دراسة أثر الوعي الفونولوجي على الكتابة الإملائية من خلال برنامج علاجي موجه للتلاميذ المعسرين كتابيا من النوع الفونولوجي

A study of the effect phonological awareness on the spelling writing through a therapeutic program directed to students with phonological dysorthography

سعاد حشاني*

جامعة قاصدي مرباح- ورقلة

Souad Hachani

Kasdi Merbah University Ouargla

souhacha8@gmail.com

تاريخ الاستلام :2020/10/25 تاريخ القبول:2022/04/17 تاريخ النشر: 2022/09/29

- **الملخص:** تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر الوعي الفونولوجي على الكتابة الإملائية من خلال برنامج علاجي موجه للتلاميذ المعسرين كتابيا من النوع الفونولوجي، من مستوى السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وقد تضمن البرنامج معالجة الوحدات المقطعية للكلمة، والوحدات الفونيمية (الصوتية) للكلمة، ومعالجة الترابطات بين الأصوات والحروف. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ الاعتماد على المنهج تجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين، وتكونت العينة من (40) تلميذ وتلميذة، تمّ اختيارهم بطريقة عمدية، كما طبقت الباحثة على العينة جملة من الأدوات (اختبار وكسلر، اختبار فونولوجي، اختبار الكتابة الإملائية، اختبار الوعي الفونولوجي، والبرنامج العلاجي لتطوير الوعي الفونولوجي). بعد جمع المعطيات، وتحليلها، أسفرت نتائج على وجود أثر لفعالية البرنامج العلاجي على صالح المجموعة التجريبية، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة من ذوي العسر الكتابي الفونولوجي في الكتابة الإملائية.

الكلمات المفتاحية: الوعي فونولوجي- الكتابة الإملائية- برنامج علاجي- عسر الكتابة الفونولوجي.

Abstract: This current study aims to reveal the impact of phonological awareness on the spelling writing through a therapeutic program directed to students with phonological at the level of third and fourth year of primary school. The therapeutic program focused on three axes, processing of syllabic units of the word, processing of phonetic units of the word, and processing of associations between phonemes - grahams. To achieve the objectives of the study, the experimental method was adopted with two equal groups, and the study sample consisted of (40) pupils who

*- المؤلف المرسل

were chosen deliberately selected. The results of the study revealed the are no statistically significant individual differences between the level of third- and fourth-year primary students with phonological dysorthography in spelling, and also showed the effectiveness of therapeutic program in favor of the experimental group.

Keywords: phonological awareness - Spelling - therapeutic program phonological dysorthography.

1- مقدمة :

إنّ إنتاج الكتابة هو نشاط معقد، يتطلب مجموعة واسعة من السياقات ذات الطبيعة المختلفة النفسية، الحركية، المعرفية، واللغوية بمختلف مستوياتها (النحوية، التركيبية، المفردية، الدلالية، والفونولوجية). كما تعتبر الكتابة من أهم الكفايات المعرفية، التي تسعى المدرسة إلى تعليمها، وتطويرها عند التلميذ، فيتعرف الطفل على الكتابة في حوالي ستة سنوات، ويعرف في البداية صعوبات في تعلّمها، لكنّه سرعان ما يتحكم في هذه المهارة تدريجيا. وحسب الباحثان ALEGERIA, MOUSTY (1996) تحكم الطفل في الكتابة يكون مرهون بتحكّمه في عدّة مفاهيم، منها مجموعة القواعد الضمنية الخاصة بالحروف، والتي تتغير حسب طريقة تمثيل الصوت، وضعية الحروف في المقطع، والحروف السابقة والمتبوعة، وهذا ما يسمى باستعمال الوساطة الفونولوجية، وهي كفاية تتوقف على وعي الطفل للعلاقة القوية بين الفونو-غرافيا أو أصوات-حروف، أو ما تسميها الباحثة FRITH بالإستراتيجية الحرفية.

1- إشكالية وتساؤلات الدراسة:

يبدأ تمدرس الطفل ما بين (5-6) سنوات، وهو سن يظهر فيه بداية اكتسابه للغة الكتابية، ويكون مسبوق بامتلاكه من القدرات اللغوية المتطورة في اللغة الشفوية من الجانبين، الفهم والإنتاج اللغويين، كما نجده متحكم في الكفاية اللغوية الأساسية، وقد اكتسب النظام الفونولوجي للغته الأم (اللغة الشفوية)، ويمتلك رصيدا لغويا لا بأس به، ويتحكم في التنظيم النحوي الأكثر استعمالا. ومنه اكتساب الطفل للغة الكتابية، يكون متأخرا إذا ما قارناه باللغة الشفوية من جهة، ومن جهة أخرى سياقات الاكتساب للنوعين من اللغة تظهر بصفة مختلفة. ففي حالة اللغة الشفوية، فإنّ اندماج الطفل في وسط غني بالتفاعل اللغوي، كوسط الروضة يسمح له أن يفهم وينتج اللغة بصفة جيدة (حسين،2000، ص. 346)

أمّا في حالة اللغة الكتابية، فيكون الاكتساب بالتعليم التكويني عن طريق المدرسة، تلك المؤسسة التي تتكفّل بتعليم التلميذ القراءة والكتابة، في بيئة تقدم له الكثير من المثيرات الكتابية،

والتي تساعده على تطوير قدراته الأساسية في القراء والكتابة. وحتّى يتحكم الطفل في هذه القدرات الأساسية، يشترط عليه اكتساب قبلي لمبدأ الحروف، والمتمثل في تعلّم الروابط بين الحروف وأصواتها في الكلمات المكتوبة. ومن الباحثين الدين اهتموا بالشروط الأساسية، لاكتساب اللغة الكتابية، نجد كل من MORAIS (1994، 1988)، ROBILLART,MORAIS، وCONTENT (1991) الذين يرون أنّ التحكم في مبدأ الحروف يكون العامل الممّهد للتعلم، وبالتالي فهو الذي يسمح للطفل بأن يدخل تلقائيا، وسريعا في القراءة والكتابة الآلية.

وفي نفس السياق يشير الباحثSEYMOUR (1993)، إلى أنّ القدرة على الجمع بين الحرف والصوت تسمح للمتعلّم بأن يدخل في نظام التمثيلات الخطية المنظّم، فيقوم بتخزين الأشكال الخطّية، التي يستدعيها في الترميز وفك الترميز (القراءة والكتابة)، وهذا يفرض عليه معالجة تحليلية دقيقة للمثيرات الكتابية.

لكن لن يتأتى كل هذا عند الطفل، إلاّ إذا تحكّم في الوعي الفونولوجي، وهذه النتيجة يؤكد عليها الكثير من الباحثين أمثال الباحثان SERON, RONDAL (2003) في قولهم أن: "الأساس الذي يتحكم في الحروف هو الوعي الفونولوجي، تلك القدرة على التحليل المقطعي، أو القدرة على تحليل الكلمات إلى أصوات".

وفي نفس المعنى ذهبت نتائج بعض الدراسات العربية والجزائرية حسب حدود اطلاعنا، كدراسة الباحث يعقوبي وفريقه (2003)، التي هدفت إلى فحص أثر الوعي الصوتي على اكتساب مهارتي القراءة، والكتابة في اللغة العربية، في حين دراسة حميدوش(2005) أكدت على العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، أمّا دراسة الباحثة لواني(2007)، فهدفت إلى دراسة نفس العلاقة، إضافة إلى محاولة تكييف اختبار للوعي الفونولوجي، فنلاحظ أنّ كلا من دراستا الباحثتين حميدوش ولواني ركزتا على صعوبة القراءة في مرحلة التمدرس، وأكدتا على العلاقة القوية بين الوعي الفونولوجي وتعلّم القراءة. بينما دراسة يعقوبي أكدت على أثر الوعي الفونولوجي على القراءة والكتابة معا.

ومن الدراسات الأجنبية، المتناولة للموضوع كذلك، نجد دراسة BRYANT BRADELEY, (1983) HOFFMAN, NORRTS, (1989)، أثبتت نتائجها أنّ الأخطاء التي ارتكبها الأطفال في الكتابة الإملائية لها علاقة بالبنية الفونولوجية في اختبار الكلمات المنتظمة «mots réguliers» ، وهذه الأخطاء تشبه تلك الأخطاء الملاحظة في الإنتاج اللغوي الشفوي، والقراءة، كالتقليص في المقاطع الصوتية، الحذف، والإضافة.(RONDAL, 2003, p.169 SERON,)

وما يمكن استخلاصه من هذا النوع من الدراسات أنّها أكّدت على أنّ ضعف الوعي الفونولوجي هو سبب رئيسي ينعكس سلبا على القراءة والكتابة، والذي يظهر جليّا في المرحلة الابتدائية.

أمّا عن الدراسات العربية التي ركزت على صعوبات الكتابة الإملائية في المرحلة الابتدائية، نجد منها المتناولة للأسباب، ومنها التي ركزت على البرامج العلاجية، كدراسة مركز القياس والتقويم العربي (1988) التي أكدت عن وجود ضعف ملموس في أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارة الإملاء. ودراسة سعيد (1997) التي هدفت إلى الكشف عن أسباب تدني مستوى الأداء في الكتابة الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. أمّا دراسة مفضي (2010) هدفت دراسته إلى اقتراح برنامج علاجي للأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس الابتدائية.

ومن الدراسات الأجنبية التي اقترحت برامج علاجية لصعوبات الكتابة الإملائية، نجد كل من دراسة ROSNER (1971)، التي هدفت إلى دراسة أثر التدريب على الوعي الفونولوجي على اللغة الكتابية الإملائية، وذلك باستخدام المهارات الإدراكية، ودراسة تجريبية للباحثان BRADLEY, BRYANT (1983-1985) التي هدفت إلى توضيح أثر الوعي الفونولوجي على الربط بين الأصوات والحروف، باستخدام برنامج تدريبي.

