مجلة طبنـــة للدراسات العلمية الأكاديميةISSN 2661-7633 / EISSN 2716-8883

السنة: 2022 المجلد: 05 العدد: 02 ص.ص: 1574-1593

إكتساب مهارة الكتابة حسب نموذج أوتا فريت لدى تلاميذ الناطقين باللغة العربية في الطور الأول من التعليم الإبتدائي – تناول معرفي–

Acquisition of writing skill according to the Uta Frith model among pupils speaking arabic language in primary education first stage - cognitive approach –

سهيلة شلابي، المركز الجامعي تيبازة (الجزائر) chalasouhila@yahoo.fr

تاريخ إرسال المقال: 05-08-2022 تاريخ قبول المقال: 24-11-2022

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في تطور مهارات الكتابة تبعا للمستويات الدراسية (السنة الأولى والثانية والثالثة إبتدائي) لدى التلاميذ الناطقين باللغة العربية. تكونت عينة الدراسة من 240 تلميذ تراوحت أعمارهم بين (6-8) سنوات من تلاميذ الطور الأول من التعليم الإبتدائي. استخدمت الباحثة كل من إختبار رسم الرجل وإختبار الكتابة والإملاء.وبعد التأكد من صدق وثبات هذه الإختبارات تم تطبيق الدراسة الأساسية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائيا في تطور مهارات الكتابة تبعا للمستويات الدراسية (السنة الأولى والثانية والثالثة) كما هو موضح حسب نموذج أوتا فريت(Uta Frith) التي ترى بأن هناك ثلاثة أنواع من الإستراتيجيات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى يتمكن من معرفة الكتابة وتتمثل في الإستراتيجية اللوقوغرافية والأبجدية والكتابية.

الكلمات المفتاحية: إكتساب، مهارة الكتابة، نموذج أوتا فريت، تناول معرفي.

Abstract:

The present study aims to reveal the differences in the development of writing skills depending to the levels of study (the first, the second and the third year) among Arabic speaking pupils. The sample of the study consisted of 240 pupils aged between (6-8) years from the first primary stage.The researcher used the test of :draw a man, writing and spelling test. After the confirmation of the validity and the reliability of these tests, we applied the fundamental study. The result were as follow: There are significant statistical differences in the development of writing skills depending to the levels of study (the first, the second and the third year) as it explained by Uta Frith model that sees that there are three types of strategies that the child must learn to be able to know the writing ; this is the logographic and alphabetic and orthographic strategy.

Key words: acquisition, writing skill, Uta Frith model, cognitive approach.

مجلة طبنـــة للدراسات العلمية الأكاديميةISSN 2661-7633 / EISSN 2716-8883

السنة: 2022 المجلد: 05 العدد: 02 ص.ص: 1574-1593

مقدمة:

تعتبر الكتابة أهم وسيلة من وسائل الإتصال ولهذه الأهمية أصبح تعليمها، وتعلمها يعد عنصرا أساسيا في العملية التربوية بل نستطيع القول بأن الكتابة هي من الوظائف الأساسية للمدرسة الإبتدائية ومن بين مسؤولياتها وأبرزها كما تعتبر من أكثر المهارات اهتماما في العمل المدرسي.

وتعد الكتابة من بين الوسائل الأساسية والشرط للنجاح في كل المواد الأخرى والصعوبة في الكتابة يعتبر كمرحلة تمهيدية نحو الفشل الدراسي. كما أنها تتميز بمكانة هامة في علم النفس المعرفي هذا ما أدى إلى العديد من الباحثين والعلماء إلى الإهتمام بها، فمنذ أن انطلقت الدراسات في ميدان علم النفس المعرفي حول دراسة الكتابة، كان الهدف من تلك الدراسات هو معرفة وفهم السياقات المعرفية في النشاط اللغوي بالإضافة إلى فهم السياقات المعرفية التي تمكن التلميذ من تعلم الكتابة والعوامل التي تعرقل تطورها، ومن بين هذه الدراسات نجد النموذج التطوري لإكتساب القراءة والكتابة للعالمة النفسية الإنجليزية أوتا فريث (Uta Frith,1985)، فعندما ناقشت فريث سنة (1985) نموذج نمو القراءة ذا المراحل الثلاث، فإنها ناقشت أيضا نمو القدرة على الكتابة، حيث اقترحت نماذج استعرضت فيها ميكانيزمات اكتساب الكتابة، حيث طبق على اللغتين الفرنسية والإنجليزية ولوحظ أن الإكتساب يكون بنفس تسلسل هذه المراحل وتتمثل في الإستراتيجية اللوقوغرافية والأبجدية والكتابية.

انطلاقا من هذا المنظور ارتأينا أن نتبنى نموذج أوتا فريث على تلاميذ عاديين ناطقين باللغة العربية لمعرفة إن كان التلميذ يمر بنفس مراحل اكتساب الكتابة التي يمر بها التلميذ الإنجليزي والفرنسي، حيث سنحاول من خلال هذه الدراسة الإلمام بمختلف الإهتمامات الخاصة بعملية الكتابة، كعملية معرفية وهذا بالتعرف على طبيعة العمليات المعرفية المتدخلة في عملية معالجة المعلومات الكتابية عند تلاميذ الطور الأول من التعليم الإبتدائي وهذا من أجل إعطاء نظرة واضحة حول هذا النشاط المعرفي المعقد.

وبناءا على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتحدد في التساؤل التالي:

– هل توجد فروق في تطور مهارات الكتابة تبعا للمستويات الدراسية (السنة أولى، الثانية والثالثة إبتدائي) كما هو موضح حسب نموذج أوتا فريت(Uta Frith) التي ترى بأن هناك ثلاثة أنواع من الإستراتيجيات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى يتمكن من معرفة الكتابة وتتمثل في الإستراتيجية اللوقوغرافية والأبجدية والكتابية؟.

فرضية الدراسة

– توجد فروق دالة إحصائيا في تطور مهارات الكتابة تبعا للمستويات الدراسية(السنة الأولى والثانية والثالثة إبتدائي) عند التلاميذ الناطقين باللغة العربية كما هو موضح حسب نموذج أوتا فريت (Uta Frith).

المبحث الأول: الإطار النظري للدراسة

المطلب الأول: أهمية الدراسة وأهدافها

أولا: أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة في تناولها موضوع من الموضوعات المهمة بمجال التعليم، حيث أن مهارة الكتابة تلعب دورا رئيسيا في الأنشطة الدراسية وفي مهام الحياة العملية لدى التلميذ، فهي تتميز بمكانة هامة في علم النفس المعرفي. كما تتجلى أهمية هذه الدراسة في اعتمادها على النموذج التطوري لأوتا فريت (Uta Frith) لإكتساب الكتابة والقراءة، حيث حاولنا الإلمام بمختلف الإهتمامات الخاصة بعملية الكتابة، كعملية معرفية وهذا بالتعرف على طبيعة العمليات المعرفية المتدخلة في عملية معالجة المعلومات الكتابية عند التلاميذ العاديين الناطقين باللغة العربية في الطور الأول.

ثانيا: أهداف الدراسة

– الكشف عن الفروق في تطور مهارات الكتابة تبعا للمستويات الدراسية (السنة الأولى والثانية والثالثة إبتدائي) عند التلاميذ الناطقين باللغة العربية كما هو موضح حسب نموذج أوتا فريت (Uta Frith).

