

تصميم وتقنين اختبار تحصيلي لتشخيص صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

Creating and standardization an achievement test to diagnose spelling difficulties for fourth-year primary school pupils.

شادة إيمان

جامعة باتنة 1 – الجزائر-

chadapsy10@gmail.com

* غربي راضية

جامعة باتنة 1 – الجزائر-

radiagharbi4@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/09/12

تاريخ القبول: 2024/06/08

تاريخ النشر: 2024/06/30

الكلمات المفتاحية: اختبار

تحصيلي؛ صعوبات التعلم؛

صعوبات الإملاء؛ تلميذ السنة

الرابعة ابتدائي.

Keywords: Achievement test; Learning difficulties; Spelling difficulties; Fourth-year primary school pupils.

الملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى تصميم وتقنين اختبار تحصيلي لتشخيص صعوبات تعلم الإملاء لعينة قوامها 77 تلميذا وتلميذة من السنة الرابعة ابتدائي اختيرت بطريقة عرضية، مستخدمين في ذلك المنهج الوصفي. تكوّن الاختبار من 24 بنداً موزعاً على 3 أبعاد (الفهم- التذكر- التطبيق) في ضوء 4 مهارات إملائية وهي: التاء المربوطة والمفتوحة، كتابة الهمزات، الألف اللينة، والأسماء الموصولة. أظهرت نتائج التقنين مؤشرات مقبولة ودالة على صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لأجله، حيث بلغت قيمة معامل الصدق التمييزي (20.77) أما قيمة معامل الاتساق الداخلي بين الأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية فتراوح بين (0.57-0.74)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.69). أما معامل ألفا كرونباخ فقدر بـ 0.75. واقترحت الدراسة تصميم اختبارات تشخيصية لمهارات إملائية أخرى وحتى صرفية ونحوية.

Abstract: This study aims at designing and standardization an achievement test to diagnose difficulties in spelling learning for a sample of 77 pupils in the fourth year in primary school by using the descriptive approach. The test consists of 24 items

* غربي راضية

distributed on 3 dimensions through 4 spelling skills: closed and open (taa), writing hamzah, the soft (alif) and relative names.

The results showed acceptable indications of the test validity to measure what was set for it. The value of the discriminant validity coefficient is ($T=20.77$). The internal consistency coefficient and the total degree are between (0.57- 0.74). The split-half method coefficient ($r = 0.69$). The Alpha Cronbach coefficient is: 0.75. The study suggested creating diagnostic tests for other spelling skills, even morphological and grammatical.

مقدمة:

تعتبر الكتابة فناً من فنون اللغة العربية الأربعة المتمثلة في: الاستماع التحدث، القراءة والكتابة. وتعال هذه الأخيرة مكانة خاصة في مناهج تعليم اللغة العربية، من خلال تدريس الفروع اللغوية الثلاثة المتكاملة وهي: التعبير الكتابي الذي يهتم بإكساب التلاميذ القدرة على التعبير عن المطالب العملية للحياة، والتعبير عما يخالجهم من أفكار ومشاعر في وضوح ودقة مترجمة في كتابة واضحة وجميلة وهو مرمى الخط العربي بعده الفرع الثاني. ولا تكون الكتابة صحيحة إلا إذ حاكت قواعد الهجاء واستخدمت فيها علامات الترقيم بشكل سليم لتخلو بذلك من المشكلات الإملائية المختلفة؛ وهي غاية الإملاء. فالتعثر في هذه الأخيرة يشوه الأفكار المراد توصيلها حتى ولو كان الخط العربي في أجمل رسم. ولم كان الأمر كذلك احتل الإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة العربية فهو من الأعمدة القوية لها ومن الأسس المهمة للتعبير، ويعد مقياساً دقيقاً للمستوى الذي توصل إليه التلميذ في تعليمه حيث يساعد في فهم المادة المكتوبة لأن الإملاء ليس غاية في حد ذاته بل هو أداة مسخرة في خدمة الكتابة. ويحول الخطأ الإملائي دون فهم المادة المكتوبة، يسيء للكتابة ويقلل من أهمية الكاتب. هذا الضعف الإملائي قد يلحق بالمتعلم الضرر ويقف حائلاً أمام تحصيله العلمي في مراحل تعليمية لاحقة كما أنه قد يتبعه تخلف في المواد التعليمية الأخرى. لهذا تتجسد الأهداف التربوية من تعلم الإملاء في تعليم التلميذ الكتابة الصحيحة الواضحة وإكسابه القدرة لتغلب على الصعوبات

الإملائية في حد ذاتها ولن يتأتى ذلك إلا بتوفير النصيب الكافي من الحصص الدراسية على الرغم من ذلك نلمس ضعفا في مجال الكتابة الإملائية.

