دراسة تحليلية لصعوبات الإملاء - دراسة حالة لبعض تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوو العسر الكتابي الفونولوجي بمدينة ورقلة-

Analytical study of dictation difficulties A case study of some students of the fourth year of primary school with phonological dysorthography in the city of Ouargla

سعاد حشاني[*]، سليمة العطوي،

[1] جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)، souhacha8@gmail.com

[2] جامعة الجزائر2 (االجزائر)، lattoui.salima@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:22-09-2021 تاريخ القبول: 24-22-2022 تاريخ النشر: 31-12-2022

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف، وتحليل الأخطاء الفونولوجية في إملاء تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوو العسر الكتابي الفونولوجي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج العيادي باستعمال دراسة حالة، وتمّ الاعتماد على اختبار وكسلر المراجع، ومقياس الكتابة الإملائية، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة، تمّ تطبيقها على مجموعة الدراسة المتكونة من أربعة حالات منهم إثنان ذكور، و إثنان إناث، وأسفرت نتائج الدراسة على أنّ الإضافة هو الخطأ الفونولوجي على مستوى الصوامت الأكثر بروزا في إملاء التلاميذ، والحذف هو الخطأ الفونولوجي على مستوى الصوائت الأكثر بروزا في إملاء تلاميذ، أما نوع التعويض الذي غلب على إملاء التلاميذ هو تعويض صامت بصامت يختلفان في مخرج النطق ويشتركان في الصفة الفونولوجية، كما تتمركز أغلب الأخطاء الإملائية الفونولوجية في نهاية الكلمة.

الكلمات المفتاحية: الإملاء؛ عسر الكتابة الفونولوجي.

Abstract: The present study aimed to identify, and analyze the phonological errors in the dictations of 4th year primary pupils with phonological dysorthography. To achieve the objectives of the study, we used the clinical approach, from a case study, the study group was composed of four pupils, and the results are follows: the addition of consonants is the most common phonological error in pupils dictation, as well as vowel suppression is the most important phonological error in pupils dictation, and the type of substitution that has prevailed over dictation is consonant substitution consonant which differs in point of articulation, and shares the same phonological characteristic, and most phonological errors are found at the end of words.

Keywords: Dictation; phonological dysorthography

[*]المؤلف المراسل

1- مقدمة

تعتبر مادة الإملاء الأساس الذي تقوم عليها عمليتي القراءة والكتابة، والمرآة العاكسة لمستوى التلميذ في النشاط الكتابي. فإذا وجد التلميذ صعوبة في اكتساب الإملاء، فهو يعكس في الحقيقة حسب الكثير من الدراسات في الموضوع قدراته المحدودة في إحدى، أو بعض المهارات المعرفية، الحركية، الحسية، النفسية، أواللغوية،...وغيرها.

ويجمع في ذلك التربويون على أنّ الكتابة السليمة من حيث الرسم الإملائي ذات أهمية كبيرة، إذ أن فهم المكتوب يكون عن طريق القراءة، وكتابة المنطوق يكون عن طريق رسمه، وفي هذا الصدد يقول الباحثان RENE& MAGALY (2008) أنّ "الكتابة هي ترميز لأصوات على شكل رموز خطّية مميّزة، بمعنى أنّها ترجمة للغة الشفوية في شكل رموز خطّية".

فالكتابة ليست فقط نشاط آلي يهدف إلى نسخ الحروف المتعلّمة، فنسخ الحروف ما هو إلاّ مظهر من مظاهر الكتابة، وهي نشاط أعقد من ذلك، حيث تتطلب سياقات معرفية، وسياقات حركية، واحترام لمجموعة من القواعد اللغوية. وعلى هذا الأساس، فإننّا لا نستطيع أن نحكم على الطفل أنّه تعلّم الكتابة، إلاّ عندما يكتب تلقائيا كلمات تملى عليه.

ومن الدراسات العربية المتناولة لموضوع الإملاء، دراسة حسن شحاتة الذي تناول موضوع الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ودراسة هجرس وآخرون(1981) الذي تناول موضوع أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة البصرة. وما لوحظ أنّ كلا الدراستان أشارتا إلى كثرة الأخطاء الإملائية، وتدني مستوى التحصيل في مادة الإملاء.

فانتشار ضعف أداء الإملاء في مدارسنا ، سواء كانت عربية، أو جزائرية حسب ملاحظاتنا الأولية الميدانية تستحق منّا كأرطوفونيين كنا، أو تربويين التوقف عندها، بتحليل الأخطاء، تصنيفها ومعالجتها معالجة علمية وهذا ما تسعى إليه دراستنا الحالية، وذلك بطرح التساؤلات التالية:

-ما هو الخطأ الإملائي الفونولوجي على مستوى الصوامت الأكثر بروزا عند تلاميذ السنة الرابعة ذوو العسر الكتابي الفونولوجي؟

-ما هو الخطأ الإملائي الفونولوجي على مستوى الصوائت الأكثر بروزا عند تلاميذ السنة الرابعة ذوو العسر الكتابي الفونولوجي؟

-ما هو نوع تعويض الصوامت الأبرز في إملاء تلاميذ السنة الرابعة ذوو العسر الكتابي الفونولوجي؟

- ما هو الموضع في الكلمة التي تتمركز فيه الأخطاء الإملائية عند التلاميذ السنة الرابعة ذوو العسر الكتابي الفونولوجي؟

2.فرضيات الدراسة: تمثلت فرضيات البحث في:

- التعويض هو الخطأ الفونولوجي على مستوى الصوامت الأكثر بروزا في إملاء تلاميذ السنة الرابعة ذوو العسر الكتابي الفونولوجي.

-الحذف هو الخطأ الفونولوجي على مستوى الصوامت الأكثر بروزا في إملاء تلاميذ السنة الرابعة ذوو العسر الكتابي الفونولوجي.

-تعويض صامت بصامت تختلفان في مخرج النطق وتشتركان في بعض الصفات الفونولوجية من أكثر الأخطاء بروزا في إملاء تلاميذ السنة الرابعة ذوو العسر الكتابي الفونولوجي.

- تتمركز الأخطاء الإملائية في إملاء تلاميذ السنة الرابعة المتعسرين كتابيا من النوع الفونولوجي في نهاية الكلمة.

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

- لفت انتباه المعلمين، إلى أهمية الإملاء، كمادة أساسية، لا يمكن إهمالها، بل استغلالها لتطوير، واختبار بها كفايتي القراءة، والكتابة.

-التعرف على أنماط الأخطاء الإملائية الفونولوجية الأكثر شيوعا لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

- تهدف الدراسة إلى بناء أداة قياس لتشخيص صعوبات الكتابة الإملائية.

4.أهمية البحث: تبرز أهمية البحث في ما يلي:

-تكمن أهمية الدراسة في كونها تناقش موضوعا مهما في التعليم الابتدائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

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

5.تحديد المتغيرات الإجرائية للدراسة:

1.5-تعريف الإملاء إجرائيا: تحدّد مفهوم الإملاء الإجرائي، في الدراسة الحالية في قدرة تلاميذ الرابعة ابتدائي مجموعة الدراسة، في ترميز الكلمات المسموعة خطّيا، هذه الكفاية التي اختبرت بمقياس الكتابة الإملائية.

2.5-عسر الكتابة الفونولوجي: هي صعوبة يجدها تلميذ السنة الرابعة ابتدائي في كتابة الكلمات دون مراعاة، القواعد الخاصة بالمزاوجة، الموجودة بين الأصوات والحروف، والتي سوف يكشفها المقياس مقياس الكتابة الإملائية.

-عسر الكتابة التطوري الفونولوجي اصطلاحا: الطفل الذي يمثّل هذا النوع من عسر الكتابة، يكتب الكلمات كما يراها، والأخطاء في هذا النوع تعكس صعوبة في استعمال القواعد الخاصة بالمزاوجة الموجودة بين الأصوات والحروف. عموما هذا النوع من العسر الكتابي يظهر صعوبة في مهمة كتابة الكلمات الغير مألوفة أو (شبه الكلمات)،أكثر من الكلمات المألوفة. (GILLET, 2000, 83).