إنّ نتائج هذه الدراسات، وملاحظاتنا العيادية الأولية الميدانية في المدارس الابتدائية، التي سجلت إهمال أو تقليص مادة الكتابة الإملائية في المقرر الدراسي، و كذا طريقة تطبيق بعض المعلمين لهذه المادة، حيث يتم الفصل بين الكلمات وحركاتها. إضافة إلى العدد الملحوظ من التلاميذ الذين وجدناهم ممّن يعانون العسر الكتابي الإملائي، كلّها دواعي بلورت فكرة القيام بالدراسة الحالية، لدراسة أثر الوعي الفونولوجي على الكتابة الإملائية من خلال برنامج علاجي، وكان طرحنا للتساؤلات التالية:

- هل تختلف أخطاء الكتابة الإملائية بعد تطبيق برنامج الوعي الفونولوجي باختلاف مجموعة الدراسة (المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة) ؟

-هل يختلف مستوى التلاميذ المعسرين كتابيا من النوع الفونولوجي (العينة الضابطة) في صعوبات الكتابة الإملائية باختلاف المستوى الدراسي (الثالثة والرابعة ابتدائي)؟

2-فرضيات الدراسة: تمثلت فرضيات الدراسة في:

- تختلف أخطاء الكتابة الإملائية، بعد تطبيق برنامج الوعي الفونولوجي باختلاف مجموعة الدراسة (المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة).

- يختلف مستوى التلاميذ المعسرين كتابيا من النوع الفونولوجي (العينة الضابطة) في صعوبات الكتابة الإملائية باختلاف المستوى الدراسي (الثالثة والرابعة ابتدائي).

3-أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التحقق من فروض الدراسة.

- تسعى الدراسة الحالية إلى بناء أداة قياس لتشخيص، وتقييم الوعي الفونولوجي عند الطفل المتمدرس ما بين الثامنة، والتاسعة (8-9) سنوات، وبذلك إثراء واقع الأرطوفونيا في الجزائر، خاصة لما يشهده من شبه انعدام للاختبارات اللغوية الكتابية.

-تقدّم الدراسة الحالية، حلولا علاجية لعسر الكتابة التطوري الفونولوجي، من خلال البرنامج العلاجي المقترح، الذي يمكن استخدامه في حالة ثبوت فعاليته، في تطوير الوعي الفونولوجي عند الأطفال المتمدرسين ما بين سن الثامنة، والتاسعة.

4-أهمية الدراسة: أهمية الدراسة الحالية، تمثلت في النقاط التالية:

-تكمن أهمية الدراسة، في موضوعها الذي يولى الاهتمام بأحد صعوبات التعلّم، "عسر الكتابة التطوري الفونولوجي"، وذلك من حيث التشخيص والعلاج، ذلك بالنظر إلى حاجة الواقع التربوي، إلى مثل هذه الدراسات، خاصة في ظل الظهور المتزايد للتلاميذ المعسرين في الكتابة، في المدارس الابتدائية الجزائرية.

-تكمن أهمية الدراسة كذلك، كونها تعتبر من الدراسات القليلة باللغة العربية، حسب حدود اطلاعنا، التي سلطت الضوء على أثر الوعي الفونولوجي على الكتابة الإملائية، وذلك بتوضيح أهمية التحليل الفونولوجي في اكتساب هذه المهارة.

5-حدود البحث: تحددت حدود الدراسة الحالية كما يلي:

5-1-الحدود البشرية: تحددت الحدود البشرية للدراسة في عينة التلاميذ السنة الثالثة والرابعة الابتدائي ما بين السن الثامنة (8)، والتاسعة (9).

5-2-الحدود المكانية: أجريت الدراسة في المؤسسات التربوية "الابتدائيات" بمدينة ورقلة.

5-3-الحدود الزمنية: تحدّدت الدراسة زمنيا، بالموسم الدراسي 2012-2013.

5-4-الحدود العلمية: تتحدد نتائج الدراسة، بخصائص الأدوات المعتمدة في قياس الوعي الفونولوجي، عند تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وفي قياس الكتابة الإملائية عند نفس العينة، وكذا البرنامج العلاجي الخاص بتطوير الوعي الفونولوجي، وبمدى فهم أفراد العينة، لتعليمات الأدوات، وجدّيتهم في الإجابة.

6-تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا: تتضمن الدراسة، عدد من المصطلحات، التي يجب تحديدها، وهي كالتالي:

6-1- تعريف الوعي الفونولوجي: يتمثل مفهوم الوعي الفونولوجي إجرائيا في قدرة التلميذ السنة الثالثة، والرابعة ابتدائي على إدراك، تحليل، وتقطيع اللغة الشفوية إلى وحدات صغرى كالمقاطع، الفونيمات، والقوافي والتي تحددت في مجموع إجابات عينة الدراسة المختبرة، بمقياس الوعي الفونولوجي.

6-2-تعريف الكتابة الإملائية: وقد تحدّد مفهوم الكتابة الإملائية إجرائيا، في الدراسة الحالية في قدرة تلاميذ السنة الثالثة، والرابعة ابتدائي عينة الدراسة، في ترميز الكلمات المسموعة خطّيا، هذه الكفاية التي اختبرت بمقياس الكتابة الإملائية.

6-3- البرنامج العلاجي: هو مجموعة من الخطوات العلمية المنظمة الواضحة، يطبقها الباحث على عينة الدراسة (التلاميذ المعسرين كتابيا من النوع الفونولوجي)، بهدف تطوير الوعي الفونولوجي.

6-4-تعريف عسر الكتابة الفونولوجي: عسر الكتابة، هي كتابة الكلمات إملائيا دون مراعاة، القواعد الخاصة بالمزاوجة، الموجودة بين الأصوات والحروف، والتي سوف يكشفها المقياس في إملاء عينة الدراسة.

7-الإطار النظري للدراسة:

1-تحديد مفهوم الوعي الفونولوجي: إنّ اللغة هي العنصر الأساسي في الاتصال، لكن القدرات الميتافونولوجية، أو الوعي الفونولوجي يعدّ عنصرا مهما في مفهوم الشكل الصوتي للغة. تعددت تعريفات للوعي الفونولوجي بتعدّد الباحثين، فنجد الباحث TUNMER(1992) يعرّف الوعي الفونولوجي على أنّه "معالجة وتقطيع اللغة الشفوية إلى وحدات صغيرة كالمقطع، الفونام، أو القافية، ويكون كذلك بوجود وعي بالبنية الفونيمية في الكلام". (LEFEUBURE 2006, P 05 , HUBENS)

بينما الباحث PERFETTI(1991) يعرّف الوعي الفونولوجي على أنّه "معالجة واعية لمكونات الكلمات". (KANTA, REY 2003, P 136)

في حين كل من الباحث WELLS, STACKHOUSE, VANCE (1999)، يرون أنّ الوعي الفونولوجي هو القدرة على التفكير، أو معالجة البنية الفونولوجية للكلمة.

نلاحظ من خلال تعاريف الوعي الفونولوجي، أنّ هناك منها ما جاء عاما، وغير محدد كتعريف الباحث PERFETTI(1991)، حيث عرّف الوعي الفونولوجي على أنّه المعرفة الواعية

لمعالجة الكلمات. بينما تعريف الباحثين,VANCE, WELLS, STACKHOUSE(1999) جاء عاما جدا، واكتفى بتعريف الوعي الفونولوجي على أنّه القدرة على معالجة الكلمة معالجة فونولوجية. بينما الباحثين كل من RONDAL، SERON (2003) عرّفا الوعي الفونولوجي بشكل دقيق، كقدرة على التحليل المقطعي للسلسلة الكلامية، المتكونة من رصيد محدود العناصر (حروف اللغة)، وكذلك القدرة على استعمال الطريقة الجيدة لعناصر هذه السلاسل. وبهذا التعريف حدّد الباحثينّ قدرات الوعي الفونولوجي في التحليل، والاستعمال الجيّد للوحدات اللسانية، كما حدّدوا مستويات المعالجة أهمها التحليل المقطعي. بينما ركّز TUNMER على مستويين في المعالجة هما التحليل المقطعي والفونيمي.

2-تطور الوعي الفونولوجي:

يُعدّ تطور الوعي الفونولوجي، كغيره من المهارات المعرفية المهمّة عند الطفل، حيث يتطوّر هذا الأخير عن طريق النشاطات المتكررة، أين يكون أولي في بدايته، ثم يتطور بالتدريج. ففي دراسة للباحثان KUHL، MELTZOFF أوضحت أنّ الطفل في أيامه الأولى ينجذب للغته الام، عندما يكون مواجها لها، فيفتح فمه ويرمش بعينيه، وينتج حركات بشكل تكراري، وبعد بضع أشهر من ذلك، يصبح حساسا لبعض المقاطع المتلفظة، ويمكنّه ذلك من معالجة العناصر السمعية للكلام في سن مبكّر. (RYMAND, PLAZA, 2006, P 50)

بينما الباحث JUSCZYK(1999)، يرى أنّ الطفل يتعرف منذ الميلاد على اللغة الشفوية، حيث يتضاعف هذا التعرّف بالتدريج، فيسمح له بتكوين مجموعة من "التمثيلات الفونولوجية"، وهي تمثيلات مكوّنة من وحدات أساسية لتقطيع الكلام (فونام، مقطع، قافية....). (BAULT, CHAMBON, 2011, p50)

وفي هذا السياق كذلك، يرى الباحثان FERGUSON STEIN, (1983) أنّ الطفل عندما يسمع كلام الأم في وضعيات مختلفة كالأكل، أو الحمام. فالأم حدسياً تتكيف مع القدرات اللسانية لطفلها، وذلك بصوتها، وعاطفتها، فتتكلم بوضوح، وتتلفظ الكلمات بتأني، وهذا كله بدوره، لا يمنح الطفل القدرة على التفاعل العاطفي فقط، بل كذلك اللغوي. (RYMAND, PLAZA, 2006. P49)

في حين تشير الباحثة COQUET (2007)، إلى فترة ما قبل الميلاد في عشرون (20) أسبوعا من الحمل، أين الجهاز السمعي للجنسين، الذكر والأنثى، يبدأ في الاستجابة للأصوات وتحديدا، يكون ذلك ما بين الأسبوع السادس والثلاثين والأسبوع الأربعين (36-40). بينما الباحثان WERKER GTEES, (1984) يذهبان إلى نفس المعنى، في القول إلى أنّ الأطفال يكوّنون في سن مبكر المعارف