وهذا ما أكدته الدراسات، ونذكر منها دراسة قام بها مركز القياس والتقويم (فلسطين 1998) حيث توصل إلى أنّ تدني مستوى الإملاء وصل إلى 60.98٪، دراسة السويطي (2006) التي أجراها في مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل وأسفرت نتائجها على ارتفاع في الأخطاء الإملائية التي يقع فيها طلبة الصف الثامن الأساسي، ودراسة رانيا رفعت (2008) التي أكدت نتائج الدراسات السالفة الذكر. الأمر الذي استدعى التوقف عندها والتعرف على أبعادها لتحديد أسبابها حيث أجمع معظم معلمي اللغة العربية أنّ السبب الأول لهذه المشاكل خصوصية اللغة العربية المكتوبة والمنطوقة ومنها ما هو متصل بالمعلم وكذا طبيعة التدريس ومنها ما هو متصل بالمنهج (شحاته 1984) دون أن ننسى المتعلم من حيث ميوله ورغباته واستعداداته وكذا خصائصه.

في حين فضّل بعض الدارسين البحث عن أهم الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ ونذكر منها روسان (1988) الذي توصل إلى أنّ أكثر الأخطاء الإملائية الشائعة هي الكلمات المهموزة بنسبة 56.49٪ وهي النتائج نفسها التي توصل إليها كل من دراسة عليان (1989)، دراسة رسلان (1990)، ودراسة ناصر (1993) ودراسة العيسوي (1996). كما أفرزت هذه الدراسات عن أخطاء أخرى نحو:

عدم التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة. اللام الشمسية، التنوين، عدم التمييز بين همزتي الوصل والقطع رسماً، زيادة حرف أو حذفه، إبدال حرف بحرف، الألف اللينة.

وما زالت هذه الطائفة من الأخطاء الإملائية تصبغ كتابات التلاميذ ليوم هذا. وهو ما أكدته نتائج دراسة قمنا بها سنة 2019 (غربي، 2021، الصفحة 279)

هدفنا من خلالها استطلاع آراء معلمي الابتدائي حول أهم صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى جانب إجراء تحليل محتوى لكتابتهم لإحاطة جيد بجوانب الموضوع. وأسفرت النتائج على أن أهم مظاهر صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هي: عدم التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة، خلط بين الحروف المتقاربة نطقا وكتابة، الخطأ في كتابة الهمزة. وهذا يدل على أن هذه الأخطاء تحولت مع مرور الوقت إلى صعوبات تعيق تقدم التلاميذ وتؤثر على تحصيلهم الدراسي الذي يعتمد بالدرجة الأولى على الكتابة. بالتالي كان لابد من تسليط الضوء على هذا الموضوع لإيجاد حلول للمشكلة، من خلال بناء برامج تهدف لعلاج هذه الصعوبات وحتى للوقاية منها مستقبلا. ولن يتأتى ذلك إلا بتصميم وتقنين اختبار تحصيلي لتشخيص صعوبات تعلم الإملاء.

لذلك صممت الدراسة الحالية لبناء وتقنين اختبار تحصيلي لتشخيص صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والإجابة على التساؤل الآتية:

-ما مدى تمتع الاختبار المصمم بالصدق والثبات؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

-بناء اختبار تحصيلي لتشخيص صعوبات الإملاء لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

-تقنين الاختبار التحصيلي من خلال حساب خصائصه السيكومترية.

أهمية الدراسة

إن أهمية الدراسة من أهمية متغيراتها، فمهارة الإملاء المكون الثاني لمهارة الكتابة، وأي صعوبة إملائية تؤثر تأثيرا كبيرا على الكتابة والتعبير الكتابي، ضف إلى ذلك أهمية المرحلة الابتدائية حيث تعتبر أهم مرحلة في حياة التلميذ الدراسية فمن خلالها يتم إكسابه المعارف القاعدية التي ينطلق منها لبناء

معارفها اللاحقة بكل سلاسة. وأيّ خلل في هذه المرحلة يؤدي إلى مشوار دراسي عويص للتلميذ، سواء على المستوى التحصيل أو النفسي. ولتفادي ذلك كان لابد من تسليط الضوء على هذه الصعوبات. انطلاقاً من تصميم اختبار تحصيلي لتشخيص صعوبات الإملاء لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، من أجل وضع استراتيجيات لعلاجها وكذا لفت انتباه الأساتذة لها لتفاديها مستقبلاً وعليه يمكن حصر أهمية الدراسة في:

- تزويد العاملين في مجال التربية والتعليم بأداة لتشخيص صعوبات الإملاء تساعد على معرفة الفئات التي تعاني من هذه الصعوبات ونوع الصعوبة. بل أكثر من هذا تعطيم فكرة عن هذه الصعوبات لتفاديها مستقبلاً.
- تساعد نتائج الدراسة في وضع الاستراتيجيات المناسبة لمواجهة هذه الصعوبات تتماشى ونوع الصعوبة.