6-صعوبات الكتابة الإملائية باللغة العربية: تحدث الباحث عبد العليم إبراهيم، عن الإملاء باللغة العربية، وقال "إذا قيس الإملاء في اللغة العربية، يمتاز عن غيره من اللغات بأنّه غالب الاطراد، قليل الشذوذ، سهل الفهم، محدود الصعوبات، مضبوط القواعد...." (رجب، 1995، 01)

وعلى الرغم من ذلك، فقد يواجه بعض المتعلمين الصعوبات في الكتابة الإملائية، فيرى الباحث محمد رجب فضل الله أنّه على الرغم من كل مميزات اللغة العربية فإنّ بعض حروف اللغة العربية مشوبة ببعض الصعوبات التي تسبب مشكلات، وخاصة عند تعلّم الكتابة، أو مزاولة الإملاء.

وتحددت صعوبات الكتابة الإملائية باللغة العربية، في ثلاثة جوانب: من ناحية الرسم، من ناحية الضوابط، ومن ناحية المصوتات.

1.5.تقارب أشكال بعض الحروف: تمثّل صعوبة تقارب بعض الحروف عبئا ثقيلا منها الباء، التاء، الثاء، النون، الياء، المتصلة، كذلك الجيم، الحاء والخاء، وكذا الجيم، وكذا الدال والذال، الراء، والزاي.، حسب عبد السلام زهران، ح تشكّل الأخطاء بسبب تشابه الحروف شكلا، ونطقا حوالي (5,74%) تقريبا. لهذا وُظف التنقيط للتفريق بين الحروف. (عبد السلام، 2009، 409)

2.5.من ناحية ضبط الحرف العربي:

2-1-صعوبة الشكل: نعني بالشكل، استخدام الحركات الثلاث (الضمة، الفتحة، الكسرة) باعتبارها حروفا صامتة قصيرة المد لا يضبط نطق الكلمة إلا بها. وقد أدى إهمال الشكل في مدارسنا، وعدم إثباته في الكتب المدرسية إلى التأثير على المتعلمين سواء في القراءة، والكتابة، حيث أدى إلى خلل وتناقض في نطق الكلمة مما يؤثر في بنيتها، وينال من دلالتها، ويقع المبتدئ في التعلّم في لبس حين يتغيّر ضبط الحرف، ويتأثر تبعا لذلك صوته، ويصبح للحرف أمام التلميذ عدّة أصوات. (رجب، 1995، 14)

2-3-صعوبات الحرف العربي من حيث مصوتاته: اللغة العربية كغيرها من اللغات استخدمت الحركات، ولكنّها لم تستخدم حروفا لتدّل على الصوائت القصار، واكتفوا باتخاذ علامات الإعراب: الفتحة، الضمّة، الكسرة، السكون، وكذلك حروف المدّ واللين: الألف، الواو، والياء، التي أطلق عليها أحرف مصوّتة، وعلى أحرف غيرها أحرف صائتة، أو ما يسمونها حروف متحركة وساكنة. والحروف الصائتة هي كل الحروف ماعدا حروف المد من الحروف- أثبت وأقوى، وأبقى على اختلاف أحوال الكلمة،. وصيغها. أمّا حروف المد فهي أضعف، ومن الناحية الصوتية حروف المدّ تقابلها حروف المدّ القصيرة. (رجب، 1995، 17)

3-صعوبات الرسم الإملائي: صعوبة الرسم الإملائي، من المشكلات اللغوية الهامة التي تواجه المتعلمين، وذلك نراه في شيوع الأخطاء الإملائية، والتي يحتاج علاجها إلى التعرف على صعوبات الرسم الإملائي، فمنشأ هذه الصعوبات يرجع إلى عدّة أسباب متعدّدة منها: أنّنا قد نكتب ما لا نلفظ به، وقد نكتب ما نلفظ به، وقد نكتب أحرفا بصور متعددة، هذا غلى جانب صعوبة القواعد الإملائية، وتشعبها، وكثرة الاستثناءات فيها. (رجب، 1995، 21).

4-صعوبة اختلاف الكتابة عن اللفظ: قد تختلف الكتابة عن اللفظ فتزيد عنه تارة، وتنقص تارة أخرى: وهذا الاختلاف يخالف سمة هامة من سمات اللغة العربية حيث إنّها "لغة صوتية تكتب إجمالا كما تلفظ حسب ما أشار إليه الباحث رشاد دار غورث، (1968). ويرى اللساني علي وافي في كتاب "فقه اللغة" "**أنّ الأصل في الرسم الهجائي أن يكون معبّرا تعبيرا دقيقا عن أصوات الكلمة بدون زيادة أو نقص ولا خلل في الترتيب**"، ومعنى هذا أنّ الصوت الذي ننطق به يكتب الحرف الذي يرمز إليه، ولا نضع حرفا زائدا، ولا ننقص حرفا ننطق بصوته، ولأنّ في اللغة العربية هناك كلمات عديدة لا يطابق فيها الرسم النطق، فإنّ هذا يؤدي إلى كثير من الأخطاء في الكتابة، والقراءة. (رجب،1995، 22)

1.4.الحالات التي تثبت فيها الألف خطا لا نطقا: كالألف بعد واو الجماعة إذا وقعت متطرفة، في هذا يرى البعض، منهم الباحث رجب فضل الله، م (1995) أنّ إثبات هذه الألف للدلالة على أنّ الواو قبلها ضمير جمع الغائبين، وليست لام الكلمة كما في "يدعو"، والبعض يرى أنّ سياق الكلام كافيا لمعرفة المراد، والتفرقة بين الواوين، كما في "الرجال يدعون، والنساء يدعون"، فبرغم من اتخاذ الفعلين لفظا، ومعنى، إلاّ أنّهما يختلفان تركيبا، فالواو هي لام الكلمة، والنون هي نون النسوة "ضمير".

2.4.الحالات التي تثبت فيها الألف نطقا لا خطا: فنحن نكتب "هذا"، "هؤلاء"، "ذلك"، بحذف الألف مع أننا ننطقها، ويكثر الحذف أيضا في بعد "ها" التنبيه كما في "هذا"، "هؤلاء"، "هذان"، "هذين"، كذلك في ألف "لكن"، وفي ألف ياء النداء في "يأيها"، "يأهل".(رجب، 1995، 23)

3.4.حالة الواو تثبت كتابة لا نطقا: وذلك مثل كلمة "أولئك" و يرى اللساني الشيخ الصبان أنّ الواو في أولا تثبت قياسا على إثباتها في الاسم المقصور "أولي"، للتفريق بينها وبين حرف الجر "إلى". ومن الأمثلة أيضا الواو في كلمة "عمرو"، فقالوا للتفرقة بين "عمر" و "عمرو".(رجب، 1995، 24)

4.4.إثبات الواو نطقا لا كتابة: كاسم "داود"، هو في النطق "داوود"، وفي الكتابة "داود"، ولقد علّل علماء العرب ذلك بكراهية اجتماع واوين في كلمة، رغم أنّه هناك عدّة كلمات تجتمع فيها الواو مثل: "يلوون"، "يشوون"، "رؤوس". (حامد، 2009، 409)

كذلك من المخالفات التي توجد في الرسم الإملائي العربي كتابة بعض الأسماء الموصولة بلام واحدة مثل: "الذي"، "التي" ، "الذين"، في حين يكتب البعض الآخر بلامين كـ"اللذين"، "اللذان"، "اللتان"، "اللتين"، "اللاتي"، و "اللائي". ويضاف إلى ما سبق كلمات كثيرة تكتب بخلاف ما تلفظ، وذلك لأسباب كثيرة منها: (رجب، 1995، 24)

1-كعدم تمييز المتعلّم بين مخارج الحروف، سرعة الإملاء، عدم استعادة المتعلم لصورة الكلمة التي سبق وأن شاهدها.

2-عدم التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

3-عدم التمييز بين الألف الطويلة في مثل "عما"، والألف المقصورة في كلمة "عمي"

4- كتابة الألف في مثل "وانتقل" رغم أنّها لا تنطق.

