فعالية برنامج مقترح قائم على ظاهرة الصوت اللغوي في تعليم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم

وليد محمود أبو اليزيد
باحث دكتوراه، كلية التربية
جامعة المدينة العالمية بماليزيا
Waleed.Seddik@yahoo.com

د. رقية ناجي إسماعيل
أستاذ مشارك، كلية التربية
جامعة المدينة العالمية بماليزيا
ruqiah.esmail@mediu.edu.my

د. إيمان محمد مبروك قطب
أستاذ مشارك، كلية التربية
جامعة المدينة العالمية بماليزيا
eman.khutob@mediu.my

مستخلص البحث:

يسعى البحث إلى دراسة أثر برنامج قائم على ظاهرة الصوت اللغوي في تعليم مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. وقد شمل مجتمع البحث جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات بدولة الكويت، وتمثلت عينة البحث باختيار عينة بلغ عددها (٣٣) طالبا وطالبة، من التلاميذ الذين يدرسون في مدرسة الكويت الإنجليزية (قسم الوحدة الخضراء). ولتحقيق هدف البحث تم استخدام الباحث المنهج التجريبي، كما تم إعداد مقياس قبلي وبعدي لقياس أداء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة؛ بهدف التعرف على أثر البرنامج المقترح القائم على ظاهرة الصوت اللغوي في تعليم مهارات الكتابة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين فى القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني وجود أثر البرنامج المقترح في تعليم مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة في نهاية البحث تم تقديم بعض الدراسات المقترحة والتوصيات ذات العلاقة بالنتائج.

الكلمات المفتاحية: الكتابة الهجائية – الصوت اللغوي – تعليم الكتابة لذوي صعوبات التعلم – برنامج تعليم الكتابة.

Abstract

The research seeks to study an impact based on the phenomenon of the linguistic phoneme in teaching spelling writing skills among primary school students with learning difficulties. The research community included all primary school students with difficulties in the State of Kuwait. The research sample consisted of choosing a sample of (33) male and female students. Of the students who study at Kuwait English School (Green Unit department), To achieve the goal of the research, the researcher used the experimental approach, and a pre and post scale was prepared to measure the performance of students in the experimental and control groups, In order to identify the impact of the proposed program based on the phoneme phenomenon in teaching writing skills. The results showed apparent differences between the two groups in the post-measurement in favor of the experimental group. Which means that there is an impact of the proposed program in teaching writing skills to primary school students with learning difficulties, Through the findings of the study at the end of the research, some suggested studies and recommendations related to the results were presented.

Key words: Alphabet Writing (dictation) - the phenomenon of the linguistic phoneme - Teaching Reading Learning Difficulties - Writing Teaching Program.

مقدمة:

إن الكتابة أداة اتصال لغوية، ووسيلة تحمل فكر الإنسان وتفكيره وآراءه تجاه الآخرين، وهى ابتكار رائع حقق له الكثير من تقدمه، وإنسانيته، وارتقائه، وارتفع به عن غيره من الكائنات، وهي من أعظم اكتشافات الإنسان التي توصل إليها؛ لذا أصبح تعليم الكتابة وتعلمها يمثل عنصراً أساسياً في العملية التربوية، بل من أبرز وظائف المدرسة ومسؤولياتها (زايد، ٢٠٠٦).

ويؤكد كل من Tiegerman & Bernstein (١٩٩٣) على ضرورة تعليم أصوات حروف الكلام , باعتبارها المميزة للكلام، لغة أصوات محددة لرموزها، وتتجمع هذه الأصوات لتعطي مقاطع، ثم كلمات، ثم جمل، والأصوات هي المادة الخام للكلام، لذا فهى النقطة الهامة التي يجب تدريب أطفالنا عليها، وتمثل الكتابة القوانين والأصول والأعراف اللغوية، لأن اللغة المنطوقة تمثل لغة الحديث، وما يواكب مسيرتها من تطور أو تحول، أما اللغة المكتوبة – في الأغلب – فهي تمثل اللغة المستقرة، وتحمل السمات الأصلية المتوارثة كما يجب أن تكون، وهى لغة الإنتاج الفني والأدبي والفكري (أبو منديل، ٢٠٠٦). بهذه الأهمية أصبح تعليم الكتابة، وتعلمها عنصرا أساسيا في العلمية التربوية، بل يمكن القول بأن القراءة والكتابة هما من الوظائف الأساسية للدراسة الابتدائية، أومن بين مسؤولياتها ويمكن للمعلم أن يدرك أثر الاستماع في صحة الرسم الكتابي عند تلاميذه، بعدم تمييز أصوات الحروف المتشابهة يؤدي إلى الخلط في كتابتها، والكتابة تمثل النتاج النهائي لكفاءة المهارات اللغوية (زايد، ٢٠١٣).

