فاعلية التحليل الهجائي في التغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

إعداد

فاطمة الزهراء سعيد إمام

إشراف

أ.د.فتحي علي يونس
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

أ.د.حازم محمود راشد
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

مستخلص

تحددت مشكلة هذه الدراسة في أن هناك صعوبات إملائية تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والافتقار إلى مداخل حديثة للتغلب على هذه الصعوبات لدى هؤلاء التلاميذ مثل مدخل التحليل الهجائي.

وللتصدي لهذه المشكلة حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما صعوبات الإملاء التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

2- كيف يمكن استخدام مدخل التحليل الهجائي في التغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

3- ما فاعلية مدخل التحليل الهجائي في التغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

وكانت النتائج كالتالي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في اختبار قياس المهارات الإملائية لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار قياس المهارات الإملائية لصالح التطبيق البعدي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات لدى المجموعة الضابطة في كل من القياسين القبلي والبعدي.

Abstract

The problem of the current study determined in there are dictation difficulties among six grade primary stage students, and lack of modern approaches to overcome these difficulties among these students, such as orthographic analysis.

To address the study problem, the current study attempts to answer the following main question:

How orthographic analysis can be used to overcome the dictation difficulties among six grade primary stage students?

The following sub- questions derived from the main question:

1. What are dictation difficulties faced by six grade primary stage students?
2. What are the steps and procedures of orthographic analysis approach in overcoming dictation difficulties among six grade primary stage students?
3. What is the proposed orthographic analysis- based program to overcome dictation difficulties among six grade primary stage students?

The results were as follows:

1. There are rewarded between the experimental and control groups in the tribal measurement.
2. There are statistically significant differences (0.05) between the mean scores of the experimental and control groups in the dimensional measurement in spelling skills measurement test for the experimental group.

3. statistically significant differences (0.05) between the mean scores of the experimental group there are two applications in the pre and post test spelling skills measure in favor of the dimensional application.
4. There were no statistically significant differences between the mean scores with the control group in each of the two measurements pre and post differences.

فاعلية التحليل الهجائي في التغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

إعداد

فاطمة الزهراء سعيد إمام

إشراف

أ.د.فتحي علي يونس
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

أ.د.حازم محمود راشد
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

أولا: المقدمة:

الكتابة فن لغوي يحظى بمكانة مهمة بين فنون اللغة العربية، فهي تعتبر من أهم أنواع النشاط اللغوي، وقناة من أهم قنوات التواصل الإنساني، وأداة من أهم أدواته التي تربط بين الفرد وغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية والحاجة إليها ماسة في جميع المهن، ولها دور أساسي في حفظ التراث الإنساني وتسجيله، وفي تدوين المعارف ونقل المعلومات والأفكار في مراحل الحياة المختلفة منذ العصور القديمة إلى الآن بما لها من فاعلية الدوام والاستمرار، بالإضافة إلى أن لها دورا في تسهيل عملية التفكير والتعبير عن النفس .

وتنقسم الكتابة إلى تعبير تحريري وإملاء وخط من حيث تعليمها في الصف السادس الابتدائي، وللإملاء أهمية ومنزلة كبيرة بين فنون الكتابة، فهو من الأسس الهمة للتعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة إعرابا واشتقاقا، فإن الإملاء هو الوسيلة لصحتها من حيث الرسم الخطي الكتابي، وكذلك يعتبر الإملاء مقياسا دقيقا لمعرفة المستوى الذي وصل

إليه صغار التلاميذ في تعلمهم، وعن طريق الإملاء يتعرف الدارس الرسم الاصطلاحي للكلمات، فيستخدمه في الاتصال بغيره، وفي الاتصال بتراثه، وفي الاتصال بكل كلمة مكتوبة بها في حياته (حسن شحاتة، 2002، 283).

وللإملاء أهمية كبيرة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث يمكنهم من رسم الحروف والكلمات بشكل واضح مقروء، ويجعلهم قادرين على تمييز الحروف المتشابهة رسما بحيث لا يقع القارئ في الالتباس، كما يساعدهم على تكوين عادات سليمة لديهم كالنظام والنظافة وقوة الملاحظة، ويدربهم على استخدام علامات الترقيم في المواقف المختلفة، ويعودهم حسن الاستماع والإنصات، واختزان المعلومات واستدعاءها عند الحاجة، بالإضافة إلى أنه يعودهم إجادة الخط وتحسينه (مصطفى رسلان، 200، 289).

ونظرا لأهمية الإملاء فإن هناك صعوبات تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي خاصة بالإملاء ويجب معالجتها، تتمثل في صعوبة رسم الكلمة بالشكل الصحيح وفق قواعد الإملاء ومنها الهمزة المتوسطة، وتاء التأنيث بنوعيها، والهمزة المتطرفة، والتنوين بأنواعه، والألف اللينة، والمد بأنواعه، وقلب الحركات، وإبدال الحروف، والهمزة في أول الكلمة، وهمزة الوصل، واللام الشمسية، وتنوين الكلمات التي لا تلحقها ألف عند تنوينها بتنوين الفتح، والخلط بين التاء المربوطة والهاء، وبعض الحروف التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تنطق، ودخول بعض الحروف على أل التعريف، وعلامات الترقيم، وكتابة الكلمة المنفصلة متصلة، والمدة في وسط الكلمة، وزيادة بعض الحروف أو حذف بعضها (ألفت الجوجو، 2004، 48).

ونظرا لأهمية صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، فقد ظهر مدخل التحليل الهجائي ليحاول التغلب على هذه الصعوبات، فهو يقوم على القيم الخلافية للنظام الصوتي في العربية وهي الصحيح والعلة، حيث

تنقسم الحروف العربية إلى قسمين صحاح وعلل، فما كان من الأصوات العربية واقعا موقع الصحاح مؤديا وظيفتها في السياق نسب إلى حرف الصحيح، وما كان من هذه الأصوات واقعا موقع العلل مؤديا وظيفتها نسب إلى حرف العلة، وحروف العلة هي: الفتحة والكسرة والضمة ثم الألف والواو والياء التي للمد، وبقية حروف العربية صحيحة (تمام حسان، 2004، 73). ويتضمن التحليل الهجائي عمليتي التحليل والتوليف الصوتي للكلمات والرموز، وتطابقات الوحدات الصوتية مع ما يقابلها من رموز، والتهجي وتجزئة الكلمة إلى مقاطع وتجزئة المقطع الواحد، وربط الرموز المطبوعة بالأصوات التي تقابلها، والحروف المترابطة التي تتطابق مع الأصوات والمقاطع بها(Mcculoch, 2001, p. 71)، (Hoover & Gough, 1990, p. 127).