– معرفة ان كان التلميذ الناطق باللغة العربية يمر بنفس مراحل اكتساب الكتابة التي يمر بها التلميذ الإنجليزي والفرنسي.

المطلب الثاني: تحديد المفاهيم

أولا: مفهوم الإكتساب

1– لغة: في معاجم اللغة اكتساب: اسم مصدر اكتسب ويقصد به الربح، أي بمعنى: طلب الرزق وتحصيل المال. يقابله في اللغة الفرنسية (Acquérir), (Acquisition)، والذي يعني لغة امتلاك شيء ما.[1]

[1] دسوقي كمال، ذخيرة علوم النفس: إنجليزي فرنسي ألماني، المجلد الأول، مؤسسة الأهرام للنشر والتوزيع، مصر، 1998، ص49.

2– اصطلاحا: يعرف الإكتساب بأنه زيادة في أفكار الفرد ومعلوماته أو تعلمه أنماطا جديدة للإستجابة، أو تغير أنماط الإستجابة القديمة كما تعني نمو في مهارة التعلم أو النضج أو كلاهما معا والمكتسب هو وصف للخصائص والإستجابات غير الفطرية التي يتعلمها الإنسان بالخبرة.[1]

ان الإكتساب هو جزء من عملية التعلم حيث يتم الحصول على التعلم أثنائه وتصبح حينئذ جزء من الذخيرة السلوكية كما نلاحظ أن كلمة تعلم عادة ما تستخدم للإشارة إلى الإكتساب.[2]

ثانيا: مهارة الكتابة

عرف كثير من العلماء الكتابة وقد عكست هذه التعريفات وجهات نظر مختلفة، والكتابة في اللغة تتضمن معاني عدة منها:

– تصوير اللفظ بحروف الهجاء، يقال: كتب يكتبُ كتابة للكتاب: صور فيه اللفظ بحروف الهجاء. وكتب الشيء، وكتبه كتابا وكتابة: خطهُ. وفلان مكتب ومكتّب: يُكتب الناس يعلمهم الكتابة، ينسخهم أو يملي عليهم.[3]

الكتابة ليست نشاط آلي يهدف إلى نسخ الطفل للحروف التي يتعلمها، فنسخ ما هو إلا مظهر من مظاهر الكتابة فقط، كما أنها ليست رسوما مجردة فحسب، بل رموز تكون كلمات، أو جملا ذات معنى وظيفي، وعلى هذا الأساس فإننا لا نستطيع أن نحكم على الطفل أنه قد تعلم الكتابة، إلا عندما يكتب تلقائيا كلمات تملى عليه أو جمل يعبر بها عن نفسه، نشاطاته أو إحتياجاته المختلفة، محققا بها إتصالا، مثلها مثل اللغة الشفوية.[4]

تعتبر الكتابة نشاطا معقدا ومتشابكا، تشارك فيه مختلف الجوانب والقدرات المعرفية للفرد وهي قدرات متكاملة وليست منفصلة عن بعضها البعض وأي خلل يصيب أي جانب من هذه الجوانب قد يؤثر سلبا على الجوانب الأخرى. فهي تعتبر من أهم العمليات المعرفية الراقية ذلك لأن تعلمها مرهون بشبكة العمليات المعرفية المختلفة من ذاكرة، انتباه، تركيز، إدراك مكاني وزماني، التناسق البصري الحركي إلى غير ذلك من العمليات الأخرى فإذا ما تم توظيف هذه العمليات المعرفية بشكل جيد أثناء تعلم مهارات الكتابة فإن نتيجة التعلم حتما ستكون إيجابية. وهذا ما يؤيد ما جاءت به تولون باج (Thoulon-page)،

[1] النجار زينب، شحاتة حسن، معجم المصطلحات التربوية والنفسية: عربي– إنجليزي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص58.

[2] مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المعارف التربوية، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص394.

[3] فارس أحمد محمد، الكتابة والتعبير، دار الفكر، بيروت، 1979،ص11.

[4] الحسن هشام، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2000، ص346.

فهي ترى أنه يجب توفر مهارات معرفية عديدة لتحقيق عملية الكتابة.[1] وعرفها أجورياجيرا (Ajuriaguerra)على أنها:" نوع من التعبير اللغوي وهي إتصال غير مباشر عن طريق رموز منسوجة، فالكتابة هي الإكتساب المتأخر لنمو اللغة الشفوية، بمعنى أنها تأتي بعد اللغة الشفوية.[2]

وتعرف الباحثة مهارة الكتابة إجرائيا بأنها الدرجة التي يتحصل عليها التلاميذ في اختبار الكتابة لبوزيد صليحة المعد لأغراض الدراسة الحالية.

ثالثا: نموذج أوتا فريت(Uta Frith)

نموذج أوتا فريت (Uta Frith) مستوحى من نماذج المعرفة المعجمية ذات المسار المزدوج لنماذج القراءة الجيدة لها مسارين مميزين لتعريف الكلمات المكتوبة. المسار الأول يسمى المسار المباشر أو المعجمي لأنه يسمح بالعبور المباشر للعارضات الكتابية للكلمة، الثاني يسمى مسار غير مباشر أو فونولوجي ويسمح بمعرفة الكلمات عن طريق القلب الفونولوجي الكتابي والجمع وحسب فريت يوجد ثلاث مراحل متتالية للتدرج في القراءة والكتابة وتتمثل في المرحلة اللوقوغرافية والأبجدية والإملائية.[3]

المطلب الثالث: الدراسات السابقة

إن الدراسات العلمية في مجال مهارة الكتابة في الجزائر قليلة، حيث تعد البحوث التي أجريت في هذا الموضوع على أصابع اليد على حد علم الباحثة، وهذا ما لحضناه من خلال التجربة الميدانية.

قامت عزام (Azzam,1993) بتكييف نموذج فريت(Frith,1986) إلى اللغة العربية حيث قامت بدراسة وصفية على 150 طفل ناطق باللغة العربية عمرهم من 6 إلى 11 سنة، الموازي للمستوى السادس ابتدائي بأبو ظبي. كان هدف الدراسة التعرف على الصعوبات الخاصة بالقراءة والكتابة باللغة العربية والكشف عن الإستراتيجيات المستعملة من خلال تحليل أخطاء الأطفال. أخذت الباحثة في ذلك كمرجع نموذج فريت (Frith,1985,1986)، ومنه تكييف هذا النموذج التطوري مقارنة باللغة الإنجليزية التي صمم عليها. وتصف عزام (Azzam,1993) أربعة مراحل عوض ثلاثة، فإلى جانب الإستراتيجيات

[1] Thoulon-page Chantal, La rééducation de l’écriture chez l’enfant: pratique de la graphothérapie, Masson, Paris, 2001,p40.

[2]-Ajuriaguerra.J, Auzias.M, Coumes.F, Denner.A, Lavondes-Monod.V, Perron.R, Stambak.M, L’écriture de l’enfant : l’ évolution de l’écriture et ses difficulté, Delachaux et Niestlé, Paris,1989, p23.

[3] أزداوشفيقة، المرجع السابق، ص24.