ووفقا لذلك فإن التلاميذ من ذوي الاضطرابات السمعية أو اضطرابات الذاكرة لا شك أنهم سيوجهون صعوبة في جمع أجزاء الكلمة معاً بعد بذل جهد كبير لمحاولة تذكر الأصوات المكونة لهذه الكلمة والتمييز بينها، وبسبب الطبيعة الصوتية للغة العربية فإن هذه المشكلة تكون أكثر وضوحاً عند تعلم اللغة العربية، وتركز النشاطات التدريسية التي تهدف إلى تطوير القدرة على ربط الأصوات مع بعضها بعضاً على استخدام الكلمات في سياقات ذات معنى من أجل زيادة احتمال جعل عملية الربط بين الأصوات تلقائية، ويعتقد بعض الباحثين بضرورة كون هذه المهارة وغيرها من المهارات الأساسية تلقائية ليتمكن الطالب من التركيز على جوانب

عملية الاستيعاب في نص معين بدلاً من التركيز على عملية القراءة ذاتها وهذا ما أكده كل من:حمد، ٢٠١٤ & سعداني، ٢٠١٣ & بوسبعة، ٢٠٠٤ والطيب، ٢٠٠٤.

وبما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على وجه العموم، لهم خصائصهم وصفاتهم الخاصة وقدراتهم التي لا تقل عن أقرانهم ولكنها تختلف في طبيعة التكيف وطبيعة اكتساب المعارف والخبرات عموما تعليمية وعلمية واجتماعية، ومع تعدد الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال المناهج وطرق التدريس بشكل عام ومجال صعوبات التعلم في مجال الكتابة، إلا أنها لم تركز في وجهة نظر الباحث – وحدود بحثه – على ظاهرة الصوت في إكساب الكتابة الهجائية وتعلمها، إنما تناولت الأبحاث منها أسباب صعوبات الكتابة، التعبير الكتابي، عسر الكتابة، برامج في الحاسوب في تعليم الكتابة وغيرها، وإن تأملنا الطرائق التي يتناولها معلمو اللغة العربية في مدارسنا العربية، تجدهم يستخدمون طرائق قديمة لا تتوافق مع قدرات التلاميذ العاديين أو ذوي صعوبات التعلم، غير متوافق مع فروقهم الفردية وقدراتهم والعصر الذي ينتمون إليه.

مشكلة البحث:

من خلال ملاحظة الباحث أثناء تدريسه مادة اللغة العربية للتلاميذ بشكل عام وتلاميذ صعوبات التعلم على وجه الخصوص تتلخص مشكلة البحث الحالي في تأخر اكتساب مهارة الكتابة الهجائية في اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الأولى، حيث يوجد لدى العديد من التلاميذ صعوبات في عملية الكتابة الهجائية وهذه الصعوبات تكون سبب في تأخر تعلم مهارات اللغة في المراحل الأولية ويترتب عليه تدني في المستوى التحصيلي بشكل عام في المراحل اللاحقة، ويكون له عائد غير مرضي على المتعلم في إنجازه للأنشطة التعليمية، يترتب عليه تدني وضعف في القدرة على القراءة والكتابة، وتوجد العديد من الأسباب التي أرجئ إليها الباحث هذا الضعف منها:

١. تأخر الكشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢. استخدام استراتيجيات وبرامج تقليدية لا تتوافق مع تسارع العصر في العديد من الجوانب المعرفة والفكرية ولا تتناسب مع قدرات وميول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣. ضعف القدرة على تمييز الصوت شدته وارتفاعه أو انخفاضه أو التمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات، بالإضافة أيضاً الضعف في التمييز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات) وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة وهذا في الجانبين القرائي والكتابي.