ثانيا: الإحساس بالمشكلة:

يلاحظ من خلال استقراء واقع تدريس الإملاء في الصف السادس الابتدائي أن هناك صعوبات إملائية تواجه هؤلاء التلاميذ تتمثل في الهمزة المتوسطة والمتطرفة، وهمزة الوصل والقطع، وألف واو الجماعة، واللام الشمسية واللام القمرية، والتاء المربوطة والتاء المفتوحة، وعدم التفريق بين الضاد والظاء، والهاء المربوطة، والتنوين (فتح وضم وكسر)، وألف تنوين الفتح، وكلمات بها حروف تكتب ولا تنطق، وكلمات بها حروف تنطق ولا تكتب، ونسيان كلمات، وزيادة حروف (فردوس عواد، 2012، 224).

كذلك فإن هناك شكوى من قصور تدريس الإملاء في الصف السادس الابتدائي، حيث إن الإجراءات التي يتبعها بعض المعلمين في حصص الإملاء تتمثل في التمهيد للدرس، وقراءة المعلم للقطعة الإملائية قراءة جهرية نموذجية، وناقشة التلاميذ في المعنى العام للقطعة، وتفسير المفردات اللغوية الصعبة، والاستعداد للإملاء بإخراج الكراسات وتسطيرها وكتابة التاريخ، وقراءة المعلم

للقطعة قراءة سريعة استعدادا لإملائها، وإملاء القطعة على التلاميذ، وقراءة المعلم القطعة مرة أخرى ليتسنى لمن فاته كلمة أو أكثر كتابتها، وجمع الكراسات للتصحيح وشغل الحصة بما هو مفيد (محمد زقوت، 1999، 222). بالإضافة إلى أن هناك شكوى من صعوبة محتوى القطع الإملائية المقدمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث إنها غير مناسبة لمستويات التلاميذ ومدركاتهم العقلية، والخبرات والمعلومات التي تحتويها لا تلائم ميول التلاميذ ورغباتهم، كما أنها مليئة بالمفردات الصعبة غير المألوفة لدى التلاميذ، أو تكون الكلمات فيها تكتب بأكثر من وجه (إبراهيم عطا، 1999، 202).

علاوة على أن هناك افتقارا لمعلم يمتلك القدرة على التغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذه، وذلك نتيجة للضعف اللغوي لدى المعلمين، فبعضهم يجهل كتابة كلمات كثيرة تتعلق بالقاعدة الإملائية التي يقوم بتدريسها، وإهمالهم لحصة الإملاء واكتفائهم بما هو موجود في كتب الإملاء، مما يؤدي إلى عدم تدريب التلاميذ بصورة كافية على توظيف القاعدة، وعدم وضوح الهدف الإملائي للمعلم، وعدم متابعة المعلم لتصويب الأخطاء الإملائية لدى تلاميذه (علي مدكور، 2003، 274).

يؤكد كل ما سبق الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة في محاولة لتعرف الصعوبات الإملائية التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث تم إعداد اختبار تشخيصي للصعوبات الإملائية التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد تم تطبيق الاختبار التشخيصي على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في عدة مدارس مختلفة تابعة إلى أربع إدارات تعليمية وهي:

1- مدرسة الفاروق الابتدائية المشتركة، إدارة دار السلام والبساتين

التعليمية.

2- مدرسة فم الخليج الابتدائية المشتركة، إدارة مصر القديمة التعليمية.

3- مدرسة منشأة ناصر الابتدائية، إدارة منشأة ناصر التعليمية.

4- مدرسة الرسالة لغات بالشرقية، إدارة بلبيس التعليمية بالشرقية.

وذلك في شهر فبراير 2015

وقد تضمن الاختبار إملاء التلاميذ قطعة من خمسة أسطر تتضمن بعض قواعد الإملاء وهي (الهمزات، والألف اللينة، وتاء التأنيث وهائه، الحركات القصيرة والطويلة) مما أدى إلى وجود حاجة ماسة لعلاج الأخطاء الإملائية التي تمثل صعوبات إملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وبعد حساب النسب المئوية لتلك الصعوبات الإملائية وحساب الخطأ الشائع في كل مهارة والذي يتراوح ما بين 20% فأكثر إلى 85% فأكثر وبناء على ذلك تم اختيار الصعوبات الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالنظر إلى نسبة الخطأ فوق 20%، وبالنظر إلى أن تلك الصعوبات الإملائية تشكل مهارات إملائية أساسية أكثر من غيرها. وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسة تتناول استخدام مدخل التحليل الهجائي في التغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ثالثا: تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة هذه الدراسة في أن هناك صعوبات إملائية تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والافتقار إلى مداخل حديثة للتغلب على هذه الصعوبات لدى هؤلاء التلاميذ مثل مدخل التحليل الهجائي.

وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن استخدام التحليل الهجائي في التغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

4- ما صعوبات الإملاء التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

5- كيف يمكن استخدام مدخل التحليل الهجائي في التغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

6- ما فاعلية مدخل التحليل الهجائي في التغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

رابعا: حدود الدراسة:

ستقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

1- تستخدم كلمة صعوبات بمعنى أخطاء كمرادف.

2- بعض صعوبات الإملاء التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والتي يكشف الاختبار التشخيصي عن وجودها، وتحظى بموافقة 80% فأكثر من آراء المحكمين.

3- تلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث يمثلون نهاية المرحلة الابتدائية.

4- بعض المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة، وذلك لأنها محافظة ممثلة للطبقات الاجتماعية المختلفة في مصر.

خامسا: تحديد المصطلحات:

1- التحليل الهجائي: هو وعي تلاميذ الصف السادس الابتدائي

بالوحدات الصوتية كما هي ممثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والفونيمات، وتجزئة الرموز التي تكون الكلمة، والقدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها (Share & Stanovich, 1998, p. 152) ، (Hampenstall, 2003, p. 23).

2 – صعوبات الإملاء: هي تلك الأخطاء الكتابية التي يقع فيها تلاميذ الصف السادس الابتدائي عندما يمارسون الإملاء ومن أمثلتها صعوبة رسم الكلمة بالشكل الصحيح وفق قواعد الإملاء ومنها الهمزة المتوسطة، وتاء التأنيث بنوعيها، والهمزة المتطرفة، والتنوين بأنواعه، والألف اللينة، والمد بأنواعه، وقلب الحركات، وإبدال الحروف، والهمزة في أول الكلمة، وهمزة الوصل في بداية الأسماء السبعة، واللام الشمسية واللام القمرية، والتنوين، والحروف التي تكتب ولا تنطق والعكس، ... الخ.

