاء المنقول و الإملاء المسموع.				

جدول رقم (02)

مدى قياس المفردات للاختبار.

الرقم	المفردات	تقيس	تقيس إلى حد ما	لا تقيس	اقتراح البديل
01	دَرَسَ				
02	شَكَرَ				
03	حَفِظَ				
04	رَكِبَ				
05	يَقَعُ				
06	يَدَعُ				
07	كَرُمَ				
08	عَظُمَ				
09	رُزِقَ				
10	وُلِدَ				
11	ظُلِمَ				
12	يَرِثُ				
13	يَزِنُ				
14	يَصِلُ				
15	ضُبِطَ				

جدول رقم(03)

مدى مناسبة الصياغة اللغوية.

الرقم	المفردات	مناسبة	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة	اقتراح البديل
01	دَرَسَ				
02	شَكَرَ				
03	حَفِظَ				
04	رَكِبَ				
05	يَقَعُ				
06	يَدَعُ				
07	كَرُمَ				
08	عَظُمَ				
09	رُزِقَ				
10	وُلِدَ				
11	ظُلِمَ				
12	يَرِثُ				
13	يَزِنُ				
14	يَصِلُ				
15	ضُبِطَ				

جدول رقم (04)

مدى ملاءمة عدد مفردات الاختبار.

	كاف	غير كاف	اقتراح البديل
عدد المفردات 10			

جدول رقم (05)

مدى ملاءمة توزيع الدرجات على مفردات الاختبار.

المفردات	الدرجات	مناسبة	غير مناسبة	اقتراح البديل
الكلمة صحيحة	1			
الكلمة خاطئة	0			

جدول رقم(06)

مدى ملاءمة التعليمات الموجهة للتلاميذ.

	واضحة جدا	واضحة إلى حد ما	غير واضحة	اقتراح البديل
التعليمات				

ملحق رقم (7)

استمارة تحكيم دروس الدعم

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته:

أستاذي الفاضل:

في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي بعنوان (أثر دروس الدعم على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي بورقلة).

أضع بين أيديكم دروس الدعم في مادة الإملاء راجية من سيادتكم تقويمها من خلال إبداء رأيكم حول:

- مدى مناسبة دروس الدعم في مادة الإملاء للعينة.

تكون الإجابة بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة من الجدول الخاص بالتحكيم، وقد أدرج في الصفحة الموالية المعلومات اللازمة حول الموضوع.

نشكركم على حسن تعاونكم

1- تعريف دروس الدعم: هي مجموعة تدريبات في الإملاء يتلقاها التلميذ من طرف المعلم خارج التوقيت الرسمي للدراسة العادية، وداخل المدرسة التي يدرس فيها.

2- مصدر دروس الدعم: أخذت من كتب التلاميذ، ومن الكتب الخارجية وباستشارة الفريق التربوي- المدير والمعلمين- للمدرسة الابتدائية وريدة مداد بالرويسات البالغ عددهم 9.

3- الهدف من دروس الدعم: مدى فائدة هذه الدروس في إتقان التلميذ الضعيف لإحدى مهارات الإملاء والمتمثلة في الحركات القصيرة (الفتحة الضمة، الكسرة).

4- التعريف الإجرائي للمفاهيم:

4-1- دروس الدعم: هي مجموعة تدريبات في الإملاء يتلقاها التلميذ من طرف المعلم خارج التوقيت الرسمي للدراسة العادية وداخل المدرسة التي يدرس فيها.

4-2- التحصيل الدراسي: هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الموضوعي المقنن لمادة الإملاء، والمنشأ خصيصا لهذه الدراسة.

4-3- الإملاء: وهي قدرة التلميذ على تذكر وإعادة شكل الحروف أو الكلمة أو الحركات برسم سليم وصحيح عند الطلب.