أسئلة البحث:

ما فعالية برنامج مقترح قائم على ظاهرة الصوت اللغوي في تعليم الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة على هذا التساؤل يلزم الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما الفرق بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في رتب درجات تعليم مهارات القراءة باستخدام البرنامج القائم على ظاهرة الصوت اللغوي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

٢. ما الفرق بين متوسطي القياس البعدي لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في رتب درجات تعليم مهارات الكتابة باستخدام البرنامج القائم على ظاهرة الصوت اللغوي من لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

فرضيات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، تم اختبار صحة الفرضيات التالية:

١. لايوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في رتب درجات تعليم مهارات القراءة باستخدام البرنامج القائم على ظاهرة الصوت اللغوي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

٢. لايوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي القياس البعدي لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في رتب درجات تعليم مهارات الكتابة باستخدام البرنامج القائم على ظاهرة الصوت اللغوي من لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف البحث:

تنبع أهداف هذا البحث إلى العناية بالكتابة الهجائية لدى الأطفال من أن تعليم القراءة والكتابة باتت إلزامية، ومن أهم الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيقها (السعيد، ٢٠٠٩) كما تعمل رياض الأطفال على تهيئة الطفل للقراءة (فهيم، ٢٠٠٢، فهيم، ٢٠٠٨)، ولا يتحقق ذلك من غير مؤازرة الأسرة لمؤسسات التعليم – التربية والتعليم مسؤولية جميع – ومن الحِكم العالمية " نحتاج إلى جهود قرية بأكملها لتربية طفل واحد.

وبشكل عام هدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١. فعالية برنامج مقترح قائم على ظاهرة الصوت اللغوي في تعليم الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

٢. فعالية برنامج مقترح قائم على ظاهرة الصوت اللغوي في تعليم الكتابة على تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة الى الضعف الواضح في عمليات القراءة، والكتابة الهجائية الأولية، والخلط والخطأ عند المتعلمين في التعرف على الحروف المتشابهة رسما، والحروف المتقاربة صوتا ومخرجا، ومايترتب على ذلك من تدني واضح وصريح في مهارات القراءة والكتابة الهجائية التالية، التي تُبني على هذه الأسس وقد تمثلت أهمية الدراسة في أهميتين أساسيتين وهما:

أولا: أهمية نظرية:

- تسليط الضوء على فئة صعوبات التعلم والتعرف عليها وأقسامها وكيفية تناولها من جانب تربوي مُمنهج.
- استخدام ظاهرة الصوت اللغوي في تنمية مهارة الكتابة الهجائية لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وأثره على زيادة دافعية معلمي اللغة العربية ومتعلميها واستخدامها في عملية التعليم والتعلم.
- التصدي لعلاج مشكلات الكتابة الهجائية، التي تعد من المشكلات التربوية الخطرة لما يترتب عليه تأخر في المستوى التحصيلي لباقي المواد إن كانت المدرسة عربية أو من آثار سلبية على نفسية التلميذ من إحساسه بالفشل والتوتر والإحباط نتيجة لما يلاقيه من صعوبات

في مهارات القراءة والكتابة.

• تفيد في مجال الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بالبحث والدراسة والتطرق لوضع حلول لهذا الموضوع، في ضوء المتغيرات العالمية والغزو الثقافي على اللغة والهوية العربية مع توضيح الصعوبات الأكاديمية وآلية حلولها.

