

**فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام مهارات الوعي الصوتي
لعلاج أخطاء التهجي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة
في المرحلة الأساسية**

إعداد

أ.آلاء ابو السباع

باحثة دكتوراة تخصص التربية الخاصة
الجامعة العربية الأمريكية - فلسطين

**مجلة الدراسات التربوية والانسانية .كلية التربية .جامعة دمنهور
المجلد السابع عشر - العدد الثالث (يوليو) ، لسنة 2025م**

فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام مهارات الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المرحلة الأساسية

آلاء ابو السباع

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى كشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام مهارات الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المرحلة الأساسية، ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الشبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة على عينة قصدية وهم طلبة اضطرابات التعلم المحددة المنتسبون في غرف المصادر في مدرسة واد سلطان الأساسية المختلطة وكان عددهم (10) من كلا الجنسين، تم اختيارهم من الصفوف الدراسية (ثاني، ثالث، رابع)، وكانت الفترة الزمنية التجريبية (4) شهور لعام 2024 م. ومن أجل جمع البيانات كانت أدوات الدراسة هي الحقيبة التعليمية لمهارات اللغة العربية الأساسية المعتمدة من قبل قسم التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم في فلسطين، واستخدم الباحثون للمعالجة الإحصائية برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-test، وأثبتت النتائج فعالية البرنامج التدريبي القائم على استخدام مهارات الوعي الصوتي لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المراحل الأساسية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لصالح القياس البعدي للطلبة. الكلمات المفتاحية: مهارات الوعي الصوتي، أخطاء التهجي الكتابية، طلبة اضطرابات التعلم المحددة.

Study Summary

The study aimed to reveal the effectiveness of a training program based on the use of phonological awareness skills to treat written spelling errors among students with specific learning disorders in the basic stage. To achieve the goal, the quasi-experimental approach with one group was used on a deliberate sample, which is students with specific learning disorders enrolled in the resource rooms at Wadi Sultan Mixed Basic School, and their number was (10) of both sexes. They were selected from the second, third, and fourth grades, and the experimental period was four months in 2024 AD. To collect data, the study tools were the educational package for basic Arabic language skills approved by the Special Education Department of the Ministry of Education in Palestine. The researchers used the statistical analysis program (SPSS) for statistical processing.

, and finding the arithmetic means, standard deviations, and T-test. The results proved the effectiveness of the training program based on the use of phonological awareness skills among students with specific learning disorders in the basic stages, with the presence of statistically significant differences at the level of statistical significance ($\alpha \geq 0.05$) between the arithmetic means in favor of the post-measurement of the students.

Keywords: phonological awareness skills, spelling errors, students with specific learning disorders.

المقدمة:

تُعتبر الكتابة من أهم وسائل الاتصال الإنساني، وإحدى النتائج الرئيسية التي نسعى إلى تحقيقها من خلال تعليم اللغة العربية، ومهارة من مهارات الحياة التي يخدم بها الإنسان نفسه للتعبير عن مشاعره و أفكاره ويُسجل نتاج عقله ويحفظه كي ينقله لغيره بنظام كتابي متطور وبشكل رموز مكتوبة ، من خلالها يصوغ الإنسان حاضره ويرتبط بماضيه ويخطط لمستقبله. وتتشكل أهمية مهارة الكتابة بأنها المهارة الأعلى في مهارات اللغة الأخرى كالقراءة والحديث والاستماع فمن خلالها إما أن يُنتج المتعلم المفردات والتراكيب ويستخدمها وإما أن يكتسبها، إضافة إلى دورها في تنمية التفكير والكشف عن نفسه في رموز الكلمات المكتوبة بوضوح (الناقة، 2017).

وأشارت دراسة بكري وعبد القادر (2018) بأن مهارة الكتابة عملية تتضمن ثلاثة مجالات، الأول يحتوي على رسم الحروف والكلمات رسماً واضحاً ويتسم بالجمال ويعتمد على الصوت والشكل للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها من تخيلات ومفاهيم ومعان، وهذا ما يُسمى بالخط، أما المجال الثاني الذي يعتمد على ترتيب الرموز المسموعة في تتابع كتابي مثل تتابعها الصوتي ضمن قواعد لغوية معروفة، يُسمى بالتهجي، والمجال الثالث قائم على التعبير عن المشاعر والأفكار بالرموز المكتوبة ويُطلق عليه التعبير الكتابي.

وتتطلب مهارات الكتابة انتباهاً وتركيزاً دائمين ومتلازمين وخاصة في مرحلة التهجي الكتابية، لأنها التمثيل الكتابي الصحيح للغة الشفهية وتحديدًا في السنوات الدراسية الأولى، وتزداد أهمية هذه المرحلة بأنها تُقدم تبصراً بالمهارات اللغوية الدنيا، إضافة إلى مهارات المعالجة المعرفية العليا، فمن خلالها تتحسن أساليب الكتابة للمتعلم، وتنمو ثروته التعبيرية بما يكتسبه من أنماط ومفردات لغوية من خلال التهجي، ومساعدته في نمو وتكون مهارات وعادات مرغوبة تعليمياً كقوة الملاحظة والترتيب والانتباه (الفقاوي، 2009)

وأكدت دراسة أبو ربيعة وطه (Abu-Rabia & Taha, 2004) أهمية عملية التهجي بأنها تُعد من أفضل الطرق في اكتشاف ما يعلمه المتعلم عن الكلمات وعمليات تعلمها، كما تُمكن الباحثين من تحليل أخطاء التهجي بقرائن عن كيفية فهم المتعلم للأصوات، ولنظام الكتابة في

اللغة، وتحديد المعارف السابقة واستراتيجياته المعرفية للمتعلم من خلال التعرف على كيفية دمج المعارف الصوتية والصرفية في صور كتابية في أثناء ترجمة اللغة المنطوقة إلى لغة مكتوبة. وأشارت دراسة عبد الله (2019) بأن التهجّي عملية تكاملية لعدد من العوامل والتي كانت تتأثرها الوعي الصوتي، الذي له أهمية خاصة في تعلم مهارات التهجّي، لأن اكتساب مهاراته تعمل على فهم العلاقة بين الأصوات والحروف والتي تُمثل المراكز الرئيسي في التهجّي، وتزيد من سرعة المتعلم في تهجي الكلمات المركبة صوتياً، كما أن تعلم الأنواع المختلفة من أشكال المقاطع في أنشطة الوعي الصوتي تزيد من قدرته على التهجئة.

وترى الباحثة بأن المتتبع لأداء مهارة الكتابة لدى المتعلمين، يُلاحظ أن فئة منهم تُعاني من مشكلات متعددة في الكتابة وخاصة طلبة اضطرابات التعلم المحددة الذين يُواجهون صعوبات في تعلم المهارات الأساسية للكتابة وقدرة التعبير عن الأفكار من خلالها أو تقديم نماذج كتابية واضحة، نتيجة لضعف الذاكرة البصرية، والإدراك البصري الخاطئ للحروف والكلمات ونقص الدافعية لدى المتعلم.

وأكدت دراسة المصري وآخرون (2016) بأن طلبة اضطرابات التعلم المحددة تظهر لديهم اضطرابات واضحة في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة والتفكير وصعوبة في استرجاع المعلومات، وسهولة تشتت الانتباه، فيصبح لديه صعوبة في تذكر المعلومات المعتمدة على الذاكرة البصرية أو الذاكرة السمعية أو المعلومات المعتمدة على الذاكرة البصرية والسمعية معاً، فيؤدي ذلك ظهور مشكلات في تعلم المهارات التعليمية القراءة والكتابة و ظهور أخطاء في مهارات التهجّي أو إجراء العمليات الحسابية.

وأوضح سهيل (2012) أن الأخطاء في مهارات التهجّي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة هي إحدى المشكلات الأساسية التي يعانون منها حتى يتم إتقان الكتابة منها ارتكاب أخطاء صوتية، وحذف أو خلط بين كتابة المد الطويل والمد القصير، والزيادة والنقصان في شكل الحرف، أو كتابة الكلمة كما كان ينطقها المتعلم وهو طفل أو عدم التمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة واختلاط تشكيل أواخر الكلمات بين كتابة الحروف والتتوين.