الأسابيع	الحركات القصيرة	الدرس الأول	الدرس الثاني	الدرس الثالث	الدرس الرابع
الأسبوع الأول	الفتحة	أ- ب- ت- ث- ج- ح- خ- د- ذ- ر- ز- س- ش- ص- ض- ع- غ- ف- ق- ك- ل- م- ن- هـ- و- ي.	دَهَنَ- رَقَدَ- زرع- وزن- رأف- دأب- أكل- رسم- وهب- ظهر.	ذبح- بلع- ترك- ثبت- نزل- نذر- جرح- جدل- حزم- خرج.	خدم- سرد- شرح- صدق- ضرب- طرد- عزم- غرس- فرش- قذف.
الأسبوع الثاني	الكسرة	أ- ب- ت- ث- ج- ح- خ- د- ذ- ر- ز- س- ش- ص- ض- ع- غ- ف- ق- ك- ل- م- ن- هـ- و- ي.	أَثِمَ- شهد- سخر- وثق- غشي- رحم- ضحك- قدم- ندم- حذر.	فرح- خشي- لصق- غضب- عطش- تعب- سعد- سمع- دنس- حنث.	جهل-قوي- هزم- زلق- ظفر- بخل- صغر- شبع- طعم- لعب.
الأسبوع الثالث	الضمة	أ- ب- ت- ث- ج- ح- خ- د- ذ- ر- ز- س- ش- ص- ض- ع- غ- ف- ق- ك- ل- م- ن- هـ- و- ي.	بُذِرَ- تبع- ثقب- جمع- حمل- خبز- دهن- ذكر- رفع- زهد.	أَصُلَ- قرب- ملح- عظم- صعب- نظف- كبر- فصح- صلح- سهل.	يَجِبُ- يثق- يرث- يصف- يلد- يقف- يعد- يعظ- يجد- يئد.
الأسبوع	مراجعة	أ- ب- ت-	بُعِثَ- ترك-	ثَقُلَ- حسن-	يَرِدُ- يصل-

الرابع		ث- ج- ح- خ- د- ذ- ر- ز- س- ش- ص- ض- ع- غ- ف- ق- ك- ل- م- ن- هـ- و- ي.	خزن- جعل- شرب- غرس- ضرب- نقل- صرف- علم.	ظرف- حزن- كثر- كمل- بعد- صغر- شرف- صلب.	يزر- يسم- يفد- يهن- يَسَعُ- يدع- يقع- يضع.

ملحق رقم (8)

استمارة تحكيم لتكييف الجزء اللفظي لاختبار الذكاء

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته:

أستاذي الفاضل:

في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي بعنوان (أثر دروس الدعم على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي بورقلة).

أضع بين أيديكم اختبار الذكاء للأطفال من أجل تكييف الجزء اللفظي منه وذلك بنقله من اللهجة المصرية إلى اللغة العربية الفصحى راجية من سيادتكم تقويمه من خلال إبداء رأيكم حول:

- مدى مناسبة اللغة في الجزء اللفظي للعينة.

تكون الإجابة بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة من الجدول الخاص بالتحكيم، وقد أدرج في الصفحة الموالية المعلومات اللازمة حول الموضوع.

نشكركم على حسن تعاونكم

1- التعريف بالاختبار: هو اختبار ذكاء للأطفال تأليف: الدكتورة اجلال محمد سرى يتكون من:

أ- **كراسة الاختبار:** يتكون الاختبار من جزأين مصور ولفظي حيث يضم الجزء المصور 45 بطاقة، والجزء اللفظي 45 جملة، ويضم كل جزء 3 مجموعات وهذه الكراسة خاصة بالفاحص.

ب- **ورقة الإجابة:** وهي ورقة منفصلة، يدون فيها البيانات الخاصة بالطفل وتسجل فيها إجاباته، والدرجة الكلية للاختبار، والعمر العقلي حسب المعايير، ثم تحسب نسبة الذكاء.

2- هدف الاختبار: قياس الذكاء- القدرة العقلية العامة- لدى الأطفال من 3-9 سنوات، وليس لهذا الاختبار زمن محدد لأنه اختبار قوة وليس اختبار سرعة يطبق فرديا.

لقد طبق الاختبار على 50 طفلا وطفلة من الصف الأول ابتدائي وتم إعادة التطبيق بعد أسبوعين، وكان معامل الثبات 0.71، وكان معامل الصدق 0.65 باستخدام المحك وهو مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء.

الجدول رقم (1)