سادسا: خطوات الدراسة وإجراءاتها:

ستسير هذه الدراسة في الخطوات والإجراءات التالية:

1- **تحديد صعوبات الإملاء التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ويتم ذلك من خلال:** دراسة وتحليل أهداف ومعايير ومؤشرات تعليم الإملاء في الصف السادس الابتدائي، ودراسة البحوث والدراسات السابقة في مجال تعليم الإملاء، دراسة كتابات المتخصصين في طرائق تعليم اللغة العربية في مجال تعليم الإملاء، ودراسة طبيعة تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبناء اختبار تشخيصي للصعوبات الإملائية التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تعليم اللغة العربية لتحديد مدى صدقه، وتطبيقه على عينة استطلاعية لتحديد ثباته، وبناء قائمة بصعوبات

الإملاء التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين لتحديد أوزانها النسبية والتوصل إلى صورتها النهائية.

2- **تحديد أسس مدخل التحليل الهجائي للتغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ويتم ذلك من خلال:** دراسة قائمة صعوبات الإملاء التي تم التوصل إليها سابقا، ودراسة طبيعة تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودراسة طبيعة اللغة العربية وخصائصها، ودراسة طبيعة مدخل التحليل الهجائي التي تم التوصل إليها، وتعرف رأي الخبراء والمتخصصين في تعليم الإملاء.

3- **تحديد خطوات وإجراءات مدخل التحليل الهجائي في التغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال:** دراسة البحوث والدراسات السابقة في مجال التحليل الهجائي، ودراسة كتابات المتخصصين في تعليم اللغة العربية في مجال التحليل الهجائي، وبناء قائمة بخطوات وإجراءات مدخل التحليل الهجائي وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين لتحديد أوزانها النسبية والتوصل إلى صورتها النهائية.

4- **بناء دليل معلم لتنفيذ البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي للتغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.**

5- **قياس فاعلية مدخل التحليل الهجائي للتغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ويتم ذلك من خلال:** اختيار عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتقسيمهم إلى مجموعتين (إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة)، وتطبيق اختبار الإملاء في الصف السادس الابتدائي على المجموعتين الضابطة والتجريبية قبليا، وتطبيق

مدخل التحليل الهجائي على المجموعة التجريبية، تطبيق اختبار الإملاء في الصف السادس الابتدائي على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعديا، وجمع البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائيا.

6- التوصل إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

7- التوصيات والمقترحات.

سابعا: أهمية الدراسة:

يمكن أن يفيد من هذه الدراسة ما يلي:

1- مخططو المناهج ومطوروها: تمد هذه الدراسة مخططي مناهج اللغة العربية ومطوريها بقائمة بصعوبات الإملاء التي تساعدهم في بناء مناهج لتعليم الإملاء في الصف السادس الابتدائي.

2- المعلمون: تمد هذه الدراسة المعلمين بمدخل التحليل الهجائي الذي يساعد في التغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

3- المتعلمون: تؤدي هذه الدراسة إلى علاج صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

4- الباحثون: تفتح هذه الدراسة الطريق أمام دراسات أخرى في مجال صعوبات الإملاء باستخدام مداخل أخرى.

5- ميدان تعليم اللغة العربية: تمد هذه الدراسة الميدان برؤية جديدة عن مدخل التحليل الهجائي ودوره في علاج صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

<u>الإطار النظري : صعوبات الإملاء ومدخل التحليل الهجائي :</u>

يعرض الإطار النظري للبحث لعنصرين أساسين هما : صعوبات الإملاء ، ومدخل التحليل الهجائي كما يلي :

<u>أولا – صعوبات الإملاء :</u>

يعرض هذا العنصر مظاهر صعوبات الإملاء وأسبابها كما يلي :

1- مظاهر صعوبات الإملاء :

هناك مظاهر عديدة لصعوبات تعلم الإملاء تتمثل فيما يلي (الحسن، 2000، 62 – 63):

1- تقارب بعض مخارج الحروف في النطق (ت ، ط)، (ك ، ق).
2- تشابه كثير من الحروف الصوتية في الرسم الخطي، تشابها يصعب معه التمييز بينهما مثل (ب – ت – ث)، (ج – ح – خ).
3- تعدد أشكال بعض الحروف العربية، ومثال على ذلك حروف الكاف والهاء والياء.
4- تعدد صور بعض الحروف وتنوعها، فكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها مثل حرف الياء.
5- التنوين وهو صوت ينطق ولا يرسم في الكلمة، بل يرسم حركتين.
6- هناك مشكلة الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل واو (عمرو) والألف بعد واو الجماعة مثل سافروا.
7- هناك مشكلة الحروف التي تلفظ ولا تكتب مثل (هذا، والله، الذي، التي، الذين، أولئك).
8- اتصال لام الجر بالكلمات المبدوءة بأداتي التعريف (ال) – الشمسية والقمرية – ينتج عنه حذف همزة الوصل للرجل، للقمر.
9- اختلاف نطق الحروف العربية باختلاف ضبطها.
10- بعض الحروف التي تنطق بطرق مختلفة (للحرف الواحد) مثل تاء التأنيث في آخر الكلمة (شجرة) فمرة تنطق تاء وعند الوقف تنطق هاء، فالصوت يتغير والرمز لا يتغير.

11-حرف الألف يشكل أيضا مشكلة، عندما يأتي في آخر الكلمة فقد يرسم ألف قائمة أو ألف مقصورة حسب القاعدة الإملائية، رغم أن لهما نفس النطق.

2 - أسباب صعوبات الإملاء:

ترجع أسباب صعوبات تعلم الإملاء إلى الأسباب التالية، (شحاتة، 1992، 325، 326)، (عطا، 1999، 202)، (زقوت، 1999، 66، 227)، (الجوجو، 2004، 67)، (إسماعيل، 1999، 169، 173):

1- **أسباب تعود إلى التلميذ:** ومنها ضعف مستواه، أو قلة مواظبته على الذهاب إلى المدرسة، أو ضآلة حظه من الذكاء، أو شرود فكره وعدم إرهاق سمعه حين الإملاء.

2- **أسباب تعود إلى قطعة الإملاء:** أن تكون أعلى من مستوى التلاميذ، فكرة، أو أسلوبا، أو تكثر فيها الكلمات الصعبة أو الكلمات التي تشذ في رسمها عن القاعدة الأصلية المقررة، أو تكون القطعة أطول مما يجب فيضطر المملي إلى العجلة والإسراع في النطق.

