فاعلية وحدة قائمة على الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

د . محمد سعد بكري د . محمد أحمد عبد القادر

ملخص

هدفت البحث الحالي إلى دراسة فاعلية وحدة قائمة على الوعي الصوتي في علاج أخطاء التهجي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي . ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بلغ عددها ستين تلميذة، من مدرسة بني ماضي الابتدائية بنات ، إدارة بني سويف التعليمية. قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية (30) تلميذة _ تلقت تدريبا على الوعي الصوتي لمدة خمسة أسابيع بواقع فترتين أسبوعيا ، وضابطة (30) تلميذة. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التهجي. حيث بلغت قيمة حجم تأثير الوحدة التدريسية القائمة على الوعي الصوتي في علاج أخطاء التهجي **0.824**. وهو حجم تأثير مرتفع ؛ مما يدل على فاعلية الوحدة المقترحة في علاج أخطاء التهجي لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية : الوعي الصوتي – التهجي – أخطاء التهجي – المرحلة الابتدائية.

Abstract

The current study aimed to investigate the effectiveness of phonological awareness based unit (PA) in the treatment of fourth grade spelling errors. 60 fourth grade students were selected as the sample. The sample was divided into two groups: experimental (n = 30) received 10 training sessions using (PA), and control (n= 30). The results revealed that there was a statistically significant effectiveness of (PA) on the treatment of fourth grade spelling errors, The value of the partial Eita squared indicates that 82 % of the treatment of students' spelling errors can be explained by the use of the (PA).

Key words: Phonological awareness – spelling - spelling errors - fourth grade students

فاعلية وحدة قائمة على الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

د . محمد سعد بكري[1] د . محمد أحمد عبد القادر [2]

أولا – المقدمة

بدأ السجل الحقيقي للتاريخ حينما استطاع الإنسان أن يسجل نتاج عقله، ويحفظه، وينقله لغيره بنظام كتابي تطور عبر مراحل متعددة. وتُعْنى الكتابة بنقل الأفكار والخبرات والمشاعر إلى الغير في شكل رموز مكتوبة،، يتواصل الإنسان من خلالها بغيره، ويعبر عن نفسه وفكره. ويرتبط بماضيه، ويصوغ حاضره، ويخطط لمستقبله.

وللكتابة أهميتها للمتعلمين بصفة عامة،، فهي وسيلة من وسائل تعلم المهارات اللغوية الأخرى كالاستماع، والقراءة، والحديث، فتارة يكتسب المتعلم من خلالها المفردات والتراكيب ، وتارة ينتجها ويستخدمها. علاوة على دورها في تنمية التفكير؛ إذ إن التفكير يكشف عن نفسه بوضوح في رموز الكلمات المكتوبة **(محمود الناقة، 2017، 161)**

وتتضمن الكتابة ثلاثة مجالات: رسم الحروف والكلمات رسما يتسم بالوضوح والجمال ،، وهو ما يسمى الخط . وترتيب الرموز المسموعة في تتابع كتابي كتتابعها الصوتي وفق قواعد لغوية متعارف عليها ،، وهو ما يعرف بالتهجي أو الإملاء . ثم التعبير عن الأفكار والمشاعر بالرموز المكتوبة ،، ويطلق عليه التعبير الكتابي.

وللتهجي أهميته للمتعلمين عامة؛ إذ هو وسيلة إلى صحة الكتابة من حيث الصورة الخطية ، ومن خلاله تتحسن أساليب المتعلم الكتابية، وتنمو ثروته التعبيرية؛ بما يكتسبه

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية التربية – جامعة بني سويف.[1]
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية التربية – جامعة بني سويف.[2]

من مفردات وأنماط لغوية من خلال نصوص التهجي. علاوة على أنه يساعد في تكون ونمو عادات ومهارات مرغوبة تعليميًا،،كالنظافة ، والانتباه، وقوة الملاحظة، والترتيب.**(مصطفى رسلان، 2008 ، 227) (جمال الفقعاوي ،2009، 36-37).**

وتزداد أهمية التهجي بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ إذ يعد من أفضل طرق اكتشاف ما يعرفه المتعلم عن الكلمات، وعمليات تعلمها. وتقدم دراسة التهجي تبصرًا بالمهارات اللغوية الدنيا، بالإضافة إلى مهارات المعالجة المعرفية العليا، ويزودنا تحليل أخطاء التهجي بقرائن عن كيفية فهم التلميذ للأصوات، ولنظام الكتابة في اللغة. كما يمكن الباحثين من تحديد المعارف السابقة للمتعلم، وكذا إستراتيجيته المعرفية من خلال تعرف كيفية دمج معارفه الصوتية والصرفية في صورة كتابية في أثناء ترجمته للغة المنطوقة إلى لغة مكتوبة) **(Abu-Rabia &Taha, 2006, 167-188)**

ويحتاج تعلم التهجي تكامل عديد من العوامل التي تشمل: الوعي الصوتي، والوعي المورفولوجي، والمعرفة الدلالية، ومعرفة قواعد وتقاليد الكتابة ،، وللوعي الصوتي أهمية خاصة لتعلم التهجي،، فاكتساب مهارته موطئ لفهم العلاقة بين الأصوات والحروف والتي تمثل المرتكز الأساسي في التهجي،، إذ التهجي هو التمثيل الكتابي الصحيح للغة الشفهية أو هو نقل الأصوات المنطوقة إلى رموز مكتوبة.-**Erdoan,2011,1506-1510** وتساعد مهارات الوعي الصوتي الفرعية .كالتقسيم الصوتي . المتعلم في زيادة سرعة تهجي الكلمات المركبة صوتيا ، علاوة على أن تعلم الأنواع المختلفة من أشكال المقاطع في أنشطة الوعي الصوتي يزيد قدرة المتعلم على التهجي. **Reed, 2012, (25)** ؛ وبناء على ما سبق: فقد قررت **تريمان وبيبر** أن كل نظريات التهجي تتضمن سمة غالبة تتمثل في وجود المكون الصوتي كجزء واضح فيها ،، ومن ثم فإن وجود

صعوبات في الوعي الصوتي يعد متنبأً لضعف التهجئة (Treiman, 139 –165 2004,) (Pijper, 2003, 9)

وبالرغم من أهمية الوعي الصوتي باعتباره عاملا جوهريًا في عملية التهجي،، إلا أن هذه الأهمية لما تحظ باهتمام الباحثين،، إذ ركزت معظم الدراسات التي تناولت الوعي الصوتي على دوره في القراءة ، وتأثيره فيها، وأهملت التهجي.

وأما الدراسات التي تناولت التهجي،، فلما يحظ الوعي الصوتي بأهتمامها ،، إذ اهتم بعضها باستخدام الإستراتيجيات والبرامج التدريسية الحديثة في علاج ضعف التهجي، أو تنمية مهارات التهجي بغض النظر عن ارتباطها بأبعادها المكونة لها والمؤثرة في تعلمها، وخاصة الوعي الصوتي كدراسة **(جمال الفقعاوي، 2009 ، 1–12)** والتي حاولت تعرف مدى فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلاب الصف السابع الأساسي. وفحصت **(نانسي النظامي، 2008، 110– 114)** أثر أسلوب التفكير الاستدلالي في اكتساب مهارة كتابة الألف المقصورة (اللينة و القائمة) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. واستخدام **(حاصل الأسمري ، 2007، 16–29)** خرائط المفاهيم في اكساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي مهارات الإملاء المضمنة في التقويم المستمر. واستهدفت دراسة **(جمال العيسوي ، 2005 ، 97– 137)** علاج أخطاء التهجي لتلميذات الصف الثامن بدولة الإمارات باستخدام أسلوب القدح الذهني . وتوصلت **(ألفت الجوجو ،2004، 6–7)** إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على أسلوب السرد القصصي، واستخدام مسرح العرائس في تنمية مهارات الأداء الإملائي، لدى تلميذات الصف الخامس الأساسي.

واهتم البعض الآخر من هذه الدراسات بتحليل أخطاء التهجي كدراسة **(فردوس عواد ، 2012 ، 217-250)** والتي فحصت أسباب أخطاء التهجي التي يقع فيها التلاميذ أثناء تعلمهم للتهجي ، ودور كل من أسلوب التدريس، والمطالعة الذاتية في تقليل نسب أخطاء التهجي . وفحصت دراسة **(عايد الشراري ، 2012 ، 1-8)** أخطاء التهجي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي . وهدفت دراسة **(زياد بركات ، 2009، 1-12)** إلى معرفة أخطاء التهجي لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسي في ضوء متغيرات :الجنس، والصف، والتحصيل.

ثانيًا . الإحساس بالمشكلة:

بالرغم من أهمية التهجي، وما يوازي هذه الأهمية من اهتمام الباحثين، فمازالت الشكوى تتنامى من كثرة أخطاء التهجي المنتشرة في كتابات التلاميذ والتي تنتقل معهم من صف دراسي إلى آخر... وتمثلت مظاهر هذا الضعف في سبع فئات لأخطاء التهجي **(Abu-Rabia, & Taha, , 2004 651-689) Abu-Rabia, & Taha , 2006, 167-188)** هي :

- **الأخطاء الصوتية (Phonetic errors):** ويقع المتعلم فيها عندما يكون غير قادر على ترجمة صوت (فونيم) من أصوات الكلمة إلى حرف (جرافيم). ويرجع هذا الخطأ إلى :
  - ضعف التمييز بين الحروف المتقاربة في المخرج مثل (الضاد ، والدال/ التاء ، والطاء / القاف ، والكاف ... وغيرها).
  - الخلط بين الأصوات القصيرة والطويلة مثل: (كَتَبَ ، كَاتِب)

- تشكيل أواخر الكلمات وتركه مثل التنوين مثل:(مَدْرَسَةٌ – مَدْرَسَتن)
- اختلاط اللغة الفصحى بلغة الكلام في أثناء الكتابة،، كأن يكتب الكلمة كما ينطقها في لغة الحديث، لا كما تكتب (رزق – رزأ)

- **الأخطاء شبه الصوتية (Semiphonetic errors)**: وتحدث عندما لا تُمَثَّل الصورة المكتوبة للكلمة نفس صورتها الصوتية وتظهر من خلال الحذف أو الإضافة أو الاستبدال للأصوات ، ومثالها كتابة كلمة "هذا" تكتب " هاذا".
- **أخطاء ناتجة عن العسر الصوتي (Dysphonetic)**: وتحدث عند الخطأ في تهجى أكثر من صوت من أصوات الكلمة، وبمعنى آخر عندما يغيب عن الهجاء تمثيل معظم أصوات الكلمة المستهدفة، ويكون ارتباط الصوت بالحرف في هذه الحالة غير صحيح.
- **أخطاء ناتجة عن ارتباك الرؤية (Visual letter-confusion errors)**: وتحدث عندما تختلط أشكال الحروف على المتعلم مثل:// ث ، ت ، ب ، ت // س ، ش // ص ، ض// فتُكتب كلمة " تذكرت " مثلا " نذكرت" بإبدال التاء نونًا. بسبب تشابه شكل الحرفين رغم اختلاف صوتهما.
- **عدم انتظام قواعد الهجاء (Irregular spelling rules)**: عندما لا يصل المتعلم إلى مستوى إتقان قواعد الكتابة العربية، فقد يقع في أخطاء ناتجة عن عدم انتظام الكتابة مثل،، أخطاء اللام الشمسية والقمرية، ومثل الخطأ في كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة؛ إذ تكتب بناءً على حركتها، وحركة الحرف السابق لها .
- **حذف الكلمة (Word omission)**: فيمكن أن يحذف التلميذ كلمة في أثناء تهجي نص ما.