مدى مناسبة اللغة في الجزء اللفظي للعينة

مج	ر	الفقرات	الصياغة اللغوية	و	غ. و	ا. ب
الأمثلة	أ	بابا راجل ، و ماما.....	أبي رجل، و أمي			
	ب	واحد و واحد كام.....	واحد زائد واحد يساوي			
	ج	البس الساعة في ايدي، والبس الجزمة.....	البس الساعة في يدي، وألبس الحذاء			
المجموعة الأولى	1	اللحمة نأكلها، والشاي.....	اللحم نأكله، والشاي			
	2	الكورة نلعب بها، والبرتقالة..	الكرة نلعب بها، والبرتقالة			
	3	نقص القماش بالمقص، ونقطع اللحمة	نقص القماش بالمقص، ونقطع اللحم			
	4	الفيل كبير ، والفأر.....	الفيل كبير، والفأر			
	5	بنمشي على رجلينا، وبنمسك الحاجة	نمشي على رجلينا، ونمسك الشيء			
	6	القلم نكتب به، والملعقة	القلم نكتب به، والملعقة			
	7	نشوف التليفزيون بعينينا، ونشم الورد	نشاهد التلفاز بعيوننا، ونشم الورد			
	8	السماء زرقاء، واللبن	السماء زرقاء، و اللبن			
	9	لما أعطش أشرب، ولما أجوع	عندما أعطش أشرب، وعندما أجوع			
	10	العصفور يطير، والسمكة.....	العصفور يطير، والسمكة			
	11	البيوت علشان نسكن فيها، والكتب علشان.....	البيوت نسكن فيها، والكتب			
	12	العين نشوف بها، والودن	العين نرى بها، والأذن			
	13	فاطمة بنت، ومحمد	فاطمة بنت ، ومحمد			
	14	نشتري الخضار من الخضري	نشتري الخضر من الخضار			

		ونشتري الدواء من.....	ونشتري الدواء من				
	15	البسكلتة لها عجلتين، والعربية لها	الدراجة لها عجلتان، والسيارة لها				
المجموعة الثانية	16	الراجل طويل، والطفل	الرجل طويل، والطفل				
	17	الشارع واسع، والحارة	الشارع واسع، و.....				
	18	الليمون حاذق ، و السكر	الليمون حامض ، والسكر				
	19	خالي أخو ماما، وعمي أخو	خالي أخو أمي، وعمي أخو				
	20	العامل يشتغل في المصنع والتلميذ يتعلم في	العامل يشتغل في المصنع والتلميذ يتعلم				
	21	الشمس تطلع بالنهار، والقمر يطلع	الشمس تطلع بالنهار، والقمر				
	22	في الشتاء نلبس هدوم ثقيلة، وفي الصيف نلبس هدوم	في الشتاء نلبس ملابس ثقيلة وفي الصيف نلبس ملابس				
	23	الجزار يقطع اللحمة بالسكينة، والنجار يقطع الخشب	الجزار يقطع اللحم بالسكين والنجار يقطع الخشب				
	24	الصبيان لما يكبروا يبقوا رجالة والبنات تبقى	الصبيان لما يكبروا يصيرون رجالا، والبنات				
	25	الكلب له أربع رجلين، والبطة لها	الكلب له أربع أرجل، والبطة لها				
	26	الفلاح يزرع الأرض، والدكتور يعالج	الفلاح يزرع الأرض، الطبيب يعالج				
	27	القطة تولد، والفرخة	القطة تلد، والدجاجة				
	28	السبت بعده الأحد، والخميس بعده	السبت بعده الأحد، والخميس بعده				
	29	البلح لونه أحمر، والذهب لونه	التمر لونه أحمر، والذهب لونه				
	30	الحمام له منقار، والفيل له ...	الحمام له منقار، والفيل له				

المجموعة الثالثة	31	القطار يقف في المحطة والطيارة تقف في	القطار يقف في المحطة والطائرة تقف في			
	32	نستعمل الدفاية في التدفئة ونستعمل المروحة في	نستعمل المدفأة في التدفئة ونستعمل المروحة في			
	33	أبو بابا جدي ، وأم ماما	أبو أبي جدي ، وأم أمي			
	34	نعمل السكر من القصب، ونعمل العيش من	نستخرج السكر من القصب ونستخرج الخبز من			
	35	أخت بابا عمتي، وأخت ماما	أخت أبي عمتي، وأخت أمي ...			
	36	البأمية والملوخية خضار والعنب و الموز	اللفت و الجزر خضر، والعنب والموز			
	37	الهدوم معمولة من القماش والكتب معمولة من	الملابس مصنوعة من القماش والكتب مصنوعة من			
	38	البقرة نأخذ منها اللبن، والنحلة نأخذ منها	البقرة نأخذ منها اللبن، والنحلة نأخذ منها			
	39	الشتاء برد، و الصيف	الشتاء بارد، والصيف			
	40	الكرسي معمول من الخشب والمسمار معمول من	الكرسي مصنوع من الخشب والمسمار مصنوع من			
	41	الليل ظلمة، والنهار	الليل مظلم، والنهار			
	42	القرش والجنيه فلوس، والذهب والفضة	الدينار والسنتيم نقود، والذهب والفضة			
	43	الذئب يكره الكلب، و الفأر يكره	الذئب يكره الكلب، والفأر يكره			
	44	يناير من شهور الشتاء، وأغسطس من شهور	جانفي من شهور الشتاء، وأوت من شهور			
	45	القط والكلب حيوانات، والفرخة والبطة	القط والكلب حيوانات، والدجاجة والبطة			