الفونولوجية، ففي الأشهر الأولى من حياتهم يُظهرون منذ حداثة ولادتهم ميولا لإدراك التباينات الصوتية لمختلف لغات العالم، ويتأثرون بسماع لغة الأم عند كلامها (NITHART 2008, P 24)

نستنتج من ذلك أنّ نمو الوعي الفونولوجي، هو نمو تدريجي، يبدأ حسب كوكي في فترة ما قبل الميلاد، وفي العشرون أسبوعا الأولى من الحمل تحديدا، حيث تظهر ردود أفعال الجنين جلّية للأصوات المألوفة، كما تظهر ألفة الجنين لصوت الأم في ثلاثة الأشهر الأخيرة. أما الباحثين أمثال واركر، غيتس (1984)، فيرنالد، كوهل (1987)، كوهل، ميلر (1987)، جوسزيك (1997) فيرون أنّ الوعي الفونولوجي يبدأ عند الميلاد منذ الأشهر الأولى من حياة الطفل، من خلال التفاعل الحسي، بينما كوهل ومالتزوف، يريا أنّ انجذاب الرضيع لأصوات لغته الأم، يكون برمش العينين وفتح الفم، وبعد بضع أشهر تظهر قدرته على معالجة العناصر السمعية، حيث يكوّن فكرة عن الملامح السمعية الصوتية، ويبدأ بتكوين التمثيلات الفونولوجية للعناصر اللسانية (فونام، مقطع، قافية)، وبالتدريج يواصل الطفل تطويره لهذه المهارة،

أمّا الباحث MAC LEAN (1987) فيوضّح في دراسة له أنّ الطفل في السنة الثالثة من العمر يكون بمقدوره التعرّف على الحرف الأخير من الكلمات (السجع)، وينجح في تمييز مقاطع الكلمات، ويتمكن من تقطيعها في سن الرابعة من العمر، بينما في سن الخامسة يستطيع تقطيع الكلمات إلى فونيمات(أصوات الحروف). وينجح في سن السادسة من تقطيع الكلمات إلى مقاطع وفونيمات بشكل جيّد.

بينما COTENT (1996)، فيرى أنّ الكفاءة الفونولوجية، تظهر جليّة، عندما يدخل الطفل في الرمز الكتابي، ويواصل في تطويرها فنجده في سن الخامسة يكون باستطاعته حساب المقاطع المكوّنة للكلمة، بينما ما بين السن السادسة والسابعة من العمر تتجلى قدرته في حذف المقطع الأول، وحساب الفونيمات، وكذا حذف الفونام الأول والنهائي للكلمة، في حين يتمكن الطفل من حذف الفونام الأوسط من الكلمة في السن التاسعة، ويبقى حذف المقطع الوسط من الكلمة، محل إشكالية في السن الثانية عشرة، ما يعكس اكتسابه المتأخر لهذه المعالجة المقطعية ما بعد هذا السن.

3-مستويات الوعي الفونولوجي: أشار الباحث غومبار (1990-1996) إلى مستويات الوعي الفونولوجي وحدّدها كما يلي:(ECALLE, MAGNAN, BOUCHAFA, 2002, P6)

3-1-المستوى الإيبيفونولوجي: وفي هذا المستوى لا يتحكم الطفل في معالجة الوحدات اللسانية، حيث تظهر كنشاط معرفي غير قصدي.

2-3-المستوى الميتافونولوجي: هذا المستوى حسب GOMBERT, COLE(2000) يعكس وعي واضح لمعالجة الوحدات اللسانية، حيث يثار الطفل بالتعليم المنظم في المرحلة التحضيرية.

3-3-المستوى الفونولوجي: وهي مرحلة قصدية واعية يقوم فيها الفرد بتحليل الكلمات إلى مقاطع، وفونيمات (أصوات الحروف). (GOMBERT, 1996, P44)

نستخلص من خلال هذه المستويات، والتي تمثل مراحل لتطور الوعي الفونولوجي، أنّ كل مرحلة تعكس نوع خاص من المعالجة المعرفية عند الطفل، حيث ينتقل هذا الأخير من معالجة غير واعية، وغير قصدية إلى معالجة واعية. ويحدث ذلك بتفاعل الطفل مع بيئته اللسانية.

4-الوحدات الفونولوجية: يرى العديد من الباحثين أمثال،LONICAN ANTHONY (2004)، SHAYWITZ(2008) أنّ الوعي الفونولوجي يتطور من خلال مختلف الوحدات الفونولوجية، فحسب كل من الباحثا LIBERMAN (1967) أنّه بإمكاننا التفريق بين السجع والمقطع كوحدات فيزيائية، بفضل العلامات النطقية، والتغيرات في سعة الرمز الصوتي، أما الفونيمات فيمكن التفريق فيما بينها، كوحدات مجردة سمعيا. (NITHART, 2008, P 24).

1-4-مفهوم المقطع: هو مجموعة فونيمات تقطّع الكلمة بطريقة طبيعية، عندما ننطق بها. مثال: جَلَسَ [ğ a/la/sa]: ثلاثة مقاطع. ويعرّف رزق، عبد الله (2006) المقطع على أنّه "ما يتكون من صوتين، أو حرفين فأكثر". (رزق، عبد الله، 2006، ص113)

2-4-مفهوم الفونام:" phonème" هو أصغر وحدة صوتية لسانية في اللغة الشفوية، نستطيع عزلها في السلسلة الكلامية، وهو في الحقيقة وحدة مجردة، كما يرتبط صوت الفونام بالحرف، فيكتب وهي الصفة المنطوقة للحرف مفردا، كما تكوّن مجموعة الفونيمات الكلمة.

3-4- مفهوم الغرافام: "graphéme" وهي الكتابة الخطّية للفونام، أي الحرف. والحرف هو " ما لا ينفرد بالدلالة على معنى مستقل، ولا يكون له معنى إلا عند انضمام على مستوى الكلمة، أو على مستوى أكبر الجملة، أو العبارة"(الناقة، 1999، ص.113). معنى ذلك أنّ الجيم (ج) حرف، والدال(د) حرف، لكن عندما تترابط على مستوى الكلمة تصير (جد) وهي ذات معنى.

4-4-مفهوم السجع: وهي الصوت الأخير من الكلمة، ويحدث وعي القافية في الكلمة عند الطفل حسب ZEIGER , GOSWAMI(2005) ما بين (4-5) سنوات.

5-علاقة الوعي الفونولوجي بتعلّم الكتابة:

ناقشا الباحثان2004 , CASTLES , COLTHEART العلاقة بين كفاءة الوعي الفونولوجي واكتساب الكتابة، وأكدا على انّ الوعي الفونولوجي، هو استعداد مميّز، يتعلق باللغة الشفوية، ويؤثر على سياق تعلّم اللغة الكتابية. فالأبحاث المطوّلة في هذا المجال، أوضحت أنّ وحده الوعي

الصوتي الفونيمي بالمقارنة مع وعي القافية والمقاطع، الذي يشرح بوضوح أداء القراءة، والكتابة. فمهما كانت الفكرة التي تتضمن العلاقة السببية بين الوعي الفونولوجي وتعلّم الكتابة فحسب الباحث كل منCASTLES، HOLMES، NEATH (2003) الطفل عندما يطوّر استعداداته للقراءة، والكتابة، فهو يعدّل طريقة استعماله لهذه الوحدات الفونولوجية من اللغة الشفوية، وذلك باستعمال كفاءات كتابية. فدرجة الوعي الفونولوجي يمكن أن يكون مؤشر للاستعداد الكتابي، ومؤشر جيّد لنجاح عملية القراءة كذلك وذلك حسب,ECALL، MAGNAN, ،BIOT-CHEVRIER (2005). (ECALLE, MAGNAN , 2007, P 66)

6-مراحل اكتساب الكتابة: تصف الباحثة فريث (1980-1985) مراحل اكتساب الكتابة في أربعة مراحل هي: (,RONDAL, 2003, p193 SERON)

6-1-المرحلة الرمزية: " phase. Symbolique " في هذه المرحلة، يدخل الطفل في اللغة الكتابية، لكن معارفه تكون شبه لسانية لتحديد الكلمة، أو الجملة.

6-2-المرحلة اللوغوغرافية: (شبه خطية) " phase logographique " المفترض أن يقوم الطفل في هذه المرحلة، بنسخ، أو النقل البصري للأشكال المكتوبة، أين يتذكر المميّزات الكلية، وهي معرفة عامة، لا تأخذ بعين الاعتبار تسلسل الحروف في الكلمة (ZESIGER , 1995, P 144)

6-3-المرحلة الأبجدية:" phase alphabétique " تظهر في هذه المرحلة قدرة الطفل على قلب الأصوات إلى حروف، كما يعي أنّ الكلمات هي مرمزة، حرف بحرف، وهذه الإستراتيجية تسمح له بنطق السلسلة المكتوبة (وكتابة شبه الكلمات). (ZESIGER, p, 1995, p145)

6-4-المرحلة الكتابية:"phase orthographique"

يتمكن الطفل في هذه المرحلة من الإنتاج الكتابي، حيث يعتمد فيها على تذكر تمثيلات الشكل الكتابي للكلمات، أو المورفيمات المخزنّة في المعجمية. كما يقوم بتحليل الكلمات إلى وحدات، لكن دون أن يتمكن من القلب الفونولوجي، وهي مرحلة تتطلب من الطفل التحكّم في الإستراتيجية الحرفية (الأبجدية)، التعرّف، التخزين ونسخ الحروف على شكل وحدات كتابية. (PLAZA, 1999, P 01)

8-تصنيف عسر الكتابة: معايير عسر الكتابة، كما جاءت في قاموس الأرطوفونيا (BRIN, C, COURRIER, C, ET AUTRES, 2004, P80) وهي:

-أن يتراوح معامل ذكائهم (69) فما فوق، حسب تصنيف وكسلر (لضمان عدم وجود إعاقة ذهنية). (WECHSLER,D, P38)

-ألا توجد لديهم، إعاقات حركية، حسية (بصرية، سمعية).