وبالرغم من أن مهارات الوعي الصوتي تُعتبر عاملاً أساسياً وجوهرياً في عملية التهجي الكتابية، إلا أنه لم تحظ أهمية الوعي الصوتي اهتمام الكثير من الباحثين، وكان التركيز على دوره في مهارات القراءة فقط، وتأثيره فيها، وأهمل دوره في عملية التهجي الكتابية، وتناولت دراسات أخرى تنمية مهارات التهجي باستخدام برامج تدريبية واستراتيجيات بغض النظر عن ارتباطها بأبعادها المكونة لها والمؤثرة في تعلمها وتعليمها خاصة الوعي الصوتي (محمد والعريس، 2022)

وعند اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وجدت فعالية استخدام مهارات الوعي الصوتي في تعليم الكتابة وإتقان مهارات التهجي وتعلمها كدراسة عزت (2022) وبكري وعبد القادر (2018) مما أدى إلى تحسين مهارات الكتابة وزيادة القدرة على كتابة كلمات مضبوطة شكلياً، كما مكن المتعلمين من التعبير عن أنفسهم بكفاءة بعد أن اكتسبوا مهارات الوعي الصوتي كإدراك التركيب الصوتي للحروف والكلمات مما عكس ذلك الأثر على المتعلمين أثناء الكتابة، وبذلك يُعتبر الوعي الصوتي أساسي في تعرف مبادئ التهجي في النظام اللغوي المكتوب. ومن منطلق أهمية تطبيق مدخل الوعي الصوتي وفاعليته في تحسين وتطوير التحصيل الأكاديمي للمتعلمين وخاصة طلبة اضطرابات التعلم المحددة، وزيادة الدافعية لديهم ، والاستمتاع من خلال تطبيق هذا النوع من المداخل واستجابة للتوجهات العالمية الحديثة في التدريس، جاءت هذه الدراسة للكشف عن فعالية استخدام مهارات الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المرحلة الأساسية.

مشكلة الدراسة: أشار الدليل الإحصائي للاضطرابات النمائية (2022) بأن طلبة اضطرابات التعلم المحددة يُعانون من صعوبات في الإدراك البصري يُصعب عليهم ترجمة ما يرون، ولا يُميزون العلاقة بين الأشياء، أو بين أنفسهم بطريقة ثابتة، ويُواجهون من ضعف في الذاكرة البصرية، وصعوبات في تذكر الكلمات التي سبق وإن شاهدوها، ويتم تكرار النظر إلى النموذج المراد نسخه أكثر من مرة.

وأكدت دراسة قنديل (2021) والعسمي (2021) بوجود صعوبات في الإدراك السمعي لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة، بحيث يُصعب عليهم فهم ما يسمعون وفي استيعابه ولذلك

استجاباتهم دائماً متأخرة. ويقوم بالخلط في كتابة بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات (جمل، جبل) (لحن، لحم)، ومن السهل تشتيت انتباهه بالأصوات.

وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال العمل الميداني كمعلمة غرفة مصادر في المدارس الحكومية أن طلبة اضطرابات التعلم المحددة يواجهون صعوبات واضحة وبارزة في إتقان مهارات التهجّي الكتابية نتيجة لضعف الذاكرة البصرية والسمعية لديهم، فأدى إلى تغيير موقع الحرف و كيفية ترتيبه في الكلمة، وصعوبة تذكر شكله أو الاحتفاظ بالصورة البصرية للكلمات، وهذا ما يجعل استنكار الصورة لديهم عائقاً وصعباً عليهم. وعدم القدرة على تذكر الحركات أثناء كتابة الكلمة، وقد ينسوا كيفية حركة اليد في كتابة بعض الكلمات أثناء عملية التهجّي الكتابية، إضافة إلى ذلك وجدت تركيز بعض معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية على الأنشطة الموجودة في الكتاب المدرسي وتجاهل أهمية تدريب المتعلمين على مهارات الوعي الصوتي جميع هذه العوامل أدت إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية.

وعند الإطلاع على الدراسات السابقة مثل دراسة محمد و العتريس (2022) وعليمات (2018) أكدت على أهمية استخدام الوعي الصوتي وضرورة استخدام الأنشطة القائمة على مهاراته في تحسين مهارات التهجّي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة وإيجاد بذور الإبداعات الخاصة بهم، وجعل العملية التعليمية عملية مشوقة و ممتعة، وبناءً على ما سبق تتمكن الباحثة من بلورة مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام مهارات الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجّي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المرحلة الأساسية؟

فرضية الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للمقياس القبلي والبعدي لعلاج أخطاء التهجّي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المرحلة الأساسية تبعاً للبرنامج التدريبي القائم على استخدام مهارات الوعي الصوتي.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الكشف عن فعالية برنامج التدريبي القائم على استخدام مهارات الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المرحلة الأساسية.

الإطار النظري:

مهارة التهجي من المهارات الضرورية في اكتساب اللغة وتعلمها، كما يُعتبر وسيلة لصحة مهارة الكتابة من جهة الرسم الخطي ولضبط الكلمة إعرابياً، لذلك يتطلب التهجي الفعال وجود الكفاءة وتوفرها في كل من الأنظمة الكتابية والصوتية، وإذا نتج ضعف في أحد هذه الأنظمة نتج ضعف مهارة التهجي لدى الطالب.

مفهوم التهجي: أشارت إليه دراسة أبو منديل (2006) بأنه مهارة يتم اكتسابها من خلال تحويل مجموعة من الأصوات المنطوقة والمسموعة إلى رموز مكتوبة، مع وجوب مراعاة وضوح الخط، وصحة الرسم الإملائي حسب القواعد المتعارف عليها، وتحقيقاً للفهم والإفهام. ومن وجهة نظر دراسة بكري وعبد القادر (2018) أكدت أن مفهوم التهجي يتضمن مجموعة من ثلاثة مكونات بحيث يمثل المكون الأول في مطابقة الرموز الصوتية المنطوقة والمسموعة مع الرموز الخطية المكتوبة، والمكون الثاني في مراعاة قواعد مهارة التهجي بين أهل اللغة سواء كانت صوتية أو كتابية أو صرفية، والمكون الثالث في أن الغاية من مهارة التهجي النهائية هي تيسير عملية الفهم في الرسائل المكتوبة وتوضيحها.

وأوضحت دراسة زايد (2006) خطأ التهجي بأنه قصور الطلبة عن المطابقة الجزئية أو الكلية بين الصور الذهنية والصوتية للكلمات والحروف، ومدار الكتابة الإملائية وفقاً للصور الخطية لها، وضمن القواعد المحددة والمتعارف عليها لمهارة الكتابة.

وأكدت نتائج دراسة سليمان وبهر وبيرتر (Silliman, Bahr and Peters, 2006) أنه عند فحص (3) مجموعات من طلبة اضطرابات التعلم المحددة للمهارات اللغوية (الأصوات، الصرف، الكتابة) التي تؤدي إلى أخطاء التهجي، بأن هؤلاء الطلبة يُعانون من زيادة في صعوبة المهمة عند تمثيل للعناصر الصوتية في مهمات التهجي الكتابية، وتحديداً في الكلمات الطويلة، أو عند تعقيد البنية اللغوية للكلمة.

كما حللت دراسة ريس وتريمان (Reece Treiman, 2001) أخطاء التهجي الكتابية الشائعة بين طلبة المراحل الدراسية للصفوف (1-9) على عينة مكونة من (288) من كلا الجنسين، بحيث قُدم لهم (9) قوائم كلمات، وأكدت نتائجها على أن الأخطاء الصوتية هي الأخطاء الأكثر تكراراً بين الصفوف الدراسية من (1-9)، لذلك كان من المحتمل أن يتم تمثيل الأخطاء في الأصوات بأنها أكبر تحدٍ لتنمية مهارات الكتابة والإملائية بين الطلبة.

وأوضحت دراسة أبو ربيعة وطه (Abu-Rabia & Taha, 2006) بأن أخطاء التهجي الكتابية تتمثل في سبعة أمور وهي:

الأخطاء الصوتية: تقع هذه الأخطاء من قبل المتعلم عندما يُصبح غير قادر على ترجمة أصوات الكلمة أو صوتاً واحداً (فونيم) إلى حرف (جرايم)، وسبب وجود هذا الخطأ يعود إلى:
- الخلط بين الأصوات الطويلة والقصيرة مثل (شرب، شارب)
- عدم القدرة على التمييز بين الحروف التي تتقارب في مخرجها مثل (الدال - التاء، الضاد - الطاء، الكاف - القاف).