أو المراحل الثلاثة (اللوغوغرافية، الأبجدية والإملائية) توصلت عزام إلى الكشف عن مرحلة رابعة والمتمثلة في المرحلة الإملائية، النحوية والمعنوية.[1]

لقد قامت لورسات (Lurçat,1979) بدراسة إستغرقت عشرين سنة من البحث في مجال الكتابة و كيفية تعلمها، حيث ركزت على الأوجه الإدراكية الحركية لتعلم الكتابة. وترى أن بغياب برنامج وزاري موحد يحدد السن الذي ينبغي أن يبدأ فيه الطفل تعلم الكتابة تختلف الآراء في هذا المجال حسب المدارس[2]، واعتبرت لورسات هذا الأمر في غاية الخطورة لأن إخضاع الطفل وإجباره على عملية الكتابة في سن مبكرة سيؤثر سلبا على نفسيته. كما تؤكد أن الطفل لا يستطيع إحترام مقاييس الحروف وأبعادها وإتجاه الكتابة حتى يبلغ سن السادسة من العمر.[3]

ولقد حددت مجموعة من المراحل في تعلم الحركة التخطيطية، إذ يكتسب الطفل في البداية الحركة دون القدرة على إنتاج الشكل أو المسار(La trajectoire) ثم في مرحلة لاحقة ما بين(3−5) سنوات يكتسب الطفل الشكل أما في المرحلة الأخيرة ما بين (5− 6) سنوات يصل إلى إكتساب المسار وبذلك يتمكن من إحترام مقاييس الحروف.[4]

وفي نظرة شاملة إلى هذه الدراسات يمكن استخلاص الآتي:

إن نموذج فريت التطوري المكيف من طرف عزام (Azzam,1993) كشفت من خلاله تحليل أخطاء الأطفال وتوصلت إلى أن هناك مرحلة رابعة والمتمثلة في المرحلة النحوية والمعنوية وهذا عكس نموذج أوتا فريت التي ترى بأن هناك ثلاث مراحل لإكتساب مهارة الكتابة والقراءة. فمن خلال المرحلة الأولى(الخطية) يركز الأطفال إهتمامهم على الخطوط البارزة وهذا ما يشترك به كل اللغات الأبجدية ولا سيما اللغة الإنجليزية التي بني عليها النموذج.

وفي المرحلة الحرفية هناك إتفاقا مع نموذج أوتا فريت، حيث تتطور هذه الإستراتيجية على مستوى الكتابة ثم القراءة لكن هذا التطور يكون بطيئا إذا ما قورن بالأطفال الناطقين بالإنجليزية.

أما فيما يخص المرحلة الإملائية فهي عكس نموذج فريت، فالإنتقال إلى هذه المرحلة يتم على مستوى الكتابة ثم القراءة كون النظام الإملائي للغة العربية يحتاج إلى إستراتيجيات ذات مستوى عال أكثر من

[1] أزداو شفيقة، الوعي الفونولوجي وسيرورات إكتساب القراءة عند الطفل: دراسة طولية تتبعية من بداية السنة أولى إبتدائي إلى الثانية إبتدائي، أطروحة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر 2، 2012، ص34.

[2] Lurçat Liliane, L'activité graphique à l'école maternelle, Esf ,Paris, 1979, p14.

[3] Lurçat Liliane, L'écriture et le langage écrit de l'enfant en école maternelle et élémentaire, Esf, Paris,1985, p15.

[13]Lurçat Liliane ,1979, op. cit., p13[4]

القراءة، وبالنسبة للمرحلة الأخيرة (النحوية والمعنوية) التي تعد مرحلة إضافية في تكييف نموذج فريت للغة العربية والتي وضعته عزام بعد المرحلة الإملائية، حيث يتمكن الطفل من القراءة في غياب الحركات، وذلك بالرجوع إلى المعارف الإملائية، النحوية، والمعنوية.

وبالنسبة لدراسة لورسات فهي ترى أن تعليم الأطفال الكتابة في سن مبكرة أمر بالغ الخطورة فهي عملية معقدة، فالكتابة تحتاج إلى ذكاء وإلى ميكانيزم حركي كفء يتضمن القدرة على الإمساك بأداة الكتابة إلى جانب القدرة على أداء الحركات المطلوبة، كما أن هناك عوامل أخرى تؤثر في عملية الكتابة ذات علاقة وثيقة بها تعتبر اللبنة الأولى في تعلم الكتابة ألا وهي التخطيطات الأولى للطفل والرسم.

وعموما فمن حيث الهدف بحثت الدراسات السابقة في مهارة الكتابة وكيفية تطورها ولكن من حيث العينة فهناك اختلاف فأوتا فريت تطرقت لإكتساب مهارة الكتابة في سن التمدرس عكس دراسة لورسات التي توضح كيفية اكتساب هذه المهارة في سن مبكرة حتى سن 6 سنوات.

ما يمكن ملاحظته هو اتفاق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الهدف كونها تبحث في مجملها عن مهارة الكتابة وكيفية تطورها، بينما تختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في طريقة طرح الباحثين لمواضيعهم حسب اختلاف وخصوصية البيئة التي تمت فيها هذه الدراسات والعينة المدروسة والأساليب الإحصائية المستعملة.

المطلب الرابع: نموذج إكتساب الكتابة لأوتا فريت (Uta Frith)

اهتمت الدراسات في ميدان علم النفس المعرفي واللغوي بوضع نماذج معرفية هدفها القيام بتفسير مختلف القدرات المعرفية التي تمكن التلميذ من تعلم الكتابة وتحديد مختلف المراحل والسياقات التي تمر بها الآليات المعرفية خلال أطوار التعلم. ومن أهم هذه الدراسات التي قامت بها أوتا فريث حيث وضعت في الثمانينات أول خطوة في التحليل العلمي لسيرورات تعلم الكتابة والقراءة والتي تفترض وجود مراحل متتالية تستعمل من خلالها إستراتيجيات مختلفة للتعرف على الكلمات.

ولقد تناول علماء النفس المعرفي دراسة مراحل تعلم الكتابة، حيث تقترح النماذج التطورية أن الأطفال المبتدئين يمرون بسلسلة من المراحل، تتميز كل مرحلة بتبني طريقة خاصة في المعالجة ومن أهم الأعمال المقامة في هذا المجال نذكر نموذج أوتا فريث.

هذا النموذج للعالمة الإنجليزية أوتا فريث (Uta Frith,1985)،إذ تعتبر من أهم الباحثين الذين تناولوا بالدراسة هذه المراحل كما كانت دراساتها مرجع اعتمده العديد منهم، فعندما ناقشت فريت نموذج نمو القراءة ذا المراحل الثلاث، فإنها ناقشت أيضا نمو القدرة على الكتابة. هذه الأخيرة تمر أيضا بمراحل ثلاث مماثلة لمراحل القراءة و تتمثل هذه المراحل في:

أولا: المرحلة الخطية(Logographique): وتسمى باللوقوغرافية، ففي هذه المرحلة يتمكن الطفل من تهجئة عدد ضئيل جدا من الكلمات ككلمات كلية.[1]

كما يتعرف الطفل على الكلمة ككل، حيث يسود في هذه المرحلة نمط التعرف البصري الكلي. وتسمى بمرحلة الكتابة العشوائية التي تشبه الرسم ويتعلم الطفل في هذه المرحلة المفهوم والهدف من الحركة التي يقوم بها لدى نسخ الحروف والكلمات.[2]