- **إغفال الكلمات الوظيفية (Functional words omission)** : يمكن للتلاميذ حذف الكلمات الوظيفية التي تسبق الكلمات كحروف العطف أو الجر.

وتأسيسًا على ما قررته نتائج الأبحاث السابقة،، من اعتماد كفاءة التهجي على الكفاءة في كل من النظم الصوتية والكتابية ، وأن أخطاء التهجي تنتج عن الضعف أو المحدودية في أي منهما أو في كليهما **(Ehri , 2000, 19-36)** . علاوة على مركزية مهارات الوعي الصوتي في الافتراضات المفسرة لنمو مهارات التهجي، أو علاج ضعفه؛ إذ تمثل معظم فئات الأخطاء، علاوة على عدم وجود دراسة . في حدود علم الباحثين . حاولت استخدام وحدة قائمة على الوعي الصوتي في علاج أخطاء التهجي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية ، ظهرت فكرة الدراسة الحالية.

ثالثًا – تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في كثرة أخطاء التهجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؛ مما يستلزم محاولة الحد من هذه الأخطاء. وللتصدي لهده المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

كيف يمكن بناء وحدة قائمة الوعي الصوتي في علاج أخطاء التهجي لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- ما أخطاء التهجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
- ما أسس بناء وحدة قائمة على الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
- ما فاعلية وحدة تدريسية قائمة على الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
-

رابعًا – حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على :

- بعض تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ حيث إنه من المفترض _وفقا لمعايير تدريس الإملاء في مرحلة التعليم الأساسي_ أن يكون المتعلم قد اكتسب في هذه السن المهارات الأساسية للإملاء؛ مما يؤهله للبدء في التدرب على الإملاء الاختباري. علاوة على أنه وبدءًا من الصف الرابع الابتدائي تتسع ميادين المعرفة التي يدرسها التلميذ؛ وتعنُّ الحاجة للكتابة الصحيحة الخالية من أخطاء التهجي؛ لإيصال المعاني والإجابة عن الاختبارات.

- مهارات التقسيم الصوتي؛ لإشارة عدد من الدراسات للارتباط الوثيق بين هذه المهارة الفرعية من مهارات الوعي الصوتي ومهارات التهجي. وكونه تمثل عاملاً مشتركًا في النظريات المفسرة لنمو التهجي.
- أخطاء التهجي الشائعة في كتابات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وذلك عند بناء الوحدة العلاجية ؛ ويعتبر الخطأ شائعًا إذا وقع فيه أكثر من 25% من مجموع تلاميذ العينة ؛ لكون هذه الأخطاء متعلقة بمعظم التلاميذ لا بفئة خاصة منهم.

خامسًا – تحديد المصطلحات:

1- الوعي الصوتي:

يشير الوعي الصوتي إلى فهم البنية الصوتية للغة المنطوقة، أو فهم أن اللغة المنطوقة تتكون من عدد من الوحدات اللغوية (كالكلمات، المقاطع، والأصوات، والقافية). والقدرة على تعرف وتشغيل هذه الوحدات تقسيمًا، ودمجًا، وعدًا، وحذفًا، وإضافةً ، واستبدالاً.

(Laing, Espeland, (Vloedgraven & Verhoeven, 2007, 33-50) 2005, 65-82) وتحدده الدراسة الحالية إجرائيا بأنه :

" تعرف تلاميذ الصف الرابع الابتدائي على أشكال المقاطع الصوتية ، وتقسيم الكلمات إلى مقاطعها؛ مما ييسر كتابة هذه المقاطع بصورة صحيحة في أثناء مهام التهجي".

2- التهجي (الإملاء):

هو" مهارة يتم من خلالها تحويل الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقاً للقواعد المتعارف عليها، ووضوح الخط ؛ تحقيقاً للفهم والإفهام" **(ألفت الجوجو، 2004 ، 33)**... وتحدده الدراسة الحالية إجرائيا بأنه:

"تمثيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي للرموز الصوتية المسموعة مدار الكتابة برموز خطية مكتوبة، مع مراعاة قواعد الكتابة، ووضوح الخط".

3- خطأ التهجي (الخطأ الإملائي) :

"هو قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها، وفق قواعد الكتابة المحددة أو المتعارف عليها".**(فهد زايد ، 2006 ، 71)**... وتحدده الدراسة الحالية إجرائيا بأنه:

"قصور استخدام تلميذ الصف الرابع الابتدائي لقواعد التهجي المتعارف عليها في مطابقة الصور الصوتية لمقاطع الكلمات المملاة عليه مع الصور الخطية لها".

سادسًا – خطوات الدراسة وإجراءاتها:

سارت الدراسة في الخطوات والإجراءات التالية :

1- تحديد أخطاء التهجي الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وذلك من خلال:

- فحص كتب اللغة العربية للصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية (من الصف الأول إلى الصف الثالث) بهدف تحديد مهارات التهجي المتضمنة فيها.
- إعداد نص تهجي متضمنة لهذه المهارات ، وتقنينه .
- تطبيق النص على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- تحديد أخطاء التهجي الشائعة التي وقع فيها تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

2- تحديد أسس بناء وحدة تدريسية قائمة على الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي الشائعة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وتم ذلك من خلال:

- دراسة طبيعة الوعي الصوتي ، وأخطاء التهجي
- دراسة طبيعة تلاميذ المرحلة الابتدائية ومستواهم اللغوي

3- بناء وحدة قائمة على الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي الشائعة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، و ذلك من خلال:

- تحديد أهداف الوحدة.
- تحديد محتوى الوحدة.
- تحديد إجراءات تدريس الوحدة .

- إعداد أدوات تقويم الوحدة.

4- تطبيق الوحدة للتأكد من فعَّاليتها ،، وذلك من خلال:

- اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وتقسيمها إلى مجموعتين : تجريبية ، وضابطة.
- تطبيق اختبار التهجي قبليًا على المجموعتين.
- تطبيق الوحدة التدريسية القائمة على الوعي الصوتي على المجموعة التجريبية .
- تطبيق اختبار التهجي بعديًا على المجموعتين.
- التوصل للنتائج ومناقشتها.
- وضع التوصيات والمقترحات.

سابعًا – أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما تقدمه لكل من:

1- **مخططي المناهج:** حيث تساعدهم في بناء مناهج تعليم التهجي في المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الوعي الصوتي .

2- **المعلمين:** وذلك في تقديم وحدة مقترحة لهم تساعدهم في توظيف مهارات الوعي الصوتي التي يستخدمونها أصلا لتنمية مهارات التعرف القرائي _ في علاج أخطاء التهجي؛ مما يوفر وقتهم وجهدهم.

3- **المتعلمين:** تتيح لهم فرصة الإفادة من مهارات الوعي الصوتي، وإجراءات استخدامه في علاج أخطاء التهجي لديهم .

نظريات التهجي والعوامل المؤثرة فيه

أولاً . مفهوم التهجي وخطأ التهجئة :

التهجي من المهارات الأساسية في تعليم اللغة وتعلمها ،، فهو وسيلة لصحة الكتابة من ناحية الرسم الخطي ، كما أن النحو وسيلة لضبطها إعرابيا. ويتطلب التهجي الفعال توفر الكفاءة في كل من الأنظمة الصوتية والكتابية ، وينتج ضعف التهجي عن محدودية أحد النظامين أو كليهما.

وتتعدد تعريفات التهجي في الأدبيات والدراسات ذات الصلة بمهاراته،، وقد عرفه **أيمن أبو منديل (2006)** بأنه: " مهارة يتم من خلالها تحويل الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقاً للقواعد المتعارف عليها، ووضوح الخط ؛ تحقيقاً للفهم والإفهام. **(أيمن أبو منديل، 2006 ، 27)** . وعرفته **ألفت الجوجو (2004)** بأنه: " القدرة على تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة وفق قواعد متعارف عليها، تؤدي إلى الفهم والإفهام" **(ألفت الجوجو ،2004 ، 33)**

وأما خطأ التهجي فعرفه **فهد زايد (2006) بأنه:** " قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها ، وفق قواعد الكتابة المحددة أو المتعارف عليها". **(فهد زايد ، 2006 ،71).**

ومما سبق يمكن استنتاج أن تعريف التهجي يتضمن عددا من المكونات هي :

- مطابقة الرموز الصوتية المسموعة مع الرموز الخطية المكتوبة.
- مراعاة قواعد التهجي بين أهل اللغة سواء كتابية كانت أم صرفية، أم صوتية.
- غاية التهجي النهائية هي تيسير عملية فهم الرسائل المتضمنة في المكتوب .

ويؤثر في تعلم مهارات التهجي عدة عوامل مختلفة كالوعي الصوتي ، والمعرفة الصرفية ، والكتابية ... وفيما يلي توضيح للعوامل المؤثرة في تعلم مهارات التهجي.