- خلط اللغة العربية الفصحى بلغة الكلام العامية في أثناء الكتابة، بأن يكتب الطالب الكلمة كما ينطقها أثناء الحديث مع الآخرين مثل كلمة (قال - نال).

- كتابة حرف (ن) في أواخر الكلمات بدل التنوين مثل (بيت - بيتن)
الأخطاء الناتجة عن العسر الصوتي: وتقع هذه الأخطاء عند تهجي أكثر من صوت من أصوات الكلمة، ويُقصد عندما يتم الغياب عن التهجي تمثيل معظم أصوات الكلمة المحددة، ويُصبح في هذه الحالة ارتباط الصوت بالحرف غير صحيح.

الأخطاء الشبه صوتية: وذلك من خلال عدم تمثيل الصور المكتوبة بنفس الصورة الصوتية لها، ويتم ظهورها من خلال الإضافة أو الحذف أو الاستبدال للأصوات، مثال على ذلك كتابة كلمة (هؤلاء) تكتب (هاؤلاء).

قواعد الهجاء غير منتظمة: يقع المتعلم في أخطاء كتابية نتيجة لعدم انتظام الكتابة مما يُعيقه الوصول إلى مستوى الإتقان في قواعد الكتابة العربية، مثل الخطأ في كتابة الهمزة المتطرفة والمتوسطة، والخطأ في كتابة اللام القمرية والشمسية.

الأخطاء الناتجة عن ارتباك الرؤية: وتحدث هذه الأخطاء نتيجة لاختلاط أشكال الحروف أمام رؤية المتعلم مثل (ب، ت، ث، ن) أو (س، ش) أو (ص، ض)، فعند كتابة كلمة (تذكرت) تُكتب على شكل (نذكرت) بإبدال حرف التاء في أول الكلمة نوناً بسبب التشابه بين شكل الحرفين وموقع نقاطهما رغم اختلاف أصواتهما.

حذف الكلمة: ويحدث من خلال حذف الطالب كلمة في أثناء التهجي لنصٍ ما.
إغفال أو تجاهل الكلمات الوظيفية بين الكلمات الموجودة في النص: بحيث يقوم الطالب بحذف الكلمات الوظيفية كحروف الجر أو العطف التي تسبق الكلمات.
النظريات المتعلقة بنمو مهارات التهجي:

1-نظرية المراحل: تستند هذه النظرية على مبدأ أن نمو مهارات التهجي وتعلمها يتم وفق تسلسل منظم وبصورة خطية، ومن خلال مراحل تدريجية يُمكن التنبؤ بها، مبتدئة باكتساب المعرفة الصوتية وتعلمها، ثم الانتقال إلى تعلم المراحل الكتابية الخطية، للوصول إلى المعرفة الصرفية (المورفولوجية)، بحيث المتعلم لا ينتقل من مرحلة إلى مرحلة أخرى إلا بإتقان المرحلة السابقة، وتحدث هذه الخطوات في المراحل الدراسية الأولى (Lauren Jayne,2000)

كما ذكرت دراسة إهري (Ehri, 2000) النماذج المختلفة في مراحل نمو التهجي وتعلمه وهي:
 -ما قبل الألف بائية: بحيث يكون لدى الطفل معرفة بسيطة بالنظام الأبجدي، ولديه بعض القدرة برسم بعض الحروف كما يراها.

-**الألف بائية الجزئية:** في هذه المرحلة يبدأ الطفل في أصوات الحروف الأبجدية وأسمائها، كما يُمكنه كتابة الحرف الأول أو الحرف الأخير أو كليهما معاً من الكلمة بصورة صحيحة عندما يُطلب منه تهجي هذه الكلمة، او من خلال استخدام حرفاً واحداً لكل مقطع مثل كلمة (كتب) بدلاً من (كاتب).

-**مرحلة الألف بائية الكاملة:** يبدأ المتعلم بتقسيم الأصوات والمقاطع الموجودة في الكلمة في هذه المرحلة، ويستطيع التهجي من خلال التشابه، والقدرة على تخزين مجموعة كبيرة من الكلمات في الذاكرة، وتحتوي على العناصر المدركة من خلال عملية التشابه (البادئة واللاحقة)، كما يُمكنه تغيير البادئة في كلمة ما لتكوين كلمات أخرى جديدة، ومن أهم المهارات التي

يكتسبها المتعلم في هذه المرحلة هي أن الحركات الطويلة تُكتب على هيئة حروف، وهي عبارة عن صوتين قصيرين.

-مرحلة بلورة الألف بائية الموحدة: يكتسب المتعلم في هذه المرحلة مهارة كتابة الكلمات الطويلة، والمكونة من وحدات معاني عديدة (المورفيمات) مثل البادئة واللاحقة، بالإضافة إلى إدراك أن الوحدات المورفولوجية تُغير معنى الكلمة، كما تُساعد معاني الكلمات في كتابة أجزائها بصورة صحيحة مثل (غلا _ غلى).

وقد أيدت دراسة يونغ (Young, 2007) هذه النظرية، فقد فحصت قدرات التهجى عبر أربع مهارات مرتبطة بها على عينة مكونة من (6) طلاب من الصف الثالث الابتدائي، وكانت نتائج هذه الدراسة قدرة تهجي الطلبة بشكل مستمر بصورة مطابقة حسب مراحل نمو التهجى الخاصة بهم تبعاً لنظرية المراحل.

وعملت دراسة ريس وتريمان (Reece and Treiman, 2001) على اختبار مصدرين لنمو التهجى وتعلمه وهما الوعي الصوتي والمعرفة الكتابية، بحيث تكون من (36) كلمة على عينة مكونة من (35) طالباً من الصف الأول الابتدائي، وأكدت نتائج هذه الدراسة على كيفية انتقال الطالب من معرفة استخدام حرف واحد لكل وحدة صوتية، إلى معرفة استخدام حروف أخرى، مما عمل على تدعيم فكرة أنه كلما كان الطالب أكبر سناً كلما كان التهجى يعتمد بشكل أكبر على المعرفة الكتابية.

2-نظرية الذخيرة أو الأمواج المتداخلة: افترضت هذه النظرية بأن مسار مهارات التهجى ليس بالضرورة أن تنمو بشكل متسلسل، وبدلاً من ذلك فهي تتفاعل مع بعضها البعض من خلال كل مراحل نمو التهجى في وقت واحد، لذلك هذه النظرية تصف تعلم مهارات التهجى ونموها بأنها ناتج عن تأثير مجموعة من العوامل والمهارات اللغوية المتزامنة مع بعضها البعض وهي (الوعي الصوتي، الوعي الصرفي، المعرفة الكتابية، الوعي الدلالي)، بحيث كل مهارة لغوية محددة تعتمد على طبيعة المهمة للتهجى (Soctt,2007).

وأوضحت دراسة كيونينغ وفيرهوفن (Keuning & Verhoeven,2008) بأنه وفقاً لهذه النظرية، يبدأ المتعلم في استخدام المعارف الصوتية بصورة أكبر في كتابة الكلمات الجديدة،

والمحاولة في تطبيق المعرفة الكتابية الخاصة بهم عند تهجي الكلمات الشائعة أي الكلمات التي تظهر بشكل مستمر في النصوص، والاعتماد على القرائن الصرفية للمساعدة في تطبيق مهام التهجي، مما يتشكل لديهم مخزون قوي وواضح من الكلمات نتيجة تعرضهم المستمر لها أثناء القراءة، كما تُصبح الصور الكتابية العقلية أكثر وضوحاً وقوة.

وأشارت دراسة بوراسا وتريمان (Bourassa,D and Treiman, R,2003) أنه بمجرد إدراك المتعلم بماهية وظيفة الألف بائية الكتابية الأولية والتي تتمثل في ترجمة الأصوات اللغوية وتمثيلها، سيجعله يسير على مسار عمليات التعلم الخاصة بارتباط الصوت بالحرف المكتوب، ومع استمرار الخبرة من خلال المواد المطبوعة يكتسب المتعلم التقاليد المورفولوجية والكتابية للغة.