- ألا توجد لديهم، اضطرابات نفسية.
-أن يكون تمدرسهم طبيعي (مثلا: ألا يكونوا منتقلين من مدارس أخرى طوال فترة تمدرسهم، أو عرفوا فترات توقف في التمدرس).
-الوسط الاجتماعي الثقافي مثار بطريقة طبيعية.
-السن المتراوح ما بين (8-9 سنوات).
-أن تكون اللغة العربية (العامية) اللغة الوحيدة المستعملة في البيت (عدم وجود ازدواجية لغة)
-ألا تكون لديهم إصابات عصبية.
-ألا يكونون معيدين للسنة، أي سنة من سنوات الدراسة.

8-إجراءات الدراسة الميدانية: تمت إجراءات الدراسة الميدانية كما يلي:

1-منهج الدراسة: المنهج المتبع في الدراسة هو المنهج تجريبي، لملائمته وطبيعة الدراسة. والتصميم التجريبي المعتمد، هو ذو المجموعتين المتكافئتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. بداية تم القياس القبلي على المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، بعدها تعرضت المجموعة التجريبية، للمتغير المستقل (التدريب على الوعي الفونولوجي)، بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة له، ثم تمّ القياس البعدي، للمتغير التابع (الكتابة الإملائية) في المجموعتين وتمت المقارنة فيما بينهما.

2-تقديم مجتمع الدراسة: يتكون المجتمع الكلي للدراسة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، يزاولون دراستهم، بمدارس التعليم الابتدائي العام التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة ورقلة.

3-عينة الدراسة: تكونت العينة الأساسية للبحث الحالية من (40) تلميذ، وتلميذة متمدرسين في مستوى السنة الثالثة، والرابعة ابتدائي، تتراوح أعمارهم ما بين (8-9 سنوات)، مستعملين اللغة العربية، يعانون من عسر كتابة فونولوجي، منقسمين إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة تضمنت (20) تلميذا (10 تلاميذ مستوى الثالثة ابتدائي، و10 تلاميذ مستوى رابعة ابتدائي)، ومجموعة تجريبية احتوت (20) تلميذا (10 تلاميذ مستوى الثالثة ابتدائي، و10 تلاميذ مستوى رابعة ابتدائي)، تمّ اختيار هم بطريقة قصدية طبقية.

أما إجراءات اختيار العينة كان عبر مراحل، طبقت فيها الباحثة بدايةً مقياس الكتابة الإملائية، ومقياس الوعي الفونولوجي على مائتي (200) تلميذ، وتلميذة من أقسام السنة الثالثة، والرابعة ابتدائي، واستنادا على نتائج مقياس الكتابة الإملائية، المطبقة في المرحلة الأولى، تمّ تصنيف التلاميذ إلى صنفين، تلاميذ يعانون عسر كتابة، وتلاميذ لا يعانون عسر كتابة. بالاعتماد على معايير التشخيص المشار إليها سابقا. بعد ذلك تمّ تصنيف وتقسيم التلاميذ الذين يعانون

عسر الكتابة، إلى ثلاث مجموعات، مجموعة التلاميذ المعسرين كتابيا فونولوجيا، مجموعة التلاميذ المعسرين كتابيا معجميا، ومجموعة التلاميذ ذوي العسر الكتابي المزدوج (معجمي-فونولوجي)، وذلك بالاعتماد على نتائج مقياس الكتابة الإملائي والموضّح في الجدول الموالي:

الجدول رقم 1. يبين توزيع التلاميذ المعسرين كتابيا على حسب نوع عسر الكتابة

المستوى الدراسي	تلاميذ ذوي عسر كتابي فونولوجي	النسبة المئوية %	تلاميذ ذوي عسر كتابي معجمي	النسبة المئوية %	تلاميذ ذوي عسر كتابي مزدوج	النسبة المئوية %	المجموع
السنة الثالثة	22	%17.32	29	%22.83	16	%12.60	67
السنة الرابعة	26	%20.48	12	%9.45	22	%17.32	60
المجموع	48	%37.80	41	%32.28	38	%29.92	127

واستهدفت الباحثة التلاميذ المعسرين كتابيا من النوع الفونولوجي، وأخضعتهم لاختبار الذكاء وكسلر III، وللاختبار الفونولوجي، لاستبعاد الاضطرابات النطقية. ولتحديد عينة الدراسة، اعتمدت الباحثة، على معطيات النموذج ذو المسلكين، ومعطيات نتائج بعض الدراسات كدراسة الباحثة SPRENGER-CHAROLLES(1999)، التي ترى أنّ الطريقة لتحديد المعسرين كتابيا من النوع الفونولوجي، هو أن يكون أداء الطفل المعسر في كتابة شبه كلمات ضعيفا، ومستوى عادي في كتابة الكلمات غير المنتظمة.

بعد التحديد النهائي لعينة البحث الأساسية والبالغ عددهم (40) تلميذ وتلميذة، من المستويين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي، المعسرين كتابيا من النوع الفونولوجي، تمّ تقسيمهم تقسيما عشوائيا، إلى مجموعتين متكافئتين قدر الإمكان، مجموعة تجريبية بلغ عددها (20)، خضعت للبرنامج العلاجي، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (20)، لم تخضع للبرنامج العلاجي. بعدها قامت الباحثة من التحقق من تجانس المجموعتين التجريبية، والضابطة، وذلك في عدد من المتغيرات الموضحة في الجداول التالية: المستوى الدراسي؛ السن؛ درجة الذكاء؛ درجة اختبار الوعي الفونولوجي؛ درجة اختبار الكتابة الإملاء.

1-التكافؤ بين المجموعتين، التجريبية، والضابطة في متغير المستوى الدراسي: كان التحقق من التكافؤ في متغير المستوى الدراسي، بطريقة كيفية، لتعذّر المجانسة بينهما، في هذا المتغير بطريقة كمية، والجدول الموالي يوضّح ذلك:

الجدول رقم2. يوضح نتائج التحليل الكيفي للفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المستوى الدراسي

المجموعات	حجم العينة الأساسية	عدد التلاميذ من المستوى الدراسي في المجموعتين التجريبية والضابطة.	
		السنة الثالثة	السنة الرابعة
التجريبية	20	10	10
الضابطة	20	10	10
المجموع	40	20	20

وللتحقق من التجانس في متغيرات السن، درجة الذكاء، درجة الوعي الفونولوجي، درجة الإملاء تم استخدام الأسلوب الإحصائي الاختبار "ت".

2.التكافؤ بين المجموعتين، التجريبية، والضابطة في متغير السن: للتحقق التجانس في متغير السن، تم استخدام الأسلوب الإحصائي الاختبار "ت"، والجدول الموالي، يوضّح النتائج المتعلقة بالتحليل الكمي، الخاص بالفروق بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية في متغير الذكاء، يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم3. يوضح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة، والتجريبية في متغير السن باستخدام الأسلوب الإحصائي "T.TEST"-

مستوى	المتغيرات		ن	م	ع	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	الدلالة sig	الدلالة 0.05
السنة الثالثة ابتدائي	السن	الضابطة	10	82.20	2.61	0.50	1.73	18	0.61	غير دالة
		التجريبية	10	82.70	1.70					
السنة الرابعة		الضابطة	10	93.60	2.67	0.99	1.73	18	0.33	غير دالة
		التجريبية	10	92.50	2.27					

يتبيّن لنا، من خلال الجدول أعلاه، أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا، بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، في متغير السن، وهذا يعني التجانس بين المجموعتين من حيث السن.

2-التكافؤ بين المجموعتين، التجريبية، والضابطة في متغير الذكاء: للتحقق من التجانس، في متغير الذكاء، تم استخدام الأسلوب الإحصائي الاختبار "ت"، وتحصلنا على النتائج التالية، التي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم 4. يوضح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة، والتجريبية في متغير السن باستخدام الأسلوب الإحصائي "T.TEST"-

مستوى	المتغيرات		ن	م	ع	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	الدلالة sig	الدلالة 0.05
السنة الثالثة ابتدائي	السن	الضابطة	10	82.20	2.61	0.50	1.73	18	0.61	غير دالة
		التجريبية	10	82.70	1.70					
السنة الرابعة		الضابطة	10	93.60	2.67	0.99	1.73	18	0.33	غير دالة
		التجريبية	10	92.50	2.27					

3- التكافؤ بين المجموعتين، التجريبية، والضابطة في متغير الوعي الفونولوجي: للتحقق من التجانس في متغير الوعي الفونولوجي، تمّ استخدام الأسلوب الإحصائي الاختبار "ت"، والجدول الموالي، يوضّح النتائج المتعلقة بالتحليل الكمي، الخاص بالفروق بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية:

الجدول رقم 5. يمثل دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الوعي الفونولوجي-

مستوى	أبعاد المقياس	المجموعة الضابطة (ن=20)		المجموعة التجريبية (ن=20)		"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	الدلالة Sig	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع					
السنة الثالثة	1.الذاكرة قصيرة المدى	12.20	5.05	11.70	3.12	0.26	1.73	18	0.79	غير دال
	2.تحليل الكلمات	10.20	1.47	10.70	1.41	-0.77	1.73	18	0.45	غير دال
	3.تحليل الوحدات الصغرى	11.80	3.39	13.80	3.52	-1.29	1.73	18	0.21	غير دال
	درجة الكلية للمقياس	33.90	4.55	36.20	2.69	-1.37	1.73	18	0.18	غير دال
السنة الرابعة	1.الذاكرة قصيرة	11	2.70	13.90	2.88	1.31	1.73	18	0.03	غير دال

	المدى								
	2.تحليل الكلمات	13	2.94	12	2.05	0.88	1.73	18	0.39	غير دال
	3.تحليل الوحدات الصغرى	11.40	2.91	11.30	2.35	0.08	1.73	18	0.93	غير دال
	الدرجة الكلية للمقياس	35.40	3.40	37.20	2.39	-1.36	1.73	18	0.18	غير دال

يتبيّن لنا من الجدول أعلاه، أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا، بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في مقياس الوعي الفونولوجي القبلي، وهذا يعني أنّه يوجد تجانس بين المجموعتين من حيث مستوى الوعي الفونولوجي.