ثانيًا . العوامل اللغوية المؤثرة في تعلم التهجي :

ينطوي التهجي على ترميز وحدات اللغة المنطوقة (الأصوات، والمورفيمات، والكلمات) في صورة لغة مكتوبة. وينتج التهجي الصحيح من تفاعل العديد من العوامل اللغوية؛ وقد حاولت الدراسات فحص العوامل المؤثرة في التهجي ،، وبيان ذلك كما يلي:

1- الوعي الصوتي:

يعتبر الوعي الصوتي الذي يمثل _ القدرة على التعامل من النظام الصوتي للغة،، تقسيمًا ودمجًا ، وتشغيلاً " حذفًا وإضافةً واستبدالاً _ أحد أهم المهارات الموطئة للتهجي . فقبل أن يتمكن التلاميذ من تحديد الحروف التي تمثل أصوات الكلمات،، لابد أن يكونوا قادرين على تحليل، وعزل الصوت في الكلمات المنطوقة . ويؤثر الوعي الصوتي على النمو المبكر لمهارات التهجي،، حتى قبل أن يبدأ التلميذ في تعلمه بشكل مباشر. وقد أشارت الدراسات الارتباطية إلى أن قدرة المتعلم على تحليل البنية الصوتية للكلمة _متضمنة كلا من مهارات القافية، والتقسيم، والدمج للأصوات والمقاطع _تعتبر

جوهرية لفهم العلاقة بين الحروف والأصوات، وترتبط بقوة بكفاءة التهجي. وناقشت الدراسات أن محاولات التهجي المبكرة تعكس في الأساس الخصائص الصوتية للكلمات أكثر من تقاليد وقواعد التهجي والتي تعتمد بصورة كبيرة على المهارات الكتابية و الصرفية.

وقد دعمت دراسة **هانام وفريزر و بيرن (2006)** كون التعلم المبكر للتهجي يعتمد في الأساس على الخصائص الصوتية من خلال دراسة تهجي الكلمات المبتدأة بـ (*s–blends*) أو خليط */S/* (ويقصد بها الكلمات التي تبدأ بعنقود صوتي مكون من صوت */S/* ويليه أصوات */p/, /t/,/k/* كما في كلمات مثل: *(spit, stop, skate)* وهذه الأصوات تشبه في صفتها الصوتية */b/, /d/, /g/* ؛ لذا يتهجى المتعلم الكلمات السابقة كالتالي: *(SBIN, SDOP SGY)* . وتوصلت الدراسة إلى أن تلاميذ الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية يتهجون هذه الكلمات اعتمادًا على البينة الصوتية للكلمة كما يسمعونها أكثر من اعتمادهم على قواعد وتقاليد التهجي. **(Hannam, Fraser, & Byrne, 2006, 399–412)** .

وفيما يتعلق بالتلاميذ ضعيفي التهجي فحصت دراسة **سليمان وبهر وبيتر (2006)** أخطاء التهجي لثلاث مجموعات من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية ، وذلك تحديدًا للأصناف اللغوية (الأصوات، الكتابة، الصرف) المؤدية لأخطاء التهجي،، وتوصلت النتائج إلى أن: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية يعانون عند تمثيل العناصر الصوتية أثناء مهام التهجي،، وخاصة مع زيادة صعوبة المهمة من خلال زيادة طول الكلمة، أو تعقيد البنية اللغوية لها. علاوة على أنهم يحذفون العناصر الصرفية

الاشتقاقية أو الإعرابية في أثناء التهجي. (**Silliman, Bahr and Peters, 2006 , 93-123)**

واختبرت دراسة **بوراسا وتريمان (2003)** أداء التهجي ، والأداء الشفهي باستخدام اختبار تريمان – بوراسا للتهجي المبكر لدى عينة مكونة من ثلاثين تلميذًا من ذوي مشكلات التهجي والقراءة، وثلاثين تلميذا من التلاميذ الأصغر سنًا من العاديين، وذلك باستخدام مقياس مركب من المقاييس الصوتية والكتابية، ودلت النتائج على أن أداء التهجي للتلاميذ المعسرين الأكبر سنا يكاد يكون مشابها تماما لأداء التلاميذ العاديين الأصغر سنًا . وأوصت الدراسة بضرورة التأكيد على أن نمو مهارات التهجي يتضمن التفاعل بين العديد من مصادر المعلومات (الصوتية، والخطية، والمورفولوجية) والإستراتيجيات. وأن فهم هذه العناصر وكيفية تفاعلها يعتبر خطوة جوهرية في سبيل فهم التهجي. **(Bourassa & Treiman, 2003, 309-333)**

وهدفت دراسة **كرستيانا سلفيا (2002)** إلى التعرف علي العلاقة السببية بين نمو مهارات الوعي الصوتي ، ونمو مهارات التهجي لأطفال ما قبل المدرسة . وفحصت واحدًا وسبعين تلميذًا، قسموا إلى ثلاث مجموعات ،، تعرضت المجموعة الأولى لتدخل تجريبي يركز على مهارات الكتابة، بهدف تدريبهم على إنتاج الكتابة المقطعية، ودرست المجموعة الثانية باستخدام التدريس المرتكز على الوعي الصوتي في مستوى المقاطع ،وكانت المجموعة الثالثة ضابطة . ودلت نتائج الدراسة على أن تلاميذ المجموعة الضابطة ظلوا في مستوى ما قبل المقاطع . بينما أظهر تلاميذ المجموعتين التجريبيتين تحسنًا كبيرًا في اختبار مهارات تحديد الصوت الأول ، وإن كان أداء المجموعة التي درست باستخدام الوعي الصوتي أفضل من التي درست باستخدام مهارات الكتابة. **(Cristina Silva, 2002, 466-483)**

وحللت دراسة **ريس وتريمان (2001)** أخطاء التهجي الشائعة في كتابة تلاميذ الصفوف (1–9) ، واشترك في الدراسة 288 تلميذًا ، قدم لهم تسع قوائم كلمات . وتم تحليل أخطاء التهجي من خلال تحديد فئات للتحليل، وقد كانت الإخطاء الصوتية أكثر الأخطاء تكرارًا ، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة في الأخطاء الصوتية بين الصفوف من الأول إلى التاسع . ولذا يحتمل أن يمثل الخطأ في الأصوات أكبر تحدٍ لنمو مهارات الإملاء للتلاميذ العرب. **(Reece Treiman, 2001, 309–333) &**

وفحص **كامهي وهينتون (2000)** الاختلافات بين المتهجين الجيدين والضعفاء، وتوصلا إلى أن المتعلمين ضعيفي التهجي يستخدمون مسارًا في نمو مهارات التهجي يختلف عن المتعلمين الجيدين،، إذ يعتمد ضعيفو التهجي على الإستراتيجيات البصرية بصورة أكبر من المتهجين الجيدين، ويعزى ذلك فقط لمحدودية معرفتهم الصوتية. وبمعنى آخر فإن الاختلافات بين المتعلمين في القدرة على التهجي ليست نتيجة للاختلاف في الذاكرة البصرية ،، بل تنتج عن اختلاف معرفة واستخدام معلومات التهجي الصوتية. **(Kamhi & Hinton, 2000, 37–49)**

وفيما يتعلق بتحديد أكثر مهارات الوعي الصوتي ارتباطا بالتهجي، فقد ناقشت دراسة **كاستيغليوني–سبالتن وإهري (2003)** مدى استفادة متعلمي رياض الأطفال الذين تعلموا تقسيم الكلمة إلى أصوات من هذا التدريب في قراءتهم وكتابتهم. وقد تم تقسيم الأطفال إلى ثلاث مجموعات،،تعلمت المجموعة التجريبية الأولى باستخدام الصور لوصف تتابع الأصوات في الكلمة. وتعلمت المجموعة التجريبية الثانية باستخدام كتل صغيرة (أحجار صغيرة) لوصف تتابع الأصوات في الكلمة. وكانت المجموعة الثالثة

ضابطة. وأشارت نتائجها إلى أن كلا التدريبين المستخدمين في تدريس الوعي بالصوت كان فعَّالا في تنمية تقسيم الأصوات، علاوة على فعَّاليتهما في تنمية قدرة الأطفال على تهجي أصوات الكلمات، حتى وإن اعتمد التدريب على التقسيم سمعيًا دونمًا استخدام للحروف.**(Castiglioni - Spalten & Ehri, 2003, 25-52)**

وفحصت دراسة **كارافولاس، هولم وسنولنج (2001)** نمو مهارات التهجي في دراسة طولية استغرقت ثلاث سنوات لعينة مكونة من مئة وثلاثة وخمسين طفلاً بريطانيا؛ وذلك للتعرف على المهارات المكونة للتهجي. وقيست مهارات التهجي من خلال قياس المهارات الصوتية ، والدقة في مراعاة تقاليد الكتابة . وقد دلت نتائج الدراسة على أن مهارتي التقسيم الصوتي، وارتباط الصوت بالحرف كانتا من المهارات الموطئة للنمو المبكر للقدرة على التهجي الصوتي. وأن التهجي الصوتي يرتبط والقراءة بتنمية التهجي المستند على التقاليد أو قواعد الكتابية في اللغة. **(Caravolas, Hulme & Snowling, 2001, 751-774)**

واختبرت دراسة **توبرسكي وتولشنسكي (1998)** التغيرات في تقسيم الكلمة وانعكاسه على كتابتها من مرحلة ما قبل المدرسة إلى الصف الثاني الابتدائي .ودلت النتائج أن تطور مهارة تقسيم الكلمة _من التقسيم اعتمادًا على المقطع إلى التقسيم باستخدام الوحدات الصوتية تحت المقطع (كالصوامت والصوائت)_ يتوافق مع ارتقاء مستوى الصف الذي يدرس فيه التلاميذ (الأول، الثاني، ... إلخ) . واستطاع القليل منهم أن يقسم الكلمة إلى صوامت وصوائت. وقد وجد أن المقاطع كانت أكثر وحدات التقسيم أهمية وارتباطًا بالكتابة عبر الصفوف الدراسية . **(Tolchinsky & Teberosky, 1998, 1-24)**

واختبرت دراسة **نيشن وهولم (1997)** الأطفال ما بين سن الخامسة والنصف إلى التاسعة والنصف باستخدام اختبار المهارات الصوتية (تقسيم الأصوات، والقافية، والجناس الصوتي، والبادئة واللاحقة) ، وذلك لمعرفة العلاقة بين هذه المهارات ومهارات القراءة والتهجي لديهم . وقد دعمت النتائج كون التقسيم الصوتي أهم المهارات في التنبؤ بالقدرة على القراءة والتهجي. في حين لم ترتبط مهارة البادئة واللاحقة بهما. أما مهارتي القافية والجناس الصوتي فكانتا مرتبطتين بالقراءة والكتابة ولكن بقيتا أقل في التنبؤ بهما من التقسيم الصوتي. **(Nation & Hulme, 1997, 154-167).**

2- المعرفة الصرفية (المورفولوجية):

لا تتوقف العوامل المؤثرة في كفاءة التهجي على الوعي الصوتي فقط . فلكي يصير المتعلم ذا كفاءة في التهجي يتأكد أن يدرك دور البنية الصرفية للكلمة جنبا إلى جنب مع البنية الصوتية. ويشير الصرف إلى بنية الوحدات ذات المعنى (المورفيمات) المكونة للكلمة. وهناك العديد من الأدلة الداعمة لكون معرفة المتعلم للبنية الصرفية للكمات يؤثر في كفاءة تهجي هذه الكلمات،، حتى في المراحل المبكرة في تعلم التهجي.