3- **أسباب تعود إلى المعلم:** ومنها الضعف اللغوي لدى المعلمين، وإهمال المعلمين لحصة الإملاء، وذلك بعدم الإعداد للدرس بالصورة اللائقة وعدم عناية معلمي المواد الأخرى بكتابة الطلاب وعدم وضوح الهدف الإملائي للمعلم .

4- **أسباب تتعلق بخصائص اللغة المكتوبة:** منها الشكل وقواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، والإعجام ووصل الحروف وفصلها واستخدام الصوائب القصار، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي (شحاتة، 1992،

326). وارتباط بعض القواعد الإملائية بالقواعد النحوية، وتعدد القواعد الإملائية (عطا، 1999، 202).

5- **أسباب تتعلق بالأهداف:** ومنها عدم تحديد أهداف تدريس الإملاء في المراحل التعليمية الأساسية، وعدم تأكيد هذه الأهداف على تنمية الرغبة في العمل اليدوي كتصميم الأنشطة الصفية واللاصفية (زقوت، 1999، 66).

6- **أسباب تتعلق بطريقة التدريس والوسائل والأنشطة:**

- إن تدريس الإملاء يقوم على أساس طريقة اختبارية، بحيث يتم اختبار التلاميذ في كلمات صعبة ومطولة، وأخطاء التلاميذ يقتصر علاجها على ما يقع في كراسات الإملاء وإهمال التهجي السليم وعدم مشاركة التلميذ في تصويب الخطأ (شحاتة، 1992، 326).
- استخدام المعلم للطرق التقليدية في تدريسه للإملاء، وعدم إفادته من الوسائل التعليمية المعنية، وعدم تشجيعه للمشاركة الطلابية (زقوت، 1999، 227).
- الاقتصار على الأنشطة اللغوية الصفية، وإهمال الأنشطة اللاصفية المتمثلة في إقامة ناد للغة العربية، وتفعيل دور الإذاعة المدرسية إلى جانب الاهتمام بالمسرح المدرسي (الجوجو، 2004، 67).

7- **أسباب تتعلق بالإدارة المدرسية والنظام التعليمي:**

- تحميل المعلمين أعباء كثيرة، واكتظاظ الفصول بالتلاميذ، وعدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الأكفاء، والنقل الآلي للتلاميذ (شحاتة، 1992، 325 – 326).

- عدم متابعة بعض مديري المدارس لأعمال المعلمين من جهة، وعدم اكتراثهم بنتائج التلاميذ من جهة أخرى (إسماعيل، 1999، 169) وكذلك عدم رفع مستواهم.
- ضعف الاهتمام بإقامة دورات تدريبية وتثقيفية للمعلمين، ولأولياء الأمور.
- إسناد تدريس اللغة العربية لمعلمين غير متخصصين، أو غير مؤهلين تربويا خاصة في المرحلة الابتدائية.

8- **أسباب تتعلق بالأسرة:** ومنها إهمال الوالدين، وعدم وعيهما، أو عدم امتلاكهما سلاح العلم والثقافة، ينعكس سلبيا على تحصيل التلميذ بوجه عام، وعلى قراءته وكتابته بشكل خاص (إسماعيل، 1999، 173) وشعور التلميذ بعدم الأمان، وقلة الشعور بالانتماء والإحساس بالدونية، وكذلك عدم تعاون أولياء الأمور مع معلم اللغة العربية في مجال الإملاء، هو ما يؤدي إلى ضعف الطالب في الإملاء.

9- **أسباب تتعلق بالتقويم:**

- سهولة الحصول على درجة النجاح لارتباط الإملاء بفروع اللغة الأخرى في درجة التقويم والترفيع الآلي في الصفوف الثلاثة الأولى.
- عدم التنويع في طرائق تصحيح الإملاء وفقا لمستوى التلاميذ.
- طول الاختبارات، أو قصرها، أو عدم فهم معناها، وعدم بذل جهود في إعدادها.
- عدم الاستفادة من التغذية الراجعة، سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم.

ثانيا – مدخل التحليل الهجائي :

يعرض هذا العنصر لمفهوم مدخل التحليل الهجائي وأسسه وإجراءاته كما يلي :

1 – مفهوم مدخل التحليل الهجائي :

يرى (Blevins, W., 2003, p. 1) أنه قدرة التلاميذ على الربط بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق الذي يعبر عنه بحيث يتعرف العلاقة بين الأصوات المنطوقة، ورموز كتابتها، تلك العلاقات التي تمكنه من تعرف الكلمات بسرعة وبدقة، ولذلك يجب أن يجيد مهارات التعرف بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات ووسائل التعرف على الكلمات غير المألوفة، والتي تتمثل في التحليل الصوتي للكلمة إلى أصواتها المميزة، والتحليل التركيبي لمعرفة الأجزاء التي تتركب منها الكلمات، أو تجزئة مقاطع الكلمة، أو سرعة التعرف البصري على الكلمات ، كما يعرف بأنه القدرة على تحديد العلاقة بين الأصوات المفردة (الفونيمات) في اللغة المنطوقة (لغة الحديث)، والحروف المكتوبة (الجرافيمات) في اللغة المكتوبة (Tankersley, 2003).

ومن خلال التعريفات السابقة يعرف مدخل التحليل الهجائي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه مدخل التدريس القائم على الخصائص الصوتية للغة العربية الذي يمكن التلاميذ من الوعي بالعلاقات المنتظمة بين الحروف والأصوات والأصوات المفردة، وتعرف الكلمات Word Decoding، والجمل والتي تمكن التلاميذ المبتدئين من كتابة الكلمات بشكل مستقل ودقيق دون أخطاء.

2 – طرق التحليل الهجائي:

يستند التحليل الهجائي إلى مجموعة من الطرق التي تنبثق من عدة مداخل لعل من أهمها ما يلي:

1- المدخل القائم بالتشابه / بالقياس Analogy Phonics: يتم تعليم التلاميذ الكلمات غير المألوفة من خلال ما تم تدريبهم عليه من كلمات مألوفة

لديهم، أو بمعنى آخر استخدام أجزاء من كلمات قد تعلمها التلميذ بالفعل في قراءة كلمات جديدة ولفت انتباه التلميذ إلى الجزء المشترك بين الكلمات المتعلمة والكلمات الجديدة مما يمكنه من معرفة العلاقة بين نطق الكلمتين (NRP, 2000, p. 2-2107) (Pullen, P. 2004, p. 2). وتمثيلا لما سبق فإن كلمات مثل: عصير / نصير، قليلة / عليلة، مشاهد / عاهد، تمثل / تشاهد، يسهل على التلميذ قراءتها لأنها مرت عليه أو تعلمها في الفصل مع المعلم، أما كلمات (نصير، عليلة، عاهد) فهي كلمات جديدة تختلف كل منها في الحرف الأول عما تعلمه التلميذ، مع تثبيت بقية الكلمة، ووعي التلميذ بالفروق بين مجموعتي الكلمات يسهل عليه كتابتها بسهولة، وذلك لتثبيت المعلم لحروف الكلمة كما في (...صير، ...ليلة، ...اهد) وإدخال حرف جديد عليها لن يعيق الطفل من نطقها بالقياس لما تعلمه من نطق للكلمات التي تدرب عليها ونطقها مسبقا.