ثانيا: أهمية تطبيقية:

- تقييم مدى فعالية البرنامج القائم على استخدام الظاهرة الصوتية في تدريس اللغة العربية.
- تساهم نتائج هذه الدراسة إلى استخدام برامج تدريبية تساعد على تطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية.
- يقدم برنامج علاجي قائم على استخدام الصوت اللغوي لفئة صعوبات القراءة والكتابة للمتعلمين في المراحل الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم والقراءة والكتابة.
- قد تساهم هذه الدراسة في مساعدة الباحثين التربويين في إلهامهم لمزيد من البحث العلمي لوضع طرائق واستراتيجيات جديدة، للتصدي لعمليات التأخر في اكتساب اللغة والصعوبات الأكاديمية التي تقابلهم في عملية القراءة والكتابة لطلبة صعوبات التعلم.
- تساعد القائمين على عملية القياس والتقويم ولفت انتباههم إلى أهمية هذا البرنامج وفاعليته في تطوير أداء التلاميذ والتغلب على كل الصعوبات لوضع أسس علمية في قياس وتقييم هذا البرنامج.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

الصوت اللغوي:

التعريف الاصطلاحي: عرفه مهدي (١٩٩٨) بأنه هو الذي يحمل معنى معينا يعبر به الإنسان عن أفكاره. هذا يعني أن الصوت اللغوي لا يتألف من عملية عضوية جسمية فقط إنما يتألف أيضا من عملية نفسية عقلية.

التعريف الإجرائي: هو وعي المتعلم بأصوات الحروف المسموعة وقدرة على رسمها في قالب كتابي صحيح من حيث الحروف المفردة أو الحروف الممزوجة في مقاطع أو كلمات.

الكتابة:

التعريف الاصطلاحي: وقد عرفها الوقفي (٢٠٠٣) بأنها تعبير الشخص عما يجول في نفسه من أفكار ومعان وتساؤلات بشكل كتابي كما يشمل معنى الكتابة القدرة اليدوية على الرسم الجيد لهذه الأفكار على شكل رموز مكتوبة سهلة القراءة وطبقا لقواعد الإملاء والتهجئة والمعرفة.

التعريف الإجرائي: هي الصعوبة المتمثلة في ضعف أو عدم القدرة على كتابة الحروف والمقاطع أو الكلمات وربطها بالمسموع عندما يُطلب منه ذلك أو الخلط بين أصوت الحروف ورسمها وعدم التمييز بينها ويظهر ذلك في ضعف القدرة على المزج الكتابي أو الخلط بين الحروف المتشابهة رسما أو صوتا وعدم القدرة على تمييز رسم الحرف في الكلمة.

صعوبات التعلم:

التعريف الاصطلاحي: عرفها اصطلاحا هالاهان وآخرون (١٩٩٦) Hallahan et. Al يروا أن صعوبات التعلم تكون في عدد من المجالات (قراءة- كتابة – هجاء – حساب) كذلك اللغة المنطوقة والتنشئة الاجتماعية وكذلك كل مناحي الحياة بما فيها التوافق الاجتماعي وأن صعوبات التعلم عملية نمائية ويمكن أن يستدل عليها في مرحلة الطفولة المبكرة وأضافوا أن صعوبات التعلم قد تكون مرضا ومن سوء الحظ قد لا يشفى صاحبه.

التعريف الإجرائي: هم أولئك التلاميذ الذين يظهرون قصورا في ربط الصوت اللغوي للحروف أو الكلمات برسم الحروف، وعدم قدرتهم على ربطها بمدلولات كتابية أو ضعف عام في تحقيق المزج الكتابي الصحيح للمقاطع أو الكلمات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

ظاهرة الصوت اللغوية:

الصوت لغة: هو الجرس والصيحة أو الاستغاثة فنقول: صات يصوت ويصات صوتا وأصات والجمع أصوات (ابن منظور، ٢٠٠٧) المقصود بالصوت: كل ما يُحدِث الصوت مهما كان مصدره نتيجة لاهتزاز جسم ما قابل للتصويت الصوت باعتباره ظاهرة فيزيائية هو عبارة عن طاقة ميكانيكية يحس بها الكائن الحي نتيجة لاهتزاز، واهتزاز الجسم – مصدر الصوت –

هو في الأصل عبارة عن حركة متزنة سريعة جداً تحدث للجسم المهتز. والصوت الإنساني الداخل في السياق اللغوي يحدث نتيجة لاهتزاز أعضاء النطق المنتجة له.