كما تسمى أيضا عند البعض بالمرحلة الكلية، وفيها يتمكن الطفل من حل الرموز الكتابية أو ما يعرف بـــ " فك الشفرة" ويستعمل الفرد في هذه المرحلة أنواعا مختلفة من الدلائل البصرية البارزة فمثلا نفترض أن الليمون يجب أن يكون أصفرا حتى يكون ليمونا، وأيضا فيجب أن تكون بيضاء وحمراء لكي تكون كوكا كولا، (Coca Cola) كلمة كوكا كولا فالطفل يستعمل دلائل موجودة في محيطه لتخمين الكلمات كالملصقات الإشهارية وأيضا الكلمة في حدّ ذاتها خاصة بعض الحروف المكوّنة لها وخاصة الحرف الأول منها.[3]

في البداية يماثل بين الشكل المكتوب والواقع الذي تمثله الكلمة. وهكذا ترفض ألكسندرا قطعيا أن يكون التنفيذ المكتوب لكلمة "بابا" يخص والدها بينما علامة "ألكسندرا تعنيها هي. إنها أصغر بكثير من أن يشغل اسمها كل هذا المكان على السطر، بينما "بابا" يتمثل في علامة صغيرة من أربعة أحرف، فالطفل يضاهي بين الكتابة المحيطة به وارتباطها بالملامح البارزة الدالة على العلامة المكتوبة.فالطفل في هذه المرحلة يقوم بإدراك إجمالي.[4]

وتلك الملامح تتضح من خلال عناصر مختلفة تتمثل في طول الكلمة (قصيرة، متوسطة، أو طويلة) وعلى وضعية الدليل (المؤشر) المعروف في الكلمة (على اليمين، في الوسط، على اليسار) وعلى بعض الأشكال البارزة التي يعرفها.[5]

---

[1] تمبل كرستين، المخ البشري: مدخل إلى دراسة السيكولوجيا والسلوك(ترجمة عاطف أحمد)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،2002، ص182.

[2] طيبي سناء عورتاني، السرطاوي عبد العزيز، الغزو عماد محمد، منصور ناظم، مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل للنشر، الأردن، 2009، ص98.

[3]Houdé Olivier, Kayser Daniel, Koenig Olivier, Proust Joelle, Rastier François, Vocabulaire de science cognitive, PUF , Paris,1998, p240.

[4] ديمون آنى، إجابات على أسئلتكم حول الدسلكسيا: إضطرابات اللغة في الأطفال(ترجمة إيناس صادق ولميس الراعى)، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ، 2006ص26.

[5] Fayol Michel,Gombert Jean Emile ,Lecoq Pierre,Sprenger-Charolles Liliane ,Zagar Danièl, Psychologie cognitive de la lecture , PUF, Paris, p147.

إن الوعي الفونولوجي والوعي بوظيفة الفونيمات ليس له دور في المرحلة الأولى، فالطفل في هذه المرحلة يعتمد بالدرجة الأولى على الذاكرة البصرية للكلمة المكتوبة، وليس الجانب الفونولوجي حيث يتعرف على الكلمة دون معرفة الفونيمات.[1]

ثانيا: المرحلة الأبجدية(Alphabétique): وهي مرحلة تهجئة الحروف، حيث تتأسس لديه القواعد الفونية المعتمدة على الصوت،[2] وفي هذه المرحلة يقوم التلميذ بربط الأصوات بالحروف التي تمثلها في اللغة[3]، كما نجد الطفل في هذه المرحلة يقوم بالكتابة بنفس الطريقة التي يتكلم بها. فإذا كان كلامه يتضمن حذف بعض الأصوات، فإنه يحذف هذه الحروف عند كتابة هذه الكلمات. وهذا يشير إلى عدم تطور الوعي الفونولوجي لهذه الأصوات. وفي بداية تعلم الكتابة يحاول الطفل ربط الأصوات بالحروف من خلال استنباطها من الكلمات المألوفة لديه، وبذلك فإنه يتذكر شكل الكلمة كاملا. وينتبه الطفل أكثر في هذه المرحلة إلى الحروف الإستهلالية أي التي تقع في بداية الكلمة. ويكون تركيزه هنا غالبا على جانب واحد في عملية الكتابة. فعندما يكتب مستخدما لغته الخاصة، فإنه لا يهتم بالخط و طريقة الكتابة، بل اهتمامه يكون منصبا على نقل الكلمات من الذهن إلى الورق.[4]

تتميز هذه المرحلة عموما بدور العامل الفونولوجي، ففي دراسة قام بها كل من" كولثير" وستيوارت" (Coltheart et Stuar) وضّحا أن الأطفال في سن ست سنوات يقومون بأخطاء بصرية ونطقية في نفس الوقت، لكنهم عندما يكبرون فإن أخطاؤهم البصرية تقل في حين تزداد أخطاؤهم النطقية.[5]

ويلاحظ في هذه المرحلة أن الحاجة إلى تحليل الكلمة إلى الأجزاء المكوّنة لها تزداد عندما يكون الاختلاف بين الكلمات المكتوبة محدودا، بحيث لا يمكن أو من الصعب ملاحظته من خلال الاعتماد على النموذج الكلي، فعلى سبيل المثال في الكلمات: قطة/ بطة/ شطة، فإن أوجه الشبه بين هذه الكلمات كثيرة، أما أوجه الاختلاف فهي محدودة لذلك فإن إتباع النموذج الكلي قد لا يكون مفيدا مما يجعل الطفل يلجأ في هذه الحالة إلى نوع من التحليل حتى يتمكن من تمييز الكلمات عن بعضها البعض.[6]

---

[1] طيبي سناء عورتاني وآخرون، المرجع السابق،ص93.

[2] تمبل كرستين، المرجع السابق،ص182.

[3] Frith Uta,(1980), Cognitive processes in spelling, Academic Press, London,1980, p45.

[4] طيبي سناء عورتاني وآخرون، المرجع السابق ،ص99.

[5]Gillet Patrice, Hommet Caroline, Billard Catherine, Neuropsychologie de l’enfant, une introduction , Solal, Paris,2000, p52.

[24]طيبي سناء عورتاني وآخرون، المرجع السابق، ص85.

وترى " أوتا فريث" بأن المهم في هذه المرحلة هو أن معرفة الحروف تسمح للطفل بالقيام بالربط بين الوحدات البصرية البسيطة والوحدات الفونولوجية المجردة وهي الكتابة.[1]

ثالثا: المرحلة الإملائية(Orthographique): وهي مرحلة الكتابة الإملائية وينشأ في هذه المرحلة لدى الطفل نظام الكتابة الإملائية، حيث يتم استخدام كل من الوسيط الصوتي والمعلومات الخاصة بالكلمات. وتعتقد فريث أن المرحلة الأبجدية في التهجئة تبدأ قبل مثيلتها في القراءة وتستمر فترة أطول.[2]

ويظهر الطفل في هذه المرحلة تطورا كبيرا في القدرات اللغوية خاصة في تطور القدرة على استعمال القواعد اللغوية وزيادة الحصيلة اللغوية. ويلاحظ في هذه المرحلة وجود إختلاف بين الكلمات المكتوبة و المنطوقة وغالبا ما تلاحظ هذه المرحلة مع إنتهاء الصف الثالث وبداية الصف الرابع (في سن عشر سنوات تقريبا) وفيها ينصب اهتمام الطفل على مضمون أو محتوى الكلمات التي يكتبها.[3]