مهارات التهجي الكتابية التي يجب إتقانها في المراحل الأساسية:

- كتابة حروف تتشابه في النطق بصورة صحيحة.
 - كتابة حروف تتشابه في الشكل بصورة صحيحة.
 - كتابة كلمات يوجد بها المدود الطويلة بصورة صحيحة (الألف، الواو، الياء)
 - كتابة كلمات يوجد بها حروف مشددة بصورة صحيحة.
 - القدرة على التفريق بين كتابة التاء المربوطة، والتاء المبسوطة، وهاء الضمير.
 - كتابة الكلمات بالتثنية (الضم، الكسر، الفتح) بصورة صحيحة.
 - كتابة كلمات يوجد بها (أل) القمرية و(أل) الشمسية بصورة صحيحة.
 - كتابة كلمات يوجد بها ضمائر متصلة.
 - كتابة كلمات يوجد بها ضمائر منفصلة.
 - كتابة كلمات يوجد بها الألف اللينة (ى) في آخرها.
 - كتابة كلمات يوجد بها حروف تُكتب ولا تنطق.
 - كتابة كلمات يوجد بها حروف تنطق ولا تُكتب (بركات، 2009).
- العوامل اللغوية المساعدة في تعلم مهارة التهجي:

أشارت دراسة بوعافية وبوعافية (2024) أن مهارة التهجي تنطوي على عملية ترميز الوحدات للغة المنطوقة (الكلمات، المورفيمات، الأصوات) في صور لغوية مكتوبة، لذلك ينتج التهجي السليم والخالي من الأخطاء.

وأهم هذه العوامل التي تُساعد على اكتساب مهارة التهجي وتعلمها هي مهارات الوعي الصوتي الذي يُعتبر أحد المهارات الأساسية الموطنة للتهجي، وهو قدرة الطالب على التعامل مع النظام الصوتي للغة، دمجاً وتقسيماً وتشغيلاً، وحذفاً واستبدالاً، وإضافةً وتحليلاً، وعزلاً للأصوات في الكلمات المنطوقة (محمد، 2019).

مفهوم الوعي الصوتي: أشارت إليه دراسة بوعافية وبوعافية (2024) هي القدرة على معرفة كيفية إنتاج الأصوات اللغوية وأماكنها وكيفية تشكيلها مع بعضها البعض لتكوين كلمات جديدة، والقدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الأصوات سواء كانت مفردة أو وجودها في كلمات و تعابير لغوية مختلفة.

وأوضحت دراسة الزيات (2014) بأنه قدرة الطالب على التعامل مع الوحدات الصوتية كما هي موضحة بالرسم الهجائي ومعالجتها حذفاً وعداً وتلاعباً بالأصوات المختلفة، بمعنى تبديل المواقع للفونيمات، وتصنيفاً للأصوات حسب مواقعها في الكلمات، إما في بداية الكلمة أو وسطها أو في آخرها.

وأكدت دراسة أبو الديار وآخرون (2015) بأن الوعي الصوتي يؤثر على النمو المبكر لمهارات التهجي، وقبل أن يتم تعليمه بشكل مباشر، ويُعتبر اكتساب مهاراته مؤشر جيد في تحسين مهارات الكتابة وتحديدًا في مراحل الصفوف الدراسية الأولى، بحيث يُساعد إدراك الطالب في تقطيع الكلمات وتجزئتها إلى مقاطع مستقلة أو ضمها معاً لتكوين كلمات مما يزيد من سهولة ربط الحرف بصوته الدال عليه.

وأشارت دراسة بكري وعبد القادر (2018) إلى أن قدرة الطالب على كيفية تحليل البنية الصوتية للكلمة المتمثلة في التقسيم والدمج الأصوات والمقاطع ومهارات القافية تُعتبر جوهرية لفهم العلاقة بين الأصوات والحروف، ومرتبطة ارتباطاً قوياً بكفاءة مهارة التهجي لدى

الطالب. وأن المحاولات المبكرة لمهارة التهجي تعكس في الأساس الخصائص الصوتية للحروف والكلمات.

عناصر الوعي الصوتي:

تقسيم الجمل إلى كلمات: يتم التركيز فيها على أن يُميز الطالب أن الجملة الواحدة تحتوي على مجموعة من الكلمات، ثم يعمل على عد الكلمات في الجملة التي أمامه، والتعبير عن كل كلمة أمامه بشكل محسوس، لذلك من المهم جداً في المراحل الأولى لتعلم القراءة والكتابة أن يدرك الطالب أن لكل كلمة لها حدود سمعية وصوتية، ومعرفة وحدة اللغة الأولى هي الجملة وليس الكلمة (عبد الله، 2006).

تقسيم الكلمة إلى مقاطع: ويتمثل في مجموعة الأصوات المفردة للمقاطع، ويُعتبر مؤشر على مستوى الأداء القرائي والكتابي في الصف الأول للطالب، بحيث تتكون الكلمات في اللغة من مقاطع، وكل مقطع يحتوي على صوتين فونيمين على الأقل، ويتكون كل منها صوت مفرد يليه صوت صائت (أبو الديار وآخرون، 2015)

تقسيم الكلمة إلى مقاطع: ويتمثل في مجموعة الأصوات المفردة للمقاطع، بحيث تتكون الكلمات في اللغة من مقاطع، ويُعتبر تقسيم الكلمة إلى مقاطع أسهل من تقسيمها إلى فونيمات (سليمان، 2012)

تحليل المقاطع إلى أصوات (فونيمات): ويعني قدرة الطالب على إدراك بأن المقاطع تتكون من أصوات مستقلة وإدراكه لها، بحيث كل مقطع يحتوي على صوتين فونيمين على الأقل، بحيث يتكون كل من المقاطع صوت مفرد يليه صوت صائت، تساعد الطالب على تناول الأصوات عن طريق الضم أو التجزئة أو تغيير واحد أو أكثر للأصوات المتضمنة في المقاطع، للحصول على كلمات جديدة ، وهو ما يوضح مفهوم الوعي بالصوت المفرد (سمير، 2013)

تمييز الكلمات المتشابهة في الوزن (النغمة): من خلال ارتفاع الصوت في الكلام أو

انخفاضه، ويُسمى موسيقى الكلام، وهو مقسم إلى نوعين:

-التنغيم: ويعني تنويع درجات الصوت على مستوى الجملة.

-التون: وهو تنويع درجات الصوت على مستوى الكلمة (عزت، 2022).

تُساعد هذه المهارة الطالب على زيادة الوعي بأصوات اللغة من خلال تسهيل عملية ربط صوت الحرف بصورته أو العكس، وبين الصفات والخصائص التي تعمل على تنظيم أنماط ترابط حروف الكلمات في اللغة، كما تُساهم في تصنيف الكلمات حسب أصواتها مما يُسهل عملية التعميم، وبالتالي تقليل عدد الكلمات التي يجب تعليمها للطالب (قنديل، 2021)

المرج الصوتي: وتعني قدرة الطالب على التمييز بين الأصوات المختلفة من خلال معرفة الصوت الأول والصوت الأخير في الكلمات، والعمل على تحليل الكلمات إلى حروف، واستبدال وحذف أصوات معينة لتكوين كلمات جديدة (عمر، 2016)

تقسيم الكلمات إلى أصوات لغوية: وهي آخر مستوى من مستويات التحليل اللغوي، لها علاقة قوية بين وعي الطالب بأصوات الكلمة وقدرته على القراءة السليمة الكتابة الصحيحة، ومن الأنشطة الأساسية لتعليم الطالب تقسيم الكلمات إلى أصواتها :

-نطق كل صوت من أصوات الكلمة لوحده.

-معرفة الصوت الأول و نطقه، أو معرفة الصوت الأخير ونطقه، أو كليهما معاً (معرفة الصوت وتمييز موقعه)

-القدرة على النطق السليم لأصوات الكلمة، بشكل مفرد بمجرد الاستماع لهذه الأصوات (Wagner,Rashotto,2013).

أهمية الوعي الصوتي:

-تمكين الطلبة من النطق السليم للحروف والكلمات عن طريق إخراج مخارج الحروف من مخارجها بشكل صحيح.

-مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ومعالجتها، وتحديد الطلبة من ذوي اضطرابات التعلم المحددة وممن يُعانون من مشاكل في النطق.

-إكساب الطلبة القدرة على ربط الحرف المكتوب بصوته، مما يُساعدهم على النطق الصحيح وعدم الخلط بين الأصوات المختلفة.

-التفاوت بين الحروف، بحيث ينبغي أن تكون بين الفونيمات المنطوقة بالفعل وبين الرموز للأصوات المنطوقة داخل الكلمات، بحيث تتطابق فيها الفونيمات المنطوقة مع الرموز الكتابية (الفقعاوي، 2009).