وتقريرًا لدور المعرفة الصرفية في الكفاءة الهجائية ، قيمت دراسة **ناجي، برنينجر، وأبوت Nagy, Berninger, and Abbott ، 2006** إسهام كل من: الوعي المورفولوجي، والذاكرة الصوتية، والتشفير الصوتي في: الفهم القرائي، وقراءة المفردات، والتهجي، ودقة وسرعة قراءة الكلمات المركبة صرفيًا، وذلك لعينة مكونة من مئة واثنين وثمانين تلميذًا في الصفين الرابع والخامس، ومائتين وثمانية عشر تلميذًا في الصفين السادس والسابع، ومائتين وسبعة تلاميذ في الصفين الثامن والتاسع. وتوصلت النتائج أن

للوعي المورفولوجي إسهامًا كبيرًا في الفهم القرائي، وقراءة المفردات، والتهجي لدى المجموعات الثلاثة. وقد كان الارتباط بين المعرفة المورفولوجية وكفاءة التهجي في الصفين الرابع والخامس كبيرا جدا. (Nagy& Berninger Abbott 2006, , 134-14)

وفي اللغة الفرنسية فحصت دراسة **بلازا وكوهين، 2004** التأثير التنبؤي لكل من مهارات الوعي الصوتي، والمعرفة المورفولوجية، والتسمية السريعة في الكفاءة الإملائية لعينة مكونة من مائة وتسعة وتسعين تلميذا في نهاية الصف الثاني الابتدائي، وتوصلت نتائجها إلى أن للمعرفة الصرفية بجانب كل من الوعي الصوتي والتسمية السريعة إسهامًا كبيرًا في الكفاءة الهجائية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي. (Plaza & Cohen, 2004, 368-373)

3- المعرفة الكتابية (Orthographic Knowledge)

هي إدراك كيفية تمثيل اللغة المنطوقة من خلال نظام اللغة المكتوب أو باللغة المكتوبة ،، وبشكل أكثر تحديدا، كيفية ترتيب الحروف داخل كلمة واحدة. (Tessa Daffern, 2017, 74) وهناك مكونان للمعرفة الكتابية:

- **التمثيلات العقلية المخزنة للحروف stored mental grapheme representations (MGRs).**

ويشار إليه بالصور الكتابية للكلمات. وهو التمثيل العقلي لتتابع الحروف المكونة لكلمة ما والمتفقة مع قواعد التهجي، أو هو حفظ كيفية كتابة الكلمة. وعندما يتمتع المتعلم بصور كتابية كاملة للكلمات في ذهنه؛ فيمكنه وبيسر أن يستدعي مباشرة وبسرعة تتابع حروف الكلمة المتهجاة (صورتها)، ولا يحتاج

لاستخدام أي نظام لغوي آخر عند كتابتها سواء الوعي الصوتي كان أم الوعي الصرفي.

- **معرفة النمط الكتابي orthographic pattern knowledge**

هو المكون الثاني للمعرفة الكتابية، وإذا كانت الصورالكتابية مرتبطة بحفظ وتخزين كلمة محددة بعينها، فإن النمط الكتابي يتعلق بمعرفة نمط أو شكل محدد لتمثيل أصوات اللغة المكتوبة وصرفها. والخطوة الأولى لتنمية النمط الكتابي هي ربط الحروف المكتوبة بالأصوات المنطوقة ، فإتقان التهجي يتطلب معرفة الأنماط الكتابية المعقدة للغة، مثل معرفة كيفية كتابة الكلمات غير المنتظمة هجائيًا كالتي بها حروف تنطق ولا تكتب مثل "هذا" وحروف تكتب ولا تنطق مثل الألف بعد واو الجماعة مثل: "قالوا"، أو كيفية كتابة الهمزة في أول الكلمة ووسطها، وأخرها وفقا لقواعد محددة حسب حركتها وحركة ما قبلها.

وتأسيسًا على ما سبق تستنتج الدراسة الحالية ما يلي:

- التهجي مهارة كلية يندرج تحتها ويؤثر فيها مجموعة من المهارات الفرعية (كالوعي الصوتي، والمعرفة الصرفية، والمعرفة الكتابية) ولكل من هذه المهارات أدوار تتكامل مع غيرها؛ مما يساعد في نمو مهارة التهجي.
- الوعي الصوتي أحد أهم العوامل المؤثرة في تعلم التهجي، رغم وجود عوامل أخرى مؤثرة كالمعرفة الكتابية، والصرفية. وتعزى الاختلافات بين المتعلمين في القدرة على التهجي في كثير من الأحيان إلى اختلاف معرفة

معلومات التهجي الصوتية واستخدامها. أكثر من الاختلاف في الذاكرة البصرية. **(Kamhi & Hinton, 2000, 37-49)**

- رغم تعدد مهارات الوعي الصوتي (مهارات القافية، والبادئة واللاحقة، وتقسيم المقاطع والأصوات، ودمج المقاطع والأصوات، والتشغيل الصوتي) فإن تأثير هذه المهارات الفرعية في التهجي تتفاوت مراتبه؛ إذ تأتي مهارات التقسيم الصوتي في مقدمتها؛ لدورها في تيسير ربط الأصوات المسموعة بالحروف المكتوبة.
- أداء التلاميذ الذين يعانون من مشكلات التهجي في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية يكون مشابهًا تمامًا لأداء التلاميذ العاديين الأصغر سنًا، أي أنه رغم نمو نظم التشغيل الصرفية والكتابية لديهم أثناء أداء مهام التهجي،، إلا إنهم ما زالوا في حاجة للتدريب على مهام الوعي الصوتي الضعيفة لديهم.
- أن تلاميذ الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية _ وكذا الضعاف في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية_ يتهجون الكلمات اعتمادًا على البينة الصوتية للكلمة كما يسمعونها أكثر من اعتمادهم على قواعد وتقاليد التهجي.
- **تحديد فئات تحليل أخطاء التهجي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالأخطاء : الصوتية ، والصرفية ، والكتابية.**
- **تحديد بعض مهارات التهجي المندرجة تحت هذه الفئات فيما يلي:**

- يكتب كلمات بها مدود بصورة صحيحة (الألف ، الواو ، الياء).

- يكتب كلمات بها حروف مضعفة بصورة صحيحة.
- يفرق في كتابته بين التاء المبسوطة، والتاء المربوطة ، وهاء الضمير.
- يكتب الكلمات المنونة (بالضم ، والفتح ، والكسر) بصورة صحيحة.
- يكتب الكلمات التي بها(أل)الشمسية و(أل)القمرية بصورة صحيحة.
- يكتب كلمات بها (الألف اللينة) في آخرها .
- يكتب كلمات بها (حروف تنطق ولا تكتب) .
- يكتب كلمات بها (حروف تكتب ولا تنطق) .
- يكتب كلمات بها ضمائر متصلة بصورة صحيحة .

و بعد تحديد المهارات المؤثرة في تعلم التهجي ونمو مهاراته، يتبقى عرض كيفية تعلم الأطفال لهذه المهارات، فهل يتعلمونها بصورة خطية كما في نظرية المراحل، أم بصورة تكاملية مترابطة كما في نظرية الذخيرة، هذا ما ستبسطه الدراسة الحالية فيما يلي:

ثانيًا . نظريات تعلم ونمو مهارات التهجي :

توجد نظريتان لنمو مهارات التهجي وتعلمها،، هما: نظرية المراحل، ونظرية الذخيرة أو الأمواج المتداخلة ، وتقدم هاتان النظريتان وجهتي نظر مخلفتين،، فتركز **نظرية المراحل** على المراحل العامة لنمو مهارات التهجي ، وعلى العكس من ذلك تركز **نظرية الذخيرة** على تفاعل المهارات اللغوية في أثناء التهجي ... وفيما يلي عرض لهاتين النظريتين: **(Fawcett, 2006, 16-19) (Cuidon, 2009, 51-55)**

1- نظرية المراحل (stage or phase theory):

تقوم نظرية المراحل أو النطاق الواسع على فكرة أن تعلم مهارات التهجي ونموها يتم بصورة خطية وفق تسلسل منظم، وفي مراحل متدرجة يمكن التنبؤ بها؛ فتبدأ بتعلم المعرفة الصوتية، وعند التمكن من هذه المرحلة ينتقل لتعلم المرحلة الكتابية الخطية، وأخيرًا يصل إلى المعرفة الصرفية المورفولوجية،، وتفترض أن التلميذ لا ينتقل من المرحلة السابقة إلى المرحلة التالية إلا بعد أن يتقن المهارات المتضمنة في المرحلة السابقة أولا. ووفقًا لهذه النظرية تحدث هذه المراحل خلال الصفين الثالث والرابع الابتدائي. **(Lauren (Jayne Berry Cuidon, 2009, 49-53**

وطور العديد من الباحثين مراحل خاصة بهم لتعلم التهجي ونمو مهاراته ، وقد جمعت **إهري (2000)** النماذج المختلفة لمراحل نمو التهجي فيما يلي : **(-19 ,2000 , 36 Ehri)**

- **ما قبل الألفبائية** (re–alphabetic or logographic stage) ويكون لدى الطفل معرفة قليلة بالنظام الألفبائي ، ويمكنه فيها رسم بعض الحروف كما تطبع .