2- المدخل التحليلي Analytic Phonics: يتعلم التلاميذ في هذا المدخل أن يحللوا العلاقة بين الحرف والصوت في الكلمة التي تعلموها من قبل، أي أنهم لا ينطقون الأصوات منفصلة، بل ينطقونها في كلماتهم، فهم يتعلمون أولا أن يتعرفوا الكلمات بعيونهم وينطقونها، ثم يقوم المعلم بعد ذلك بتحليل الكلمة إلى حروفها، ونطق هذه الحروف بأصواتها فيما بعد، وفي الغالب يردد التلاميذ وراء معلمهم نطق حروف الكلمة صوتا بعد آخر (Armbruster, B., 2011, p. 3).

ويقوم المدخل التحليلي على مجموعة من الأسس التي تتمثل فيما يلي: يتيح الفرصة لتعليم الحروف الأبجدية من خلال السياق في مهام واسعة، ويجعل للحروف دورا مهما في توضيح الكلمات وتعرفها، ويعطي فرصا لمعالجة مشكلات الأصوات والحروف المتراكمة لدى التلاميذ من تعلم مسبق أو تعلم

آني، ويزود التلاميذ بمهارات تعرف الكلمات الجديدة وغير المعروفة لديهم، ويمكن التلميذ من التعرف السريع على الكلمات بتأثير من خبراته في تحليل كلمات سابقة، فتنتقل الخبرة والمعرفة لكلمات جديدة (Workbase. Link,. 2011).

3- تعليم الأصوات من خلال الهجاء Phonics through Spelling: يتعلم التلاميذ في هذا المدخل تقطيع وتقسيم الكلمات إلى أصوات واختيار الحروف التي تعبر عن تلك الأصوات، أي أن التلميذ يتهجى الكلمة صوتيا بغض النظر عن عدد الحروف التي تعبر عن الصوت المنطوق (Pullen, P., 2007, p. 2).

3 – إجراءات التحليل الهجائي : تدريب التلاميذ على التفرقة بين الحروف المتشابهة، والتدرب على كل مهارة من المهارات من خلال كلمات متنوعة، والتدريبات المتنوعة على كل المهارات، ونمو الوعي الهجائي للحروف والكلمات والجمل، ونمو الوعي الصوتي والتحليل الصوتي لأصوات الجمل والكلمات المختلفة، وتعدد الأمثلة الإملائية والقاعدة التي يمكن أن تنطبق على هذه الأمثلة، وتدريبات علاجية تلائم الصعوبات الإملائية، وقطع إملائية تجمع العديد من الصعوبات الإملائية.

أدوات الدراسة وتطبيقها :

وتتمثل هذه الأدوات في:

أولًا: الاختبار التشخيصي لصعوبات الإملاء :

1- **الهدف من الاختبار** يهدف هذا الاختبار التشخيصي إلى تحديد بعض الصعوبات الإملائية الشائعة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق ذلك:

أولاً: إعداد قائمة تحديد الصعوبات الإملائية الشائعة في الصف السادس

الابتدائي.

الهدف من إعداد القائمة: تهدف هذه القائمة إلى تحديد الصعوبات الإملائية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وذلك بهدف علاجها لدى هؤلاء التلاميذ.

مصادر بناء القائمة: استندت الباحثة في بناء القائمة واشتقاق الصعوبات الإملائية الشائعة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي إلى: البحوث والدراسات السابقة في ميدان الصعوبات الإملائية، الكتب والمراجع والدوريات (العربية والأجنبية) التي تناولت الصعوبات الإملائية، وأهداف تعليم الإملاء في المرحلة الابتدائية، وما تركز عليه تلك الأهداف من مهارات تمثل صعوبات، والمستويات المعيارية ومؤشرات تعليم الإملاء في المرحلة الابتدائية وما تركز عليه تلك المعايير والمؤشرات من مهارات تمثل صعوبات، طبيعة الإملاء ومهاراته، وطبيعة نمو التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وخصائص تلك المرحلة وسماتها ومتطلباتها الكتابية، آراء المتخصصين والخبراء في المناهج وطرق التدريس وفي الدراسات اللغوية نحو الإملاء وصعوباته.

ومن خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى قائمة مبدئية تتضمن بعض صعوبات الإملاء الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وقد بلغ عدد تلك الصعوبات (25) خمسًا وعشرين مهارة.

التحقق من صدق الاختبار: تم إعداد قائمة بصعوبات الإملاء الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتم عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم عشرة من متخصصي اللغة العربية ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية في صورة استبانة، وقد طلب من السادة المحكمين إبداء الرأي فيها. وقد تم تطبيق الاختبار التشخيصي على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في عدة مدارس مختلفة تابعة إلى أربع إدارات تعليمية وهي: مدرسة الفاروق الابتدائية

المشتركة، ومدرسة فم الخليج الابتدائية المشتركة، ومدرسة منشأة ناصر الابتدائية، ومدرسة الرسالة لغات بالشرقية. وذلك في شهر فبراير 2015.

ثانيًا: اختبار قياس المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

هدف اختبار قياس المهارات الإملائية إلى قياس المهارات الإملائية لدى التلاميذ في الصف السادس الابتدائي والتي تمثل الصعوبات الإملائية. قد استندت الباحثة في بناء اختبار قياس المهارات الإملائية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي إلى عدد من الدراسات السابقة التي قدمت اختبارات لقياس المهارات الإملائية، وهدفت تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة وصيغت هذه التعليمات صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة.

ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما وضع لقياسه، ونطلق على الاختبار أنه صادق المحتوى إذا كان محتوى هذا الاختبار ممثلاً للجوانب المختلفة التي وضعت لقياسه. (ديوبولدفان دالين، 2003: 410)

وقد تم عرض الاختبار على مجموعة من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومعلمي اللغة العربية في الصف السادس الابتدائي، وكان عدد المحكمين (6)، وقد طلبت الباحثة من السادة المحكمين إبداء الرأي فيها.