مفهوم اضطرابات التعلم المحددة: وضح الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات النمائية (2022) بأنه اضطراب في الوظائف العقلية والنفسية التي تتمثل في وجود خلل في جانب أو أكثر في التخيل والإدراك والذاكرة والانتباه وحل المشكلات، وأن المتعلم الذي ينتمي لهذه الفئة يملك قدرات عقلية مناسبة، ومعظم العمليات الحسية منتظمة ومعتدلة، وبعض الاستقرار العاطفي، إلا أنه يواجه بعض الصعوبات في المهارات النمائية، وظهور بعض المشكلات التي تتعلق بالعمليات التعبيرية التي تؤثر على اكتساب المتعلم للمهارات الأكاديمية، وكفاءته، ودفاعيته للتعلم.

خصائص المتعلمين من فئة اضطرابات التعلم المحددة: أشارت دراسة الغزاوي (2020) إلى الكثير من الخصائص التي اجتمعت عليها الآراء باستخدام هذه الخصائص كمحats للتشخيص المتعلم من فئة اضطرابات التعلم المحددة، وكانت كالتالي:

1-**النشاط المفرط:** بعض المتعلمين يُصاحبهم نشاط مفرط، بحيث لا يُمكن اعتبار سلوك معين نشاط مفرط مجرد حدوثه مرة واحدة أو مرتين فقط، لكن إن تجاوز حدوثه مرات متعددة في نفس المواقف ونفس الظروف فهذا يُصبح سلوك النشاط المفرط مشكلة، فلن يتوفر لديه وقت كاف للانتباه، حتى يستحوذ عليه عقلياً.

2-**ضعف الحركة والنشاط:** هو عكس فرط النشاط، ويُصاحبه خمول وكسل بشكل مستمر، وهو سلوك قائم بين المتعلمين من فئة اضطرابات التعلم المحددة وملاحظته بتواتر بينهم.

3-**قصور في دافعية التعلم:** وتأتي نتيجة لعجز المتعلم عن التعلم، وهو سلوك مكرر كتابته في التقارير التشخيصية والبيانات المدرسية للمتعلمين من هذه الفئة .

4-**نقص في عمليات التنسيق والتآزر:** يظهر النقص في عمليات التآزر والتنسيق بشكل واضح وبارز في عمليات الكتابة والمهارات الحركية الدقيقة، وتبدو عليه علامات الارتباك

والهوجاء في التصرفات، ويحدث هذا النقص عادة لعجز المتعلم عن تقدير موقعه في الفراغ من حوله بالنسبة للأشياء الأخرى.

5- **صعوبات في مهارة الانتباه ونقلها:** وتعني الإفراط المستمر في انتباهه على مثير محدد دون الالتفات إلى المثيرات الأخرى في نفس الموقف التعليمي، ويتم الثبات في تكرار هذا السلوك مرات متعددة، مما يجعله عاجزاً في الانتقال إلى مثير آخر كلما تطلب الموقف.

6- **اضطرابات إدراكية:** وتشمل الاضطرابات السمعية كعدم التمييز بين الأصوات، أو الاضطرابات الحركية كالتحكم في مسك القلم وكتابة الكلمات بشكل صحيح، أو الاضطرابات البصرية كأن يُميز بين الأشكال الهندسية و إكمال الشكل الذي أمامه، أو الاضطرابات اللمسية كصعوبة في مسك خامات معينة ، هذه الصعوبات تجعل المتعلم غير قادر على التمييز الحسي.

7- **قصور في الذاكرة:** تتعلق بالذاكرة السمعية والبصرية كعدم تذكر المتعلم أين وضع القلم، أو عدم القدرة على ترتيب جملة مكونة من أربعة كلمات بعد الاستماع إليها من قبل المعلم مباشرة، هذا القصور في الذاكرة يؤثر على عملية التعلم مما يؤدي إلى تدني في المستوى الأكاديمي للمتعلم.

8- **التناقض بين التحصيل والذكاء:** يبرز تناقض واضح التحصيل المتوقع للمتعلم وبين التحصيل الفعلي، بوجود انخفاض في المستوى الأكاديمي ولا يرجع سببه إلى وجود اضطراب ذهني.

وأكدت دراسة الذويبي (2022) أن الصعوبات التي تواجه المتعلم بأنواعها سواء في القراءة أو في الكتابة تأخذ صفة الاستمرارية وتكرر إلى الصفوف اللاحقة الأخرى، فهناك (95%) من المتعلمين الذين شُخصوا باضطرابات التعلم المحددة في المهارات اللغوية استمرت معهم إلى مستويات متقدمة، وغالباً ما يُعزى ذلك إلى استخدام الأساليب التقليدية وإستراتيجيات تُوصف بعدم الفعالية، بالإضافة إلى عدم كفاءة المعلم في التعامل مع هذه الفئة ومعرفة خصائصهم، مما يؤكد ذلك إلى الحاجة الضرورية إلى استخدام المعلم إلى إستراتيجيات فعالة، تُعزز اهتمام

المتعلم نحو التعلم واكتساب المهارات الحسابية، وتنمية القدرة على مهارات التفكير وحل المشكلات، وإتاحة فرص النجاح لهم.

وأوضح الهذاب وآخرون (2005) بأن طلبة اضطرابات التعلم المحددة يختلفون عن الطلاب العاديين في عدم استفادتهم من الطرق التدريسية التقليدية القديمة المستخدمة في التدريس، كما أن هناك اختلاف بين هؤلاء الطلبة أنفسهم في طرق اكتساب المعلومة وتعميمها، وبناءاً على ذلك يلزم لتدريس هؤلاء الطلبة استخدام مناهج وطرق تدريس خاصة ومتنوعة بما يُلاءم احتياجاتهم ويُناسب قدراتهم العقلية، فمعلم طلبة اضطرابات التعلم المحددة ينبغي عليه مراعاة هذا الاختلاف والتنوع في طرق التدريس والاستراتيجيات وفقاً لخصائص هؤلاء الطلبة.

العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي واكتساب القراءة والكتابة:

أوضحت دراسة بكري وعبد القادر (2018) أن الوعي الصوتي هو أهم العوامل المؤثرة في إتقان التهجي بكفاءة، بالرغم من وجود عوامل مؤثرة أخرى، وإن الاختلافات بين المتعلمين في إتقان التهجي بكفاءة تُعزى إلى الاختلافات في معرفة معلومات الصوتية للتهجي وكيفية واستخدامها، أكثر من عامل الاختلاف في الذاكرة البصرية للمتعلمين.

وأشارت دراسة الحويلة وأبو الديار (2015) بوجود علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي وبين اكتساب مهارات القراءة والكتابة، بحيث يُساهم الوعي الصوتي في تطور اكتساب القراءة والكتابة وتعلمها، لذلك يجب تنمية الوعي الصوتي لدى الطلبة مبكراً من خلال القدرة على التحليل الشفهي للكلمات واستعمال الحروف عن طريق استخدام الألعاب المختلفة والأغاني، والعمل على إنتاج الكلمات المقفاة، والمقارنة الشفهية بين مواقع الأصوات لهذه الكلمات.

واعتمدت بعض الدراسات على الوعي الصوتي في علاج أخطاء التهجي الكتابية لدى الطلبة في المرحلة الأساسية كدراسة بكري وعبد القادر (2018)، بحيث تم تطبيق وحدة قائمة على مهارات الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي على عينة مكونة من (60) طالباً من الصف الرابع الابتدائي، مستخدمة المنهج التجريبي ذو المجموعتين، وأثبتت نتائجها بوجود فروق جوهرية وملموسة بين المجموعتين في القياس البعدي لاختبار مهارات التهجي الكتابية.

وفحصت دراسة كارافولاس، وهولم وسنولنج (Caravolas, Hulme & Snowling, 2001) مهارات التهجى ونموها من خلال دراسة طولية على عينة مكونة من (153) طفلاً في فترة زمنية مدتها ثلاثة سنوات، والتعرف على المهارات المكونة للتهجى الكتابي من خلال قياس مهارات الوعي الصوتي، ومراعاة تقاليد الكتابة والدقة فيها، وأكدت نتائجها بان مهارة ارتباط الصوت بالحرف ومهارة التقسيم الصوتي من أكثر المهارات الموطنة للقدرة على التهجى ونمو مهاراته.