4.التكافؤ القبلي بين المجموعتين، التجريبية، والضابطة في متغير الكتابة الإملائية: للتحقق من التجانس، في متغير الكتابة الإملائية، تم استخدام الأسلوب الإحصائي الاختبار "ت"، والجدول الموالي، يوضّح النتائج المتعلقة بالتحليل الكمي، الخاص بالفروق بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية:

الجدول رقم 6. يمثل دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الكتابة الإملائية-

مستوى	مقياس الكتابة الإملائية	المجموعة الضابطة(ن=20)		المجموعة التجريبية (ن=20)		"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	الدلالة Sig	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع					
السنة الثالثة	1.الذاكرة الفونولوجية	17.90	4.01	17.50	3.92	0.22	1.73	18	0.82	غير دال
	2.القناة الفونولوجية	2.90	1.59	3	1.24	-0.15	1.73	18	0.87	غير دال
	3.القناة المعجمية	13.30	1.88	11.30	1.82	1.40	1.73	18	0.02	غير دال
	درجة الكلية للمقياس	33.20	4.96	31.80	5.11	0.62	1.73	18	0.54	غير دال
السنة الرابعة	1. الذاكرة الفونولوجية	17.10	5.56	18.30	4.80	-0.51	1.73	18	0.61	غير دال
	2.القناة الفونولوجية	3.10	0.99	3.10	1.28	0	1.73	18	1	غير دال

	3.القناة المعجمية	11.50	2.41	10.60	2.50	0.81	1.73	18	0.42	غير دال
	الدرجة الكلية للمقياس	31.70	6.20	30.50	6.31	0.42	1.73	18	0.67	غير دال

يتضّح لنا، من هذا الجدول أعلاه، أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا، بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، في اختبار الكتابة الإملائية القبلي، وهذا يعني أنّ هناك تجانس بين المجموعتين من حيث مستوى الكتابة الإملائية.

2- أدوات الدراسة: لغرض تحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على جملة من الأدوات وهي:

1-اختبار وكسلر: هو اختبار وضعته GOOD ENOUGH طبق على عينة الدراسة بهدف قياس الذكاء، للتحقق، من عدم وجود تخلف عقلي.

2- اختبار فونولوجي: طبق على عينة الدراسة لاستبعاد وجود اضطرابات نطقية.

3- مقياس الكتابة الإملائية (من تصميم الباحثة): هو اختبار موجه للتلميذ المتمدرس في السنة الثالثة، والرابعة ابتدائي، يهدف لاختبار التلميذ في ترميز الكلمات المسموعة خطّيا، ويسمح هذا الاختبار كذلك بتصنيف نوع الصعوبة في الكتابة الإملائية استنادا على عدد الأخطاء، فإن كانت الأخطاء معظمها فونولوجية، دل ذلك على عسر كتابة فونولوجي، وإن كانت معظمها معجمية صنّف ذلك على عسر كتابة معجمي، وإن كانت الأخطاء كثيرة ما بين الفونولوجية والمعجمية صنّف العسر على أنّه مزدوج.

4-مقياس الوعي الفونولوجي (من تصميم الباحثة): يهدف مقياس الوعي الفونولوجي، إلى تقييم هذه الكفاية عند الطفل ما بين (8-9) سنوات، أي المتمدرس ما بين السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، من حيث قدراته الفونولوجية، أي كفاياته في التقطيع الفونولوجي، ومعالجة وتحليل اللغة الشفوية إلى وحدات لسانية، كالمقاطع والفونيمات.

5-البرنامج العلاجي لتطوير الوعي الفونولوجي:

1- أهمية البرنامج: تحددّت أهمية البرنامج في النقاط التالية:

- بعد الاطلاع على أهم النظريات، واستقراء المعلومات من خلال الدراسات، والبحوث الخاصة بالبرامج العلاجية لعسر القراءة، والكتابة. لوحظ حسب حدود اطلاعنا، أنّ أغلب الدراسات أجريت في المجتمعات الغربية، ومنه كان من الضروري بناء برنامج باللغة العربية، يخدم واقع الأرطوفونيا في المجتمع الجزائري، والعربي.

-بناء برنامج علاجي يحاول أن يضع أهم المحاور الأساسية، لعلاج عسر كتابة فونولوجي، في إطار نظري علمي، من خلال تأكيده على أثر الوعي الفونولوجي على الكتابة الإملائية.

- مساعدة الباحث الأرطوفوني في وضع تصور للمعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم، وتنفيذ برنامج علاجي للوعي الفونولوجي.

2- أهداف البرنامج العلاجي: تمثلت أهداف البرنامج العلاجي في:

2-1-الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج إلى تطوير الوعي الفونولوجي، لدى عينة من التلاميذ المتعسرين كتابيا من النوع الفونولوجي، من المستوى السنة الثالثة، والرابعة ابتدائي.

2-2-الأهداف الخاصة للبرنامج: يهدف البرنامج إلى:

1- توجيه انتباه التلميذ، إلى المفهوم الصوتي، الذي تحمله اللغة الشفوية وذلك بتمييز، تصنيف، تحليل، وتركيب مختلف الوحدات اللسانية المتضمنة في الكلمة.

2- السعي إلى تطوير المعالجة الفونولوجية، وذلك بجعل الطفل يقوم بمعالجة مختلف الوحدات اللسانية الفونولوجية، المتمثلة في: المقطع، الفونام، القافية، والكلمة.

3- جعل المفحوص، يدرك مختلف الوحدات اللسانية، بتقطيع الكلمة إلى مقاطع، وفونيمات، وذلك من خلال التعرّف عليها، تمييزها، تحليلها، وتركيبها.

4- استثارة المفحوص، لإيجاد الكلمات المتشابهة، وغير متشابهة من الناحية الفونولوجية. ويتّم ذلك، بتمييز الكلمات، والمقارنة فيما بينها، ثم تحديد التشابه إمّا في الصوت الأول من الكلمة، أو الصوت الأخير(القافية) من الكلمة.

5- جعل المفحوص يعي، ويدرك أنّ الوحدة الطبيعية للتقطيع، هو المقطع الذي يتضمن في نطقه صوت، أو صوتين أو أكثر، يتلفظ دفعة واحدة، والمقطع بدوره متكوّن من فونيمات، أو أصوات، التي هي أصوات الحروف، والتي يجب على المفحوص تمييزها، بالمقارنة فيما بينها، وتحديد مواضعها في الكلمات.

6- تدريب الطفل، على طريقة تفكير في اللغة، وفي وظيفة استعمالها انطلاقا من، عمليات الحذف، التعويض، إضافة ...الخ. وهذا يجعل الطفل يميّز بين الحروف، التي تحملها الكلمة، كما يركّز على مواضع الحروف في الكلمة، وبالتالي يطوّر من تفكيره العملي الضروري، لتعلّم القراءة، والكتابة.

7- وعي العلاقة بين اللغة الشفوية، واللغة الكتابية، بالجمع بين الفونام، والغرافام، وذلك:

- باقتراح على المفحوص الكلمات المنتظمة، التي تقرأ كما تكتب، وتكتب كما تقرأ.

- ويطلب من المفحوص إمّا قلب أصوات الكلمة إلى حروف، وترتيبها لتكوين الكلمة في الكتابة، أو قلب حروف الكلمات، إلى أصوات لتلفظ الكلمات.

-3- خطوات إعداد البرنامج العلاجي: بعد اطلاع الباحثة، على العديد من الدراسات، التي اهتمت بالتدريب، على مهارة الوعي الفونولوجي كدراسة ZORMAN(1991)، دراسة LE COCQ(1992)، دراسة JAMET(1997)، ودراسة LEVIN، ومن الدراسات باللغة العربية كذلك دراسة الطحان (2003)، كما تمت الاستفادة من الخبرات السابقة في كيفية تصميم البرنامج وبنائه، كان الاطلاع على عدة برامج منها: برنامج BRADELEY، BRYA NT (1985)، برنامج HAT (1997). برنامج BROOM، DOCTOR (1995) وغيرها.

-4- الأسس النظرية التي يستند إليها البرنامج: من الأسس النظرية، المعتمد عليها في بناء هذا البرنامج ما يلي:

1-نموذج ذو المسلكين : يقرّ هذا النموذج، على أنّ هناك سياقان في معالجة الكلمة المسموعة هما :

1-1- المسلك المعجمي: (VOIE LEXICALE): SEYMOUR (1990): (SPRENGER-CHAROLLES, L 1996, P 29) وهو مسلك يتعلق بسياق، له علاقة بالقناة المباشرة، تسمى بمسلك التوجيه «**ADRESSAGE**»، وهو مسلك المعجمي الكتابي، يسمح بالدخول ومعالجة الكلمة بصفة عامة، ويكون بداية بمعالجة المعنى، وتمثّل فونولوجيا من خلال التمثيل الكتابي، ما يميّز هدا السياق ما يلي:

- يسمح بالتعرّف السريع على الكلمات كشكل محدّد.
- سياق يعالج الكلمات التي سبق تعلّمها، والتي تكون ممثّلة في المعجمية الكتابية، والفونولوجية.
-سياق ضروري لكتابة الكلمات غير منتظمة، أين قواعد الترميز فونام غرافام (أصوات-حروف)، لا يمكن توظيفها.

-المعجمية الكتابية (أو البصرية)، تتعلق بالشكل الكتابي للكلمات، فيقوم الطفل بحفظ الصورة الشكلية للكلمة بالذاكرة الكتابية (المعجمية الكتابية الفونولوجية)، حتى يتسنى له كتابتها، وقراءتها بطريقة صحيحة، فإذا سمع الطفل كلمة "دُمَى" لكي يتمكن من كتابتها يحتاج إلى أن تكون لديه معرفة مسبقة للكلمة، أي مألوفة لديه، وشكلها الصوتي يكون مخزّن بذاكرته، حتى يتمكن من دمج المعنى، وإذا لم يتعرّف من قبل على هذه الكلمة، ونجح في كتابتها، فيكون قد استعمل "عامل التشابه" مثال: استعمال "غِنَى" لكتابة "مُنَى"

1-2- المسلك الفونولوجي: (VOIE PHONOLOGIQUE) وهو مسلك غير مباشر، يسمى بمسلك "الربط" ، أو "الجمع" "**Assemblage**"، يسمح للطفل بالتعرّف على الكلمات المكتوبة، انطلاقا من الترابطات غرافام- فونام (القراءة) أو فونام- غرافام (الكتابة). والطفل في القراءة يستعمل

التسلسل في فك الرمز، حتى يتعرّف على الكلمة، بمعنى يقطّع الكلمة إلى وحدات صغيرة.، أمّا في الكتابة فالسلسلة السمعية تقطّع، حيث كل فونام يرتبط بغرافام.