1. الإطار النظري

1.1. تعريف الإملاء

يعرفه أحمد بـ: "العلم الذي يعنى بالقواعد الاصطلاحية، التي بمعرفتها يحفظ قلم الكاتب من الزيادة والنقصان، ويهتم بأمر محددة منها: كيفية كتابة الهمزة في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وكذا الألف اللينة، ويفرق بين التاء المربوطة والمبسوطة كما يهتم بالأحرف التي تزداد والتي تحذف من الألفاظ، والتنوين وأنواع اللام إلى غير ذلك من أمور ترقى بمستوى الكاتب إلى الصحة اللغوية المنشودة، بحيث تخلو كتابته من الأخطاء الإملائية التي تشيع في كتابات الدارسين والمثقفين". (أحمد، 2003، الصفحة 4).

وعرفه شحاته: "نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزداد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء أكانت منفردة، أم على أحد الحروف اللينة الثلاثة، والألف

اللينة وهاء التانيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، ومصطلحات المواد الدراسية، والتنوين بأنواعه، والمد بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف واللام الشمسية والقمرية. ووظيفة الإملاء أنه يعطي صورا بصرية للكلمات تقوم مقام الصور السمعية عندما تعذر الإسماع. (شحاته، 1992، الصفحة 12).

2.1. أهداف تدريس الإملاء

حدد ياقوت أهداف الإملاء في النقاط الآتية:

1. إكساب التلاميذ المهارات اللازمة للكتابة بخط واضح مقروء خال من الأخطاء الإملائية.
2. تدريبهم على كتابة الكلمات كتابة صحيحة وثبتها في أذهانهم.
3. تدريب حواسهم على الإجابة والإتيان وتمثل الحواس في: الأذن، العين، اليد...
4. اختبار معلوماتهم في كتابة الكلمات لمعرفة مواطن الضعف ومعالجتها.
5. كتابة التلاميذ لأجزاء مما يقرؤون ويبرئ لهم تمييز صور الحروف في المواضع المختلفة.
6. تمكين التلاميذ من امتلاك زمام اللغة العربية والسيطرة على تراكيبها وذلك بالتدريب على كتابة همزتي الوصل والقطع، والهمزة المتوسطة والمتطرفة في مختلف أوضاعها: على الياء، على الواو، على الألف ومنفردة، وكتابة الألف اللينة في الأسماء والأفعال الثلاثي، ودراسة مواضع الحذف والزيادة الكثيرة الاستعمال في الكتابة.
7. أن يعرف التلاميذ ضوابط رسم الكلمة والأصول الإملائية وأن يكتسبوا النوع الصحيح للكتابة والسرعة وأن تكون لديهم عادة التنظيم في الكتابة.

الإملاء وسيلة لتنمية دقة الملاحظة والانتباه، وتعويد الطلاب النظافة والترتيب والوضوح، وهي أمور لها أثر كبير في التربية. والإملاء عملية تنسيق بين العين والذاكرة والأذن واليد، فالعين هي الوسيلة لمشاهدة الكلمة، وهي تساعد على رسم الصورة الصحيحة في الذهن، مما يساعد على تذكر صورتها حين كتابتها، ومن هنا وجبت تقوية الربط بين درس القراءة والإملاء، كما تعتبر الأذن وسيلة لتمييز المقاطع والأصوات ذات المخارج المتقاربة حين الكلام، لذلك ينبغي تدريبها على إدراك الاختلاف بين تلك الأصوات، من خلال مطالبة التلاميذ بنطقها وتهجئتها وكتابتها. (شحاته، 1998، الصفحة 16).