وقد تم إعداد الصورة الأولية للاختبار، وإجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار، وتم تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة عشوائية عددها (55) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة (الفاروق الابتدائية بمنطقة دار السلام البساتين التعليمية) وذلك بوم (5/ 2/ 2015)، وتم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة تجزئة الاختبار إلى نصفين وتقسيمه إلى أعداد زوجية وأخرى فردية وقد تم حساب (ر) معامل الارتباط بين الجزئين باستخدام معادلة بيرسون كما يلي:

$$ر = \frac{[ن \text{ مج س ص} - \text{مج س مج ص}]}{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2] [ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}$$

س: حيث درجات التلاميذ في الأسئلة الزوجية ص: درجات التلاميذ في الأسئلة الفردية ن: عدد التلاميذ = 55

ومن خلال المعادلة السابقة تكون قيمة ر = 0.75

ومما سبق يتضح أن للاختبار درجة ثبات معقولة مما يدل على صلاحية الاختبار للتطبيق.

تحديد زمن الاختبار:

يتحدد زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية (على ماهر 2001: 234)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار + زمن أخر تلميذ ينهي الإجابة}}{2}$$

وقد تحدد زمن الاختبار وهو خمس و أربعون دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية كما يلي:

حيث كان:

زمن أول تلميذ أجاب على الاختبار = 15 دقيقة

زمن أخر تلميذ أجاب على الاختبار = 35 دقيقة

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{15 + 35}{2} = 50 \text{ دقيقة}$$

وقد تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار وفقاً للمعادلة التالية:

معامل السهولة لمفردة من مفردات الاختبار=

$$\frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}$$

وفي الأخير تم وضع الاختبار في صورته النهائية، كما تم إعداد برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي. وقد اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج على: البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الإملاء، والاتجاهات الحديثة في التعليم وطرائق واستراتيجيات التدريس، وآراء علماء النفس في مواصفات برامج معالجة صعوبات التعلم، وخصائص الطلاب في مرحلة التعليم الأساسي، وخصائص بناء البرامج التعليمية، و(كتاب اللغة العربية – الجزء الثاني) للصف السادس الابتدائي.

وسارت خطوات بناء البرنامج كالتالي: تحديد الإطار العام للبرنامج، وتحديد محتوى البرنامج، تحديد أساليب التقويم.

وتحددت أهداف البرنامج في: يميز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، يميز بين اللام الشمسية واللام القمرية، يميز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة، كتابة الهمزة المتوسطة على الياء، ويميز بين الألف اللينة التي تكتب ألفًا والتي تكتب ياءً، ويكتب الحرف المضعف (المشدد)، ويميز بين التاء المربوطة وهاء الغائب، يميز الحروف التي تكتب ولا تنطق والحروف التي تنطق ولا تكتب.

إعداد برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي:

أ- هدفت الدراسة إلى بناء برنامج لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج على المصادر التالية: البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الإملاء، والاتجاهات الحديثة في التعليم وطرائق واستراتيجيات التدريس، وآراء علماء النفس في مواصفات برامج معالجة صعوبات التعلم، وخصائص الطلاب في مرحلة التعليم الأساسي، خصائص بناء البرامج التعليمية، و(كتاب اللغة العربية – الجزء الثاني) للصف السادس الابتدائي.

ب- خطوات بناء البرنامج: تحديد الإطار العام للبرنامج، تحديد محتوى البرنامج، تحديد أساليب التقويم.

جـ- أهداف البرنامج: يميز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، ويميز بين اللام الشمسية واللام القمرية، ويميز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة، كتابة الهمزة المتوسطة على الياء، ويميز بين الألف اللينة التي تكتب ألفًا والتي تكتب ياءً، ويكتب الحرف المضعف (المشدد)، ويميز بين التاء المربوطة وهاء الغائب، ويميز الحروف التي تكتب ولا تنطق والحروف التي تنطق ولا تكتب.

د- محتوى البرنامج: الدرس الأول: كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة، والدرس الثاني: كتابة اللام الشمسية والقمرية، والدرس الثالث: كتابة الحركات القصيرة والطويلة، والدرس الرابع: الألف اللينة التي تكتب ألفًا والتي تكتب ياءً، والدرس الخامس: الهمزة المتوسطة على الياء، والدرس السادس: كتابة الحرف المضعف، والدرس السابع: كتابة التاء المربوطة وهاء الغائب، والدرس الثامن: كتابة كلمات بها حروف تكتب ولا تنطق وكلمات بها حروف تنطق ولا تكتب.

إجراءات الدراسة الميدانية ويتضمن:

استخدمت الدراسة تصميمًا تجريبيًا يعتمد على نظام المجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام مدخل التحليل الهجائي الذي تقدمه الدراسة الحالية بهدف علاج الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة العادية للتدريس.

وتم اختيار مجموعتي الدراسة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي حيث تمثلت المجموعة التجريبية للدراسة بمدرسة الفاروق الابتدائية وأيضًا المجموعة الضابطة وكان عدد تلاميذ المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد استبعاد التلاميذ الذين تكرر غيابهم ثلاثين تلميذًا في كل مجموعة (التجريبية –

الضابطة) من فصلين مختلفين ودرست المجموعة التجريبية باستخدام مدخل التحليل الهجائي الذي تقدمه الدراسة الحالية ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية للتدريس.

وقد تم التطبيق القبلي لاختبار الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي إلى تحديد مدى وجود الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي قبل التطبيق ومن ثم أجرى تطبيق الاختبار قبلياً في يوم 2016/2/21 على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

وقد تم التدريس باستخدام مدخل التحليل الهجائي للمجموعة التجريبية من خلال الفترة من 2016/2/22م حتى 2016/3/2م أي أن تدريس البرنامج قد استمر لمدة أسبوعين تقريبًا بواقع أربع حصص أسبوعيًا للمجموعة التجريبية وأربع حصص للمجموعة الضابطة.

وبعد الانتهاء من التدريس الذي استغرق مدة أسبوعين تم إعادة تطبيق الاختبار تطبيقًا بعديًا على مجموعة الدراسة التجريبية والضابطة لتحديد مدى علاج صعوبات الإملاء ومن ثم تحديد فاعلية مدخل التحليل الهجائي الذي تقدمه الدراسة الحالية في علاج صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتم تطبيق الاختبار (الصعوبات الإملائية) على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بعديًا يوم 2016/3/3م.