مج: المجموعات **و: واضحة** **ا. ب: اقتراح البديل**

ر: الرقم **غ. و: غير واضحة**

ملحق رقم (9)

الصورة النهائية للاختبارين التحصيليين القبلي والبعدي

أ- الاختبار التحصيلي القبلي:

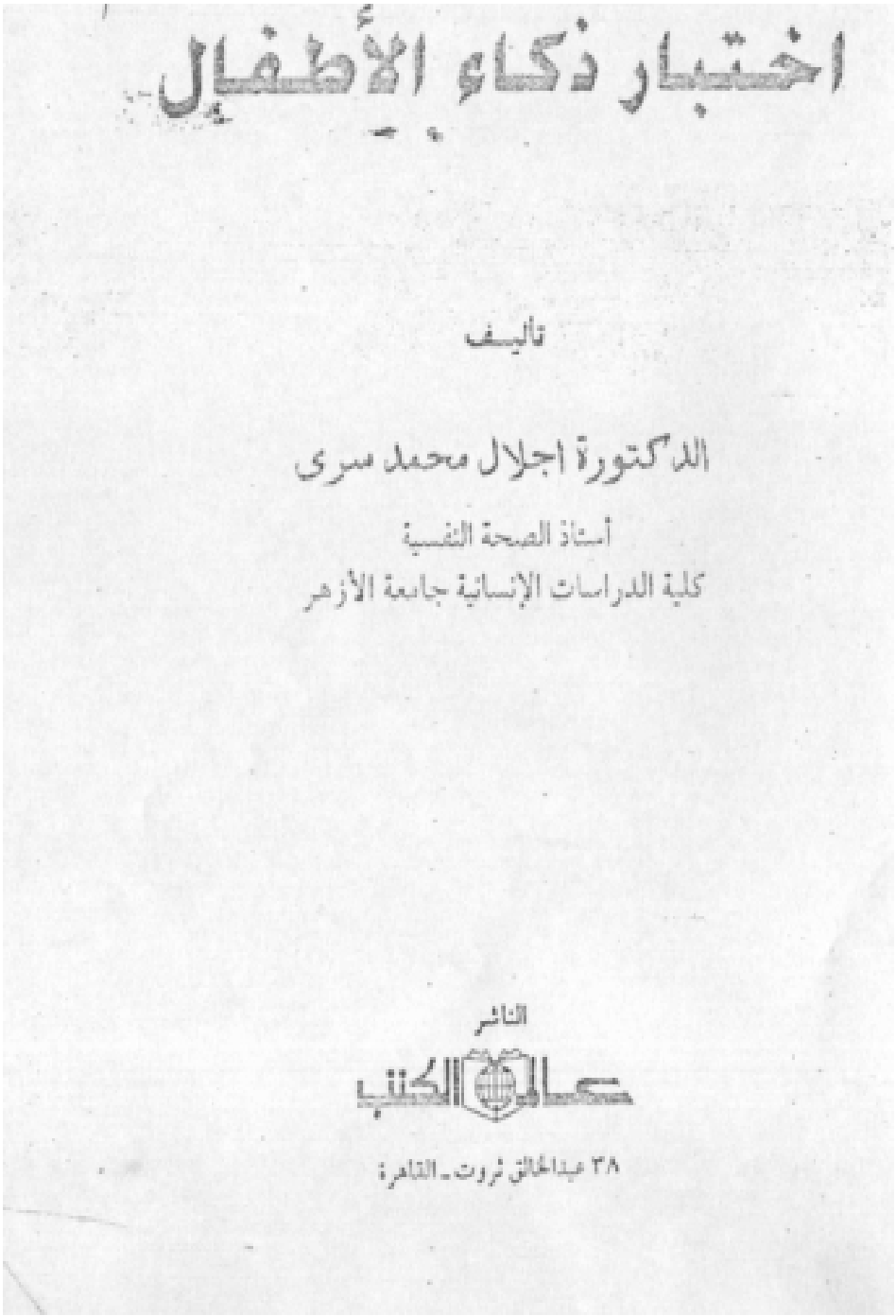
وَزَنَ، كَبُرَ، يَجِدُ، يَرِثُ، كَتَبَ، لَعِبَ، يَقَعُ، رُفِعَ، زُرِعَ، فَرِحَ.

ب- الاختبار التحصيلي البعدي:

دَرَسَ، شَكَرَ، كَرُمَ، يَزِنُ، يَدَعُ، حَفِظَ، يَصِلُ، رُزِقَ، رَكِبَ، وُلِدَ.