- **الألفبائية الجزئية** (Partial alphabetic stage or transitional) وفيها يبدأ الطفل في تعلم أسماء وأصوات الحروف الألفبائية، وهنا يمكنهم كتابة الحرف الأول و/ أو الحرف الأخير من الكلمة بصورة صحيحة عندما يطلب منه تهجي الكلمة، أو يستخدم حرفا واحدا لكل مقطع .مثل:" **كتب**" بدلا من " **كاتب**" .

- **مرحلة الألفبائية الكاملة** (Full alphabetic level stage) يبدأ التلميذ في هذه المرحلة في تقسيم المقاطع والأصوات الموجودة في الكلمة، والتهجي من خلال التشابه (analogy)، وتخزين كمية كبيرة من الكلمات في الذاكرة،،وتتضمن العناصر المدركة من خلال التشابه (البادئة واللاحقة)،وأنه يمكن تغيير البادئة في الكلمة لتكوين كلمة أخرى، ومن المهارات التي يتعلمها الطفل في هذه المرحلة أن الحركات الطويلة عبارة عن صوتين قصيرين، وتكتب في شكل حروف .
- **مرحلة بلورة الألفبائية أو الألفبائية الموحدة** (Consolidated alphabetic stage) يتعلم التلميذ في هذه المرحلة كتابة كلمات طويلة، مكونة من العديد من وحدات المعاني (المورفيمات) مثل: البادئة واللاحقة، ويدركون أن الوحدات المورفولوجية تغير معنى الكلمة، كما أن معاني الكلمات تساعد في كتابة أجزاء هذه الكلمات بصورة صحيحة (**غلا – غلى**).

وقد دعمت العديد من الدراسات نظرية المراحل،،من ذلك دراسة **يونج (2007)** التي فحصت قدرات التهجي عبر أربع مهارات مرتبطة بها لعينة مكونة من ستة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الأسترالية. ودلت النتائج على أن التلاميذ يتهجون باستمرار بصورة مطابقة لمرحل نمو التهجي الخاصة بهم وفقا لنظرية المراحل. وبناءً على هذه النتيجة ناقشت أن نظرية مراحل التهجي تظل أداة فعَّالة لتقويم قدرات التهجي للتلاميذ، وأيضا للتنبؤ بنموهم المستقبلي. **(Young, K, 2007, 203-220)**

واختبرت دراسة **ريس وتريمان (2001)** مصدرين لتعلم التهجي هما: الوعي الصوتي والمعرفة الكتابية لعينة مكونة من خمسة وثلاثين تلميذًا في الصف الأول

الابتدائي . واستخدمت اختبارا للتهجي تكون في مجمله من ست وثلاثين كلمة. وكشفت نتائجها كيفية انتقال التلميذ من استخدام حرف واحد لكل وحدة صوتية، إلى استخدام أكثر من حرف، ودعمت بذلك فكرة أن التهجي يعتمد أكثر على المعرفة الكتابية كلما تقدم المتعلم في السن،، برغم أن مسار النمو لا يسير دائمًا كما هو متوقع في نظرية المرحلة(**Reece and Treiman, 2001, 139-165**)

2- نظرية الأمواج المتداخلة أو الذخيرة (Overlapping Waves/Repertoire Theory)

تفترض نظرية الأمواج المتداخلة أو الذخيرة أو النطاق الضيق أن مهارات التهجي لا تنمو _بالضرورة_ بصورة متسلسلة ، لكنها _بدلا من ذلك_ تتفاعل مع بعضها البعض في وقت واحد خلال كل مراحل نمو التهجي . ويمكن وصف نمو مهارات التهجي _وفقا لهذه النظرية_ باعتبارها ناتجا لتأثير مجموعة من المهارات والعوامل اللغوية المتزامنة مثل:(الوعي الصوتي ، والمعرفة الكتابية، والوعي الصرفي، والوعي الدلالي) ويتوقف الاعتماد على مهارة لغوية معينة على طبيعة مهمة التهجي .

ويبدأ التلاميذ _ وفقا لنظرية الذخيرة _ في استخدام معارفهم الصوتية بصورة كبيرة، ويحاولون تطبيق معرفتهم الكتابية أيضًا، وأحيانًا يعتمدون على القرائن الصرفية لمساعدتهم في أثناء مهام التهجي، ومع تحسن أدائهم فإنهم يعتمدون _ بدرجة أكبر _على معارفهم الكتابية عند تهجي الكلمات الشائعة (sight words) (أو الكلمات التي تظهر بكثرة في كل صفحات النصوص) في حين يعولون على المعارف الصوتية عند محاولة كتابة الكلمات الجديدة؛ ومن ثم تتشكل لديهم ذخيرة قوية وواضحة من الكلمات نتيجة كثرة تعرضهم لها أثناء القراءة، وتصبح الصور الكتابية العقلية أكثر قوة ووضوحًا.

وفي النهاية يبدؤون في الاعتماد على معارفهم الصرفية عندما يواجهون كلمات أكثر تركيبًا(متصلة بسابقة أو لاحقة مثلا).(**Scott, 2007, 27**).

وأيدت العديد من الدراسات نظرية الذخيرة،، منها دراسة **كيونينغ، فيرهوفن (2008)** التي هدفت إلى اكتشاف نمو مهارات التهجي لدى عينة مكونة من 1300 من التلاميذ الألمان عبر المرحلة الابتدائية وباستخدام مائة وعشرين عنصرًا كتابيًا. وتوصلت نتائجها إلى أنه يمكن تصور القدرة على التهجي باعتبارها مهارة أحادية الأبعاد من الصف الثاني وحتى الصف السادس. علاوة على أن التلاميذ أظهروا ميلاً لإتقان أنواع محددة من مهارات التهجي _ ولكن بصورة متداخلة جزئيًا في تطورهم_ خلال فترات مختلفة، بالإضافة إلى أن قدرة التلاميذ على التهجي تزداد زيادة منهجية من بداية الصف الثاني حتى نهاية الصف السادس. **(Keuning & Verhoeven, 2008, 459-470)**

وراجعت دراسة **بوراسا وتريمان (2003)** الأدبيات التي تناولت نمو مهارات التهجي في اللغة الإنجليزية للمتعلمين ذوي النمو الطبيعي والضعفاء. فبمجرد أن يدرك المتعلم أن وظيفة ألفبائية الكتابة الأولية هي تمثيل وترجمة أصوات اللغة ، فإنهم يسيرون في عمليات تعلم ارتباط الصوت بالحرف المكتوب ، ومع استمرار الخبرة بالمواد المطبوعة يتعلم الطفل التقاليد الكتابية والمورفولوجية للغة . وتوصل الفحص لدعم نظرية الذخيرة والتي ترى النظر إلى التهجي باعتباره نتاج تفاعل العديد من المهارات والمعالجات اللغوية **(Bourassa Treiman , 2001, 172-181)** .

واختبرت دراسة **بوراسا وتريمان (2003)** أداء التهجي والأداء الشفهي لاختبار تريمان – بوراسا للتهجي المبكر لدى عينة مكونة من ثلاثين من التلاميذ ذوي مشكلات التهجي والقراءة، وثلاثين تلميذًا من التلاميذ الأصغر سنًا من العاديين، وذلك باستخدام مقياس مركب من المقاييس الصوتية والكتابية ، ودلت النتائج على أن أداء التهجي للتلاميذ المعسرين الأكبر سنًا يكاد يكون مشابهًا تمامًا لأداء التلاميذ العاديين الأصغر سنًا. وأوصت الدراسة بضرورة التأكيد على أن نمو مهارات التهجي يتضمن التفاعل بين العديد من مصادر المعلومات (الصوتية، والخطية، والمورفولوجية) والإستراتيجيات. وأن فهم هذه العناصر وكيفية تفاعلها يعتبر خطوة جوهرية في سبيل فهم التهجي. **(Bourassa & Treiman, 2003, 309-333)**

وبعد عرض النظريتين المفسرتين لنمو مهارات التهجي ، تري الدراسة الحالية أن: نظرية الذخيرة أكثر اتساقًا مع واقع تعليم وتعلم التهجي، إذ الملاحظ أن نمو مهارات التهجي ينتج عن تفاعل العديد من مصادر المعلومات (الصوتية، والخطية، والمورفولوجية)، وتأثير كل منها في الآخر،، فالمستوى الصرفي _مثلا_ يعالج التغيرات التي تطرأ على صيغ الكلمات فتحدث معنى جديدا ،، وقد تكون الوحدة الصرفية حركة واحدة كالضمة والفتحة، والكسرة والتنوين ، ولو غيرنا صوتا أو صوتين لنتج معنى آخر كـ " لَعِبَ"، لو استبدلنا الضمة بالفتحة، ثم كسرنا الوسط ؛ لأصبحت "لُعِبَ" ونتج معنى آخر هو اللعب من المجهول في الزمن الماضي، و الألف اللينة إذا وقعت في نهاية الكلمة الثلاثية يتغير رسمها بحسب أصلها، فتكتب على صورة ياء إذا كانت منقلبة عن ياء كما في (قضى) وتكتب على صورة الألف القائمة إذا كانت منقلبة عن واو نحو (نما) فالذي غير الصورة الخطية للألف اللينة في الكلمتين هو الأصل الصرفي لها.

مع الأخذ في الاعتبار أن هذه العوامل في أثناء تفاعلها يبرز منها عامل، بحيث يظهر أنه الموجه لأداء التلميذ في أثناء مهام التهجي، والحقيقة أنه متأثر بغيره من العوامل التي قد تكون أقل ظهورا في هذه الفترة ،، وبمرور الوقت يبرز عامل ثانٍ، ثم ثالث.

ومما سبق: يمكن استنتاج بعض أسس بناء الوحدة وهي :

- توجيه انتباه التلاميذ إلى أن التهجي ما هو إلا صورة كتابية للأصوات المنطوقة .
- تدريب التلاميذ على استخدام الوحدات الصوتية تحت الكلمة (كالمقاطع ، والبادئة واللاحقة ، والأصوات) عند تهجي الكلمات.
- التركيز على تدريب التلاميذ على مهارات التقسيم الصوتي.
- تدريب التلاميذ على استخدام الأشكال المختلفة للمقاطع عند كتابة الكلمة.
- البدء بالكلمات الأقل في عدد المقاطع لزيادة ألفة المتعلم بها ، ثم التدرج إلى الكلمات ذات عدد المقاطع الأكثر.
- زيادة صعوبة مهمة التهجي أحيانًا بزيادة طول الكلمة الناتج عن كثرة مقاطعها.