وتسمح هذه المرحلة للطفل بأن يكون لنفسه صورا داخلية للكلمات، وذلك بفضل تكامل قواعد الإملاء. فيمكنه على الفور إلصاق معنى للكلمة لأنه يعرف " الصورة" للكلمة ترتبط بمعنى محدد (كلمة في الجمع، مثلا). وهذا ما يجعل النصوص المكتوبة سيئة إملائيا أكثر في الغالب في فك رموزها.[4]

يرتكز في هذه المرحلة تحليل الكلمة المكتوبة على أساس إملائي دون التدخل الفونولوجي، وتعتبر الوحدات الإملائية التي تكوّن وحدات المعالجة لهذا الإجراء كسلاسل حرفية مجردة، وهو إجراء تحليلي لأن الوحدات الإملائية تعالج مقطعيا وكليا.[5]

إن نموذج فريث يعطي للمتعلم أهمية أساسية لإدراك العناصر المكونة للغة. إنه يعمل على الطابع التقطيعي للكلمة، بمعنى تكونها من وحدات يمكن تحديدها، أو تركيبها، أو جمعها، أو تبديلها. وهو يبين أن معرفة لغة الكلام تلعب دورا في تعلم لغة الكتابة.[6]

إن هذه المراحل الثلاث تكون متتابعة وكل واحدة منها تنتج من تنظيم المهارات السابقة مع مهارات جديدة. فالطفل يمر من مرحلة إلى مرحلة تليها باعتماده على الإستراتيجية التي كونها من قبل، وتتميز

---

[1] Fayol Michel et al, op. cit.,p 157.

[2] تمبل كرستين، المرجع السابق ، ص182.

[3] طيبي سناء عورتاني وآخرون، المرجع السابق ، ص99.

[4] ديمون آنى، المرجع السابق ،ص27.

[5] Casalis. S, Lecture et dyslexies de l’enfant , Presses Universitaires du Septentrion, Lille,1995, p30.

[6] ديمون آنى، المرجع السابق ،ص27.

المرحلة الخطية بكتابة عدد ضئيل جدا من الكلمات ككلمات كلية إعتمادا على دلائل بصرية بارزة أما المرحلة الأبجدية وهي مرحلة كتابة الحروف وفيها يربط الطفل بين الحروف وتطابقها الصوتي، كما يعمل العامل الفونولوجي دورا مهما في إكتساب الكتابة، وفي المرحلة الأخيرة وهي مرحلة الكتابة الإملائية و تتميز بجمع الشكل الفونولوجي المطابق للكلمات بالكتابة، وينشأ في هذه المرحلة لدى الطفل نظام الكتابة الإملائية.

إن المرحلة الكتابية هي نتيجة الإستراتيجيتين الخطية والأبجدية، وبالتالي فالوصول إلى المرحلة الأخيرة (الإستراتيجية الكتابية) ترتكز على مؤهلات العامل الفونولوجي. وحسب أوتا فريت فإن صعوبة تعلم الكتابة يعود إلى عدم القدرة على التحكم في بعض هذه الإستراتيجيات.

لقد قدمت " فريث" من منظور معرفي أهم المراحل التي يمر بها التلميذ، على الرغم من كل الانتقادات الموجهة لها إلا أن ما جاءت به يعتبر لبنة ومرجع اعتمده العديد من الباحثين في دراساتهم.

المبحث الثاني: إجراءات الدراسة ونتائجها

المطلب الأول: الإجراءات المنهجية

أولا: منهج الدراسة

يعتبر المنهج المستخدم في البحث هو أساس لكل دراسة، فهو يكسبه طابعه العلمي، بحيث اعتمدنا على المنهج الوصفي لأنه أكثر ملائمة لموضوع الدراسة، التي تهدف إلى الكشف عن الفروق في تطور مهارات الكتابة تبعا للمستويات الدراسية الناطقين باللغة العربية، فالمنهج الوصفي يساعد على الحصول على بيانات ومعلومات شاملة حول المتغيرات وتفسيرها وتحليلها.

ثانيا: حدود الدراسة

1– الحدود الزمنية: تمت الدراسة من شهر فيفري إلى غاية شهر مارس من العام الدراسي (2020–2021).

2– الحدود البشرية: تمثلت في تلاميذ الطور الأول من التعليم الإبتدائي.

3– الحدود المكانية: تم إنجاز الدراسة بإحدى المدارس الإبتدائية المنتمية للمقاطعة 21 بحسين داي الواقعة بوسط العاصمة وتتمثل في مدرسة العقيد عميروش ومدرسة عمر بن عبد العزيز والأزهر المختلطة.

ثالثا: مجتمع وعينة الدراسة

يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية في تلاميذ الطور الأول من التعليم الإبتدائي المتمدرسين بالمؤسسات التربوية المنتمية للمقاطعة 21 بحسين داي الواقعة بوسط العاصمة الذين تتراوح أعمارهم بين 6–8 سنوات من كلا الجنسين.

تكونت عينة الدراسة الفعلية من تلاميذ وتلميذات االطور الأول الإبتدائي وكان عددهم 240 تلميذ، منهم: 115 ذكرا، 125 أنثى. تراوحت أعمارهم بين 6–8 سنوات من تلاميذ السنة الأولى وكان عددهم 80 تلميذا والسنة الثانية وكان عددهم 80 تلميذا والسنة الثالثة إبتدائي وكان عددهم كذلك 80 تلميذا،ولقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية عن طريق استخدام قصاصات ورق بالإعتماد على القوائم الإسمية، وبموافقة ومعية مدير المدرسة، وإختيارنا لعينة الدراسة لم يخضع لعامل الجنس فقد شملت العينة على الجنسين ذكور وإناث.

رابعا: الأدوات المستعملة في الدراسة

1– إختبار رسم الرجل: يعتبر من أكثر إختبارات ذكاء الأطفال شيوعا واستخداما وقد أعدته في الأصل الباحثة الأمريكية جودانف(GoodeNough)، ويتميز هذا الإختبار بأنه إختبار قصير وغير لفظي لقياس الذكاء كما يمكن تطبيقه فرديا أو جماعيا.[1]

ولقد قامت الباحثة بتطبيق إختبار رسم الرجل على عينة الدراسة لإستبعاد التلاميذ الذين تقل عندهم نسبة الذكاء، وتراوحت نسبة الذكاء الكلي للتلاميذ من 92 درجة إلى 115 درجة وهذا بعد استبعاد التلاميذ الذين تقل درجة ذكائهم عن 90 درجة.

2– إختبار الكتابة: إعتمدنا في هذه الدراسة على إختبار الكتابة لبوزيد صليحة الذي يقيس كل من مهارة الإملاء والخط الموجه لتلاميذ الطور الأول من التعليم الإبتدائي لأن عينة الدراسة تتطلب مستوى السنة الأولى والثانية والثالثة، واستنادا على الدراسات السابقة المتمثلة في أعمال أجورياجيرا (Ajuriaguerra,1979) ودراسة بوجو (Peugeot,1979) صممت بنود إختباره.[2]

وقد تم حساب خصائصه السيكومترية بعرضه أولا على ثلاث أساتذة محكمين وحساب صدق الإتساق الداخلي للإختبار الذي يوضح علاقة كل فقرة بالمقياس ككل، ولقد تم اعتماد (معامل بيرسون) لتوضيح

[1] الشناوي محمد محروس، التخلف العقلي: الأسباب – التشخيص– البرامج، دار غريب، القاهرة،1997، ص217.