5- كتابة "لم يدع الناس"، "ولم يدعوا النّاس" وكلاهما تلفظ "يدع"

6- كتابة "أوسط" "أوصت" وكلتاهما تلفظ بالصاد.

7- عدم التمييز بين النون في "ولدن"، والتنوين في مثل "ولد".

ظاهرة التنوين تعتبر من بين الصعوبات التي يجدها المبتدئ، حيث يلتبس ما بين حرف النون، والتنوين. (حامد، 2009، 110)

يتضح مما سبق ذكره أنّ صعوبات الإملاء عند المتعلّم قد تتعدد ، وتتعلق بعدة حالات ونواحي من ناحية الرسم، التقارب من حيث شكل الحروف، اختلاف الكتابة عن اللفظ، صعوبة بعض الحروف كالهمزة، وغيرها كلها أسباب قد توقع المتعلم في الأخطاء الإملائية.

6. أعراض عسر الكتابة الفونولوجي: تتمثل أعراض عسر الكتابة الفونولوجي في: الحذف، التعويض، القلب، التعويض والتشويه.(حنان، 2011، 245)

7.المعايير التشخيصية لعسر الكتابة: عندما نتحدث عن عسر الكتابة، يجب عزل الاضطرابات التالية: التخلف العقلي، الاضطرابات الحسية (البصرية، السمعية)، المشاكل الاجتماعية الثقافية في التمدرس، اضطرابات نفسية أو عقلية، وإصابات مخيّة عصبية، إصابات حركية. أما عن السن فهناك فارق ثمانية عشرة (18) شهرا، على الأقل، بين التلميذ المعسّر كتابيا، والتلميذ بدون تعسّر في الكتابة. (NUYTS, 2OO4,01)

8.الإجراءات الميدانية للدراسة: تمت إجراءات الدراسة الميدانية كما يلي:

1.8. منهج الدراسة: المنهج المتبع في الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة الحالية.

2.8. تقديم مجتمع الدراسة: يتكون المجتمع الكلي للبحث، من تلاميذ الرابعة ابتدائي، ممّن تتراوح أعمارهم، بين (8–9 سنوات)، يزاولون دراستهم، بمدارس التعليم الابتدائي العام، التابعة لوزارة التربية، والتعليم بمدينة ورقلة.

3.8. مجموعة الدراسة وخصائصها:

تمثلت مجموعة الدراسة في (04) حالات من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، (02) ذكور، (02) إناث، سنّهم (09) سنوات يزاولون دراستهم بمدرسة مش محمد السعيد بحي بامنديل بمدينة ورقلة، بالجزائر. تمّ اختيارهم بطريقة قصدية مراعين في ذلك المعايير التالية:

1–مستوى السنة الرابعة ابتدائي

2–الذكاء فوق QI 70

3–عسر كتابة فونولوجي

الخصائص العيادية لمجموعة الدراسة بعد تطبيق اختبار وكسلر تحصلنا على النتائج التالية يلخصها الجدول الموالي:

الجدول رقم1. نتائج تطبيق اختبار وكسلر على مجموعة الدراسة

الحالات	معامل الذكاء QI
ح1	73
ح2	76
ح3	73
ح4	72

الملاحظ من نتائج اختبار وكسلر للحالات أن معاملات الذكاء صنفت ضمن الذكاء المحدود، حيث اعتمدنا على المستويات النفس قياسية التي حددها وكسلر، للتأكد من عدم وجود تخلف عقلي والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول2. يوضح تصنيف مستويات الذكاء حسب الباحث WECHSLER, D

معامل الذكاء	التصنيف
130 فما فوق	ذكاء عالي جدا
120-129	ذكاء عالي
110-119	ذكاء عادي (عالي) **"NORMAL FORT"**
90-109	ذكاء متوسط
80-89	ذكاء عادي (منخفض) **"NORMAL FAIBLE"**
70-79	**ذكاء محدود**
69 فأقل	تخلف عقلي

.(WECHSLER, D,1997, P38)

4.8. أدوات الدراسة: الأدوات المعتمدة في الدراسة هي مقياس الكتابة الإملائية ، واختبار وكسلر المراجع، وشبكة التصنيف النوعي للأخطاء الكتابة الإملائية.

1.4.8.مقياس الكتابة الإملائية: هو مقياس لغوي كتابي، يطبق فرديا، أو جماعيا، صمّم من طرف الباحثة سعاد حشاني لتقييم القدرات الكتابية الإملائية عند الطفل ما بين (8–9) سنوات، أي المتمدرس ما بين السنة الثالثة، والرابعة ابتدائي، وعلى أساس الأخطاء الإملائية المرتكبة، يتّم الكشف عن وجود، أو عدم وجود عسر الكتابة نمائي، ونوعه (فونولوجي، أو معجمي، أو مختلط).

1.مكوّنات مقياس الكتابة الإملائية: تضمن مقياس الكتابة الإملائية، ثلاثة أبعاد هي كالتالي:

1–بعد الذاكرة الفونولوجية 2––بعد القناة الفونولوجية 3––بعد القناة المعجمية

وقد اكتفينا باختبار البعد الثاني والثالث بما يخدم بحثنا الحالي.

1. بعد القناة الفونولوجية: يتمّ فيه اختبار قدرة التلميذ، في كتابة الكلمات المنتظمة (وهي كلمات تكتب كما تقرأ، و تقرأ كما تكتب)، وتكون غير مألوفة حدّدت (بشبه كلمات)، وهي كلمات بدون معنى، لا تنتمي للنظام اللساني، تستعمل لضمان عدم ألفتها، أو ترددها في القراءة والكتابة، ويتضمن هذا البعد 20 كلمة.

2.بعد القناة المعجمية: يتم فيه اختبار الكلمات، غير منتظمة (الشاذة) المألوفة، وهي الكلمات، التي لا تكتب كما تقرأ، أو لا تقرأ كما تكتب. وهي كلمات، أكثر تكرارا في القراءة والكتابة. وعدد الكلمات التي يحتويها 20 كلمة.

2.التعليمة: وهي كالتالي: –"سأقوم بإملاء كلمة عليك ، اسمعها جيّدا واكتبها؟".

3. طريقة تطبيق مقياس الكتابة الإملائية:

تمّ التطبيق في مكان هادئ، لاستبعاد تشتت انتباه التلميذ، وبصفة فردية، واستغرقت مدة التطبيق ما بين (20–25) دقيقة. أمّا الطريقة فلا تهجى الكلمات، بل تقرأ على مسامع المفحوص دفعة واحدة، ثلاثة(03) مرات، للتأكّد من السماع الجيّد للكلمات.

4. الوسائل: ورقة كتابة – قلم أزرق – دون وجود ممحاة.

5.التصحيح و طريقة التنقيط في مقياس الكتابة الإملائية: تعطى على كل كلمة تكتب بطريقة صحيحة، درجة واحدة (01)، ويتحصل على صفر (0)، في حالة كتابته لكلمة خاطئة.

6. تقنين مقياس الكتابة الإملائية: لقد كان لزاما على الباحثة، لاستخدام هذه الأداة، إجراء عملية تقنين لها، حتّى يمكن تحديد صلاحيتها، وكان ذلك كما يلي:

1.6–صدق مقياس الكتابة الإملائية: تم التحقق من صدق المقياس، على النحو التالي:

طريقة الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بتطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية، تمّ تحديد بعدها، مدى التجانس الداخلي لأداة الدراسة، حيث تمّ حساب ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس، بعد استبعاد هذا البند من الدرجة الكلية على بقية البنود، والجداول (1)، (2)، (3)، (4) التالية تبين الاتساق الداخلي لأبعاد الأداة.

الجدول رقم(2) : يبين معاملات ارتباط أبعاد مقياس الكتابة الإملائية بالدرجة الكلية

الرقم	الأبعاد	الذاكرة الفونولوجية	القناة الفونولوجية	القناة المعجمية
1	الذاكرة الفونولوجية			
2	القناة الفونولوجية	**0.865		
3	القناة المعجمية	**0.906	**0.707	

من خلال الجدول أعلاه، باستخدام معامل الارتباط بيرسون، يتبين وجود ارتباط بدرجة عالية بين الذاكرة الفونولوجية، والقناة الفونولوجية ذات دلالة إحصائية، بلغت (0,86) عند مستوى دلالة (0,01)، ووجود ارتباط بدرجة عالية بين الذاكرة الفونولوجية والقناة المعجمية ذات دلالة إحصائية بلغت(0,90)، عند مستوى دلالة(0,01)، وكذا وجود ارتباط بدرجة عالية بين القناة الفونولوجية، والقناة المعجمية بلغ (0,70) عند مستوى دلالة(0,01).