3.1. صعوبات الإملاء

هو خروج التلميذ عن قواعد الكتابة الصحيحة. عند نسخ الكلمات أو الجمل. وتتمثل الصعوبات في:

-صعوبة اختلاف الكتابة عن اللفظ: في اللغة العربية كلمات عديدة لا يتطابق فيها الرسم مع النطق، وهذا يؤدي إلى الكثير من الأخطاء، ويسبب المشقة والتعب في تعليم الكتابة والقراءة ويؤدي إلى صعوبات تواجه المتعلم عند إملائه. (سام، 2002، الصفحة 159).

أمثلة عن ذلك: الألف التي تكتب ولا تنطق (تجلسوا)، الألف التي تنطق ولا تكتب (الذي)، الواو التي تكتب ولا تنطق (أولئك)، الواو التي تنطق ولا تكتب (داود)، وعد التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة، وبين الألف الطويلة والمقصورة، بين النون والتنوين، كتابة اللام الشمسية.

-صعوبة كتابة الهمزة: تمثل الهمزة صعوبة كبرى تواجه المعلم، فهي تختلف عن كل أصوات الحروف الهجائية العربية، حيث أنها لا تكتفي بتمثيلها بحرف واحد، بل تمثلها حروف متعددة، فتكتب على الألف، الياء، الواو أو على السطر، وتكتب في أول الكلمة ووسطها وفي آخرها وتعدد أشكال كتابتها زاد مشكلة صعوبة الإملاء تعقيدا. (سام، 2002، الصفحة 159).

-صعوبة كتابة الألف اللينة (ألف المد): التي تكتب في صورة الياء، وقد تكتب في صور أخرى، وارتباط قاعدة الألف اللينة بالصرف حيناً وبالعادة حيناً آخر زاد الصعوبة في فهمها وتطبيقها، وأكثر الكلمات المختومة اللينة يكتبها التلاميذ بصورة معينة إملائية تعودتها العين، لا يرجع فيها المعلم إلى أصل واوي أو يائي، ويظل الأمر مرتبطاً بمدى استرجاع الملمي لصورة الكلمة في ذاكرته، وصعوبة كتابة الألف اللينة يأتي من هذا التنوع فالكلمات تنطق وقد تكتب كما تنطق أو لا تكتب. (سام، 2002، الصفحة 159).

-صعوبة الفصل والوصل: تتكون الكلمة من مجموعة من الحروف، ومجموعة هذه الحروف تعطي الكلمة معنى غير الكلمة الأخرى، وتمايز المعنى يستوجب تمايز اللفظين، إلا أننا نجد الصعوبة لدى المتعلمين في وصل بعض الكلمات بغيرها، بينما توجد كلمات لا توصل بغيرها. أما بالنسبة للفصل فيجب فصل الاسم الظاهر عن الضمير المنفصل. (رجب، 1995، الصفحة 31-32).

-صعوبة كتابة التاء بنوعيهما: صعوبة التاء المربوطة في الإملاء الخلط بين التاء والهاء فهي تكتب بصورة الهاء وتلفظ عند تحريكها بلفظ التاء وعند الوقوف بالهاء. وتختلف هاء التأنيث عن تاء التأنيث، كما تتجلى صعوبة التاء المربوطة في الخلط بينها وبين تاء التأنيث كذلك نقطها أو عدم نقطها. (بن فليس، 2008، الصفحة 216).

-صعوبة استخدام علامات الترقيم: تقوم علامات الترقيم مقام الحركات اليدوية أو تغير ملامح الوجه أو تنوع نبرات الصوت عند المتحدث، لهذا ألزم استخدام علامات الترقيم في الكتابة ومن بين هذه العلامات: النقطة، الفاصلة، علامة الاستفهام. (علي، د.س، الصفحة 29).

2. إجراءات الدراسة الميدانية

1.2. المنهج: استخدمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي باعتباره أكثر ملائمة لطبيعة الدراسة. حيث يقوم المنهج بوصف الظاهرة وتحليلها وتفسيرها من خلال النتائج المتحصل عليها من عينة الدراسة.

2.2. عينة الدراسة: اختيرت العينة بطريقة عرضية. وهم عينة تلاميذ الممكن الحصول عليهم من المجتمع الأصلي. تضمنت 77 تلميذا من السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة عيدة بصوفي بباتنة. كون الباحثة معلمة بالمدرسة.