[2] بوزيد صليحة، مهارة الكتابة ومشكلاتها عند تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير في الأرطفونيا غير منشورة، جامعة الجزائر، 1992.

هذا الإتساق، حيث تراوح معامل الإرتباط ما بين 0.37 و0.89، وبالنسبة لثبات إختبار الكتابة فتم حسابه بطريقة الإتساق الداخلي، باستخدام طريقة ألفا كرومباخ الذي قدر بـ 0.71 وبعد حساب كل من الصدق والثبات لإختبار الكتابة، اتضح بأنه يحتوى على قدر كبير من الإستقرار والثبات.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات:

استعملنا المتوسطات، الإنحراف المعياري، معامل الإرتباط بيرسون وتحليل التباين الأحادي، اختبار شيفي للمقارنات البعدية، باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار.(20; spss)

المطلب الثاني: نتائج الدراسة

أولا: عرض نتائج الفرضية:

لإختبار فرضية الدراسة استخدمنا المتوسطات والإنحراف المعياري، وكذا تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الثلاث، حيث أسفرت النتائج على:

جدول رقم(2) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في مهارة الكتابة تبعا للمستويات الدراسية

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
مهارة الكتابة	بين المجموعات	2	533.575	266.788	31.50	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	237	2006.887	8.468		
	المجموع	**239**	**2540.462**			

المصدر: نتائج الدراسة الميدانية للباحثة بناءا على المعالجة الإحصائية spss.

يتضح من خلال الجدول مصدر التباين بين مجموعات بأنه توجد فروق بين المجموعات الثلاثة في مستوى مهارة الكتابة، بقيمة (ف) قدرها (31.50)، وعند مستوى الدلالة (0.01)، وبغية التأكد من صحة الفروق ولصالح أي مستوى دراسي استخدمنا اختبار شفيه (schefee) للمقارنات البعدية، فدلت النتائج على مايلي:

جدول رقم (3) يوضح نتائج اختبار شيفيه بالنسبة لمستوى مهارة الكتابة.

المستوى الدراسي	السنة 3 م=4.63	السنة 2 م=3.98	السنة 1 م=1.19
السنة الأولى ن=80	*3.43 دال عند 0.01	*2.78 دال عند 0.01	–

السنة الثانية ن=80		_	
السنة الثالثة ن=80	_		

المصدر: نتائج الدراسة الميدانية للباحثة بناءا على المعالجة الإحصائية(spss).

نلاحظ من خلال الجدول بأن هناك فروق بين المستويات الدراسية في مستوى مهارة الكتابة، حيث كانت الفروق لصالح السنة الثالثة بمتوسط قدره (4.63) دال عند مستوى الدلالة 0.01 بين السنة الثانية والسنة الأولى ، أي كلما زاد نمو الطفل تطور في مستوى مهارته في الكتابة.

1- تحليل وتفسير نتائج الفرضية:

تعتمد الفرضية على نموذج أوتا فريت(Uta Frith) التي ترى بأن هناك تطور في مهارات الكتابة عند الطفل، حيث هناك ثلاثة أنواع من الإستراتيجيات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى يتمكن من معرفة الكتابة وتتمثل في الإستراتيجية اللوقوغرافية والأبجدية والكتابية. ولقد أسفرت النتائج بعد استخدام المتوسطات والإنحراف المعياري وكذا تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الثلاث إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاثة وبعد تطبيقنا لإختبار شفيه(schefee) للمقارنات البعدية بغية الكشف عن صحة الفروق حيث كانت هناك فروق بين المستويات الدراسية (السنة الأولى والثانية والثالثة إبتدائي) في مستوى مهارة الكتابة، حيث كانت الفروق لصالح السنة الثالثة ثم السنة الثانية وبعدها السنة الأولى، فكلما زاد نمو التلميذ تطور في مستوى مهارته في الكتابة فمن خلال النتائج يتضح لنا أن تلاميذ السنة الثالثة يمتلكون مهارات في الكتابة أفضل من تلاميذ السنة الثانية وتلاميذ السنة الثانية يمتلكون مهارات أحسن من تلاميذ السنة الأولى.

إن الكتابة عملية عقلية معقدة فهي تتحسن عند التلميذ مع تقدم العمر فكلما تقدم التلميذ في العمر يزداد النضج البصري والحركي وحتى مجال التناسق الحسي الحركي والتي تعتبر من شروط اكتساب مهارة الكتابة هذا من جهة كما أنه بتقدمه في العمر تزداد الخبرة اللازمة لتعلم الكتابة من جهة أخرى.

وتعتبر الكتابة واحدة من القدرات المعرفية البالغة التعقيد، فهي عبارة عن مهارات تكون بتفاعل العديد من السياقات المعرفية.[1]

إن تعليم الكتابة يمر بمستويات متدرجة من السهل إلى المعقد إلى غاية التحكم فيها بشكل جيد، فالتلاميذ المبتدئين الذين هم في طور التعلم يمرون بسلسلة من المراحل كما هو موضح حسب نموذج

[1]Estienne Françoise, Dysorthographie et dysgraphie: 285 exercices comprendre , évaluer, remédier, s'entrainer, Masson, Paris,2006,p48.

أوتا فريت (Uta Frith) التي ترى بأن هناك ثلاثة أنواع من الإستراتيجيات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى يتمكن من معرفة الكتابة وتتمثل في الإستراتيجية اللوقوغرافية والأبجدية والكتابية.

- **الإستراتيجية اللوقوغرافية:** اللوقوغرافية هو التعبير الإشاري وتقوم فيه الإشارة الواحدة مقام كلمة أو أكثر[1]،ففي هذه المرحلة يتمكن الطفل من تهجئة عدد ضئيل جدا من الكلمات ككلمات كلية[2]، شرط أن تكون هذه الكلمة موجودة ضمن معجمه البصري.[3]

- **الإستراتيجية الأبجدية:** وهي مرحلة تهجئة الحروف، حيث تتأسس لديه القواعد الفونية المعتمدة على الصوت.[4]وفي هذه المرحلة قانون التحويل (Graphème/phonème) هو المستعمل، حيث يتم الربط بين الوحدات المكتوبة وما يقابلها من صوت، بمعنى الربط بين الحرف وصوته.[5]

- **الإستراتيجية الكتابية:** وهي مرحلة الكتابة الإملائية، وفيها ينشأ لدى الطفل نظام الكتابة الإملائية، حيث يتم إستخدام كل من الوسيط الصوتي والمعلومات الخاصة بالكلمات. وتعتقد فريث أن المرحلة الأبجدية في التهجئة تبدأ قبل مثيلتها في القراءة وتستمر فترة أطول.[6]

وتسمح هذه المرحلة للطفل بأن يكون لنفسه صورا داخلية للكلمات، وذلك بفضل تكامل قواعد الإملاء. فيمكنه على الفور إلصاق معنى للكلمة لأنه يعرف " الصورة " للكلمة ترتبط بمعنى محدد (كلمة في الجمع، مثلا). وهذا ما يجعل النصوص المكتوبة سيئة إملائيا أكثر في الغالب في فك رموزها.[7]

إن فئة دراستنا اكتسبت المرحلة الأولى، وهي المرحلة اللوقوغرافية، فتلاميذ السنة الأولى اعتمدوا على الجانب البصري وفيها يتم تخزين الأشكال في الذاكرة على شكل كلمات متجمعة لتكون معجم بصري، دون الأخذ بعين الإعتبار ترتيب الحروف والعوامل الفونولوجية لأنه يجهلها، لذلك فهو بحاجة للمرحلة الفونولوجية.