أمّا ارتباط بعد الذاكرة الفونولوجية بالبنود وبالدرجة الكلية لمقياس الكتابة الإملائية فيوضحها الجدول الموالي:

الجدول2. يبين ارتباط بعد الذاكرة الفونولوجية بالبنود وبالدرجة الكلية لمقياس الكتابة الإملائية

االرقم	البنود	الكلمات القصيرة	الكلمات الطويلة	بعد الذاكرة الفونولوجية
1	شبه كلمات قصيرة			
2	شبه كلمات طويلة	**0.637		
بعد الذاكرة الفونولوجية		**0.721	**0.925	

من خلال الجدول أعلاه، باستخدام معامل الارتباط بيرسون، يتبين وجود ارتباط بدرجة عالية بين بند شبه الكلمات القصيرة، وبند شبه كلمات طويلة ذات دلالة إحصائية، بلغت (0,63) عند مستوى دلالة (0,01)، ووجود ارتباط بدرجة عالية بين بعد الذاكرة الفونولوجية، وبند شبه كلمات قصيرة، ذات دلالة إحصائية بلغت(0,72)، عند مستوى دلالة (0,01)، وكذا وجود ارتباط بدرجة عالية بين بعد الذاكرة الفونولوجية ، و بند شبه كلمات طويلة بلغت (0,92) عند مستوى دلالة(0,01).

جدول3. يبيّن ارتباط بعد القناة الفونولوجية بالبنود و بالدرجة الكلية لمقياس الكتابة الإملائية

الرقم	البنود	شبه كلمات (منتظمة)	كلمات (غير مألوفة)	القناة الفونولوجية
1	شبه كلمات منتظمة			
2	كلمات (غير مألوفة)	0.780**		
بعد القناة الفونولوجية		0.511**	0.539**	

يوضّح الجدول أعلاه، باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وجود ارتباط بدرجة عالية بين بند شبه كلمات المنتظمة، و الكلمات (غير مألوفة)، ذات دلالة إحصائية بلغت (0.78)، عند مستوى دلالة (0,01)، ووجود ارتباط بدرجة عالية بين بند شبه كلمات المنتظمة، وبعد القناة الفونولوجية، ذات دلالة إحصائية بلغت(0,51)، عند مستوى دلالة (0,05)، وكذا وجود ارتباط بدرجة عالية بين بعد القناة الفونولوجية ، وبند شبه الكلمات المألوفة بلغت (0,53)، عند مستوى دلالة(0,05).

جدول 4. يبين ارتباط بعد القناة المعجمية بالبنود، وبالدرجة الكلية لمقياس الكتابة الإملائية

الرقم	البنود	كلمات (منتظمة)	كلمات (غير مألوفة)	القناة الفونولوجية
1	شبه كلمات منتظمة			
2	الكلمات المألوفة	738**		
بعد القناة المعجمية		0.732**	0.719**	

من خلال الجدول أعلاه، باستخدام معامل الارتباط بيرسون، يتبين وجود ارتباط بدرجة عالية بين بند الكلمات غير منتظمة، وبند الكلمات المألوفة ذات دلالة إحصائية، بلغت (0,73) عند مستوى دلالة (0,01)، ووجود ارتباط بدرجة عالية بين بند الكلمات غير المنتظمة، وبعد القناة المعجمية، ذات دلالة إحصائية بلغت(0,73)، عند مستوى دلالة (0,01)، وكذا وجود ارتباط بدرجة عالية بين بعد القناة المعجمية ، وبند الكلمات المألوفة بلغت (0,71) عند مستوى دلالة(0,01).

2.الصدق الظاهري: استخدم هذا النوع من الصدق، للتأكد من ألفة الكلمات، حيث تمّ عرض قائمة الكلمات المألوفة، متكونة من (15) كلمة، على معلمي المدارس الابتدائية، ممّن تتوفر لديهم خبرة أكثر من(10 عشرة سنوات)، بلغ عددهم خمسة(05) معلمين، وطلب منهم اختيار(10) كلمات أكثر ألفة، وبالترتيب، من الكلمات الأكثر ألفة، إلى الكلمات الأقل ألفة.

2.7-ثبات مقياس الكتابة الإملائية:

1.معامل الاستقرار: للتأكد من ثبات مقياس الكتابة الإملائية تمّ استخدام معامل الاستقرار حيث أعيد تطبيق المقياس بفاصل زمني أسبوعين، ثم تمّ حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد في التطبيق الأول، والثاني، وكذا الدرجة الكلية للمقياس، وتمّ تصحيحه بمعامل الثبات "ألفا كرومباخ"، والجدول الموالي يوضّح ذلك بالتفصيل كما يلي:

جدول 5. يبيّن معاملات ارتباط أبعاد الاختبار في التطبيق الأول، والثاني وبالدرجة الكلية للمقياس

الرقم	الأبعاد	إعادة الاختبار	معامل ألفا كرومباخ
01	الذاكرة الفونولوجية	0.758**	0,8607
02	القناة الفونولوجية	0.852**	0.9136
03	القناة المعجمية	0.900**	0.9373
	الثبات الكلي للمقياس	0.876**	0.9291

يتضّح لنا، من خلال الجدول أعلاه، أنّ معاملات الارتباط بين الأبعاد، وفي الدرجة الكلية بين التطبيق الأول، والثاني للاختبار، ظهر مرتفعا، ويقترب من الواحد، حيث تراوح ثبات الأبعاد ما بين (0.758**)، و(0.900**). أما الدرجة الكلية فبلغت (0.876**)، وهذا يدّل، على درجة عالية من الثبات في الاختبار، ممّا يزيد من مستويات الثقة، في النتائج المترتبة على هذا الاختبار.

أمّا قيم معاملات الاختبار، الذي صحّح بطريقة "ألفا كرومباخ"، فظهرت من خلال الجدول، عالية فتراوحت ما بين (0.8607) و (0.9373)، وهذا ما يؤكد ثبات الأبعاد الثلاثة الرئيسية، أمّا ثبات الكلي للاختبار فبلغ (0.9291)، وهو ثبات عالي، ما يشير إلى ثبات المقياس، حيث تكون أصغر قيمة مقبولة في معامل " ألفا كرومباخ" هي 0.6، وأفضل قيمة مقبولة (0.7-0.8) وكلما زادت القيمة، كانت أفضل.

أمّا الشبكة المعتمدة في تحليل الأخطاء الإملائية فكانت:

2.4.7. شبكة التصنيف النوعي للأخطاء الكتابة الإملائية: اعتمدت الباحثة في تحليلها للأخطاء الفونولوجية على:

1-**شبكة الباحثتان (SABATER, C, REY, V (2000)):** تضمنت الشبكة مستويين: (SABATER, REY, 2000, P12)

1.**مستوى ماكرو-فونولوجي** " NIVEAU MACRO-PHONOLOGIQUE"

يتضمن حذف، إضافة، قلب الفونيمات. وهو مستوى احتوى على أخطاء فونولوجية، كما يلي:

1.1.الحذف: يتمثّل في اختفاء بعض الحروف في الكلمات. مثل: "مِحْفَظَةٌ" تكتب "مِحَظَةٌ".

2.1.القلب: حيث يتم تغيير مواضع الحروف في الكلمة. مثل: "قِسِمٌ" تكتب "قِمْسٌ".

3.1.الإضافة: وهي إضافة، حرف دخيل على الكلمة. مثل: "سَيَارَةٌ" تكتب "بَسَيَارَةٌ".

4.1.التعويض أو الإبدال: وهي تبديل أحد حروف الكلمة، بحرف آخر ليس له علاقة بالكلمة. مثل: "سَبُورَةٌ" تكتب "تَبُورَةٌ".