التعريف الاصطلاحي للصوت اللغوي: ليس كل ما يصدر من الإنسان من صوت يمكن أن يقال إنها لغة (الصوت اللغوي). إنما الصوت اللغوي هو الذي يحمل معنى معينا يعبر به الإنسان عن أفكاره. هذا يعني أن الصوت اللغوي لا يتألف من عملية عضوية جسمية فقط إنما يتألف أيضا من عملية نفسية عقلية (مهدي، ١٩٩٨).

والواقع أن الكائن البشري وعى منذ القدم أهمية الصوت والتصويت في الحياة اليومية وفي العلاقات بين الأفراد والشعوب. وليس اكتشاف الحرف والكتابة سوى نوع من الإدراك الواعي لعمل الصوت اللغوي ودورة في التواصل البشري. (بركة، ١٩٨٨).

كما بين بشر (٢٠٠٠) عن علم الأصوات، أن الأصوات من حيث كونها مادة منطوقة مرسلة من متكلم إلى سامع يقتضي تفريع علم الأصوات إلى ثلاثة فروع هي: علم الأصوات النطقي، علم الأصوات الفيزيائي أو الأكوستيكي، وعلم الأصوات السمعي.

ولكل علم منهم خصائصه ومجاله فعلم الأصوات يتناول كيفية إصدار هذه الأصوات بالإشارة إلى مخارجها وسماتها النطقية، وعلم الأصوات الفيزيائي يتناول النظر في الذبذبات التي تحدثها هذه الأصوات في الهواء، وعلم الأصوات السمعي فيعرض واقع هذه الآثار في أذن السامع، من الناحيتين العضوية والنفسية، وقد ذكر بشر (٢٠٠٠) أنه ظهر علم رابع وهو علم الأصوات المعملي أو التجريبي أو العملي، والذي يُخضع نتائج ما توصلت إليه الفروع الثلاثة الأولى وذلك للتدريب والتوثيق بواسطة الآلات والأجهزة الصوتية.

وتمر عملية إصدار الصوت اللغوي بالمراحل الآتية:

١- الأحداث النفسية والعمليات العقلية التي تجري في ذهن المتكلم قبل الكلام أو أثنائه.

٢- عملية إصدار الكلام الممثل في أصوات ينتجها جهاز النطق.

٣- الموجات والذبذبات الصوتية الواقعة بين فم المتكلم وأذن السامع.

٤- العمليات العضوية التي يخضع لها الجهاز السمعي لدى المستمع التي وقعت نتيجة

رد فعل مباشر الموجات والذبذبات المنتشرة في الهواء.

٥- الأحداث النفسية والعمليات العقلية التي تجري في ذهن المستمع عند استقباله لتلك الموجات والذبذبات الصوتية (أنيس وإبراهيم،١٩٦١).

الصوت في الإطار التربوي كما وضح كل من يونس، والناقة، وطعيمة، وحنورة (١٩٩٩) هو الصفة المنطوقة للحرف مفردا، أو عندما يقع في تركيب على مستوى الكلمة، أو يقع بين كلمتين، لحرف الحاء صوته (حاء) وكلمة (حضر) أحرفها هي (حاء والضاء والراء)، أما أصواتها فهي: ح ، ض ، ر .

وفي الجملة (حضر محمد وعلي) ما بين الإثنين هو حرف (الواو) أما صوت هذا الحرف عندما ننطق الجملة فهو (وَ).

والنظام الصوتي ((phonology يمكن تعريفه على أنه النظام الذي تنتظم فيه الأصوات الأساسية ((Basic Sounds، والتي تتجمع معا لتكون الكلمات والجمل في لغة ما، ((Yule,1996، أو الأنظمة الصوتية المجتمعية معاً، والتي تحكم طريقة ترتيب الأصوات في الكلمة كي تخرج بشكل مقبول لدى متحدثي اللغة (قاسم، ٢٠٠٠) ، ومن القواعد الصوتية التي تحكم اللغة العربية أن الكلمات والجمل لا تبدأ بساكن ولا تقف على متحرك، ولا تتبع الأصوات التي يصعب نطقها مع بعضها مثل (ض، ظ)، (السرطاوي، وأبوجودة ٢٠٠٠).