إن الوعي الفونولوجي والوعي بوظيفة الفونيمات ليس له دور في هذه المرحلة الأولى فالطفل في هذه المرحلة يعتمد بالدرجة الأولى على الذاكرة البصرية للكلمة المكتوبة، وليس الجانب الفونولوجي، حيث

---

[1] ديمون آني، المرجع السابق ،ص26.

[2] تمبل كرستين، المرجع السابق ، ص182.

Sprenger-Charolles Liliane,Casalise Séverine, Lire: lecture et écriture, acquisition et troubles du développement , PUF, Paris,1996, p23.

[4] تمبل كرستين، المرجع السابق ،ص182.

[5]Estienne Françoise, Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter, Masson, Paris,1998, p38

[6] تمبل كرستين، المرجع السابق ،ص182.

[7] ديمون آني، المرجع السابق ،ص27.

يتعرف على الكلمة دون معرفة الفونيمات التي تتكون منها هذه الكلمة بشكل مفصل.[1] رغم أن هذا الجانب الفونولوجي يلعب دورا أساسيا في عملية الكتابة، فهذا النوع من الوعي يربط الشكل البصري للكلمة بطريقة نطقها، بمعنى أن الصورة البصرية للكلمة تستدعي الصورة السمعية المطابقة لها.

وفي المرحلة الفونولوجية لاحظنا بأن التلاميذ تمكنوا من تركيب الحروف ليصلوا إلى معنى الكلمة، فعند كتابة كل كلمة لم تكن هناك صعوبات، حيث تبين لنا من خلال كتابات التلاميذ أن هناك احترام في تشكيل الحروف وترتيبها. أما بالنسبة للوعي الفونولوجي فلم تكن هناك مشاكل وتبين ذلك من خلال إختبار الإملاء، حيث أن التلاميذ تحكموا في كتابة كل حروف الكلمات المكونة للنص فلم نجد في كتابات التلاميذ حذف للحروف.كما أنهم لم يجدوا صعوبة في الإحتفاظ بالمد.

إن القصد من الوعي الفونولوجي هو أن نفهم أن لغتنا تتكون من أصوات متميزة و مختلفة عن غيرها من الأصوات، وكثير من الباحثين يتفقون على الدور الأساسي الذي يلعبه هذا الوعي في تعلم الكتابة، وتطوير القدرة عليها. ولعل إكتساب وعي فونولوجي يفرض نفسه لتعلم الكتابة.

إن الوعي الفونولوجي مهم لأن العربية لغة ألفبائية. وعندما يحقق الطفل وعيا فونولوجيا يمكن من تحقيق قراءة و كتابة سليمة فإن ذلك يفرض بالضرورة أن يكون قادرا على:

- تعيين هوية الحروف وتحديدها.
- وضع تطابق بين الأصوات والحروف. إذن التمكن من النظام (الأبجد– فونيتيكي).
- إمتلاك مخزون معجمي وعدد من الكلمات للوصول إلى النص.
- تمكنه من الترتيب، من زاوية ترتيب الكلمات وأيضا الصرف– تركيب(تحديد النحو في الكلمات، مثل التطابق في الجنس و العدد).[2] وبالنسبة لـ " أوتا فريث " فإن المهم في هذه المرحلة هو أن معرفة الحروف تسمح للطفل بالقيام بالربط بين الوحدات البصرية البسيطة والوحدات الفونولوجية المجردة وهي الكتابة.[3]

إن فئة دراستنا يمرون بنفس مراحل تطور التلميذ العادي للوعي الفونولوجي، وهذا مارأيناه في نتائج تلاميذ السنة الثالثة حيث كانت نتائجهم أحسن من نتائج تلاميذ السنة الرابعة الذين يعانون من

[1] طيبي سناء عورتاني وآخرون، المرجع السابق،ص93

[2] بوعناني مصطفى، وزغبوش بنعيسى، اللغة والمعرفية: بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس، عالم الكتب الحديث، الأردن،2015، ص74–75.

[3] Fayol Michel, op. cit.,p157.[3]

الديسغرافيا، حيث تميزت كتابتهم بعدم احترام التشكيل، الحذف الصوتي، الإضافة...إلخ. فأي اضطراب في تعلم الكتابة يؤدي إلى اضطراب الوعي الفونولوجي والعكس صحيح، و بالتالي فإن اكتسابه له علاقة وطيدة بتعلم الكتابة. وعليه فالتلاميذ الذين يبدون اضطرابا على مستوى الوعي الفونولوجي فإنه ينعكس سلبا على مستوى إكتساب الكتابة، وبالتالي فهذا الجانب المعرفي يلعب دورا أساسيا في النجاح المدرسي بصفة عامة والنجاح في الكتابة بصفة خاصة.

وتعد مهارة الوعي الفونولوجي من أهم المهارات اللازمة للقراءة ثم الكتابة، وبالتالي فهي تعتبر من أهم المنبئات على صعوبات التعلم اللاحقة. ولذلك فإننا يجب أن نوليها إهتماما أكبر حتى نتمكن من تنميتها وتطويرها لدى الأطفال.[1]

فعلى الأنظمة التربوية أن تأخذ بعين الإعتبار ما على الطفل أن يعيه في المراحل الأولى لتعلمه الكتابة. مما هو مرتبط بالمستوى الفونولوجي، بدءا بالفونيم، ثم المقطع، ثم الكلمة... ثم الظواهر التطريزية الناتجة عن التجاور بين الأصوات وفق سلمية تراعي قدرات الطفل الذهنية و مستوى تطور التعلم لديه.[2]

وعموما فالتلميذ في هذه المرحلة كان يكتب الكلمات كما يسمعها وإذا كانت هناك أخطاء فتكون راجعة لأسباب نطقية وليست لأسباب بصرية، أي أن العامل الفونولوجي يلعب دورا مركزيا في هذه المرحلة.

وفي الأخير المرحلة الكتابية، فالتلاميذ لم يجدوا صعوبة في كتابة الكلمة مباشرة وتبين هذا من خلال حصة الإملاء، حيث استطاعوا معالجة مكونات الكلمة وهذا ما ينتج عنه كتابة صحيحة.

ويرتكز تحليل الكلمة المكتوبة في هذه المرحلة على أساس إملائي دون التدخل الفونولوجي، وتعتبر الوحدات الإملائية التي تكوّن وحدات المعالجة لهذا الإجراء كسلاسل حرفية مجردة، وهو إجراء تحليلي لأن الوحدات الإملائية تعالج مقطعيا وكليا.[3]

وعليه فتحكم التلميذ في المرحلة الفونولوجية يؤدي إلى التحكم في المرحلة الكتابية، ذلك لأن الإستراتيجيات الثلاث تكون متتابعة واحدة تلو الأخرى، فالمرحلة الكتابية هي نتيجة الإستراتيجيتين اللوقوغرافية والفونولوجية، وبالتالي فإكتساب المرحلة الكتابية يعود إلى مؤهلات المرحلة الفونولوجية التي تسمح بعلاجات فونولوجية حتى يتحصل على أصوات.