5.1.الابتداع: وهي كتابة كلمات، ليس لها علاقة بالنظام اللساني، حيث قد تشمل الكلمة على الإبدال، والإضافة، أو الحذف، والتعويض، بمعنى أكثر من خطأ في الكلمة الواحدة. أضاف ذلك الباحث CROISILE, B "الابتداع" في شبكة تحليل الأخطاء الفونولوجية، في إحدى دراساته (CROISILE,1999, 34)

2.مستوى ميكرو–فونولوجي"NIVEAU MICRO–PHONOLOGIQUE" يتضمن:

1.2. تحليل مكان الخطأ في الكلمة.

2.2.تحليل نوع الخطأ

3.2.تحليل الأخطاء على أساس التقارب مثال: عوض الصامت المجهور بالصامت المهموس.

وقد تمّ، إدخال في الشبكة، تصنيف للأخطاء، المتعلقة بقواعد اللغة العربية تمثلت في:

1.أخطاء في وضع الحركات: وهي أخطاء في الربط بين الصوامت، والصوائت، وهي أخطاء، وضع الحركات القصيرة، المتمثلة في الفتحة، الضمة، والكسرة، على الصوامت.

2.أخطاء في حروف المد: وهي أخطاء في توظيف الحركات الطويلة المتمثلة في: الواو، الألف، والياء.

3.4.7. اختبار وكسلر المراجع: هو اختبار وضعه الباحث WECHSLER, D، يهدف إلى قياس الذكاء، من السن(6 إلى 16 سنة)، تم تطبيقه على مجموعة الدراسة بهدف التأكد من خلوهم من التخلف العقلي.

5.عرض نتائج اختبار الكتابة الإملائية: بعد تطبيق اختبار الذكاء على الحالات، والتحقق من عدم وجود تخلف ذهني ، تم تطبيق اختبار الكتابة الإملائية على مجموعة الدراسة، وكانت نتائجها كما يلي:

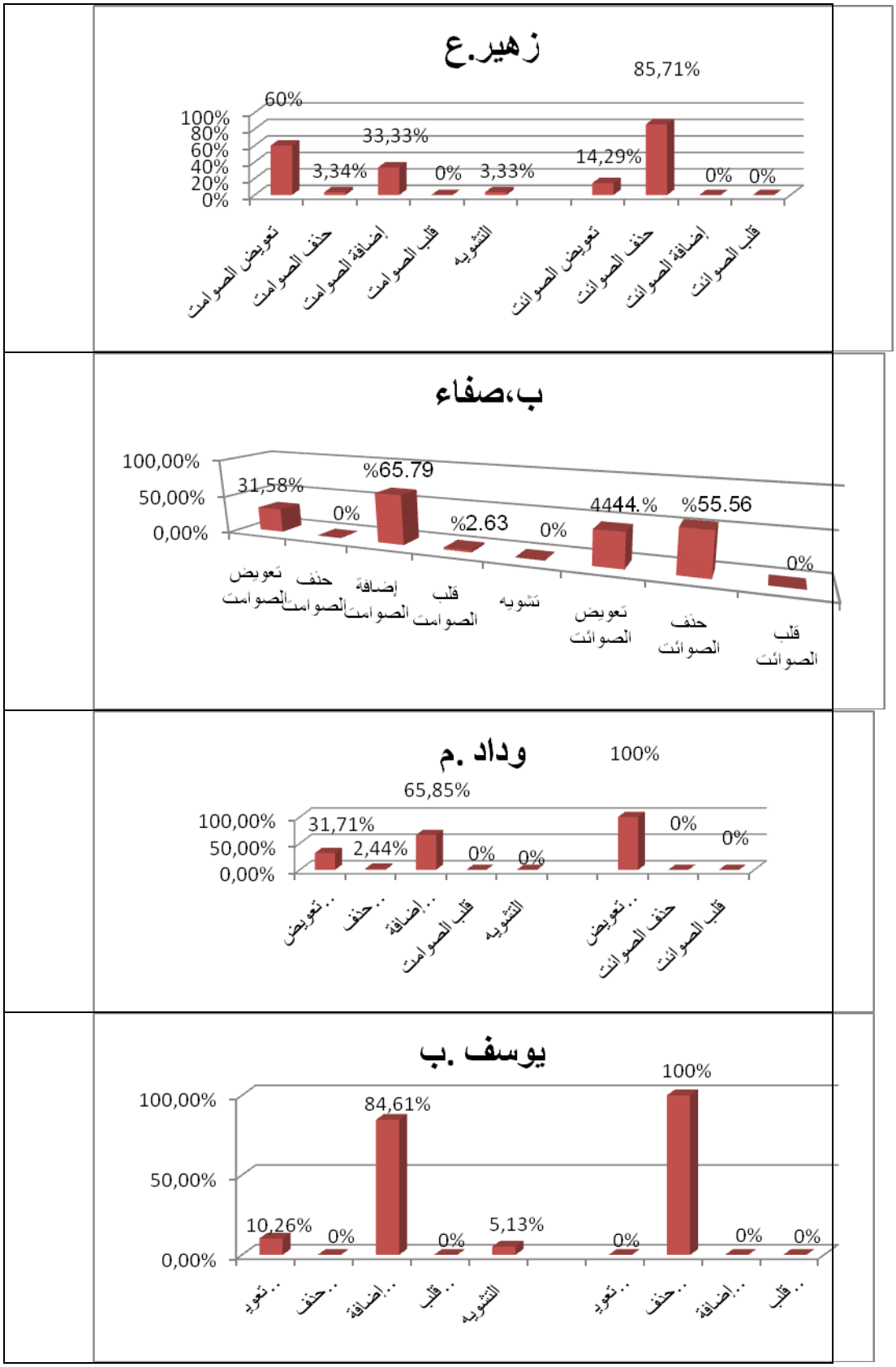
جدول 6. يوضح نتائج اختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالات

الحالات	ح1	ح2	ح3	ح4
الدرجة الإجمالية لبعد القناة الفونولوجية:/20	6	5	4	0
-شبه كلمات منتظمة:/10	4	4	3	0
-شبه كلمات غير مألوفة:/10	2	1	1	0
الدرجة الإجمالية لبعد القناة المعجمية:/20	12	13	11	12

ما نلاحظه من خلال الجدول أعلاه، أنّ معظم الأخطاء الإملائية للحالات هي أخطاء فونولوجية، أكثر منها معجمية مما يسمح بتصنيف نوع عسر الكتابة بالنوع الفونولوجي. حيث معظم الدرجات التي ظهرت في بعد القناة الفونولوجية هي ضعيفة جدّا، بعد ذلك تمّ التحليل النوعي للأخطاء الإملائية التي وضحت في نتائج فرضيات الدراسة كما يلي:

6.عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة: بعد تطبيق الإملاء تحصلنا على النتائج التالية:

1.6-عرض نتيجة الفرضية الأولى: التي تنص على أنّ التعويض هو الخطأ الفونولوجي على مستوى الصوامت الأكثر بروزا في إملاء تلاميذ السنة الرابعة ذوو العسر الكتابي الفونولوجي.



الأشكال البيانية 1. تمثّل النسب المئوية للأخطاء الإملائية الفونولوجية، على مستوى الصوامت، والصوائت عند الحالات-

يتضّح لنا، من خلال الرسومات البيانية أعلاه، أنّ أغلب الحالات أخطائها الإملائية الفونولوجية، كانت على مستوى الصوامت، أكثر من الصوائت. فعلى مستوى الصوامت، أغلب الأخطاء الفونولوجية تمركزت في الإضافة بنسبة عالية عند ح2، ح3، ح4، أما الحالة الأولى فانفردت بتعويض الصوامت حيث بلغ نسبة 60%، كما انفردت الحالة الثانية بقلب الصوامت بنسبة2.63%. وبالتالي من خلال هذه النتائج نرفض فرضية الدراسة التي تنص على أن التعويض هو الخطأ الفونولوجي على مستوى الصوامت الأكثر بروزا في إملاء تلاميذ السنة الرابعة ذوي العسر الكتابي الفونولوجي.ونقبل بالفرضية الصفرية، التي نصت على أنّ إضافة الصوامت كان الأكثر بروزا في إملاء الحالات.