وبعد عرض العوامل المؤثرة في تعلم التهجي وعلاج أخطائه، بالإضافة إلى النظريات المفسرة لطبيعة العلاقة بين هذه العوامل، وتحقيقا لأهداف الدراسة الحالية، يتناول الجزء التالي إجراءات علاج أخطاء التهجي لدى أطفال الصف الرابع الابتدائي باستخدام وحدة مقترحة قائمة على الوعي الصوتي.

رابعًا . إجراءات علاج أخطاء التهجي لدى أطفال الصف الرابع الابتدائي باستخدام وحدة قائمة على الوعي الصوتي.

تحقيقا لأهداف الدراسة الحالية، وإجابة عن تساؤلاتها، ستسير الدراسة الحالية وفقًا للخطوات والإجراءات التالية :

1- <u>تحديد أخطاء التهجي الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الإملائي، وتم ذلك من خلال:</u>

أ- **فحص كتاب اللغة العربية للصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية** (من الصف الأول إلى الصف الثالث) واستخراج مهارات التهجي المتضمنة فيه، ونتيجة ذلك تم التوصل إلى تسع مهارات هي:

- يكتب كلمات بها مدود (الألف، الواو، الياء).
- يكتب كلمات تتضمن حروفا مضعفة.
- يفرق في كتابته بين التاء المبسوطة، والتاء المربوطة، وهاء الضمير.
- يكتب كلمات منونة (بالضم، والفتح، والكسر) .
- يكتب كلمات بها (أل) الشمسية و (أل) القمرية .
- يكتب كلمات بها (الألف اللينة) في آخرها .
- يكتب كلمات بها (حروف تنطق ولا تكتب) .
- يكتب كلمات بها (حروف تكتب ولا تنطق) .
- يكتب الضمائر المتصلة بصورة صحيحة .

ب- بناء اختبار التهجي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وتم ذلك من خلال :

- بناء قطعة اختبارية تتضمن مهارات التهجي التي تم التوصل إليها في الإجراء السابق، مع مراعاة أن تناسب القطعة مستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من حيث عدد الكلمات، ومألوفيتها.

- تقنين اختبار التهجي، وتم ذلك من خلال تصميم قطعة التهجي في شكل اختبار، وعرض هذا الاختبار على السادة المحكمين للتأكد من صدقه وثباته:
  - **صدق الاختبار:**

اعتمدت الدراسة الحالية على صدق المحتوى للتحقق من صدق الاختبار ، والذي يشير إلى" مدى تمثيل بنود الاختبار للمحتوى المراد قياسه" **(العساف ، 2002، 430)** .وتم ذلك بعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء [3] واستطلاع آرائهم في صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه محتاجًا لذلك، وتمثلت آراء المحكمين في حذف الكلمات المتضمنة لكتابة (الألف اللينة) في آخرها"، وقد عدل[4] الباحثان الاختبار في ضوء أراء السادة المحكمين.

  - **ثبات الاختبار :**

للتأكد من ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة مكونة من 50 تلميذا من مدرسة بني ماضي الابتدائية بنين – التابعة لإدارة ببا التعليمية ، ثم إعادة التطبيق مرة أخرى بعد مرور أسبوعين؛ ومن ثم حساب ثبات الاختبار باستخدام أسلوب إعادة التطبيق، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (.889) مما يدل على ثبات الاختبار بدرجة جيدة.

- **تحديد أخطاء التهجي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي:** وتم ذلك بتطبيق اختبار التهجي على عينة مكونة من ثلاثين تلميذًا بالصف الرابع الابتدائي بمدرسة بني ماضي الابتدائية بنين، إدارة ببا التعليمية ، يوم الثلاثاء 21 / 2 / 2017، وتصحيح

[3] ملحق (1) قائمة بأسماء السادة محكمي اختبار التهجي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
[4] ملحق (2) الصورة النهائية لاختبار التهجي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي

كتابات التلاميذ ، ومن ثم التوصل لأخطاء التهجي لديهم...والجدول التالي يوضح الأوزان النسبية لأخطاء التهجي الشائعة في كتابات تلاميذ **الصف الرابع الابتدائي** عينة الدراسة.

جدول (ا)

الأوزان النسبية لأخطاء التهجي الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

مهارات التهجي	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ المخطئين فى المهارة	نسبة التلاميذ المخطئين فى المهارة
يكتب كلمات بها مدود (الألف ، الواو ، الياء).	30	24	% 80
يكتب كلمات منونة (بالضم ، والفتح ، والكسر)	30	24	% 80
يكتب الحروف المتشابهة في النطق بصورة صحيحة	30	24	% 80
يفرق في كتابته بين التاء المبسوطة، والمربوطة، وهاء الضمير.	30	23	% 76.7
يكتب كلمات بها (أل) الشمسية و (أل) القمرية .	30	23	% 76.7
يكتب كلمات تتضمن حروفا مضعفة.	30	23	76.7%
يكتب كلمات بها (حروف تكتب ولا تنطق) .	30	12	% 40
يكتب كلمات بها (حروف تنطق ولا تكتب) .	30	11	% 36.6
يكتب الضمائر المتصلة بصورة صحيحة.	30	8	% 26.6

وبناءً على النتائج المعروضة في الجدول السابق، استهدفت الوحدة المقترحة علاج الأخطاء الشائعة في المهارات الأعلى من حيث الوزن النسبي لعدد الأخطاء والتي تمثلت فيما يلي:

- يكتب كلمات بها مدود (الألف، الواو، الياء).
- يكتب كلمات منونة (بالضم، والفتح، والكسر).
- يكتب الحروف المتشابهة في النطق بصورة صحيحة.
- يفرق في كتابته بين التاء المبسوطة، والمربوطة، وهاء الضمير.

- يكتب كلمات بها (أل) الشمسية و(أل) القمرية .
- يكتب كلمات تتضمن حروفا مضعفة.

2- بناء وحدة تدريسية قائمة على الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي الشائعة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وتم ذلك من خلال:

- تحديد أخطاء التهجي الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من خلال تحديد المهارات الإملائية المتضمنة في الصفوف من الأول إلى الثالث الابتدائي ، وبناءً اختبار تهجي في ضوء هذه المهارات، وتطبيقه على عينة من التلاميذ لتحديد أخطاء التهجي الشائعة لديهم، وهو ما انتهت منه الدراسة في أولا.
- تحديد أسس بناء وحدة مقترحة قائمة على الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي الشائعة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وتم ذلك من خلال: مراجعة الأدبيات التي تناولت الوعي الصوتي. وتلك التي تناولت تعليم التهجي وأخطاءه . وهو ما تم إنجازه في ثانيًا عرض الإطار النظري للدراسة الحالية.
- وضع مخطط منهجي للوحدة المقترحة، واستند المخطط على عدد من الخطوات توضح خطوات استخدام الوعي الصوتي في علاج أخطاء التهجي الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- وضع دليل للمعلم لاستخدام الوحدة المقترحة لعلاج أخطاء التهجي الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع[5] ، وتضمن ذلك
  - تحديد أهداف الوحدة.
  - تحديد محتوى الوحدة.

[5] ملحق (3) دليل المعلم لاستخدام الوحدة القائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات التهجي.

- تحديد إجراءات تدريس الوحدة .
- إعداد أدوات تقويم الوحدة.

- وضع كتاب التلميذ[6] متضمنا أنشطة الوعي الصوتي .... **وقد تحددت إجراءات تدريس الوحدة فيما يلي :**

- تدريب التلاميذ على تقسيم الكلمات إلى مقاطعها المكونة لها صوتيًا، وعد هذه المقاطع.
- تدريب التلاميذ على تعرف ثلاثة أشكال المقاطع صوتيًا ثم كتابيًا،، وهي: شكل المقطع القصير (صامت + حركة قصير) المقطع الطويل (حرف + حركة طويلة) شكل المقطع (حرف متحرك + حرف ساكن). من خلال عدد من الأنشطة القائمة على السحب المتدرج لدعم المعلم، وزيادة انخراطهم في الأنشطة من خلال خمس مراحل هي: **(التهيئة . النموذج . الممارسة الموجهة . الممارسة المستقلة . التقويم)** ؛ وصولا لتدريبهم على الرسم الصحيح للمدود، و الحروف المتشابهة في النطق، والتفريق بين(أل) الشمسية و(أل) القمرية نطقًا وكتابةً، والحروف المضعفة.
- تدريب التلاميذ على تقسيم الكلمات إلى مقاطعها المكونة لها صوتيًا ثم كتابيًا في حالتي الوقف والوصل. وصولا إلى تدريبهم على مهارات رسم التنوين ونطقه وكتابته، والتاء المبسوطة، والتاء المربوطة، وهاء الضمير.

[6] ملحق (4) كتاب التلميذ.

3- إجراءات تطبيق الوحدة للتأكد من فاعليتها ،، وذلك من خلال:

- اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بلغ عددها ستين تلميذة، من مدرسة بني ماضي الابتدائية بنات قسمت إلى مجموعتين: تجريبية (30) تلميذة، وضابطة (30) تلميذة.
- تطبيق اختبار التهجي قبليًا على المجموعتين. وذلك للتأكد من التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة ؛ وذلك بحساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين

جدول (1)

نتائج اختبار" ت" للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار التهجي

المجموعة		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التاء المربوطة والمبسوطة وهاء الضمير	تجريبية	30	1.80	.961	1.779	غير دالة
	ضابطة	30	1.40	.770		
الحروف المضَّعفة	تجريبية	30	1.07	.785	.167	
	ضابطة	30	1.03	.765		
التنوين	تجريبية	30	.90	.845	.655	
	ضابطة	30	.77	.728		
أل الشمسية والقمرية	تجريبية	30	1.40	.814	.495	
	ضابطة	30	1.30	.750		
الحروف المتشابهة في النطق	تجريبية	30	.77	.774	.374	
	ضابطة	30	.70	.596		
المدود	تجريبية	30	1.67	1.184	.515	
	ضابطة	30	1.80	.664		
الدرجة الكلية	تجريبية	30	8.60	3.793	1.780	
	ضابطة	30	7.13	2.446		

يتضح من الجدول السابق : أن قيم "ت" لمتوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة غير دالة ؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطيهما في القياس القبلي للاختبار.