المعالجة الإحصائية للنتائج:

اعتمدت الدراسة الحالية في معالجة النتائج على الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة الدراسة: كحساب قيمة "ت" لمتوسطي مجموعتين مستقلتين العدد بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين، كما حسبت قيمة "ت" لمتوسطي مجموعتين مستقلتين متساويتي العدد؛ وحسبت قيمة "ت" للمجموعتين غير مرتبطين متساويتي العدد باستخدام المعادلة التالية:

$$\frac{م1 - م2}{\sqrt{\frac{ع2 + ع2}{ن - 1}}}$$

حيث يمثل م1: متوسط درجات المجموعة التجريبية، ويمثل م2: متوسط درجات المجموعة الضابطة وع2 تباين درجات المجموعة التجريبية، وع2 تباين درجات المجموعة الضابطة، ون عدد الطلاب في أي من المجموعتين.

2- وأيضاً تم حساب حجم التأثير لمدخل التحليل الهجائي باستخدام الحاسوب، و الذي يشير إلى حجم الفرق بين المجموعتين، ويتم حساب حجم التأثير بتحويل القيمة ل "ت" المحسوبة إلى مربع إيتا، والتي تعطي مؤشراً لحجم التأثير، وذلك كما يلي: (سعد عبد الرحمن، 1998: 136)

$$n^2 \qquad \frac{ت^2}{(ت)^2 + ن}$$

حيث ت حجم الفروق باختبار (ت) (ن) درجة الحرية للمجموعتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل من دراسة حلس (2004) والصوافي (2002) وأبو صواوين (1999)، والدهماني وعوض (1998)، وسعيد (1997)، وناصر (1993)، ورسلان (1990)، وعليان (1989)، والحليمي (1980)، وشحاتة (1978).

هدفت هذه الدراسات إلى تعرف الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى الطلاب ومدى انتشارها، خاصة دراسة شحاتة (1978) حاولت التعرف على الأخطاء الشائعة، ونسبتها وتشخيصها وطرق علاجها. وتتفق نتائج تلك الدارسات السابقة مع نتائج هذه الدراسة ومنها: دراسة ملحس (2006)، ودراسة الجوجو (2004)، ودراسة حلس (2003)، ودراسة غزالة (1995)، ودراسة

الشوملي (1995) حيث نجحت هذه الدراسات في تنمية المهارات التالية من خلال مداخل مختلفة، ومن هذه المهارات: تنمية مهاراتي الهمزة المتوسطة، والمتطرفة من خلال دليل المعلم، وتنمية المهارات الإملائية الآتية: الهمزة المتوسطة، وهمزتا القطع والوصل والتنوين، والحرف الذي يكتب ولا ينطق والعكس باستخدام أسلوب الخبرة الدرامية.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل من: دراسة نانسي مرفي (1997) التي أظهرت تساوي فعالية المدخل التقليدي القائم على الحفظ والاستظهار، ومدخل الحواس المتعددة في تدريس الإملاء، ودراسة محمود شاكر (1997) التي أظهرت ارتفاع في مهارتين فقط (اللام الشمسية والقمرية) وأرجعه الباحث لاختلاف طرق التدريس، ودراسة أبو صواوين (1999) وأشارت الدراسة إلى خمسة أسباب وراء الأخطاء الإملائية منها: النظام التعليمي ومنها ما يتعلق بالطالب ومنها ما يتعلق بأساليب التعليم.

استخلصت الباحثة من نتائج الفروض الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في اختبار قياس المهارات الإملائية لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار قياس المهارات الإملائية لصالح التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات لدى المجموعة الضابطة في كل من القياسين القبلي والبعدي.

وعند مقارنة نتائج كل المهارات نجد أن درجة مربع إيتا الكلية 0.54 دالة،

وبالنظر إلى كل مهارة على حدة نجد أن هناك مهارات إملائية كانت نسبة تأثير المدخل فيها 0.51.

وبالنسبة للمهارات الإملائية التي كان لها نصيب كبير من التأثير: الحرف المضعف 0.51، والهمزة المتوسطة على الياء 0.46، وكلمات بها حروف تنطق ولا تكتب والعكس 0.41، والتاء المفتوحة والتاء المربوطة 0.41، ونرجع ذلك لخبرة بعض التلاميذ في تلك المهارات ودراساتها سابقاً مع استخدام الوسائل التعليمية المعينة كالبطاقات الملونة والسبورة.

ومن المهارات التي كان لها نصيب أقل في التأثر: اللام الشمسية والقمرية 0.37، والحركات القصيرة والطويلة 0.39، والألف اللينة 0.39

وقد يرجع ذلك إلى صعوبة حفظ الحروف التي توضع قبل اللام الشمسية أو اللام القمرية أو لصعوبة فهم القاعدة أو لعدم وجود خبرة مسبقة عند التلاميذ بتلك المهارة، وذلك لعدم حرص بعض معلمي اللغة العربية على حصة الإملاء، أو عدم الاهتمام بتلك المهارات الإملائية.

أظهرت النتائج السابق ذكرها أن لمدخل التحليل الهجائي فاعلية في علاج صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي المجموعة التجريبية حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي صعوبات الإملاء (كل صعوبة على حدة والصعوبات الإملائية ككل) لصالح القياس البعدي، وهذه الفروق تشير إلى فاعلية مدخل التحليل الهجائي في علاج صعوبات الإملاء والمتمثلة في الضعف والقصور في كل من كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة، كتابة اللام الشمسية واللام القمرية، وكتابة الحركات القصيرة والحركات الطويلة والألف اللينة التي تكتب ألفاً والتي تكتب ياءً، والهمزة المتوسطة على الياء وكتابة الحرف المضعف وكتابة التاء المربوطة وهاء

الغائب وكتابة كلمات بها حروف تكتب ولا تنطق وكلمات بها حروف تنطق ولا تكتب.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

يتناول هذا المحور عرضاً لتوصيات الدراسة ومقترحاتها:

أولاً: توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج فإنها توصي بما يلي:

1- الاعتماد على قائمة الصعوبات الإملائية التي توصلت إليها الدراسة الحالية عند بناء برامج علاجية لصعوبات الإملاء في المرحلة الابتدائية.

2- تدريب المعلمين على مدخل التحليل الهجائي، وذلك عند قيامهم بعلاج الصعوبات الإملائية التي تظهر عند تلاميذهم.

3- إعداد أدلة لمعلمي اللغة العربية في جميع المراحل التعليمية وفقاً لمدخل التحليل الهجائي في علاج صعوبات الكتابة والإملاء.

4- تقديم عدد كبير من الأنشطة التي تشجع على علاج صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحل الابتدائية.

5- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية وموجهيها لإطلاعهم على مدخل التحليل الهجائي وأسسه وإجراءاته.

ثانياً: مقترحات الدراسة:

1- برنامج لعلاج الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء مدخل التحليل الهجائي.