-التعرّف على ترابطات حروف-أصوات يعني قلب فونام- غرافام (الكتابة).

- وحده فقط المسلك الفونولوجي الذي يسمح بمعالجة الكلمات الجديدة (غير مألوفة)، أو شبه كلمات.

-قواعد القلب أو الترميز تكون مخزّنة في بالذاكرة، ومستقلة عن المعلومات المعجمية.

-كل فونام مرتبط، أو يقابله غرافام يرتبط به في اللغة الكتابية.

-بعد مرحلة القلب، أو فك ترميز الغرافامات، تأتي مرحلة الاستخلاص الفونيمي، أو الربط التي تسمح بتكوين وحدات متسلسلة. سَ+لَ+ة = سَلَةُ **[salatu]**

إنّ تطوّر التناول المعرفي في الدراسات الخاصة بالقراءة والكتابة خلال السنوات الأخيرة، ونتائج هذا النوع من الدراسات، دعّم نموذج ذو المسلكين، وسمح بتمييز اضطرابات اكتساب القراءة، والكتابة، بمصطلح سياقات المعالجة المضطربة، أين تستعمل استراتيجيات تعويضية، ومنه يبرز عسر كتابة تطوري (نمائي)، وهو بدوره على أنواع عسر كتابة تطوري فونولوجي، وعسر كتابة تطوري معجمي، وعسر كتابة تطوري فونولوجي-معجمي.

1- عسر كتابة فونولوجي: يتميّز صاحبه، باضطراب الوساطة الفونولوجية (المعالجة الأبجدية)، وسوء توظيف فونام- غرافام. أي إصابة وظيفية للقناة الفونولوجية، فيكتب الكلمات المنتظمة، دون احترام قواعد فونام- غرافام، فيظهر عسر الكتابة الفونولوجي. وهو نوع الاضطراب المستهدف في البرنامج العلاجي.

2- عسر كتابة معجمي: يتميّز باضطراب سياق الكتابة، أي إصابة وظيفية للمسلك المعجمي. الطفل الذي يمثّل، هذا النوع من عسر الكتابة، يكتب الكلمات غير منتظمة كما يسمعها، خاطئة معجميا أي الأخطاء أساسا صوتية، بمعنى ميل الفرد إلى إتباع تهجي الكلمات، اعتمادا على قواعد النطق، وليس على التهجي الصحيح للكلمة. ومع ذلك، صاحب هذا النوع من الصعوبة، يمكنه تهجي شبه كلمات، وأخطاؤهم تحافظ على الطابع الصوتي الفونولوجي العام للكلمة.

3- عسر كتابة فونولوجي-معجمي: وهي صعوبة يجدها المصاب، في كتابة الكلمات المنتظمة، دون احترام القواعد الفونولوجية، أي ربط بين الفونام، والغرافام، وكذا صعوبة في كتابة الكلمات، غير منتظمة دون مراعاة القواعد المعجمية، فتكتب هذه الكلمات، كما تسمع باعتماد قواعد النطق، وباختصار يصاب في هذا النوع السياق الفونولوجي، والسياق المعجمي معاً.

وسوف يتّم التركيز، في هذا البرنامج العلاجي، على عسر الكتابة التطوري الفونولوجي، والفئة المعنية بهذا العسر، سوف تكون العينة المعنية، التي سوف تخضع لتطبيق هذا البرنامج.

5- مضمون البرنامج العلاجي: تضمن البرنامج العلاجي لتطوير الوعي الفونولوجي على ثلاثة محاور وهي كالتالي:

1- محور معالجة الوحدات المقطعية: وهو محور، يركز على تمييز المفحوص، للوحدات المقطعية المكونة للكلمة.

2- محور معالجة الوحدات الفونيمية: وهو محور، يركز على تمييز المفحوص، للوحدات تمييز، وإدراك وتحليل أصوات الحروف، المكونة للكلمة.

3-محور معالجة ترابطات فونام غرافام: وهو محور، يركز تدريب المفحوص، على الربط بين أصوات الحروف، والحروف، أو قلب الحروف إلى أصوات.

1- محور معالجة الوحدات المقطعية:

-الهدف العام الأول: تمكين التلميذ، من معالجة الوحدات المقطعية، وذلك تمييز، تقطيع الكلمات إلى مقاطع.

-الهدف الخاص: الهدف منه، إدراك أنّ الكلمات تقطّع إلى مقاطع، كذلك يمكن تكوين كلمات انطلاقا من جمع مقاطع. ويتضمن هذا المحور، على عدة بنود هي:

1-1-الإيقاع المقطعي: وهو بند، يطلب فيه من المفحوص، تقطيع الكلمات إلى مقاطع، المُرفَق بالطرق الإيقاعي، على حسب حدود المقاطع.

1-2- تحليل الكلمات إلى مقاطع: تقطيع المفحوص، للكلمات إلى مقاطع مرفقة بتقطيع الورق إلى أجزاء على حسب عدد المقاطع في الكلمة.

1-3- البحث عن عائلة المقطع: البحث عن الكلمات التي تحتوي على عدد معين من المقاطع وتصنيفها ضمن مجموعة، وهي الكلمات ذات المقطعين، كلمات ذات ثلاثة مقاطع، وكلمات ذات أربعة مقاطع.

1-4- الحذف المقطعي: وهي تمييز مكان المقطع في الكلمة، وعزله وذكر ما تبقى من الكلمة سواء في بداية الكلمة أو نهاية الكلمة.

1-5- إضافة المقطع: وهي التفكير في المقطع الناقص من الكلمة المعطاة، وإتمامها بالمقطع المناسب لها في بداية الكلمة، أو نهاية الكلمة.

2- محور معالجة الوحدات الفونيمية: وهو محور يُعنى بمعالجة الفونيمات في الكلمة، وذلك بالتعرّف على أصوات الحروف في الكلمة، تمييزها، عزلها، وتركيبها.

-**الهدف العام الأول:** تمكين التلميذ من معالجة الوحدات الفونيمية، أي أصوات الحروف في الكلمات.

-**الهدف الخاص:** جعل التلميذ يميز بين أصوات الكلمة، والأصوات، وهي منعزلة كذلك، والمقارنة فيما بينها، وكذا تمييز مكان الصوت في الكلمة.

ويتضمن هذا المحور البنود التالية:

2-1- بند التمييز الفونيمي: جعل المفحوص يميّز بين أصوات الحروف وهي منعزلة.

2-2- بند البحث عن الصوت المختلف في الكلمة المسموعة: جعل المفحوص يميّز بين الأصوات المختلفة في الكلمة، والتركيز على:

1- الصوت في بداية الكلمة. 2-الصوت في آخر الكلمة. 3-الصوت في وسط الكلمة.

2-3- بند البحث عن القوافي: يتمثل في جعل المفحوص يتعرّف على الفونام الأخير في الكلمة المتلفظة.

2-4- بند البحث عن القافية المختلفة: جعل المفحوص يقارن ويبحث على الكلمة المتلفظة ذات الفونام الأخير المختلف من بين الكلمات.

2-5- بند البحث عن الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت: يتمثل هذا البند في تمييز، ومقارنة الأصوات الأولى من الكلمات.

2-6- بند حذف الفونام الأول من الكلمة: تمييز القافية في الكلمة المتلفظة، وحذفه.

2-7- بند حذف الفونام الأخير من الكلمة: تمييز، وحذف الصوت الأول من الكلمة.

2-8- بند حساب عدد الفونيمات في الكلمة: جعل المفحوص يعي عدد الأصوات في الكلمة بعدّها.

2-7- بند إنتاج الكلمات: يتمثل في جمع مقطعين الأوليين من كلمتين تقدم للفاحص سمعيا لتكوين كلمات جديدة.

3-محور معالجة ترابطات فونام غرافام: وهو محور يتمثل في ربط الأصوات بالحروف، وربط الصوامت بالصوامت، تكوين الكلمات، بالكتابة والقراءة.

-**الهدف العام الأول:** تمكين التلميذ من وعي ترابطات فونام- غرافام بين الشفوي والكتابي.

-**الهدف الخاص:** - تعلّم كلمات جديدة باستعمال الصوت الذي يرتبط بالحرف، وبالحركات الثلاثة وذلك بكتابتها، وتهجئتها. ويشمل هذا المحور البنود التالية:

3-1-الإيقاع الفونيمي: يتمثل في تمييز وإدراك ترتيب الأصوات في الكلمة

3-2-ربط بين الصامت بالصائت: يتمثل في تعلّم كلمات جديدة باستعمال الصوت الذي يرتبط بالحرف، وبالحركات الثلاثة.

3-3-البحث عن مكان الصوت في الكلمة المسموعة: تمييز الصوت في الكلمة، ومكانه، وربطها بالصائت.

3-4-الربط بين فونام-غرافام: يتمثل هذا البند في كتابة الكلمة المسموعة، وتهجئتها.

6- أدوات البرنامج: قامت الباحثة بإعداد النشاطات، والوسائل التعليمية الخاصة بكل تمرين، ومن هذه الوسائل ما يلي: 1-مجموعة بطاقات تحمل صور مألوفة. 2-مجموعة بطاقات لحروف وكلمات. 3-قريصات ملونة. 4-قوائم كلمات وحروف. 5-قلم. 6-أوراق للتقطيع

7- أسلوب التدريب و الفنيات المستخدمة في البرنامج : اعتمدت الباحثة في تطبيق البرنامج على عدة فنيات تمثلت في:

1- بناء علاقة إيجابية مع التلاميذ من خلال جلسة مبدئية تتيح فيها الباحثة للتلاميذ فرصة التعرّف عليها.

2- اعتماد الباحثة على التلقين، وذلك بتعليم المفحوص بعض المفاهيم قبل تطبيق التمرين وهذا في العمل التمهيدي.