وعملت دراسة توبرسكي وتولشنسكي (Teberosky & Tolchinsky, 1998) على اختبار التغيرات في الكلمة من خلال تقسيمها و كتابتها من مرحلة الروضة إلى مرحلة الصف الثاني، وأظهرت النتائج أن تطور مهارة تقسيم الكلمات اعتماداً على المقاطع الصوتية تحت ما يُسمى (الصوامت والصوائت) يتوافق تطور مستوى الصفوف التي يُدرس فيها الطلبة، وكانت هناك نسبة قليلة من استطاع إلى تقسيم الكلمات إلى صوامت وصوائت، ووجدَ أن المقاطع الصوتية هي أكثر وحدات تقسيم الكلمات ارتباطاً بالكتابة وأهمية عبر المراحل الدراسية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

-تقديم الإطار النظري حول مفهوم الوعي الصوتي ومهاراته وأهمية استخدامه ونتائج تجاربه في إتقان مهارات التهجى الكتابية و تطوير مهارات الكتابة لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المراحل الأساسية.

-تتناول الدراسة كيفية استخدام مهارات الوعي الصوتي في تحسين المهارات الأساسية في اللغة العربية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المراحل الأساسية.

الأهمية التطبيقية:

-تُمكن طلبة اضطرابات التعلم المحددة من اكتساب المهارات الأساسية لإتقان مهارة الكتابة.
-تمد معلمي ومعلمات المصادر بالمهارات الأساسية في الوعي الصوتي ومهارات الكتابة اللازمة لطلبة اضطرابات التعلم المحددة في غرف المصادر من خلال رؤية واقعية لمدى استفادة طلبة اضطرابات التعلم المحددة من تجربة مدخل الوعي الصوتي فعلياً.

-توجه معلمي المراحل الأساسية للغة العربية نحو استخدام واختيار إجراءات مدخل الوعي الصوتي في تحقيق مخرجات التعلم المراد تحقيقها والأكثر كفاءة في استغلال موارد التعلم.

مصطلحات الدراسة:

برنامج تدريبي (إجرائي): مجموعة من الإجراءات والأنشطة منظمة ومتتالية ومخططة لها مسبقاً، من خلالها يتم إكساب المهارات الأساسية للغة العربية، تُطبق على الطلاب المنتسبون لغرفة المصادر في مدرسة واد سلطان، من المرحلة الأساسية الصغرى (الثاني، الثالث، الرابع).

مهارات الوعي الصوتي: عرفها Shane (2015) بأنها القدرة على الانتباه للأصوات في اللغة الشفهية ومعرفتها واستخدامها وتحديدها، وتشمل هذه المعرفة العلاقة ما بين الجزء والكل في الجملة والكلمة، والقدرة على التحكم بأجزاء الكلمة وإدخال التغييرات المختلفة عليها، بحيث يتم فصل الكلمة عن معناها وعن مرجعها ، واعتبارها قالباً مركباً من عدة أجزاء وتحليلها لمقاطع ووحدات صوتية.

وأما تعريفه إجرائياً هو إدراك الطلبة لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة والكيفية التي تتشكل بها لتكوين مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعية وصوتية، وإدراك ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بينها. وحددت هذه المهارات في نقاط بالترتيب وهي (معرفة الصوامت والصوائت، التمييز، التقطيع، التركيب، التجزئة، التحليل، الإبدال).

أخطاء التهجئة الكتابية: أشارت دراسة زايد (2006) هي قصور الطلبة عن المطابق الجزئية أو الكلية بين الصور الذهنية والصوتية للكلمات والحروف عمدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها وفق القواعد مهارة الكتابة المتعارف عليها والمحددة، وأشارت إليه الباحثة إجرائياً بأنه قصور في استخدام طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المرحلة الأساسية في مدرسة واد سلطان المختلطة الأساسية لقواعد التهجئة الكتابية المحددة في مطابقة الصور الصوتية للحروف والكلمات ومقاطعها مع الصور الخطية لها.

طلبة اضطرابات التعلم المحددة: أوضحت جمعية الأطفال الأمريكية للاضطرابات النمائية هذا المفهوم بأنهم بأن أفراد لديهم قصور في جانب أو أكثر في الوظائف العقلية أو النفسية والتي

تشمل الانتباه والإدراك والتخيل والذاكرة وحل المشكلات، وقد حددت جمعية الأطفال الأمريكية للاضطرابات النمائية بأن أفراد هذه الفئة يملكون قدرات عقلية مناسبة، وعمليات حسية ملائمة واستقرار انفعالي، ولديهم عددا محددا من الصعوبات الخاصة التي تواجهه في عمليات الإدراك والانتباه والتكامل وصعوبات أخرى بالعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم. وتم تعريفهم إجرائياً هم طلبة مدرسة واد سلطان الأساسية المختلطة، الذين يعانون من صعوبات وضعف في المهارات الأساسية للغة العربية، وتم اختيارهم من بعد عملية التقييم من قبل لجنة متخصصة تشمل على مشرفة التربية الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل، ومعلمة المصادر، ومعلم اللغة العربية للصفوف الدراسية (الثاني، الثالث، الرابع)، والمرشد الاجتماعي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام مهارات الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المراحل الأساسية.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة خلال (4) شهور في الفصل الدراسي الثاني لعام 2024 م.

الحدود المكانية: مدرسة واد سلطان الأساسية المختلطة.

الحدود البشرية: طلبة اضطرابات التعلم المحددة المنتسبون إلى غرفة المصادر في مدرسة واد سلطان الأساسية المختلطة.

الحدود المفاهيمية: المفاهيم والمصطلحات الواردة في عنوان الدراسة.

الحدود الإجرائية: تتمثل بمنهجية الدراسة ومجتمع الدراسة والمشاركين فيها، وأدوات الدراسة المستخدمة لجمع البيانات على ضوء الصدق والثبات والمعالجة الإحصائية.

منهج البحث: تم استخدام المنهج تجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة باعتباره المنهج المناسب لأهداف وطبيعة الدراسة و ملائمتها للبيانات التي تم جمعها، للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام مهارات الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المرحلة الأساسية.

مجتمع الدراسة: طلبة اضطرابات التعلم المحددة المنتسبون في غرف المصادر الحكومية التابعة لتربية جنوب الخليل.

عينة الدراسة: يتم اختيار المشاركون في الدراسة بصورة قصدية، وتمثلت بـ (10) من طلبة الصفوف الدراسية الأساسية الصغرى (ثاني، ثالث، رابع) المنتسبون لغرفة المصادر في مدرسة واد سلطان الأساسية المختلطة في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل لعام 2024م. **أدوات الدراسة:** لجمع البيانات تم استخدام الحقيبة التعليمية للمهارات الأساسية للغة العربية المعتمدة من قبل قسم الإرشاد والتربية الخاصة لوزارة التربية والتعليم، وتقريغها في مقياس قبلي وبعدي لأخطاء التهجئة الكتابية التي يُخطئ بها طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المرحلة الأساسية.

صدق أدوات الدراسة: للتأكد من صدق أدوات الدراسة، تم عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة، للتحقق على مدى تمكنها من تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، وذلك من خلال التأكد من وضوح وسلامة الفقرات، وكذلك للتأكد من مدى قابلية الأدوات لقياس ما صممت لقياسه، مع اقتراح التعديلات اللازمة للعبارة سواء بالحذف أو بالإضافة، حيث بلغ عدد المحكمين (10) محكمين، وبناء على ملاحظات وآراء المحكمين تم تعديل أدوات الدراسة بشكلها النهائي باتفاق المحكمين.

ثبات أدوات الدراسة: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من نفس مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة الفعلية، تكونت العينة من (6) أطفال، ومن ثم قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لمقياس مهارات التهجي بإعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة الاستطلاعية مرة أخرى، مع وجود فاصل زمني مدته (15) يوماً، قامت بعدها الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج تطبيق المقياس الأول والتطبيق الثاني لنفس المقياس، وذلك كما هو موضح في الجدول (1):

○ **الجدول (1) ثبات مقياس مهارة التهجي بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار**

المقياس	معامل ارتباط بيرسون	الدالة الإحصائية
مهارة التهجي	0.936	0.000

يتبين من الجدول (1) أن نتيجة معامل ارتباط بيرسون لمهارة التهجي بلغت (0.936) وهي قيمة ثبات عالية ومقبولة لغرض الدراسة.

المعالجات الإحصائية: أستخدم في الدراسة برنامج SPSS للمعالجات الإحصائية، حيث تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test)، ولإيجاد معامل الثبات تم استخدام اختبار (معامل ارتباط بيرسون)، واختبار (Shapiro-Wilik) للتحقق من توزيع البيانات.