2- استراتيجية قائمة على مدخل التحليل الهجائي لعلاج صعوبات الإملاء للمرحلة الابتدائية.

3- تطوير منهج الإملاء في المرحلة الابتدائية في ضوء مدخل التحليل

الهجائي.

4- برنامج قائم على مداخل متعددة لعلاج صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مراجع الدراسة

أولاً- المراجع العربية:

1- إبراهيم أنيس (1995): الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة.

2- إبراهيم محمد عطا (1999) "طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية"، الطبعة الرابعة، الجزء الأول، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

3- إبراهيم محمد عطا (2005): المرجع في تدريس اللغة العربية، ط1، القاهرة ، مركز الكتب للنشر.

4- أحمد طاهر، وحسن شحاتة (1998): "قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق" القاهرة، الدار العربية للكتاب.

5- الأغا، ماجد (2007) "فعالية برنامج تقني في تنمية بعض مهارات الأصوات اللغوية لدى طلبة الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: الجامعة الإسلامية: غزة.

6- ألفت الجوجو (2004) "أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: الجامعة الإسلامية: غزة.

7- أمل الشافعي (1999) "الإملاء: أهميته، مهاراته، قواعده"، الطبعة الأولى، عمان- الأردن: دائرة المكتبة الوطنية.

8- إيمان زيدان أبو المكارم (2007): "فعالية برنامج مقترح في علاج بعض الصعوبات الإملائية لدى الدارسين بمعهد البحوث الإسلامية من الناطقين بلغات أخرى". رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

9- بسيوني إسماعيل بسيوني (2000): "برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة

الهجائية والخط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات الإنسانية للبنات، جامعة الأزهر.

10- جاسم الحسون، وحسن جعفر الخليفة (1996): طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، الجماهيرية العربية الليبية: منشورات جامعة عمر المختار البيضاء.

11- جمال الخطيب، ومنى الحديدي (2003) "منهاج وأساليب التدريس في التربية الخاصة"، الطبعة الثانية، حولي- الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

12- جمال العيسوي، (1996) "برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالب المعلم "تخصص اللغة العربية"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد الثلاثون، كلية التربية: جامعة المنصورة.

13- حازم محمود راشد (2000): "فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي" رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.

14- حامد زهران (2005): علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، ط 16، القاهرة: عالم الكتب.

15- حسن شحاتة (1978) "الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية- تشخيصها وعلاجها"، رسالة ماجستير، كية التربية: جامعة عين شمس.

16- حسن شحاتة (2002): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

17- حسن شحاتة (1999): تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط8.

18- حسن شحاتة وزينب النجار (2003): "معجم المصطلحات التربوية والنفسية"، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط1.

19- حسن ناصر (1993) "الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات بعض تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين"، مجلة كلية التربية وعلم النفس، العدد السابع عشر، الجزء الثالث، كلية التربية: جامعة عين شمس.

20- راشد أبو صواوين (1999) "الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة- تشخيصها وأسبابها وعلاجها"، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة كلية التربية: جامعة عين شمس.

21- راضي فوزي حنفي (1995): "برنامج مقترح لتنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي": رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

22- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع (2000): "تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب) القاهرة: دار الفكر العربي.

23- رشدي خاطر مصطفى رسلان (1996): تعليم اللغة العربية و التربية الإسلامية". القاهر ' ندار الثقافة للنشر والتوزيع، 1996.

24- رشدي طعيمة (2001): مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة – دار الفكر العربي.

25- رشدي طعيمة (2009): المهارات اللغوية، مستوياتها – تدريسها، صعوبتاها، القاهرة: دار الفكر العربي.

26- عبد الفتاح البجة (2000) "أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة- المرحلة الأساسية الدنيا"، الطبعة الأولى، عمان- الأردن: دار الفكر.

27- عبد الله رضوان (2001) "منهج لتعليم الإملاء في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة عين شمس..

28- عزة الصوافي (2002) "دراسة مسحية بشأن مشكلة الضعف الإملائي لدى بعض التلاميذ فئة الصف الأول والثاني في دولة الإمارات العربية المتحدة" رسالة ماجستير، مجلة المعلم (تربوية، ثقافية، جامعية)، العين، الإمارات..

29- علي مدكور (2003): تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.

30- فتحي على يونس (2008): إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، كلية التربية – جامعة عين شمس.

31- فتحي على يونس (2008): تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار)، القاهرة، كلية التربية – جامعة عين شمس.

32- فخر الدين عامر، (2000) "طرق التدريس الخاصة بالغة العربية والتربية الإسلامية"، الطبعة الثانية، القاهرة_مصر: عالم الكتب.

33- فؤاد البهى السيد (2006): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي.

34- محمد الشعيبي ورشدي طعيمة (2006): تعليم القراءة والأدب إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

35- محمد رجب فضل الله (2003): الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. ط1، القاهرة: عالم الكتب.

36- محمد سمك (1997) "فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية"، القاهرة- مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

37- محمد صلاح الدين على مجاور (2000) تدريس اللغة العربية في المرحلة

الثانوية – القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

38- Allen josep. "The ellectiness of spelling activates on first and second student aclivenienits" Dissertation abstracts international a vol 45 on 9 July.

39- Anna lisa, Motten (2008): is phonological Awareness training influential in the acquisition of letter-sound corers pondence know ledge? Laurention University (Canada).

40- Bahaman & Michael. M. (1996) – Beginning reading and phonological awareness for students with learning disabilities Washington. Bc council for Exceptional children.

41- Bhan. Preecha (2001) phonological Awareness instruction for middle school students with reading problkems. P11.D. inversin of flor.

42- Blevins. W. (2003): phonics and the Beginning Reader. Scholastic. Reading line. Broadway. New York.

43- Campbeli – Janes. (2000): The National Rending panel Report: Missinp the point.

44- Chard. David. & Dickson. Shirley. V. (1991) Phonological awareness, In structural and assessment guidelines intervention in school and china. 34. 51. 161. 270.

45- Chen, R.C.A: Li,w: wu,M.x. & Shu, H, (2004) Phonological Awareness of Bilingual and Monolingual Chinese Children. Journal of Educational psychology. 96 (1), 142 – 151.

46- David D: Wade-Woolley. I: Kirby, J. R. & Smithrim. K. (2007). Rhythm and Reading Development in School-Age Children: A Longitudinal Study. Journal

of Research in Reading, 30 (2).

47- Gillon – Ci- & Dodd, B, (1997) Enhancing the phonological recessing Skills or children with spectic Reading Disability of European Journal of Disorders of Communication. 32, 67- 90.