وتفسيرنا لذلك هو أنّ الصعوبات الفونولوجية، التي ظهرت في إملاء الحالات، مهما كان نوعها سواء كان تعويض، إضافة، حذف، قلب، أو تشويه فهو في الحقيقة يعكس صعوبة في قدرات الوعي الفونيمي (الحروف)، والتحكم في الرمز الهجائي، أي قلب فونام–غرافام (قلب الأصوات إلى حروف). ويؤكد الباحثان CATALDO, ELLIS, 1988، على ذلك بقولهما أنّ الكتابة تتطلب وعي فونيمي واضح، للتحكم في الرمز الهجائي.(MOUSTY, ALEGRIA, 1999, 09)

فالطفل يمكنه أن يفهم المبدأ الحرفي، ويدخل مباشرة في الترابطات غرافام–فونام إذا كان يملك بعض القدرات في المعالجة الفونولوجية، وهذه القدرات تتطوّر عمليا وتدريجيا مع القراءة والكتابة. (BOSSE, 2005, 12)

وحسب مراحل نمو الكتابة، التي وضعتها الباحثة فريث(1985)، وبالرجوع إلى المرحلة الكتابية المفروض أن تكون فيها مجموعة الدراسة، نلاحظ أنّ هذه المرحلة تعتمد على تذكر تمثيلات الشكل الكتابي للكلمات، المحزّنة في المعجمية. كما تتميّز بتحليل الكلمات، إلى وحدات خطّية، هذه الوحدات تُمثّل كسلسلة، من الحروف المجردة، ذات طبيعة كتابية مورفيمية تترابط لتكوّن من جديد الكلمات. وهي مرحلة تتطلب من الطفل فيها التحكّم في الإستراتيجية الحرفية، التعرّف، تخزين ونسخ الحروف على شكل وحدات كتابية.(PLAZA, 1999, 01)

ويؤكد على نفس المعنى الباحث كرامازا وآخرون (1987) CARAMAZA et all بالقول أنّ ظهور الأخطاء الفونولوجية في إملاء التلاميذ تعكس ضياع المعلومة الغرافيمية، من التخزين المؤقت، في الذاكرة.(KREMIN, 1999, 142)

2.7.عرض نتيجة الفرضية الثانية: والتي تنص على أنّ الحذف هو الخطأ الفونولوجي على مستوى الصوامت الأكثر بروزا في إملاء تلاميذ السنة الرابعة ذوو العسر الكتابي الفونولوجي.

من خلال نتائج الإملاء الموضحة في الجداول البيانية رقم1، يتضح لنا أنّ الأخطاء الفونولوجية على مستوى الصوائت، انحصرت كلها في الحذف عند أغلب الحالات، وذلك بنسب عالية، وصلت 100% عند ح4، أمّا الحالة الثالثة فكان تعويض الصوائت هو النسبة الأعلى في إملائها حيث بلغ نسبة 100%. وهو ما يبرز عدم تحكم في وضع الحركات سواء كان تعويض أو حذف.

وبهذا نقبل فرضية الدراسة التي تنص على أنّ الحذف هو الخطأ الفونولوجي على مستوى الصوائت الأكثر بروزا في إملاء تلاميذ السنة الرابعة ذوي العسر الكتابي الفونولوجي.

وتفسيرنا لذلك، أنّ حذف الصوائت أكثر من تعويضها، يعكس عجز التلميذ على الربط بين الصوت، والحرف، والصعوبة في وضع الحركات، الذي يرجع حسب ملاحظاتنا العيادية الميدانية إلى إهمال بعض المعلمين أهمية الحركات، أثناء كتابتهم في السبورة، والإهمال مسّ كذلك كتب اللغة العربية، وخلو الحرف من الحركة، أثناء القراءة يوقع التلميذ في الزلات، وبالتالي يتصرف في كتابتها إمّا بحذف جميع الحركات، أو تعويضها. كما يؤكد على ذلك رجب فضل الله في قوله"ولأنّ المتعلّم لم يتعود على الكتابة المشكولة، فإنّ ذلك يؤدي إلى الوقوع في الخطأ الإملائي، فالضمّة قد يقلبها واوا عند الكتابة....." (رجب، 1995، 14)

إضافة إلى الملاحظات العيادية التي سجلتها الباحثة حول طريقة الإملاء التي يمارسها بعض المعلمين، حيث يطلب من التلاميذ أن كتابة الكلمات بدون تشكيل في المرحلة الأولى من الإملاء، تم تليها مرحلة ثانية هي مرحلة وضع الحركات بقلم مغاير، وبالتالي فصلت المعلمة بين المزاوجة بين الأصوات والحروف، ما يجعل التلميذ يتشتت، ويضيع المعلومة (الكلمة المسموعة)، فيقع في الخطأ الفونولوجي، فيحذف، بعوض، يقلب الصوائت.

كما سجلت الباحثة إهمال بعض المعلمين لمادة الإملاء، فمنهم من وجدناه يطبقها على التلاميذ كل أسبوع، والبعض كل أسبوعين، وهناك من حذفها من البرنامج وعوضها بمادة أخرى لأن برنامج العام للتلاميذ طويل جدا في المواد الأساسية. وكل ذلك يجعل التلميذ البليد يقع في الأخطاء الفونولوجية.

3.7. عرض نتيجة الفرضية الثالثة: والتي تنص على ما يلي:

-تعويض صامت بصامت تختلفان في مخرج النطق وتشتركان في بعض الصفات الفونولوجية من أكثر الأخطاء بروزا في إملاء تلاميذ السنة الرابعة ذوو العسر الكتابي الفونولوجي.

ونتائج الفرضية كانت كما يوضحها الجدول الموالي:

-الجدول7. يوضح نوع خطأ التعويض صامت -بصامت لدى مجموعة البحث-

الحالات / نوع التعويض	ح1	النسبة المئوية %	ح2	النسبة المئوية%	ح3	النسبة المئوية%	ح4	النسبة المئوية
تعويض صامت بصامت، مختلفان من حيث، مخرج النطق، وفي الصفة فونولوجية	13	%65	04	%33.33	05	%38,46	01	%20
تعويض صامت بصامت يختلفان في مخرج النطق، ويشتركان في صفة، أو بعض الصفات الفونولوجية.	03	%15	06	%50	07	%53,84	03	%60

تعويض صامت بصامت يشتركان في مخرج النطق ولا يشتركان في أي صفة فونولوجية	04	%20	02	%16.66	01	%07,69	00	00
تعويض صامت بصامت يشتركان في مخرج النطق وفي بعض الصفة الفونولوجية	00	00	00	00	00	00	01	%20
المجموع	20	%100	12	%100	13	%100	05	%100

من خلال نتائج الجدول أعلاه أنّ أغلب التعويض في إملاء الحالات الأربعة، كان تعويض الصوامت تميّز بتعويض صامت بصامت، يشتركان في الصفة، أو بعض الصفات الفونولوجية، ويختلفان في مخرج النطق، وذلك تحديدا في إملاء ح2، ح3، ح4، بأعلى نسبة بلغت 60% ومثالا على ذلك:

ح3: – شبه كلمة المعطاة **سَغَمْدَرُ** [saɣamdaru] ⟵ **سَغَنْدَرُ**[saɣamdaru]: تعويض الصامت /m/ بـ /n/، في وسط الكلمة، وهما صوتان متقاربان فونولوجيا، حيث يشتركان في صفة الغنة، الجهر، وحبس الهواء عند نطقهما، ويختلفان في مخرج النطق، كون:/m/: شفوي، و/n/: نطعي. ومنه، تم تأخير مخرج النطق.

وبالتالي تكون فرضية البحث قد تحققت.

ثم تلاه تعويض صامت بصامت، مختلفان من حيث، مخرج النطق، وفي الصفة فونولوجية بنسبة 20%، خاصة عند الحالة الأولى مثل: **سِفْرَالُ** [sifrālu] ⟵**سِقْرَالُ** [siqrālu]: تعويض الصامت /f/ بـ /q/ في وسط الكلمة، فلا يشترك الصامتان في المخرج ولا في أي صفة فونولوجية حيث: /f/: شفوي، مهموس، تسريبي، و/q/: لهوي، مفخم، حبسي.