ملحق رقم (10)

يوضح نموذج من اختبار الذكاء للأطفال



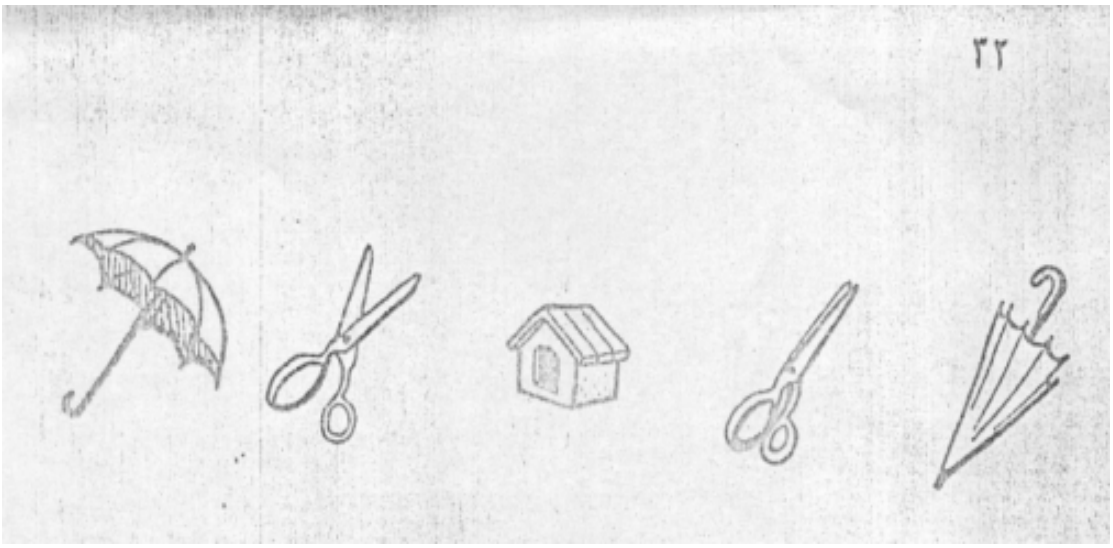
اختبار ذكاء الأطفال

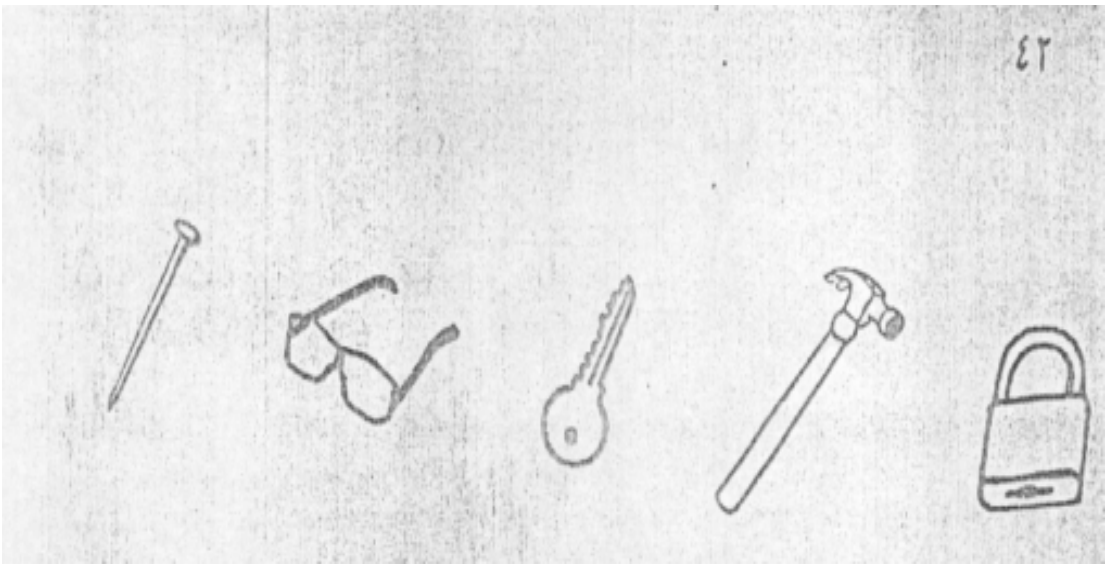
تأليف

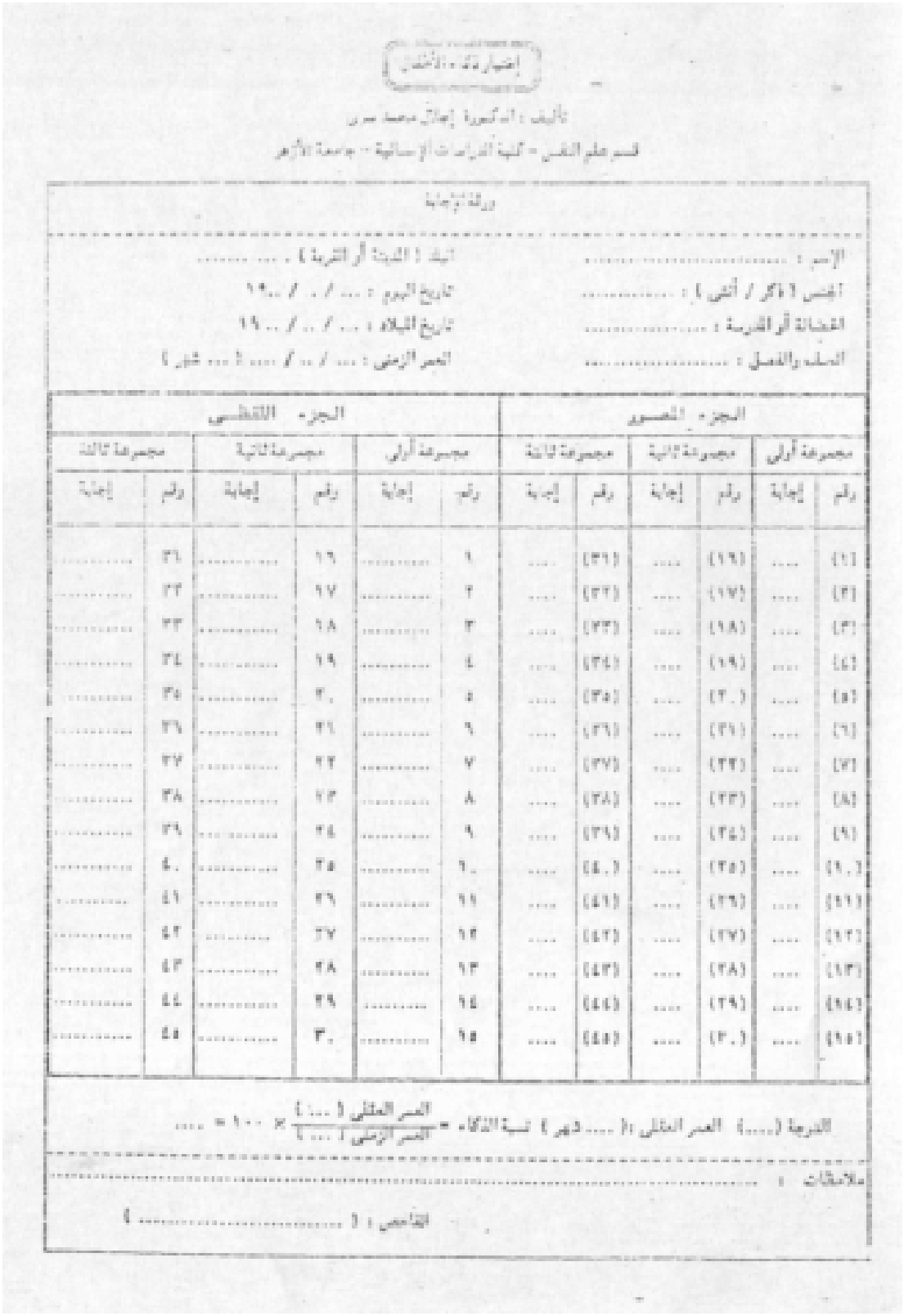
الدكتورة اجلال محمد سرى

أستاذ الصحة النفسية
كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر

الناشر
عالم الكتب
٣٨ عبدالخالق ثروت ـ القاهرة


٣٢


٤٢



إختبار ذكاء الأشخاص

تأليف : الدكتورة إجلال محمد سري

قسم علم النفس - كلية الدراسات الإنسانية - جامعة الأزهر

ورقة الإجابة

الإسم : ..... السن (السنة أو الشهر) : ....

الجنس (ذكر / أنثى) : ..... تاريخ اليوم : ... / .. / ١٩..

المحافظة أو المدرسة : ..... تاريخ الميلاد : ... / .. / ١٩..