3.2. أداة الدراسة وخصائصها السيكمترية

قبل بناء الاختبار التحصيلي قمنا بمجموعة من الخطوات تتمثل في:

- الاطلاع على الدراسات السابقة وكيفية بناء الاختبارات التحصيلية، وكذا مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة.
- القيام باستطلاع آراء المعلمين حول أهم الصعوبات الإملائية التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية (الرابعة ابتدائي). وذلك من خلال استبيان مفتوح.
- بعد تحليل محتوى 102 من أوراق إجابة خاصة بالتلاميذ السنة الرابعة قصد استخراج أهم الصعوبات الإملائية التي يعاني منها التلاميذ.
- بعد تحليل محتوى كتاب اللّغة العربيّة (دروس /أنشطة) للسنة الرابعة ابتدائي، بهدف تحديد المواضيع الإملائية التي يتم تقديمها، لبناء جدول المواصفات التالي:

جدول رقم (1): جدول المواصفات الخاص بالأوزان النسبية للدروس والوحدات

رقم الوحدة	موضوع الوحدة	عدد الحصص	وزن الوحدة
1	التاء المفتوحة والتاء المربوطة	05	26%
2	كتابة الهمزات	06	32%
3	الأسماء الموصولة	03	16%
4	الألف اللينة	05	26%
المجموع		19	100%

بناء الاختبار: يضم الاختبار (24) فقرة يجاب عنها بطريقة اختيار من متعدد، لأنّها طريقة تناسب مع الهدف من الاختبار التحصيلي، بحيث يمكن أن تغطي محتوى الدروس المحددة بالكامل، مما يجعل الاختبار يتصف بالشمولية في قياس جوانب السلوك المراد قياسه، وخلوه من ذاتية التصحيح، إضافة إلى السهولة والسرعة في تصحيحه، واستخراج نتائجه، ومدى فعاليته في تشخيص أخطاء التلاميذ.

حددت المباحث التي ستبني عليها الاختبار وفقا لجدول مواصفات-جدول 01-، وتم تحليلها ووضع الأوزان النسبية لها في الاختبار، بناءً على المهارات الإملائية المتضمنة فيها، ووضعت الباحثتان لكل سؤال أربع خيارات موزعة بطريقة عشوائية، في أغلبها لها إجابة واحدة صحيحة. وأن تقيس كل فقرة هدفا تعليميا واحدا، وقد تنوعت أسئلة الاختبار بين أسئلة تذكر، فهم وتطبيق والجدول الآتي يوضح توزيع الأسئلة على المهارات وتوزيعها النسبي.

-تحديد زمن الاختبار التحصيلي: تم حسب الزمن الذي يحتاجه التلاميذ للإجابة عن فقرات الاختبار، عن طريق المتوسط الحسابي لزمن تقديم التلاميذ العينة الاستطلاعية للاختبار (زمن إجابة التلميذ +1 زمن إجابة التلميذ الأخير/2) فكان زمن متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة يساوي 35د.

جدول رقم (2): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

النسبة المئوية	عدد الفقرات	التطبيق	الفهم	التذكر	المجال
17٪	04	2،4	00	1.3	التاء المفتوحة والتاء المربوطة
46٪	11	12،،7، 15،10،1 1	6،13	5،8،9،1 4	كتابة الهمزات
8٪	02	17	16	00	الأسماء الموصولة
29٪	07	19،24	22،2 0،23	18،21	الألف اللينة
100٪		42٪	25٪	33٪	النسبة المئوية
100٪	24	المجموع			

-معامل التمييز ودرجة الصعوبة: يقصد بمعامل التمييز هو قدرة الاختبار (فقراته) على التمييز بين التلاميذ (الممتازين والضعاف)، أما معامل الصعوبة يقصد به نسبة التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة كما يعني النسبة المئوية للراسبين في الاختبار. بعد تطبيق الاختبار على عينة الدراسة، تم تحليل نتائج إجابات التلاميذ على أسئلة الاختبار التحصيلي، وذلك بهدف التعرف على معامل التمييز والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار. وذلك باستخدام المقارنة الطرفية والجدول التالي يوضح المعاملات:

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أنّ معاملات التمييز لفقرات الاختبار قد تراوحت بين (0.07-1) بمتوسط بلغ (0.41)، وعليه تم قبول جميع فقرات الاختبار، حيث كانت في الحد المعقول من التمييز الذي حدده المختصون في القياس والتقويم، وهو ضمن المدى (0.40-1.00).

أما معاملات الصعوبة فتراوحت بين (12-94) بمتوسط كلي بلغ (47٪) وعليه فإن جميع الفقرات مقبولة، حيث كانت في الحد المعقول من التمييز الذي حدده المختصون في القياس والتقويم وهو ضمن المدى (30٪-70٪).