أمّا تعويض صامت بصامت يشتركان في مخرج النطق وفي بعض الصفات الفونولوجية بنسبة 20%، تحديدا عند الجالة الرابعة. مثل: **طُمْنُ[ṭumnu]** ⟵ **طُمْتُو [ṭumtū]**: تعويض الصامت /n/ بـ /t/ في نهاية الكلمة، الصامتان لهما نفس مخرج النطق، حيث يشتركان في كونها من الحروف النطعية، كما يشتركان في صفة حبس الهواء أثناء النطق، لكن يختلفان في كون /n/ أغن، مجهور، و /t/ فهو مهموس.

ونستطيع أن نفسّر ذلك حسب ما أثبتته عدة دراسات، أنّ تعويض الصوامت مهما كان نوعه يعكس صعوبة فونولوجية، تتمثل في المزاوجة بين الفونام –لغرافام، أو قلب الأصوات إلى حروف، وعدم التحكم في المبدأ الحرفي. منها أعمال غوغ، و جويل(1998) JUEL, GOUGH، والس، أولوفسونا، و لاندبورغ LUNDBERG, I،(1998) OLOFSSONA, WALL، حيث درسوا الارتباطات بين قدرات التحليل الصوتي، في أداءات القراءة عند جيّدي القراءة في طور التعلم، و عند المتعسرين في القراءة والكتابة الإملائية، وأثبتت نتائج الدراسات أنّ الغرافامات (الحروف) تمثّل أصوات الكلام، وأنّ التحكّم في النظام الحرفي أو الهجائي، يرتكز على

ميكانيزمات قلب الحروف إلى أصوات والعكس حسب مهارتي القراءة أو الكتابة(RYMAND, S, PLAZA, 2006, 50, 51)

ونستطيع أن نفسّر ذلك كذلك، بدراسة قام بها الباحث كرامازا CARAMAZA، وآخرون (1987)، هذه الدراسة سمحت بتحديد مجموعة معايير، للتعرف على الاضطراب الكتابي الإملائي، وهي أنّ مجموع الأخطاء المرتكبة في إملاء التلميذ..والتي تظهر الأخطاء على مستوى الحروف متمثلة في التعويض، القلب، الإضافة،...هي تعكس ضياع المعلومة الغرافيمية والتي تتعلق بخصائص الحروف في الذاكرة الفونولوجية، والتي تخزن المعلومة مؤقتا .(KREMIN, 1999, 142)

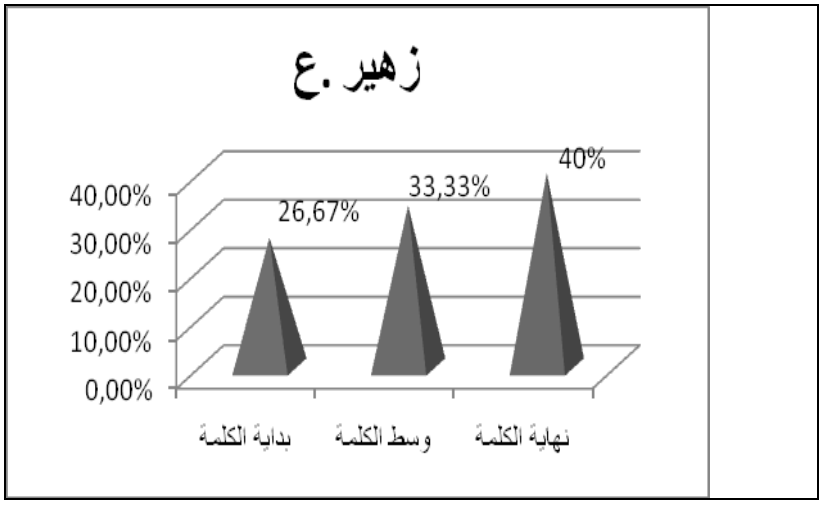
فعلى المستوى السمعي، الربط بين الأصوات بالحروف له مدة زمنية أقل من أربعون (40) ثانية، والمتعسرين كتابيا عاجزين على معالجة الأصوات التي تتغيّر بسرعة، ولا يستطيعون الدخول في تمثيل الفونيمات (أصوات الحروف)، فهم يظهرون مشكل في المعالجة الزمنية للكلام. ما جعل الباحث طلال TALAL يقترح تدريب المتعسرين كتابيا على الوعي الفونولوجي، حيث أظهرت النتائج تحسناً في قدرات الأطفال في التمييز بين الأصوات المتقاربة.

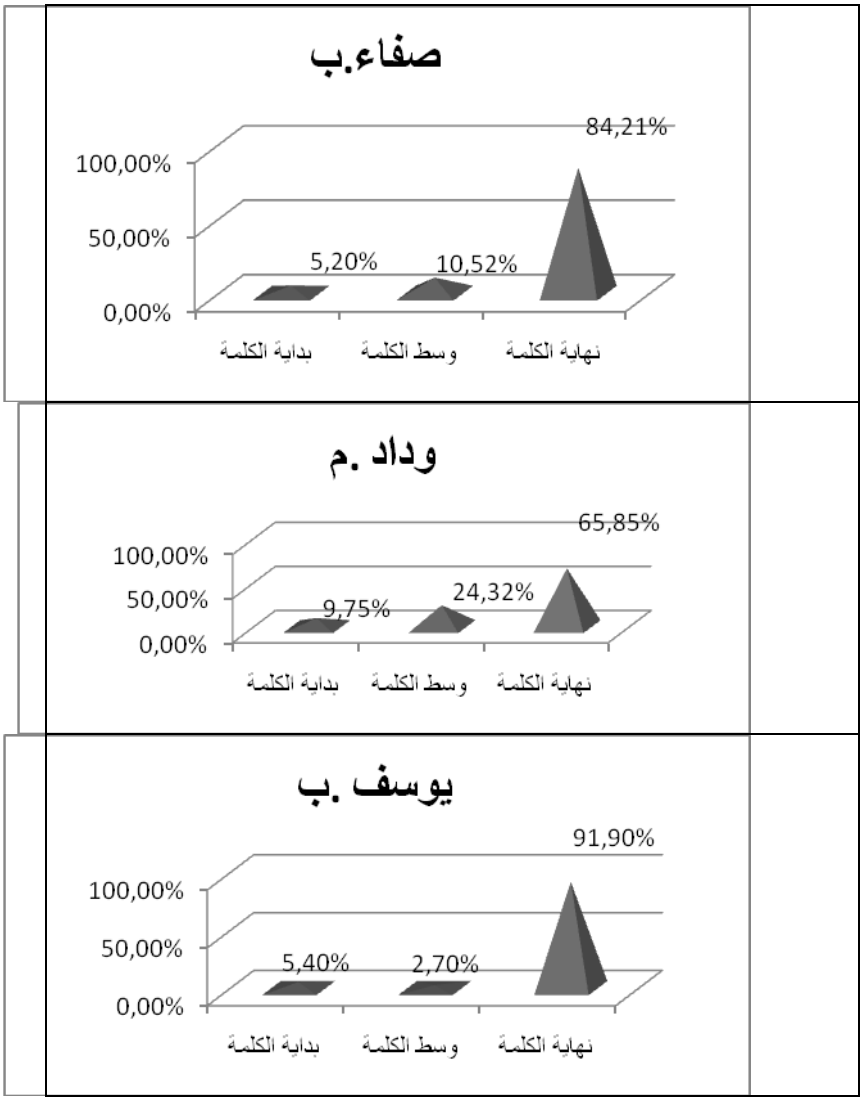
ومنه نقبل فرضية الدراسة التي تنص على أن تعويض صامت بصامت تختلفان في مخرج النطق وتشتركان في الصفة الفونولوجية من أكثر الأخطاء بروزا في إملاء تلاميذ السنة الرابعة ذوي العسر الكتابي الفونولوجي.

4.7-عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة: تنص الفرضية على ما يلي:

- تتمركز الأخطاء الإملائية في إملاء تلاميذ السنة الرابعة المتعسرين كتابيا من النوع الفونولوجي في نهاية الكلمة.