التوزيع الطبيعي للبيانات: استخدمت الباحثة اختبار (Shapiro-Wilik) لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

○ **جدول رقم (2): اختبار (Shapiro-Wilik) لتوزيع البيانات**

التطبيق	قيمة الاختبار	الدلالة الإحصائية
القبلي	0.899	0.211
البعدي	0.936	0.513

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول السابق بأن قيمة الدلالة الإحصائية لمهارات التهجي على المقياس القبلي والبعدي كانت أكبر من (0.05) وبذلك فإن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، ويمكن استخدام الاختبارات العلمية للإجابة عن فرضيات الدراسة.

تصحيح مقياس مهارات التهجي الكتابية: وقد تم استخدام مقياس خماسي لتقدير امتلاك الطلبة لمهارات التهجي الكتابية والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) درجات مقياس امتلاك الطلبة لمهارات التهجي الكتابي.

المتوسط الحسابي	امتلاك المهارات
1.80 فأقل	بدرجة قليلة جداً
من 1.81 إلى 2.60	بدرجة قليلة
من 2.61 إلى 3.40	بدرجة متوسطة
من 3.41 إلى 4.20	بدرجة كبيرة
4.21 فأكثر	بدرجة كبيرة جداً

نتائج سؤال الدراسة: ما فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام مهارات الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المرحلة الأساسية؟
تم تحويل للفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للمقياس القبلي والبعدي لعلاج أخطاء التهجي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المرحلة الأساسية تبعاً للبرنامج التدريبي القائم على استخدام مهارات الوعي الصوتي.

ولفحص الفرضية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات مهارة التهجي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المرحلة الأساسية بين القياس القبلي والبعدي، والجدول (4) يوضح ذلك:
جدول (4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لدرجات مهارة التهجي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المرحلة الأساسية بين القياس القبلي والبعدي

مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة ت	حجم الأثر	البعدي		القبلي		مهارة التهجي
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.001	9	32.659	5.126	0.500	4.169	0.507	1.935	

تظهر نتائج الجدول (4) أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.935) وانحراف معياري (0.507) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (4.169) وانحراف معياري (0.500)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في تنمية مهارات التهجي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المرحلة الأساسية، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج.

ويلاحظ من الجدول (4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية للمهارات بلغت (32.659)، بمستوى دلالة (0.001)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في

المتوسطات الحسابية لدرجات التهجي الكتابية بين القياس القبلي والبعدي. وهذا يشير إلى وجود فاعلية لاستخدام مهارات الوعي الصوتي في تنمية مهارات التهجي.

حجم الأثر: لمعرفة حجم الأثر للبرنامج استخدمت الباحثة معادلة كوهين لقياس الأثر، وهو أحد المقاييس التي تعتمد على الفرق المعياري بين متوسطي درجات مجموعتين، وعرف كوهين (1988) على أنه الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (م1، م2) مقسوماً على الانحراف المعياري (ع) لأي من المجموعتين شريطة التجانس، ويتم حساب مقياس كوهين لحجم الأثر بالمعادلة التالية:

$$Cohen's d = \frac{M1 - M2}{SD \text{ pooled}}$$

$$SD \text{ pooled} = \sqrt{\left(\frac{SD1^2 + SD2^2}{2} \right)}$$

$$d = \frac{M1 - M2}{ع}$$

حيث أن: م1 المتوسط الحسابي البعدي، م2 المتوسط الحسابي القبلي، ع: الانحراف المعياري لأي من المجموعتين.

$$d = \frac{4.169 - 1.935}{0.500} = 4.30$$

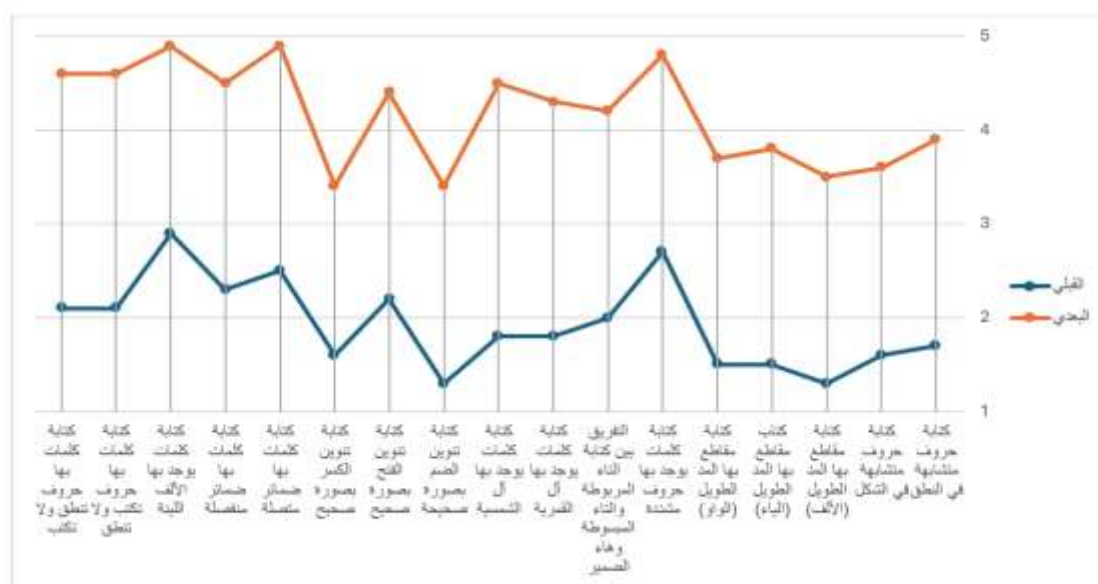
وهذه نسبة تأثر عالية مما يدل على نجاح البرنامج وتحقيق أهدافه، وقد أشار كوهين (1988) أن حجم الأثر يكون كبيراً إذا بلغ (0.8) فأعلى.

ويتضح ذلك من خلال الجدول (4) الذي يوضح تنمية كل مهارة من مهارات التهجي بعد استخدام مهارات الوعي الصوتي:

○ **الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلاج أخطاء مهارات التهجي الكتابية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المرحلة الأساسية، على القياس القبلي والبعدى**

الرقم	امتلاك مهارات التهجي	القبلي		البعدى		الفروق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	كتابة حروف متشابهة في النطق	1.700	0.823	3.900	0.738	بعدي
2	كتابة حروف متشابهة في الشكل	1.600	0.699	3.600	0.843	بعدي
3	كتابة مقاطع بها المد الطويل (الألف)	1.300	0.483	3.500	0.972	بعدي
4	كتاب مقاطع بها المد الطويل (الياء)	1.500	0.707	3.800	0.789	بعدي
5	كتابة مقاطع بها المد الطويل (الواو)	1.500	0.707	3.700	0.823	بعدي
6	كتابة كلمات يوجد بها حروف مشددة	2.700	0.675	4.800	0.422	بعدي
7	التفريق بين كتابة التاء المربوطة والتاء المبسوطة وهاء الضمير	2.000	0.667	4.200	0.789	بعدي
8	كتابة كلمات يوجد بها أل القمرية	1.800	0.632	4.300	0.675	بعدي
9	كتابة كلمات يوجد بها أل الشمسية	1.800	0.789	4.500	0.707	بعدي
10	كتابة تنوين الضم بصورة صحيحة	1.300	0.483	3.400	0.516	بعدي
11	كتابة تنوين الفتح بصورة صحيح	2.200	0.632	4.400	0.516	بعدي
12	كتابة تنوين الكسر بصورة صحيح	1.600	0.699	3.400	0.516	بعدي
13	كتابة كلمات بها ضمائر متصلة	2.500	0.850	4.900	0.316	بعدي
14	كتابة كلمات بها ضمائر منفصلة	2.300	0.675	4.500	0.850	بعدي
15	كتابة كلمات يوجد بها الألف اللينة	2.900	0.568	4.889	0.333	بعدي
16	كتابة كلمات بها حروف تكتب ولا تنطق	2.100	0.738	4.600	0.516	بعدي
17	كتابة كلمات بها حروف تنطق ولا تكتب	2.100	0.876	4.600	0.516	بعدي

تظهر نتائج الجدول (4) أن التحسن في مهارات التهجي الكتابي كان متفاوتاً، وأن أبرز مهارات التهجي تحسناً كانت (كتابة كلمات بها أل شمسية)، وأن أقل المهارات تحسناً كانت مهارة (كتابة تنوين الكسر بصورة صحيح).