3- تكرار التدريب، فتكرار التمرين بصور مختلفة يساعد على إدراك المبدأ العام الذي يحكمه، مما يؤدي إلى اكتساب المهارة المستهدفة، وييّسر انتقال أثر التعلم. (KRAUSSE, 1996, P146)

4- التعزيز المعنوي اللفظي لتشجيع المفحوص وجلب انتباهه للمهمة التعليمية، بإشعاره بأنّه موضع اهتمام بمناداته باسمه، والتواصل البصري معه، والتربيت على اليد في حالة الإجابة الصحيحة.

5- التدرّج في تقديم التمرينات يُؤخذ بعين الاعتبار ترتيب ظهور الوحدات اللغوية: المقطع، الفونام، والكلمة.

6- يتطلب من الفاحص، إعطاء التعليمة للمفحوص، ثم منحه فرصة معالجة المعلومات السمعية، وإنتاج الإجابة اللفظية، وهذا بدوره يسمح للفاحص تصحيح أخطاء المفحوص، وجعل هذا الأخير يعيد التمرين، وتشجيعه.

7- الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج: لقد حرصنا في عملية التطبيق، على وضع شروط لنجاح التدريب العلاجي، وعليه قمنا بتحديد: زمن الحصص قدّر بين (10-15) دقيقة، مرتين في الأسبوع، ولمدّة (12) أسبوع (شهر، ونصف). وحدّد ذلك بالاعتماد على برنامج تمرينات الوعي الفونولوجي، والنشاطات الميتا فونولوجية الذي تعود لـ SWITA (2001). أما فيما يخص المدة الزمنية الإجمالية للبرنامج فقدرت بـ (12) حصة، آخذين بوجهة نظر الباحث LE COCQ (1991) الذي يرى أنّ فعالية التدريب على الوعي الفونولوجي، تكون ما بين (10-12) حصة، ويضيف GOMBERT، ويرى

أنّ حصص التدريب، يمكن أن تكون في أي فترة، من فترات السنة الدراسية. (JAMET, 1997, P 98)

9- تقييم البرنامج العلاجي: تعبّر عملية تقييم البرنامج، عن مدى نجاعة التدريبات، والإجراءات، والفنيات المتبعة في تنفيذ البرنامج، وتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، لهذا فقد جرى تقييم البرنامج وفقا لما يلي: التقييم من خلال القياس القبلي، والقياس البعدي، بحساب النتائج إحصائيا، لمعرفة تأثير البرنامج، ذلك من خلال، مقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على المقياسين الأساسين المستخدمين في البحث (مقياس الوعي الفونولوجي، مقياس الكتابة الإملائية)، وكذلك مقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية على نفس المقياسين، قبل البرنامج، وبعده مباشرة، وذلك بعد شهر من انتهاء البرنامج.

10.عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة:

1.10. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على ما يلي: تختلف أخطاء الكتابة الإملائية، بعد تطبيق برنامج الوعي الفونولوجي، باختلاف مجموعة الدراسة (المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة).

الجدول رقم 8. يمثّل الفروق بين العينتين الضابطة والتجريبية في أخطاء الكتابة الإملائية-

البيانات الاحصائية / المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العينة الضابطة	20	34.4000	5.3351	23.900	2.43	38	0.01
العينة التجريبية	20	69.1500	3.7173				

ن=عدد العينة م=المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري ت =اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات

يتبين من خلال نتائج الجدول أعلاه، أنّ قيمة المتوسط الحسابي، الخاص بالعينة الضابطة بلغ (34,40)، وتنحرف عنه القيم بمقدار (5,33)، بينما المتوسط الحسابي، الخاص بالعينة التجريبية قدّر بـ (69,15)، وتنحرف عنه القيم بمقدار (3,71)، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين، كانت قيمة "ت" المحسوبة، المقدرة بـ (23,90) أكبر من قيمة "ت" المجدولة، المقدرة بـ (2,43)، و ذلك عند درجة الحرية (38)، وعند مستوى دلالة (0,01)، ممّا يشير، على وجود فروق ذات دلالة إحصائية جوهرية، بين العينة التجريبية، والعينة الضابطة في أخطاء الكتابة الإملائية، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية وبالتالي، تحققت فرضية الدراسة، التي تنص على اختلاف أخطاء الكتابة الإملائية، بعد تطبيق برنامج الوعي الفونولوجي، باختلاف مجموعة الدراسة (المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة). حيث ظهر التحسن في الكتابة الإملائية، عند العينة التجريبية، بعد التدريب على الوعي الفونولوجي، أكثر من المجموعة الضابطة.

وقد أكدت على هذه النتيجة عدة دراسات، حيث رأت أنّ التدريب على الوعي الفونولوجي مفيد، وعامل مهم ومؤثر على الكتابة الإملائية، حيث يساهم في تحسينها وتطويرها، كدراسة BRADDLEY, BRYANT (1983)، دراسة LUNDBERG, I,FROST, PETERSON(1988)، ودراسة EHRI, WILCE (1987) التي تؤكد على فكرة، أنّ التدريب على الوعي الفونولوجي يؤثر على تطور، وتحسين الكتابة الإملائية. (CARBONNEL, GILLET, 1996, P169)

ومن أهم هذه الدراسات نجد:

- دراسة ROSNER (1971): حيث قام الباحث ROSNER (1971) بدراسة كانت دعما أوليا لأثر التدريب في الوعي الصوتي على اللغة الكتابية، وذلك باستخدام برنامج المهارات الإدراكية، حيث عرضت في هذه الدراسة، مجموعة تجريبية (عددها=8)، ركز فيها الباحث على التدريب بحذف الفونام لمدة ثلاثة (3) أسابيع، ونصف مثال: قل /sun/، ثمّ أعد هذه الكلمة بدون الفونيم /s/. بعدها قارن الباحث أطفال المجموعة التجريبية على درجات الذكاء، ودرجات التحليل السمعي، مع المجموعة الشاهدة، حيث تلقت المجموعتين تدريبا صفيا في القراءة، والكتابة فقط.

أثبتت النتائج حصول المجموعة التجريبية، على علامات أعلى في اختبار التحليل السمعي، من المجموعة الشاهدة، كما أن أطفال المجموعة التجريبية كانوا قادرين على قراءة، وكتابة كلمات من المادة التعليمية، وكلمات جديدة لم ترد في المادة التدريبية، أكثر من أقرانهم في المجموعة الشاهدة. (هوغ، كمس، علاونة، 1998، ص.142)

- دراسة ELLIS, HULME, HATCHER (1994): أكدّت على نتائج دراسة برادلي وبراينت، وأضافت بعض العناصر المهمة، الباحثين جاءوا بمجموعة تلاميذ ضعاف في القراءة، والكتابة، في سن سبعة (7) سنوات، أخضعوهم للتدريب لمدة (20) أسبوعا، بلغت (40) حصة، وبزمن عشرون (20) دقيقة في الحصة. قسمت المجموعة التجريبية لمجموعتين، المجموعة الأولى، دربت على القراءة والكتابة فقط، أمّا المجموعة الثانية دُرّبت على نشاطات ميتا فونولوجية (ألعاب خصّت السجع، المقاطع، والفونيمات أو الأصوات)، كما دربت على القراءة والكتابة. أوضحت نتائج الدراسة، تفوّق المجموعة الثانية، على المجموعة الأولى، التي قضت وقت أطول في القراءة، والكتابة فقط. (ALEGRIA, MOUSTY, 1999, p 267)

2.10. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية: تنص الفرضية الأولى على ما يلي: يختلف مستوى التلاميذ المعسرين كتابيا من النوع الفونولوجي (العينة الضابطة) في صعوبات الكتابة الإملائية باختلاف المستوى الدراسي.

الجدول رقم 7. يوضّح الفروق في أخطاء الكتابة الإملائية لدى العينة الضابطة حسب المستوى الدراسي-

البيانات الاحصائية المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مستوى السنة الرابعة ابتدائي	10	43,3000	8,3805	0,998	1,73	18	غير دالة عند 0,05
مستوى السنة الثالثة ابتدائي	10	39,3000	9,5108				

يتضّح من خلال الجدول أعلاه، أنّ قيمة المتوسط الحسابي، لعينة التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، قد بلغت (43,30)، وتنحرف عنه القيم بمقدار (8,38)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي (39,30)، وتنحرف عنه القيم بدرجة (9,51). وعند المقارنة بين متوسطي المجموعتين، فقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة (ت= 0,99)، وهي قيمة أصغر من قيمة "ت" المجدولة المقدرة بـ(1,73)، وذلك عند درجة حرية (18)، وعند مستوى دلالة(0.05)، ممّا يشير، إلى عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية، وبالتالي، نرفض فرضية البحث، ونقبل الفرضية الصفرية، التي تنص على عدم اختلاف تلاميذ ذوو العسر الكتابي الفونولوجي، في الكتابة الإملائية، باختلاف المستوى الدراسي، أي ظهرت الأخطاء بنفس المستوى عند تلاميذ السنة الثالثة، وتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

نستطيع تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة من ذوي العسر الكتابي في الكتابة الإملائية، إلى المستوى المدرسي المتقارب في تدني مستوى الكتابة الإملائية.

وقد علّل الباحث طلال TALLAL (1980) ذلك من خلال نتيجة دراسة له درس فيها تأثير عامل طول شبه الكلمات على الكتابة الإملائية. الدراسة أجراها على تلاميذ المرحلة الابتدائية ما بين (8 ثمانية سنوات، و5 خمسة أشهر)، وتلاميذ (9) تسعة سنوات، و(7) سبعة أشهر)، نتائجها كشفت أنّ كلا المجموعتين، أظهرتا صعوبة في الاختبارات (اختبار الحكم على الترتيب الزمنين، اختبار التسمية، ...) المقدمة إليهما، ودون أن تتضح بينهما وجود فروق، وقد أرجع الباحث طلال ذلك إلى وجود تأخر سمعي عام، له علاقة بالمعالجات السمعية السريعة. أمّا عن عدم وجود فروق بين المجموعتين أرجعها إلى عدم وجود فارق كبير في السن بين المجموعتين. (SPRENGER-CHAROLLES, L, COLE, P, 2006, P177)

وكذلك إذا رجعنا إلى مادة الكتابة الإملائية في حدّ ذاتها نجد حسب ملاحظاتنا العيادية الميدانية، أنها كانت تدّرس مرّة في الشهر، أو مرة في كل أسبوعين، حسب إدلاء بعض معلمي تلاميذ

من مستوى السنة الثالثة، والرابعة ابتدائي، وأحيانا تعوض بمادة أخرى برنامجها طويل حتى يتّم إنهاء تدريسها في موعدها، ويعلّل ذلك من طرف المعلّمين أنّ هذه المادة لا يتّم تقييمها مثل باقي المواد عند التلميذ، وبالتالي الأفضل للمواد الأخرى التي يتّم تقييمها، أما عن طريقة الكتابة في السبورة من طرف بعض المعلمات فكانت بحذف الحركات من الأحرف، أو كتابة الكلمات بدون حركات.