وتوصلت نتيجة الفرضية إلى ما يلي:





الأشكال البيانية 2. توضّح توزيع النسب المئوية للأخطاء الإملائية الفونولوجية على مستوى الصوامت حسب مكان الخطأ في الكلمة عند زهير.ع

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أعلاه، أنّ الأخطاء الفونولوجية على مستوى الصوامت، أغلبها كانت في نهاية الكلمة بنسبة عالية، خاصة عند ح2،ح3، وح4، وذلك أكثر من الأخطاء المتمركزة في وسط الكلمة، وبداية الكلمة، ويتضح ذلك جليا كما توضحه الأشكال البيانية رقم (2). وبالتالي نقبل فرضية الدراسة التي تقول بأنّ تتمركز الأخطاء الإملائية في إملاء تلاميذ السنة الرابعة المتعسرين كتابيا في نهاية الكلمة. ويفسّر تمركز الأخطاء في نهاية الكلمة. بصعوبة يجدها التلميذ في معالجته المعرفية للقافية (صوت الحرف الأخير من الكلمة)، ما يعكس صعوبة، وتأخر في هذه المعالجة، وإذا استدللنا بالمعطيات النظرية، نجد الباحث بيرتان-سترمسدورف BERTIN-STREMSDOERF يشير إلى أنّ الطفل، يكون بمقدوره انطلاقا من السن الرابعة (4) من العمر، معالجة القافية. (EZLINE, 2001،08)

و ويؤكد على ذلك الباحث موراييس(2003) MORAIS,J، بقوله "أنّ الأطفال باستطاعتهم، تمييز من القافية عمليا، انطلاقا من السن الرابعة. (NITHART, 2008, 26).

معنى ذلك، أنّ مجموعة الدراسة، المفروض، أنّها تكون قد اكتسبت هذه الكفاية، قبل هذا السن بكثير، ما يعني أنّها تعاني تأخر واضح.

8-الخلاصة:

من خلال تحليل ومناقشة نتائج اختبار الكتابة الإملائية، نستنتج ما يلي:

-كتابة الكلمات، كانت أحسن، من كتابة شبه كلمات، ما يعكس صعوبة في القناة الفونولوجية حسب نموذج ذو القناتين (1989) MECELI, C , CARAMAZZA, A.

-صعوبة في معالجة قلب فونام- غرافام ما يعكس صعوبة في التحكم في المبدأ الهجائي.

-الأخطاء فونولوجية مست الصوامت، والصوائت، ما يعكس صعوبة فونولوجية واضحة.

-طبيعة الأخطاء الفونولوجية ظهرت أساسا في أخطاء ذات خصائص التقارب الفونولوجي بتعويض صامت بصامت تختلفان في مخرج النطق، وتشتركان في الصفات الفونولوجية، وهي دليل على أن المتعسرين كتابيا لديهم صعوبة في سياق قلب فونام- غرافام.

-تمركز الأخطاء الإملائية في نهاية الكلمة، ما يعكس صعوبة في معالجة القافية.

-الوعي الفونولوجي له دور أساسي في الإملاء.

-التحكّم في الإملاء تتدخل فيه عدّة عوامل، منها تطوّر المعجمية الكتابية الذي يرتبط بالذاكرة، التحكم في المبدأ الحرفي، أو في إستراتيجية قلب الأصوات، إلى حروف، ويحدث هذا كلّه، من خلال إدراك، وتطوّر الوعي الفونولوجي حسب كثير من الدراسات.

-التلاميذ المتعسرين كتابيا من النوع الفونولوجي لديهم مشكل في معالجة المعلومة (الكلمة) في وقت أو زمن محدد.

وفي الأخير نقترح على تلاميذ ذوي العسر الكتابي الفونولوجي التدريب على تمارين الوعي الفونولوجي لتحسين الإملاء، ويكون ذلك بأسلوب منظّم، تراعى فيه الأنشطة من السهل إلى الصعب، كما تراعى مرحلة النمو في الوعي الفونولوجي، وذلك مع الأولياء، في البيت، أو مع المعلمين في المدرسة، أو مع المختصين أرطوفونيين، أو البيداغوجيين، حيث هذا ما أكدت علية الكثير من الدراسات كدراسة زورمان (1991) ، دراسة طلال TALAL، دراسة SPRENGER-CHAROLLES, COLE, 2006، وغيرهم.

-آفاق، توصيات ومقترحات: بعد إجرائنا للدراسة الحالية والاستنتاجات المتوصل إليها نقترح ما يلي:

-إعطاء الأهمية، والقيمة الحقيقية لمادة الإملاء، التي تعتبر مادة أساسية لاكتساب القراءة، والكتابة، حيث ما لاحظنا أنّها شبه مختفية في البرامج الدراسية، الخاصة بمستوى الرابعة ابتدائي، فلا يكفي إجراءها كل أسبوعين، أو مرة في الشهر.

-الحرص على تمكين التلميذ من عادة الكتابة السليمة والسريعة، وتدريبه على آلية التقاط المعلومات وتسجيلها دون خطأ، وذلك بالإكثار من التدريبات، وتصحيح أخطائه والوقوف عليها.

- دراسة الإملاء عند فئات أخرى كالمعاقين سمعيا، عقليا من نوع البسيط

- إجراء بحوث مستقبلية تركّز دراسة الإملاء بعلاقته مع متغيرات أخرى كالوعي الفونولوجي ، عند المصابين بإصابات عصبية، كالحبسة، الزهايمر، الشلل الدماغي الحركي.

- **الإحالات والمراجع:**

حامد عبد السلام زهران، رشدي أحمد طعمية، وآخرون (2009). المفاهيم اللغوية عند الطفل. الطبعة الثانية، الأردن: دار المسيرة للنشر.

حنان، فتحي الشيخ (2011). اضطرابات اللغة، والكلام. مصر: مكتبة الفلاح للنشر، والتوزيع.

محمد رجب فضل الله (1990). صعوبات الكتابة الإملائية. الطبعة الأولى. مصر: علم الكتاب للنشر.

bosse, M (2005). De la relation entre acquisition de l'orthographe lexicale et traitement visuo-attentionnel chez l'enfant. Rééducation orthophonique, 222,(juillet), 9-21.

Croisile, B (1999). Une petite batterie d'évaluation de l'orthographe. glossa, 67, 26-39.

Ezline, E (2001). conscience phonologique et acquisition de la lecture du point de vue neuropsychologique. 2eme congres des Amériques, « 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. 21/10/2018.

Gillet, P. Hommet, C, &Billart, C. (2000). *Neurologie de l'enfant*. Marseille France: solal.

Kremin, H (1999). La neurologie cognitive de l'orthographe. Rééducation orthophonique, 200, (décembre), 129-146.

Mousty, P, Alegria, J (1999). L'acquisition de l'orthographe : données comparatives entre enfants normo-lecteurs et dyslexiques Revue française de pédagogie 126, 7-22.

.Magaly, N, Rene, B (2008). L'acquisition de l'écriture chez les enfants de3 A 8ans : Etude évolutive transverse . Bulletin de psychologie, tome 61(septembre-octobre), 449-459.

Nithart , C. (2008). *Études des déficits phonologiques à l' origine des troubles d'apprentissage de la lecture*. Thèse du Doctorat publiée. université louis pasteur –strasbourg - école doctorale des sciences de la vie et de la sante, france.

Nuyts..E (2004). dysorthographie . en ligne wikipedia.org/wiki/dysorthographie [Télécharger le 25/02/2018].

Plaza, P, (1999), « Sensibilité phonologique et traitement metaphonologique : compétences et défaillances », in rééducation orthophonique, 37 eme année, mars, n° 197, (13-24).

Rymand, S, plaza, M (2006). Dyslexie développementale et représentation sensorimotrice du phonème. In glossa, 97, 42-70.

Rey, V. & sabater, C. (2000). conscience phonologique, conscience morphologique et apprentissage de la lecture état de la question. glossa, 100, 22-35.

wechsler, D, (1997), *wisc III : échelle d'intelligence wechsler pour enfants*, troisième édition, les éditions du centre de psychologie appliquée, paris, France