[1] محمد عادل عبد الله ، قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، دار الرشاد، القاهرة،2006، ص137.

[2] بوعناني مصطفى، وزغبوش بنعيسى، المرجع السابق ،ص 72.

[3] Casalis Séverine, op.cit.,p 30.

ومن خلال ما سبق نستطيع أن نقول أن التلاميذ أظهروا تحكما جيدا في ميكانيزمات الكتابة ومن خلال النموذج المقترح من طرف أوتا فريت فإن القدرة على الكتابة يمكن أن توصف بالرجوع إلى السياقات المعرفية الثلاثة والتي تتمثل في السياق التميزي (الإستراتيجية اللوقوغرافية) والسياق الحرفي (الإستراتيجية الأبجدية) والسياق الإملائي(الإستراتيجية الإملائية).إذن فمن خلال تحليل كتابة التلاميذ اتضح لنا بأنهم ليس لديهم مشاكل في المرحلتين الفونولوجية والكتابية، وعليه فالتلميذ الجزائري يمر بنفس مراحل اكتساب الكتابة التي يمر بها التلميذ الفرنسي والإنجليزي.

خاتمة:

إن إكتساب مهارة الكتابة تعد أحد الموضوعات المهمة كما تعد أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي، فهي من أهم متطلبات عملية التواصل اللغوي، حيث تناولت الدراسة موضوعا في غاية الأهمية بالنسبة للعملية التعليمية والتعلمية، فحاولنا التعرف عن الفروق في تطور مهارات الكتابة تبعا للمستويات الدراسية (السنة الأولى والثانية والثالثة إبتدائي) لدى التلاميذ الناطقين باللغة العربية واعتمدنا في ذلك على نموذج أوتا فريث(Uta Frith) لمعرفة إن كان التلميذ يمر بنفس مراحل اكتساب الكتابة التي يمر بها التلميذ الإنجليزي والفرنسي كما حاولنا من خلال هذه الدراسة الإلمام بمختلف الإهتمامات الخاصة بعملية الكتابة، وهذا بالتعرف على طبيعة العمليات المعرفية المتدخلة في عملية معالجة المعلومات الكتابية عند تلاميذ الطور الأول من التعليم الإبتدائي. ولوحظ أن اكتساب مهارة الكتابة يكون بنفس تسلسل المراحل التي ذكرتها أوتا فريت وتتمثل في الإستراتيجية اللوقوغرافية والأبجدية والكتابية.

– اقتراحات:

– ضرورة اعتماد أساليب حديثة كاستخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية التدريس، وذلك باستخدام الوسائل البيداغوجية التي تثير دافعية التلاميذ لاكتساب مهارة الكتابة.

– ضرورة التنويع من طرف الأساتذة في استراتيجيات التدريس الحديثة.

– ربط المادة الكتابية بميول وإهتمامات التلاميذ.

– تحفيز التلاميذ في المرحلة الإبتدائية للكتابة والقراءة ومطالعة القصص الأدبية والتاريخية، لما لها من أهمية في توسيع خيال التلاميذ.

– توعية المعلمين والمسؤولين عن واضعي المناهج المدرسية إلى ضرورة التركيز على المكتسبات الأولية (القدرات المكانية – الزمانية، الجانبية، الصورة الجسمية، الإدراك الحركي) في التدريس لما لها من أهمية في إكتساب مهارة الكتابة.

– نأمل أن تكون نتائج دراستنا هذه بمثابة انطلاقة لدراسات أخرى أكثر تعمقا لإكتساب مهارة الكتابة عند تلاميذ الطور الإبتدائي.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: الكتب

– بوعناني مصطفى، وزغبوش بنعيسى، اللغة والمعرفية: بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس، عالم الكتب الحديث، الأردن،2015.

– ديمون آنى، إجابات على أسئلتكم حول الدسلكسيا: إضطرابات اللغة في الأطفال(ترجمة إيناس صادق ولميس الراعى)، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2006.

– دسوقي كمال، ذخيرة علوم النفس: إنجليزي فرنسي ألماني، المجلد الأول، مؤسسة الأهرام للنشر والتوزيع، مصر، 1998.

– الحسن هشام، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2000.

– طيبي سناء عورتاني، والسرطاوي عبد العزيز، والغزو عماد محمد، ومنصور ناظم، مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل للنشر، الأردن، 2009.

– مجدي عزير إبراهيم، موسوعة المعارف التربوية، عالم الكتب، القاهرة، 2006.

–محمد عادل عبد الله ، قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، دار الرشاد، القاهرة،2006.

– النجار زينب، وشحاتة حسن، معجم المصطلحات التربوية والنفسية: عربي – إنجليزي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.

– فارس أحمد محمد، الكتابة والتعبير، دار الفكر، بيروت، 1979.

– الشناوي محمد محروس، التخلف العقلي: الأسباب – التشخيص– البرامج، دار غريب، القاهرة،1997.

– تمبل كرستين، المخ البشري: مدخل إلى دراسة السيكولوجيا والسلوك(ترجمة عاطف أحمد)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،2002.

-Ajuriaguerra.J, Auzias.M, Coumes.F, Denner.A, Lavondes-Monod.V, Perron.R, Stambak.M, L’écriture de l’enfant : l’ évolution de l’écriture et ses difficulté, Delachaux et Niestlé, Paris,1989.

- Casalis Séverine, Lecture et dyslexies de l’enfant , Presses Universitaires du Septentrion, Lille,1995.

- Estienne Françoise, Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter, Masson, Paris,1998.

−Estienne Françoise, Dysorthographie et dysgraphie: 285 exercices comprendre , évaluer, remédier, s'entrainer, Masson, Paris,2006.

-Fayol Michel,Gombert Jean Emile ,Lecoq Pierre,Sprenger-Charolles Liliane ,Zagar Danièl, Psychologie cognitive de la lecture , PUF, Paris,1992.

-Frith Uta,(1980), Cognitive processes in spelling, Academic Press, London,1980.

-Gillet Patrice, Hommet Caroline, Billard Catherine, Neuropsychologie de l'enfant, une introduction , Solal, Paris,2000.

-Houdé Olivier, Kayser Daniel, Koenig Olivier, Proust Joelle, Rastier François, Vocabulaire de science cognitive, PUF , Paris,1998.

-Lurçat Liliane, L'activité graphique à l'école maternelle, Esf ,Paris, 1979.

-Lurçat Liliane, L'écriture et le langage écrit de l'enfant en école maternelle et élémentaire, Esf, Paris,1985.

-Sprenger-Charolles Liliane,Casalise Séverine, Lire: lecture et écriture, acquisition et troubles du développement , PUF, Paris,1996.

-Thoulon-page.Chantal, La rééducation de l'écriture chez l'enfant: pratique de la graphothérapie, Masson, Paris, 2001.

ثانيا: الرسائل والمذكرات

– أزداو شفيقة، الوعي الفونولوجي وسيرورات إكتساب القراءة عند الطفل: دراسة طولية تتبعية من بداية السنة أولى إبتدائي إلى الثانية إبتدائي، أطروحة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر 2، 2012.

– بوزيد صليحة، مهارة الكتابة ومشكلاتها عند تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير في الأرطفونيا غير منشورة، جامعة الجزائر، 1992.