جدول رقم (03): معاملات التمييز والصعوبة لكل فقرة من الفقرات الاختبار

معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل صعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة
40	0.38	13	59	0.46	1
22	0.23	14	94	0.15	2
53	0.46	15	71	0.53	3
49	0.53	16	64	1	4
81	0.30	17	47	0.84	5
25	0.30	18	12	0.07	6
48	0.46	19	62	0.38	7
43	1	20	58	0.61	8
52	0.23	21	30	0.38	9
17	0.23	22	60	0.53	10
35	0.61	23	12	0.07	11
87	0.07	24	25	0.07	12
47٪	معامل الصعوبة		0.41	معامل التمييز الكلي	

-صدق الاختبار التحصيلي: تم حسابه بطريقتين هما:

الصدق التمييزي: تم استخدام الصدق التمييزي هذه المرة لمعرفة قدرة الاختبار ككل على التمييز بين التلاميذ. وذلك باستخدام أسلوب المقارنة الطرفية أين تم سحب (27٪) من درجات الاستبيان أعلى و(27٪) من درجات الاستبيان أدنى.

وحسبت الدلالة الإحصائية لقيمة "T" للفرق بين متوسطي المجموعتين للعينة المكونة من (77) تلميذ وتلميذة.

جدول رقم (04) يوضح قيمة "T" لدلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدى التلاميذ

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	مستوى الدلالة	الدلالة
الفئة العليا (ن=13)	17.07	1.32	-20.77	0.01	دالة
الفئة الدنيا (ن=14)	6.42	1.34			

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن قيمة "T" دالة وبالتالي الاستبيان يميز بين مجموعتين متطرفتين وعليه فهو يتميز بالصدق التمييزي.

صدق الاتساق الداخلي: يقصد به قدرة الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار ودرجة الاختبار الكلية والجدول رقم (05) يوضح معامل الارتباط بين فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية.

جدول رقم (05) معامل الارتباط بين فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

رقم الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.40	0.01	13	0.19	غير دالة
02	0.24	0.05	14	0.18	غير دالة
03	0.49	0.01	15	0.36	0.01
04	0.47	0.01	16	0.33	0.01
05	0.56	0.01	17	0.22	0.05
06	0.01	غير دالة	18	0.29	0.01
07	0.34	0.01	19	0.37	0.01
08	0.53	0.01	20	0.46	0.01
09	0.20	غير دالة	21	0.23	0.05
10	0.31	0.01	22	0.06	غير دالة
11	0.01	غير دالة	23	0.42	0.01
12	0.005	غير دالة	24	0.16	غير دالة

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أنّ معامل الارتباط بين فقرة من فقرات اختبار الدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (0.22) و (0.56) وهي كلها دالة باستثناء البنود (6-9-11-12-13-14-22-24).

كما تم حساب معامل الارتباط بين فقرة من فقرات الاختبار والبعد الذي تنتهي إليه وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (06).

جدول رقم (06): معامل الارتباط بين فقرة من فقرات الاختبار والبعد الذي تنتهي إليه

رقم الفقرات	البعد	معامل الارتباط	رقم الفقرات	البعد	معامل الارتباط
01	التذكر	0.55	13	فهم	0.54
02	تطبيق	0.28	14	تذكر	0.34
03	تذكر	0.55	15	تطبيق	0.74
04	تطبيق	0.39	16	فهم	0.52
05	تذكر	0.63	17	تطبيق	0.18
06	فهم	0.31	18	تذكر	0.35
07	تطبيق	0.42	19	تطبيق	0.31
08	تذكر	0.63	20	فهم	0.62
09	تذكر	0.36	21	تذكر	0.42
10	تطبيق	0.37	22	فهم	0.20
11	تطبيق	0.15	23	فهم	0.47
12	تطبيق	0.14	24	تطبيق	0.29

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أنّ أغلب معاملات ارتباط الفقرات بأبعادها دالة إحصائياً. باستثناء الفقرات التالية: (11-12-17-22).

كما تم حساب معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية. والجدول رقم (07) يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (07): معامل الارتباط الدرجة الكلية لاختبار والابعاد

الابعاد	معامل الارتباط
التذكر	0.74
الفهم	0.57
التطبيق	0.70

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن جميع الأبعاد دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01. مما يؤكد أن الاختبار يمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

- ثبات الاختبار التحصيلي: تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين هما:

التجزئة النصفية:

تمت تجزئة بنود الاستبيان إلى نصفين (نصف الأول يحتوي البنود ذات الأرقام الفردية، أما الثاني البنود ذات الأعداد الزوجية)، وقمنا بحساب معامل الارتباط بينهما. فكانت قيمته تساوي (0.53). وبما أن القيمة المحسوبة تمثل معامل ارتباط لنصف الاستبيان، فقد تم تعديلها بمعادلة سيرمان - براون وبذلك بلغت قيمة معامل الارتباط بعد التعديل (0.69) وهي قيمة مرتفعة ودالة على ثبات الاستبيان.

معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ باعتباره من أهم مقاييس الاتساق الداخلي حيث يربط هذا المعامل ثبات الاختبار بثبات بنوده حيث تم حسابه للاختبار ككل كما تم حسابه للإبعاد بنفس الطريقة والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (08): يوضح معامل ألفا كرونباخ للاختبار

عدد الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
3	0.75

نلاحظ من خلال الجدول (08) أنّ معامل ألفا كرونباخ دال إحصائيا مما يؤكد أنّ الاختبار التحصيلي ثابت.

من خلال نتائج التقنين التي سبق عرضها يتضح أنّ الاختبار التحصيلي لتشخيص صعوبات الإملاء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يتمتع بالصدق والثبات وهو ما ترجمه معامل الصدق والثبات.

خاتمة

جاءت الدراسة الحالية لتقدم إسهام يخدم مجال البحث بصفة عامة ومجال التربية والتعليم، في ميدان اللغة العربيّة وبالضبط اللغة المكتوبة كونها مرآة تعكس الأفكار وحتى المشاعر، من خلال تسليط الضوء على إحدى مهاراتها ألا وهي الإملاء، هذه الأخيرة التي أكدت الدراسات أنّ التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الإملاء يؤثر ذلك بشكل ملحوظ على التحصيل الدراسي بالرغم من ذكائهم العادي وحتى ذو الذكاء المرتفع. وهذا إن دل على شيء فهو يدل على مكانة الإملاء ودورها. لذلك قمنا بتصميم وتقنين اختبار تحصيلي لتشخيص صعوبات الإملاء بعد الاطلاع على التراث النظري سواء كان دراسات أو من الأدب التربوي كأداة لمعرفة هذه الفئة التي تعاني هذه الصعوبة ونوع الصعوبة.

وقد أظهرت نتائج التقنين مؤشرات مقبولة تجعل الاختبار صالحا لقياس ما وضع لأجله.

وعليه تقترح الباحثة تدعيم مسيرة البحث بإنجاز بحوث في المحاور التالية:

- تصميم وتقنين اختبارات تشخيصية لمهارات إملائية أخرى وحتى صرفية ونحوية.

- وضع خطط وإستراتيجيات لتحسين هذه المهارات وتقليل من نسبة الصعوبة.

قائمة المراجع

- 1- بن فليس، خديجة. 2008. أنماط السيادة النصفية للمخ و الإدراك الذاكرة البصريين-دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم(الكتابة و الرياضيات) والعاديين-. رسالة دكتوراه. علم النفس التربوي.جامعة قسنطينة. جامعة قسنطينة.
- 2- غربي، راضية. 2021. أهم مظاهر صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية-دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي-، مقال منشور.مجلد 10. عدد01. إشكالات في اللغة والأدب. ردمك 1586-2335.
- 3- شحاته حسن. 1992. تعليم الإملاء في الوطن العربي-أسسه وتقويمه وتطويره-. ط4.مصر: الدار المصرية اللبنانية. ردمك: 4162541624/8.
- 4- شحاته، حسن. أحمد طاهر حسنين. 1998. قواعد الإملاء العربي بين النظرية و التطبيق. دون طبعة. مصر: دار العربية للكتاب. ردمك: 4269942698/8.
- 5- أحمد، عبد العزيز. 2003. الكافي في الإملاء و الترتيم. ط1. مصر: جامعة القاهرة. بدون رقم دولي.
- 6- علي، علام أحمد. 1999. الكتابة العربية الصحيحة 'إملائيًا و نحويًا ولغويًا و صياغة. ط1. مصر: دار الوفاء. ردمك: 9789773270155.
- 7- رجب، فضل الله محمد. 1995. صعوبات الكتابة الإملائية. ط1. مصر: عالم الكتب. ردمك: 2887228871/8.
- 8- سام، عمار. 2002. ط1. اتجاهات الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة. لبنان: مؤسسة الرسالة. ردمك: 9789953401294.