-الخاتمة:

نستخلص من خلال نتائج الدراسة المتوصل إليها ما يلي:

حيث ظهر التحسن في الكتابة الإملائية، عند العينة التجريبية، بعد التدريب على الوعي الفونولوجي، أكثر من المجموعة الضابطة. وبالتالي أكدت على تأثير الوعي الفونولوجي على الكتابة الإملائية

- من خلال تطبيقنا لاختبار الوعي الفونولوجي العينة التجريبية ميّزها تأخر في الوعي الفونولوجي، سواء كان ذلك في المعالجة المقطعية، أو المعالجة الفونيمية.

-ليس هناك اختلاف بين التلاميذ المعسرين كتابيا من النوع الفونولوجي في الكتابة الإملائية باختلاف المستوى الدراسي (الثالثة والرابعة ابتدائي).

-أوضح البحث في موضوع دراسة أثر الوعي الفونولوجي على الكتابة الإملائية عند تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، ذوي العسر الكتابي التطوري، من النوع الفونولوجي، أنّ الأخطاء الظاهرة في نتائج اختبار الوعي الفونولوجي، ارتبطت ارتباطا وثيقا بالأخطاء الفونولوجية الإملائية، فالتلميذ الضعيف الذي يجد صعوبة في في المعالجة الفونيمية، يُظهر أخطاء فونولوجية في إملائه، كالحذف، القلب، التعويض، الإضافة.

-كما أثبت البحث الحالي، أنّ وحده التدريب على الوعي الفونولوجي، الكفيل لتحسين الكتابة الإملائية، تدريب منظم، يشمل المعالجة المقطعية، الفونيمية، والربط بين الأصوات، والحروف، وهذا ما تمّ تأكيده، من خلال عدّة دراسات سابقة، تناولها البحث.

-وما يمكن استخلاصه بعد تطبيق البرنامج العلاجي، بأنّه يجب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وإتاحة لهم فرصة التعلّم حسب قدراتهم.

وفي الأخير، نوصي، ونقترح أنّه من الضروري علينا كأرطوفونيين، أو بيداغوجيين:

-معرفة أهمية الوعي الفونولوجي، وتأثيره، ليس فقط، على الكتابة الإملائية، بل كذلك على القراءة، حيث لاحظنا أن كثير من المعلمين، ليست لديه فكرة عن مفهوم الوعي الفونولوجي، وعلاقته بالقراءة، والكتابة.

-إعطاء الأهمية، والقيمة الحقيقية للكتابة الإملائية، وتخصيص لها مادة أساسية في البرامج التعليمية وذلك في جميع مراحل المرحلة الابتدائية، نظرا لأهميتها في اكتساب القراءة والكتابة، ومقارنة لما لاحظناه أنّها شبه مختفية في البرامج الدراسية، الخاصة بالمستوى الثالث، والرابع ابتدائي، فلا يكفي إجراءها كل أسبوعين، أو مرة في الشهر.

-إعادة النظر في طرق تدريس الكتابة الإملائية، طريقة تمكّن التلميذ من اكتساب بطريقة جيّدة.

-الاستعانة بالدراسات العلمية في بناء البرامج العلاجية، حيث التدريب على الوعي الفونولوجي يكون بأسلوب منظّم، تراعى فيه الأنشطة من السهل إلى الصعب، كما تراعى فيه مرحلة النمو في الوعي الفونولوجي، وذلك مع الأولياء، في البيت، أو مع المعلمين، في المدرسة، أو مع المختصين أرطوفونيين، أو البيداغوجيين، وهذا ما أكدته عدة دراسات.

أمّا آفاق الدراسة تمثلت في:

-إجراء بحوث مستقبلية تركّز على دراسة الوعي المعجمي، وعلاقته بالإملاء، أو القراءة.

-دراسة الوعي الفونولوجي، عند فئات أخرى كالمعاقين سمعيا، أو المتخلفين عقليا من النوع البسيط.

- دراسة الوعي الفونولوجي، عند المصابين بإصابات عصبية، كالحبسة، الزهايمر، الشلل الدماغي الحركي.

- قائمة المراجع:

- الناقة بشير، يونس، فتحي، وآخرون، (1999). طرق تدريس اللغة العربية. نشر وزارة التربية، والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية.

- حسين هشام، (2000)، "طرق تعليم الأطفال القراءة، والكتابة"، النشر الدار العلمية الدولية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- زهدي أبو خليل. (2003). موسوعة علوم اللغة العربية، الإملاء. دار السلامة للنشر والتوزيع، الأردن.

- مفضي محمد محمد. (2010). فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات الطلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل، أطروحة ماجستير في تخصص أساليب التدريس، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين.

- هوغ، كمس، ألان، كمجي، ترجمة حمدان علي نصر، شفيق فلاح علاونة، (1998). صعوبات القراءة (منظور لغوي تطوري). المركز العربي للتعريب، الترجمة، التأليف، والنشر، دمشق، سوريا

-حميدوش سليمة، (2005)، دراسة الوعي الفونولوجي ضمن نشاط تعلّم القراءة عند الأطفال جيّدي القراءة من السنة الرابعة ابتدائي، أطروحة ماجستير في تخصص الأرطوفونيا، جامعة الجزائر2. الجزائر.

-سعيد محمود، (1997)، تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف الابتدائية في المملكة العربية السعودية، النشر مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية.

-لواني يمينة، (2007)، علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلّم القراءة (محاولة تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية)، أطروحة ماجستير في تخصص الأرطوفونيا، قسم علو النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر2. الجزائر.

-Alegria, J, Mousty, p, (2004). Troubles phonologiques et metaphonologique chez l'enfant dyslexique, in enfance, n°3, vol 56, pp (259-271).

10-Bault, n, Chambon, v, et autres, (2011)، peut-on se passer de représentations en sciences cognitives, première édition, édition de boek, Bruxelles, Belgique.

11-brin, f, courrier, c, et autres, (2004). Dictionnaire d'orthophonie, deuxième édition, ortho édition, france.

12-Carbonnel, s, Gillet, p, Martory, m, Valdois, s .(1996). Approche cognitive des troubles de la lecture chez l'enfant et l'adulte, Edition Solal, Marseille, France.

13- Coquet, f, (2007). Phonologie : notions complémentaires pour la pratique orthophonique, in rééducation orthophonique, 45eme année, n° 229, mars, pp17-26.

14-Ecalle, j, Magnan, a, Bouchafa, h, (2002). Le développement des habilites phonologique avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation a la méditation. In Glossa. N°82, pp (04-12).

15-Ezline, e, (2001). Conscience phonologique et acquisition de la lecture du point de vue neuro- psychologique, 2eme congres des ameriques, langage écrit et maux des mots ,29-30 et 31octobre 2001, wtc-jarry-guadeloupe. En ligne : http://www. Orthophonistes.fr/upload/220620021540 actes cgs amoct 2001.pdf. 21/10/2011 télécharger l'a 12h15.

16-Gombert, j.-e. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. Acquisition et interaction en langue étrangère - aile, (8), 41–55. En ligne : http://aile.revues.org/1224 télécharger le 27/05/2011 a 11h00.

17- Jamet, e, (1997). Lecture et réussite scolaire, édition Dunos, Paris, France.

18-Kanta, t, Rey, v, (2003). Relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde, in travaux interdisciplinaire de laboratoire parole et langage, vol 22, pp135-147.enligne:[http://recherche.aix.mrs.iufm.fr/publi/SKHOLE/pdf/06.Hs1.53-58.pdf].Télécharger le 09/10/2011 à 15 h00.

19-Magaly, n, Rene, b, (2008). L'acquisition de l'écriture chez les enfants de 3 a 8ans : étude évolutive transverse , in bulletin de psychologie, tome 61, septembre-octobre, pp449-459.

20-Masquelier, m, (2001). Trouble de la mémoire phonologique de travail : analyse d'un cas », in glossa, n° 76, pp38-50.

21-Nithart, c, (2008). Etudes des déficits phonologiques a l' origine des troubles d'apprentissage de la lecture dans la dyslexie et la, thèse de doctorat publiée, université louis pasteur –Strasbourg i- école doctorale des sciences de la vie et de la sante, France.

22- Plaza, p, (1999). Les troubles specifiques d'apprentissage du langage écrit : dyslexies et dysorthographies, en ligne: http//www.association corydys-dyslexie , dysorthographie.com, fichiers/ txt.htm. Télécharger le 25/03/2008 a 23h00.

23-Sprenger-charolles, l, Lancert, p, Cole, p, (1999). Déficits phonologiques, et metaphonologique chez des dyslexiques phonologiques et de surface, in rééducation orthophonique, n° 197, mars, pp (25-51).

24- Rondal, j, Seron, x, et autres, (2003). Troubles du langage, édition Mardaga, Belgique, in rééducation orthophonique, n° 197, mars, pp (25-51).

25-Rymand, s, Plaza, m, (2006). Dyslexie développementale et représentation sensorimotrice du phonème , in glossa, n°97, pp : 42-70.

23-Wells, S, Stackhouse, J, vance, m, (1999). La conscience phonologique dans le cadre d'une évaluation psycholinguistique de l'enfant, in rééducation orthophonique, n°197, mars, pp(3-12).

24-zesiger, p, (1995). Ecrire, approche cognitive, neuropsychologique, et développementale, édition puf, France.