السنة والفصل : ..... العمر الزمني : ... / .. / .... (... شهر)

الجزء المصور						الجزء اللفظي					
مجموعة أولى		مجموعة ثانية		مجموعة ثالثة		مجموعة أولى		مجموعة ثانية		مجموعة ثالثة	
رقم	إجابة	رقم	إجابة	رقم	إجابة	رقم	إجابة	رقم	إجابة	رقم	إجابة
(١)	....	(١٩)	....	(٣١)	....	١	.....	١٦	.....	٣١	.....
(٢)	....	(١٧)	....	(٣٢)	....	٢	.....	١٧	.....	٣٢	.....
(٣)	....	(١٨)	....	(٣٣)	....	٣	.....	١٨	.....	٣٣	.....
(٤)	....	(١٩)	....	(٣٤)	....	٤	.....	١٩	.....	٣٤	.....
(٥)	....	(٢٠)	....	(٣٥)	....	٥	.....	٢٠	.....	٣٥	.....
(٦)	....	(٢١)	....	(٣٦)	....	٦	.....	٢١	.....	٣٦	.....
(٧)	....	(٢٢)	....	(٣٧)	....	٧	.....	٢٢	.....	٣٧	.....
(٨)	....	(٢٣)	....	(٣٨)	....	٨	.....	٢٣	.....	٣٨	.....
(٩)	....	(٢٤)	....	(٣٩)	....	٩	.....	٢٤	.....	٣٩	.....
(١٠)	....	(٢٥)	....	(٤٠)	....	١٠	.....	٢٥	.....	٤٠	.....
(١١)	....	(٢٦)	....	(٤١)	....	١١	.....	٢٦	.....	٤١	.....
(١٢)	....	(٢٧)	....	(٤٢)	....	١٢	.....	٢٧	.....	٤٢	.....
(١٣)	....	(٢٨)	....	(٤٣)	....	١٣	.....	٢٨	.....	٤٣	.....
(١٤)	....	(٢٩)	....	(٤٤)	....	١٤	.....	٢٩	.....	٤٤	.....
(١٥)	....	(٣٠)	....	(٤٥)	....	١٥	.....	٣٠	.....	٤٥	.....

الدرجة (.....) العمر العقلي : (.... شهر) نسبة الذكاء = $\frac{\text{العمر العقلي (...)}}{\text{العمر الزمني (...)}} \times ١٠٠ =$ ....

ملاحظات : .....

الفاحص : (.....)

جدول (١) مفتاح تصحيح الإجابات

اختبار ذكاء الأطفال

مفتاح تصحيح الإجابات

تأليف

الدكتورة إجلال محمد سرى

الجزء المصور						الجزء اللفظي					
مجموعة أولى		مجموعة ثانية		مجموعة ثالثة		مجموعة أولى		مجموعة ثانية		مجموعة ثالثة	
رقم	إجابة	رقم	إجابة	رقم	إجابة	رقم	إجابة	رقم	إجابة	رقم	إجابة
(١)	٢	(١٦)	٣	(٣١)	٥	١	تشربه	١٦	قصير ، صغير	٣١	القطار
(٢)	١	(١٧)	٣	(٣٢)	٣	٢	تأكلها	١٧	ذبابة	٣٢	البرد ، القرية
(٣)	٢	(١٨)	٢	(٣٣)	٤	٣	السكين ، الساطور	١٨	حلو ، مسكر ، العسل	٣٣	جدتى ، سنى ، لبنة ، لبنة
(٤)	١	(١٩)	١	(٣٤)	٢	٤	صغير	١٩	بابا ، أبى	٣٤	الدقيق ، العجين ، القمح
(٥)	١	(٢٠)	٣	(٣٥)	٢	٥	باليدين	٢٠	المدرسة ، الكلية ، الجامعة	٣٥	خاتمى
(٦)	٢	(٢١)	٤	(٣٦)	٣	٦	تأكلها ، تقلبها	٢١	بالليل	٣٦	الفاكهة ، فواكه
(٧)	٣	(٢٢)	٣	(٣٧)	٢	٧	مثانيرنا ، بالآلاف	٢٢	خليفة ، صينى	٣٧	الورق
(٨)	٢	(٢٣)	٤	(٣٨)	٥	٨	أبيض	٢٣	بالشتاء ، بالذكرى	٣٨	العسل
(٩)	١	(٢٤)	١	(٣٩)	٤	٩	أكل	٢٤	سنات	٣٩	حر
(١٠)	٣	(٢٥)	٣	(٤٠)	٥	١٠	تعوم	٢٥	اثنين ، رجلين	٤٠	الحديد
(١١)	١	(٢٦)	٤	(٤١)	٣	١١	نقرأ فيها ، نذاكر فيها	٢٦	العيان ، المريض	٤١	نور
(١٢)	٣	(٢٧)	١	(٤٢)	٤	١٢	نسبح بها	٢٧	تبيض	٤٢	معدن ، تلبسه
(١٣)	١	(٢٨)	٤	(٤٣)	١	١٣	ولد	٢٨	اجمعة	٤٣	القط
(١٤)	٢	(٢٩)	٢	(٤٤)	٤	١٤	أجزاخانة ، دكتور ، صيدلية	٢٩	أصفر ، أبيض	٤٤	الصيف
(١٥)	٢	(٣٠)	٢	(٤٥)	١	١٥	أربعة	٣٠	زلومة	٤٥	طير ، تطير