يتضح من الشكل (1) وجود تحسن واضح في مهارتي مهارات التهجي الكتابي بعد تطبيق برنامج تدريبي قائم على استخدام مهارات الوعي الصوتي، حيث أظهر جميع الأطفال تحسناً في امتلاك المهارات بمستوى إتقان (كبير - كبير جداً).

توصيات الدراسة:

-تدريب معلمي ومعلمات غرف المصادر على كيفية استخدام مهارات الوعي الصوتي وتطبيق أنشطته المختلفة في تعليم مهارات الكتابة الأساسية في اللغة العربية لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة في المدارس الأساسية.

-إعداد دليل لمعلمي غرف المصادر لتعليم طلبة اضطرابات التعلم المحددة يتناول مهارات الوعي الصوتي والمهارات الأساسية للقراءة والكتابة، وكيفية تخطيط الدروس، وإعطاء أمثلة ونماذج توضيحية لكيفية تدريس مهارات الوعي الصوتي وتنميتها لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة.

-ضرورة توفير البيئة الصفية بما يتناسب مع الأنشطة القائمة على مهارات الوعي الصوتي، لتشجيع طلبة اضطرابات التعلم المحددة على اكتساب مهارات الوعي الصوتي وتحفيزها لديهم.

المراجع باللغة العربية:

- الحويلة، أمثال؛ أبو الديار، مسعد.(2015). الوعي الفونولوجي والذاكرة البصرية المكانية لدى عينة من الأطفال المعسرّين قرائياً. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، العدد (14)، ص ص 14-166.
- الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات النمائية الخامس المعدل (2022). الجمعية الأمريكية للاضطرابات النمائية.
- الذويبي، منير.(2022). فعالية استخدام بعض مبادئ نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تدريس مهارتي الجمع والطرح لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب. المجلة العلمية، المجلد (38)، العدد السابع، ص ص 242-305.
- الزيات، فتحي. (2014). صعوبات التعلم " الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية واضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية". دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- العسمي، عفاف. (2021). أثر أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارة النطق الصحيح لتلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (28)، ص ص 60-86.
- الغزاوي، هايدي. (2020): صعوبات التعلم لدى الأطفال. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة المنصورة، المجلد السابع، العدد الأول، ص ص 80-61.
- الفقعاوي، جمال. (2009). فاعلية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- المصري، م وآخرون (2016). فعالية برنامج تدريبي في استخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على التواصل اللفظي وأثره لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، الجزء الأول.

- الناقة، محمود (2017). المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الأسس والمداخل وإستراتيجيات التدريس. دار الفكر العربي، مصر.
- الهداب، وآخرون.(2005). استراتيجيات وطرق التدريس طلاب ذوي صعوبات التعلم، مدرسة الحليّة الابتدائية، مدينة الإحساء، المملكة العربية السعودية.
- أبو الديار، مسعد؛ البحيري، جاد؛ طيبة، نادية؛ محفوظي، عبد الستار؛ ايفرات، جون (2014).العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة. الطبعة الثانية، مكتبة الكويت الوطنية للنشر والتوزيع، الكويت.
- أبو منديل، أيمن. (2006). فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- بركات، زياد. (2009). دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى التلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين. مجلة دراسات للعلوم التربوية، المجلد (36)، ص ص 1-16.
- بكري، محمد، عبد القادر، محمد. (2018). فاعلية وحدة قائمة على الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (42)، الجزء الأول، ص ص 209-225.
- بوعافية، نجاة؛ بوعافية، نسيم. (2024). أهمية الفونولوجيا في تعلم التهجئة عند تلاميذ التربية التحضيرية. المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، الجزائر.
- زايد، فهد. (2006). الأخطاء الشائعة النحوية والإملائية والصرفية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سليمان، محمود. (2012).الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة "منظور لغوي وتطبيقي". دار عالم الكتب، القاهرة، مصر.

- سمير، خالد.(2013). **تنمية مهارات التعرف والسرعة في القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من خلال الوعي الصوتي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- سهيل، تامر.(2012). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**. عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
- عبد الله، عادل. (2006). **الوعي أو الإدراك الفونولوجي لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم**. بحوث المؤتمر العلمي السنوي الرابع " تطوير برامج كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية"، كلية التربية، جامعة الزقايق.
- عزت، أحمد. (2022). **فاعلية وحدة مقترحة قائمة على مدخل الوعي الصوتي في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي**. **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد 23، الجزء الأول، ص ص 18-38.
- عبد الله، رشا.(2019). **برنامج تدريبي في الوعي الصوتي لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**. **مجلة كلية التربية ببناها**، العدد (120)، الجزء الخامس، ص ص 97-142.
- عمر، أحمد. (2016). **دراسة الصوت اللغوي**. دار عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- عليمات، إيناس. (2018). **فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتنشيط القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم**. **المجلة التربوية النفسية**، العدد الأول، مجلد (12)، ص ص 130-146.
- عواد، فردوس. (2012). **الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها**. **مجلة الدراسات التربوية**، العدد (27)، ص ص 217-250.

قنديل، هدى. (2021). **فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي (الفونولوجي) لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسيكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في مديرية نابلس**. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

محمد، عادل، العتريس، جهاد (2022). **الوعي الصوتي لأطفال الروضة المعرضون لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين**. **مجلة التربية الخاصة**، العدد 39، ص ص 46-76.

محمد، مروة. (2019). **توظيف الأنشطة الموسيقية في تنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم ودوره في تنمية بعض مهارات التواصل اللفظي لديهم**. **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية**، العدد (22)، ص ص 49-88.

المراجع باللغة الانجليزية:

- Abu-Rabia, Salim and Haiham Taha (2004). Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 17, 651-689.
- Abu-Rabia, Salim and Haiham Taha (2006). Phonological Errors Predominate in Arabic Spelling Across Grades 1-9. **Journal of psycholinguistic Research**, vol.35,no2.
- Bourassa, D., Trman, R. (2003). Spelling in Childern with Dyslexia: Analyses from the Treman-Bourassa early spelling test. **Scientific Studies of Reading**, 7(4), pp 309-333.
- Caravolas,M., Hulme,C., and Snowling,M.(2001`).The foundations of spelling ability: Evidence from a (3) year Longitudinal study. **Journal of Memory and Language**, 45,751-774.
- Ehri, L. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. **Topics on Language Disorders**, 20(3), pp 19-36.
- Lauren Jayne.(2009). The Spelling Achievement of Third Culture Children Compared to United States norms. **Unpublished Doctor thesis**, Liberty University, 51-55.
- Nagy, W., Berninger, V. and Abbott, R. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. **Journal of Educational Psychology**, 98, pp 134-147.

- Keuning, J., Verhoven, I.(2008). Spelling development throughout the elementary grades: The Dutch case . **Learning and Individual Differences**, 18, pp 459-470.
- Reece, C., and Triman, R.(2001). Childrn's spelling of syllabpc /R/ and Letter-namee vowels:Broadening the study of spelling development. **Applied Psycholinguistics** 22, pp 139-165.
- Sahin, A.(2010): Effects of Jigsaw IITechcique on Academic Achevement and Attitudes to Written Expression Course. **Educational Research and Reviews**, vol. 5(12).
- Scott, C.(2007). **A Comparative Analysis of Atypical and Typical Spelling Abilities**. Unpublisht Doctor thesis Wichita State University.
- Silliman, E., Bahr, R. and Peters, M. (2006). Spelling pattrns in Preadolescents with atypical language skills: Phonolgical, Morphological, and Orthographic Factors. **Developmental Neuropsycholgy**, 29(1), pp 93-123.
- Tessa, D. (2016). An Examination of Spelling Acquisition in the Middle and Upper Primary School Years volume I of II. **Unpublished Doctor Thesis**, Charles Sturt University.
- Tolchinsky, L. and Teberosky,A. (1998). The Development of word Segmentation and Writing in Two scripts. **Conitive Development**, 13, pp 1-24.
- Wagner,R.Torgesen, J. Laughon, P. Simmons, K. & Rashotto, C. (2013): Development of Young Readers " Phonological Processing Abilities", **Journal of Education Psychology**.
- Young, K.(2007). Developmental stage theory of spelling: Analysis of consistency across four spelling related activities. **Australian Journal of Language and Literacy**, 30(3), pp 203-220.