- تطبيق الوحدة التدريسية القائمة على الوعي الصوتي على المجموعة التجريبية. وتم ذلك في الفترة من الأحد 9/4/ 2017 وحتى الخميس11 /2017/5 بواقع(فترتين) كل أسبوع، علمًا بأن الفترة (حصتان دراسيتان(150 دقيقة) .
- بدأ تدريس الوحدة بعدما اجتمع الباحثان بالمعلم الذي سيقوم بالتدريس، وناقشا معه فكرة الوحدة وخطوات تنفيذها، ودور دليل المعلم في تيسير تطبيقها، وتم الاتفاق على عقد مقابلة أسبوعية تُناقشُ فيها ملحوظاته، والمشكلاتِ التي يتعرض لها، وتعرض فيها النقاط الرئيسة لتطبيق الحصة التالية... وغيرها من ملحوظاتٍ.
- تطبيق اختبار التهجي بعديًا على المجموعتين.
- التوصل للنتائج ومناقشتها.
- وضع التوصيات والمقترحات.

ثامنًا : نتائج الدراسة وتفسيرها

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية وحدة تدريسية مقترحة قائمة على الوعي الصوتي في علاج أخطاء التهجي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، ولتحقيق ذلك تم صياغة الفروض الصفري التالي :

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التهجي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التهجي..

وقد تم التحقق من صحة الفروض السابقة كما يلي :

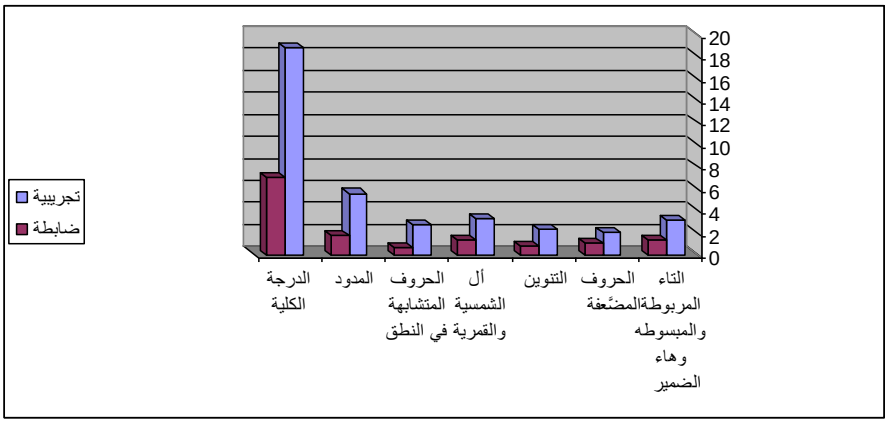
- **الفرض الأول – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التهجي.**

جدول (2)

نتائج اختبار" ت" للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التهجي

المجموعة		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
تجريبية	التاء المربوطة والمبسوطة وهاء الضمير	30	3.17	.834	8.525	0.01	0.556
ضابطة		30	1.40	.770			
تجريبية	الحروف المضعفة	30	2.10	.803	5.268	0.01	0.323
ضابطة		30	1.03	.765			
تجريبية	التنوين	30	2.33	.758	8.165	0.01	0.534
ضابطة		30	.77	.728			
تجريبية	أل الشمسية والقمرية	30	3.23	.817	9.548	0.01	0.611
ضابطة		30	1.30	.750			
تجريبية	الحروف المتشابهة في	30	2.67	.844	10.424	0.01	0.651

المجموعة		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
ضابطة	النطق	30	.70	.596			
تجريبية	المدود	30	5.57	1.104	16.008	0.01	0.815
ضابطة		30	1.80	.664			
تجريبية	الدرجة الكلية	30	18.83	3.086	16.508	0.01	0.824
ضابطة		30	7.07	2.392			



شكل (1)

نتائج اختبار" ت" للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التهجي

يتضح من الجدول والشكل السابقين: وجود فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التهجي، فقد بلغت قيمة "ت" في الدرجة الكلية للاختبار **16.508** وهي دالة عند مستوى دلالة **0.01** . وفيما يتعلق بالمهارات الفرعية لاختبار التهجي جاءت قيمة تاء بعد ترتبها تنازليا كما يلي : كتابة المدود في

المرتبة الأولى ، تلتها كتابة الحروف المتشابهة في النطق ، ومن بعدها كتابة أل الشمسية والقمرية ، ثم التاء المربوطة والمبسوطة وهاء الضمير ، ويليها التنوين ، وأخيرا الحروف المضعفة كالتالي " **16.008 – 10.424 – 9.548 – 8.525 – 8.165 – 5.268** " وجميعها دال عند مستوى دلالة **0.01** ؛ وينتج عن ذلك رفض الفرض الصفري ، وقبول عكسه.

ولحساب حجم تأثير الوحدة المقترحة في علاج أخطاء التهجي لدى التلاميذ تم حساب قيمة "إيتا " ، وبلغت قيمة حجم تأثير الوحدة التدريسية القائمة على الوعي الصوتي في علاج أخطاء التهجي **0.824**. وهو حجم تأثير مرتفع ؛ مما يدل على فاعلية الوحدة المقترحة في علاج أخطاء التهجي لدى التلاميذ.

وفيما يتعلق بالمهارات الفرعية لاختبار التهجي جاءت قيمة حجم التأثير بعد ترتبها تنازليا كما يلي : كتابة المدود في المرتبة الأولى ، تلتها كتابة الحروف المتشابهة في النطق، ومن بعدها كتابة أل الشمسية والقمرية ، ثم التاء المربوطة والمبسوطة وهاء الضمير، ويليها التنوين ، وأخيرا الحروف المضعفة كالتالي " **0.815 ـ 0.651 ـ 0.611 ـ 0.556 ـ 0.534 ـ 0.323** " .

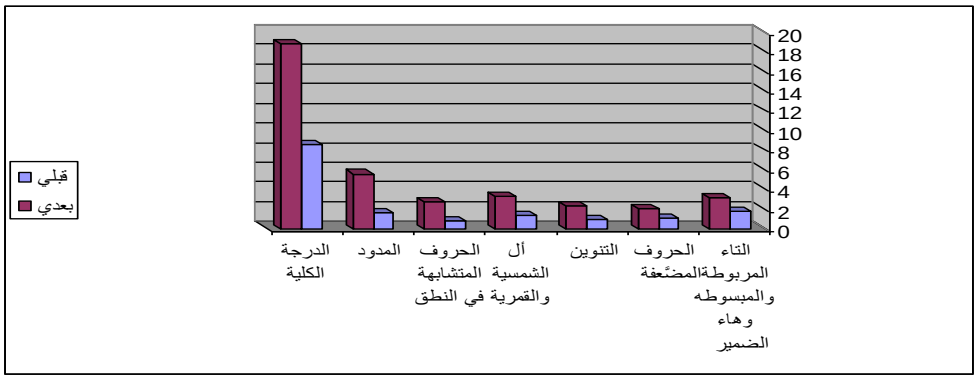
ولتأكيد النتيجة السابقة تم حساب قيمة "ت" للفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وذلك باختبار صحة الفرض الصفري التالي:

- **الفرض الثاني – لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التهجي.**

جدول (3)

نتائج اختبار" ت" للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لاختبار التهجي

المجموعة		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
قبلي	التاء المربوطة والمبسوطة وهاء الضمير	30	1.80	.961	12.173	0.01	0.836
بعدي		30	3.17	.834			
قبلي	الحروف المضعفة	30	1.07	.785	8.464	0.01	0.712
بعدي		30	2.10	.803			
قبلي	التنوين	30	.90	.845	11.564	0.01	0.822
بعدي		30	2.33	.758			
قبلي	أل الشمسية والقمرية	30	1.40	.814	14.367	0.01	0.877
بعدي		30	3.23	.817			
قبلي	الحروف المتشابهة في النطق	30	.77	.774	11.276	0.01	0.814
بعدي		30	2.67	.844			
قبلي	المدود	30	1.67	1.184	23.143	0.01	0.949
بعدي		30	5.57	1.104			
قبلي	الدرجة الكلية	30	8.60	3.793	21.377	0.01	0.940
بعدي		30	18.83	3.086			



شكل (2)

نتائج اختبار" ت" للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لاختبار التهجي

يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة **(0.01.)** بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار التهجي لصالح التطبيق البعدي ؛ إذ بلغت قيمة (ت) للدرجة الكلية للاختبار **(21.377)** ، وهي دالة عند مستوى دلالة **(0.01)** ، وكانت قيمة حجم التأثير من النوع القوي جدا حيث بلغت قيمته **(0.940)** وهي أكبر من **0.15.**

وفيما يتعلق بالمهارات الفرعية لاختبار التهجي جاءت قيمة حجم التأثير بعد ترتبها تنازليا كما يلي : كتابة المدود في المرتبة الأولى ، تلتها كتابة أل الشمسية والقمرية ، ومن بعدها كتابة أل الشمسية والقمرية ، ثم التاء المربوطة والمبسوطة وهاء الضمير ، ويليها التنوين ، ثم الحروف المتشابهة في النطق ، وأخيرا الحروف المضعفة كالتالي " **0.949 ـ 0.877 ـ 0.836 ـ 0.822 ـ 0.814 ـ 0.712** " .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كدراسة هانام وفريزر و بيرن (2006) ودراسة كاستيغليوني–سبالتن وإهري (2003) ، ودراسة كارافولاس، هولم وسنولنج (2001) ، ودراسة توبرسكي وتولشنسكي (1998) ودراسة كرستيانا سلفيا (2002) ، في الدور الجوهري الذي يؤديه الوعي الصوتي ،، وخاصة مهارات التقسيم في تنمية وعلاج أخطاء التهجي ، وأن اختلفت فيما بينها فيما يتعلق بالعينة، وطبيعة الدراسة ؛ إذ ركزت الدراسة الحالية على فحص تأثير الوعي الصوتي،، وخاصة مهارات التقسيم في تنمية وعلاج أخطاء التهجي من خلال التصميم التجريبي، بينما اهتمت الدراسات السابقة ببحث العلاقة بينهما، وأي المهارات أكثر ارتباطا باستخدام البحث الوصفي. واختلفت عينة الدراسة الحالية عن العينات المستخدمة في الدراسات السابقة ، فاختارت الدراسة الحالية تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ، بينما تناولت الدراسات السابقة تلاميذ رياض الأطفال ، بالإضافة إلى تلاميذ الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية بما يلي:

- التدريب المنهجي والمنظم على تقسيم الكلمة إلى مقاطعها،، والذي أتاح للتلاميذ تهجي الكلمة على مرحلتين،، الأولى تحليل الكلمة إلى مقاطعها المكونة لها (صوتيا ثم كتابيا) فَتَدَّربَ التلاميذ على تهجي الكلمة الطويلة وغير المألوفة بتقسيمها إلى مقاطعها ، ثم تهجي كل مقطع على حدة وفقا لموضعه بالكلمة ؛ مما يحول الكلمة الطويلة إلى سلسلة من الأجزاء البسيطة. ومن ثم تأتي المرحلة الثانية والتي يتم فيها إعادة تركيب هذه المقاطع أو دمجها في أثناء التهجي، ومع مرور الوقت تصبح هذه العملية آلية ؛ وبالتالي يسهل تهجي الكلمات الجديدة .