ملحق رقم (11)

يوضح نتائج العينة الاستطلاعية في الاختبارين التحصيليين البعدي والقبلي

الرقم	د. ا. $ت_1$	د. ا. $ت_2$
01	01	01
02	08	10
03	02	02
04	10	10
05	01	02
06	00	00
07	09	06
08	03	01
09	10	10
10	06	06
11	03	04
12	10	10
13	10	10
14	06	10
15	10	10
16	00	00
17	10	10
18	03	01
19	01	01
20	09	09
21	02	02
22	02	02
23	06	05
24	01	00
25	00	00
26	02	00
27	01	00
28	02	03
29	10	10
30	09	10
31	01	00
32	10	10
33	10	10
34	06	06
35	06	08
36	01	00
37	02	01
38	10	10
39	10	10
مج	203	200

د. ا. $ت_1$: درجات الاختبار التحصيلي البعدي / د. ا. $ت_2$: درجات الاختبار التحصيلي القبلي.

ملحق رقم (12)

يوضح نتائج العينة الأساسية في كل من الجنس والعمر الزمني والدرجة الخام لاختبار الذكاء والعمر العقلي ونسبة الذكاء ودرجات الاختبارين التحصيليين القبلي والبعدي

1- المجموعة التجريبية

الرقم	ج	د. ع. ز	د. خ. ا. ذ	د. ع. ع	ن. ذ	د. ا. ت$_1$	د. ا. ت$_2$
1	ذ	90	66	74	82,22	2	1
2	ذ	109	71	84	77,06	2	3
3	ذ	107	70	81	75,7	4	3
4	أ	88	69	79	89,77	1	3
5	أ	95	66	74	77,89	2	5
6	أ	98	67	75	76,53	3	10
7	أ	96	70	81	84,37	1	6
8	أ	96	67	75	78,12	4	2
9	أ	89	62	66	74,15	3	3
10	أ	91	72	87	95,6	4	4
11	أ	101	77	106	104,95	2	9
12	ذ	91	71	84	92,3	4	10
13	ذ	98	75	99	101,02	2	7
14	ذ	95	73	91	95,78	3	8
15	ذ	88	72	87	98,86	3	8
مج		1432	1048	1243	1304,32	40	82

ج: الجنس

د. خ. ا. ذ: الدرجات الخام لاختبار الذكاء

د. ا. ت$_1$: درجات الاختبار التحصيلي القبلي.

د. ا. ت$_2$: درجات الاختبار التحصيلي البعدي.

د. ع. ز: درجات العمر الزمني بالأشهر.

د. ع. ع: درجات العمر العقلي بالأشهر.

ن. ذ: نسبة الذكاء.

2- المجموعة الضابطة

الرقم	ج	د. ع. ز	د. خ. ا. ذ	د. ع. ع	ن. ذ	د. ا. $ت_1$	د. ا. $ت_2$
1	ذ	100	070	081	81	1	1
2	ذ	092	069	079	85,86	2	4
3	ذ	110	069	079	71,81	3	1
4	ذ	096	071	084	87,5	3	2
5	ذ	093	067	074	80,64	1	2
6	أ	093	068	077	82,79	4	3
7	أ	098	069	079	80,61	1	1
8	أ	089	064	070	78,65	2	3
9	أ	099	067	085	75,75	2	1
10	أ	085	070	081	95,29	4	2
11	أ	088	070	081	92,04	2	1
12	أ	093	073	091	97,84	2	7
13	أ	099	078	108	109,09	4	6
14	ذ	093	071	084	90,32	3	1
15	ذ	094	074	095	101,06	3	3
مج		1422	1050	1248	1310,25	37	38

ج: الجنس

د. خ. ا. ذ: الدرجات الخام لاختبار الذكاء.

د. ا. $ت_1$: درجات الاختبار التحصيلي القبلي.

د. ا. $ت_2$: درجات الاختبار التحصيلي البعدي.

د. ع. ز: درجات العمر الزمني بالأشهر

د. ع. ع: درجات العمر العقلي بالأشهر.

ن. ذ: نسبة الذكاء.