الملحق

الاختبار التحصيلي لتشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي
ضع دائرة حول الاجابة الصحيحة:

1/ تكتب التاء المفتوحة في الأسماء في حالة:

أ-الاسم الثلاثي ب-الاسم الثلاثي الساكن الوسط ج-الاسم الرباعي د-الاسم

- 2/ (أكل..... سيدنا يونس عليه السلام) اختر الكلمة المناسبة لملء الفراغ:
- أ- الحوة ب- الحوت ج- الحوته د- الحوه
- 3/ تكتب التاء المربوطة في:
- أ- الأفعال ب- الأسماء ج- الأفعال والأسماء د- جمع تكسير
- 4/ مرادف كلمة بنت هي:
- 1- فتاة 2- فتات 3- فتاه 4- فتانة
- 5/ عند كتابة الهمزة المتوسطة ننظر إلى :
- أ- حركة الهمزة ب- حركة الحرف الذي بعدها ج- حركة الهمزة والحرف الذي قبلها د- حركة الهمزة والحرف الذي بعدها
- 6/ سبب كتابة الهمزة على الألف في كلمة "مسألة" لأنها:
- أ- مضمومة ب- ما بعد مفتوح ج- مفتوحة وما قبلها ساكن د- مفتوحة وما قبلها مفتوح
- 7/ (اشترى الفلاح عشرون..... من المواشي) اختر الكلمة الصحيحة لملء الفراغ:
- أ- رؤسا ب- رأسا ج- رؤسا د- رؤسا
- 8/ عند تكون الهمزة ساكنة وما قبلها مضموم تكتب على:
- أ- الألف ب- السطر ج- الواو د- النبرة
- 9- تكتب الهمزة على الواو إذا كانت :
- أ- مكسورة وما قبلها مضموم ب- إذا كانت مضمومة وما قبلها مفتوح ج- مفتوحة وما بعدها مضموم د- ساكنة وما قبلها مفتوح
- 10/ جميع هذه الكلمات خاطئة ما عدا :
- أ- مأسف ب- مؤسف ج- مؤسف د- مسأف
- 11/ تكتب الهمزة على النبرة إذا كانت:
- أ- مفتوحة وما قبلها مضموم ب- ساكنة وما قبلها مفتوح ج- مضمومة وما قبلها ساكن د- مكسورة أو ما قبلها مكسور
- 12/ مفرد موائد هو:
- أ- مائدة ب- ماودة ج- مائدة د- مأدة
- 13/ كتبت الهمزة على النبرة في كلمة "هيئة" لأنها:

- أ-وقعت بعد ياء ساكنة ب-لأنها مفتوحة ج-لأنها مفتوحة وما قبلها ساكن د-لأنها مفتوحة وما قبلها مفتوح
- 14/ تكتب الهمزة المتطرفة على الياء إذا كان ما قبلها:
- أ-مفتوحا ب-مضموما ج-مكسورا د-ساكنا
- 15/ جميع الكلمات صحيحة ما عدا:
- أ-بريء ب-برياً ج-بريئات د-بريئة
- 16/ جميع هذه الكلمات بها حرف ألف محذوف من الكتابة ما عدا كلمة:
- أ-التي ب-الذي ج-اللواتي د-الذين
- 17/ (فاز الولدان لم يستسلما أمام الصعاب) اختر الكلمة الصحيحة كتابة ملء الفراغ:
- أ-الذان ب-لذان ج-اللذان د-اللذن
- 18/ تكتب الألف اللينة في آخر الفعل ممدودة إذا كانت أصلها:
- أ- ياء ب-ألف ج-واو د- لا يهم معرفة أصلها
- 19/ ماضي فعل "يدعو" هو:
- أ-دعى ب-دعا ج-دعو د-يدعو
- 20/ تكتب (رمى) بألف المقصورة لأنها:
- أ-فعل ماضي ب-فعل ثلاثي ج-أصلها واو د-أصلها ياء
- 21/ تكتب الألف اللينة في الأسماء الثلاثية مقصورة إذا كانت:
- أ- أصل ألفها ياء ب-أصل ألفها واو ج-مسبوقة بياء د-مسبوقة بواو
- 22/ كتب الألف مقصورة في اسم (مصطفى) لأن:
- أ-أصل ألفها ياء ب-ألفها غير مسبوقة بياء ج-ما قبلها مفتوح د-أصلها ألفها واو
- 23/ كتبت الألف في كلمة (عصا) ممدودة لأن:
- أ-أصلها واو ب-أصلها ألف ج-اسم ثلاثي د-ما قبلها مفتوح
- 24/ (لا تصلي.....تتوضأ) اختر الكلمة الصحيحة ملء الفراغ:
- أ-حتّ ب-حتّا ج-حتّى د-حتّي