- إتاحة الوحدة الفرصة لتعرف أشكال المقاطع في اللغة العربية،، وخاصة الأكثر انتشارا ؛ مما جعل التلاميذ أكثر ألفة بها عند سماعها ؛ ويسر كتابتها .
- أفادت الوحدة من العلاقة الارتباطية بين النظام الصوتي والصرفي للغة ؛ إذ إن التغيرات الصرفية التي تطرأ على أبنية الكلمات فتؤدي معاني جديدة ، في أكثرها تغيرات في وحدات صوتية ، فمثلا دخول أل الشمسية على الكلمة، رغم إنها وحدة صرفية في الأصل (مورفيم)،، إلا إنها تحدث تغيرات صوتية مثل تشديد الحرف بعد اللام الشمسية ، وإسقاط نطق اللام.
- تدريب التلاميذ على تقسيم الكلمة إلى مقاطعها في حالتي الوقف والوصل (السكون والتشكيل)؛ مما ساهم في تنمية مهارات التلاميذ على التفرقة بين التاء المربوطة ، والتاء المبسوطة والهاء كما أنه يسر لهم التفرقة بين الحروف المنونة وغير المنونة.

تاسعًا : توصيات الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

1- ضرورة الاستفادة من مهارات الوعي الصوتي عند تدريس التهجي للصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، أو علاج أخطائه فيما يلي من مراحل.

2- تدريب المعلمين على استخدام أنشطة الوعي الصوتي لتنمية كل من التعرف القرائي والتهجي ؛ على أن يتم ذلك بصورة متكاملة ، بحيث يستخدمون النشاط لتنمية التعرف القرائي ، ومن ثم استخدام نفس النشاط لتعليم التهجي.

3- ضرورة أن يكامل منهج اللغة العربية بين مهارتي التعرف القرائي والتهجي ، وذلك باعتبارهما عمليتين عكسيتين ، يؤثر في كل منهما ما يؤثر في الآخر.

4- أخذ العوامل الأخرى المؤثرة في التهجي (كالمعرفة الصرفية ، والكتابية) في الاعتبار عند بناء برامج تعليم التهجي.

عاشرًا : مقترحات الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحثان إجراء البحوث والدراسات التالية:

- فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي ، في تنمية مهارات التهجي للمتعلمين غير الناطقين باللغة العربية .
- فاعلية برنامج متكامل قائم على الوعي الصوتي ، والمعرفة الصرفية والكتابية في تنمية مهارات التهجي لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
- الأخطاء الصوتية الشائعة في كتابات الطلاب الجامعيين .
- علاقة عدد المقاطع المكونة للكلمة بقراءتها وتهجيها.

المراجع

1. **ألفت محمد الجوجو (2004)** أثر برنامجٍ مقترحٍ في تنمية مهارات الأداءِ الإملائي لدى طالبات الصف الخامسِ الأساسي بمحافظة شمالِ غزة ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

2. **أيمن أبو منديل (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.

3. **جمال رشاد أحمد الفقعاوي (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.

4. **جمال مصطفى العيسوي (2005)** فاعلية استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الإمارات ، **مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات** ، الستة العشرون ، العدد 22 ، 97- 137.

5. **حاصل بن علي بن عبد الله الأسمري (2007)** فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي مهارات الإملاء المتضمنة في التقويم المستمر ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

6. **زياد أمين بركات (2009)** دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين ، **دراسات، العلوم التربوية**، المجّلد (36) ، 1-16.

7. **صالح حمد العساف (2002)** المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الطبعة الثالثة، الرياض، مكتبة العبيكان.

8. **عايد بن محمد الشراري (2012)** أخطاء الرسم الإملائي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي بمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية :دراسة تشخيصية تحليلية ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية ، جامعة اليرموك.

9. **فردوس إسماعيل عواد (2012)** الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها ، **مجلة الدراسات التربوية** ، العدد (27) ، 217–250.

10. **فهد خليل زايد (2006)** الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عَمان ، الأردن

11. **محمود كامل الناقة (2017)** المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الأسس والمداخل وإستراتيجيات التدريس ، دار الفكر العربي ، مصر.

12. **مصطفى رسلان (2008)** تعليم اللغة العربية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة.

13. **نانسي عبدالحميد النظامي (2008)** أثر أسلوب التفكير الاستدلالي في اكتساب مهارة كتابة الألف المقصورة (اللينة و القائمة) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ، **رسالة المعلم– الأردن**، مجلد 46 ، عدد 2

- Abu-Rabia, Salim and Haitham Taha (2006) Phonological Errors Predominate in Arabic Spelling Across Grades 1–9. ***Journal of Psycholinguistic Research***, Vol. 35, No. 2
- Abu-Rabia, Salim., & Taha, H. (2004). Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers. ***Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal***, 17, 651–689.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. ***Journal of Memory and Language***, 45, 751–774.

- Charles Reece and Rebecca Treiman (2001) .Children's spelling of syllabic /r/ and letter-name vowels: Broadening the study of spelling development . ***Applied Psycholinguistics*** 22, 139–165
- Christine M Scott (2007). A Comparative Analysis of Atypical and Typical Spelling Abilities, ***Unpublished Doctor thesis***, Wichita State University.
- Derrick Bourassa & Rebecca Treiman (2003) Spelling in Children With Dyslexia: Analyses From the Treiman-Bourassa Early Spelling Test, ***Scientific Studies of Reading***, 7:4, 309-333.
- Ehri, L. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. ***Topics on Language Disorders***, 20(3), 19–36.
- Elaine Silliman, Ruth Bahr and Michelle Peters (2006) Spelling Patterns in Preadolescents With Atypical Language Skills: Phonological, Morphological, and Orthographic Factors. ***DEVELOPMENTAL NEUROPSYCHOLOGY***, 29(1), 93–123
- Hannam, R., Fraser, H., & Byrne, B. (2006). The sbelling of sdops: Preliterate children's spelling of stops after /s/. ***Reading and Writing,*** 20, 399-412.
- Judith M. T. Vloedgraven & Ludo Verhoeven (2007). Screening of phonological awareness in the early elementary grades: an IRT approach. ***Ann. of Dyslexia***, 57:pp33–50
- Kamhi, A., & Hinton, L. (2000). Explaining individual differences in spelling ability. ***Topics in Language Disorders***, 20, 37-50.
- Kate Nation, and Charles Hulme (1997). Phonemic segmentation, not onset-rime segmentation,predicts early reading and spelling skills. ***Reading Research Quarterly***, 32(2), 154-167.
- Kelly M. Fawcett (2006). Spelling Development in Young School Age Children . ***Unpublished Master Theses***, University of South Florida
- Keuning, J., & Verhoeven, I. (2008). Spelling development throughout the elementary grades: The Dutch case. ***Learning and Individual Differences***, 18, 459-470.

- Lauren Jayne Berry Cuidon. (2009). The Spelling Achievement of Third Culture Children Compared to United States Norms. ***Unpublished Doctor thesis***. Liberty University . 51-55
- Liliana Tolchinsky and Ana Teberosky (1998) The Development of word Segmentation and Writing in Two Scripts ***Cognitive Development***, 13, 1-24
- Margarida Alves Martins, Cristina Silva (2006) The impact of invented spelling on phonemic awareness, ***Learning and Instruction*** 16, 41-56.
- Maria L. Castiglioni-Spalten &Linnea C. Ehri (2003). Phonemic Awareness Instruction: Contribution of Articulatory Segmentation to Novice Beginners' Reading and Spelling. ***Scientific Studies of Reading***, 7(1), 25-52
- Monique Plaza and Henri Cohen (2004). Predicitive influence of phonological processing, morphological/syntactic skill, and naming speed on spelling performance. ***Brain and Cognition***, 55, 368-373.
- Nagy, W., Berninger, V., & Abbott, R. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. ***Journal of Educational Psychology***, 98, 134-147.
- Noelene Carol Pijper (2003). The Phonological Awareness, Written Spelling and Oral Reading of Learners in an Inclusive English-medium Education setting. ***Unpublished master thesis***, University of Pretoria , pp 9
- Özge Erdoğan (2011).Relationship between the Phonological Awareness Skills and Writing Skills of the First Year Students at Primary School. ***Educational Sciences: Theory & Practice*** - 11(3) ,1506-1510
- Rebecca Treiman (2004) phonology and spelling. IN t. nunes & p.bryant (eds.), ***handbook of children's literacy***. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

- Reed, D. K. (2012). Why teach spelling? ***Portsmouth***, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Sandra P. Laing , Wendy Espeland (2005). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairments. ***Journal of Communication Disorders***, 38 ,pp 65–82.
- Tessa Daffern (2016). An Examination of Spelling Acquisition in the Middle and Upper Primary School Years volume I of II. ***Unpublished Doctor Thesis***, Charles Sturt University.
- Young, K. (2007). Developmental stage theory of spelling: Analysis of consistency across four spelling related activities. ***Australian Journal of Language and Literacy***, 30 (3), 203-220.