الوعي الصوتي (الوعي الفونولوجي) يتمثل الوعي الفونولوجي في قدرة على فهم أن الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، والمقاطع والفونيمات. (٢٠٠١) .(Torgeson, كما يعرف بأنه وعي لغوي يُمكّن الفرد من توظيف المعلومات عن بنية اللغة المتعلقة بأصوات الحديث (Bennette,1998)، كما يُشير مفهوم الوعي الفونولجي إلى القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الصوتي الواحد أو الكلمات أو المقاطع الصوتية للكلام المسموع ((Macmillan,2002، ويعرف بأنه القدرة على تعريف ومعالجة البنية الصوتية للغة الشفهية (Layton& (Deeny, 2002والفونيم Phoneme هو أصغر وحدة صوتية للغة قادرة على تغير معنى الكلمة دون أن تحمل معنى في ذاتها (فارع

وآخرون، ٢٠٠٦؛ هلالاهان، ٢٠٠٧). أي أصوات الحروف منفردة (أ ب ت ي ث.....) تغير معنى الكلمة (نار – فار – جار – بار – دار) (جبل – جمل). وذكر بركة (١٩٨٨) أن علم وظائف الأصوات أو الصواتة، أو الفونولوجيا، أو التصويتية فهو الذي يبحث في وظائف الأصوات اللغوية من ناحية القوانين التي تعمل بموجبها والدور الذي تقوم به عملية التواصل اللغوي. وهي بذلك تختلف عن " علم الأصوات، الذي يدرس المادة ذاتها (الصوت اللغوي)، ولكن دون الاهتمام بوظيفتها التواصلية. لذلك لا يهتم علم وظائف الأصوات بالناحية النطقية أو السمعية للأصوات، ولا بالتغيرات الفردية لها، بل يكرّس اهتمامه لدراسة "الفروقات الصوتية " من حيث عملها في فهم المرسلة اللغوية، وهذا العلم الصوتي.

أهمية العمليات الفونولوجية

وضح قسم التحليل العلمي عام (٢٠٠٠) بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن حوالي ٤٦٪ من الأطفال الذين يدخلون الروضة، قد جاءوا من خلفية عائلية بعامل أو عدة عوامل قد أثرت على معلوماتهم ومهاراتهم، مما أدى إلى ضعفهم في معرفة اسم الحرف، أو ربط الحروف بأصواتها، وذلك من خلال تجاربهم في بيئتهم قبل دخول الروضة من حيث القراءة والكتاب(Gillon, 2000) كما تبين أن علم النظام الفونولوجي يعد فاعلا في تعزيز التهجئة المبكرة للقراءة والكتابة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة (Bryant, Maclean, Bradley & Crosland,1990)، وبين كل من دنكار وسيمور (Dunan & Seymour, 2000) بأن معرفة صوت (الفونيم) من الأهمية بمكان للتقدم في التعلم من خلال ثلاث مراحل في اكتساب القراءة والكتابة:

المرحلة الأولى: الرسم الكتابي المطبوع.

المرحلة الثانية: المرحلة الأبجدية.

المرحلة الثالثة: الشكل الإملائي مع معرفة أصوات الحروف.

وتبرز لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم خصائص ترتبط بالمشكلات اللغوية منها، فهم اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية وصعوبة إدراك أصوات الكلام، وفهم أسماء

الأشياء والأفعال والصفات والمفاهيم المجردة وتكوين الكلمات والجمل وصعوبة العثور على الكلمات من الذاكرة بشكل تلقائي، ويواجهون أيضا صعوبة في التمييز البصري عند القراءة وعدم القدرة على التمييز بين الحروف ((Ranter, and Harris, 1994

ويذكر حجازين (٢٠٠٦) إن الوعي الصوتي يرتبط في الأساس بأصوات الحروف والتي تقترن بالقراءة المبكرة.

- كما أن القصور في الوعي الصوتي يعدّ مؤشرا دالاً على صعوبات التعلم اللاحقة.
- عدم إدراك الأصوات يسهم في العجز لاكتساب المعلومات.

وإذا تتبعنا هؤلاء الأطفال ما قبل المدرسة فإن لديهم مشكلات في إنتاج حروف الكلام لكنها لا تعتبر صعوبة في إنتاج أصوات الحروف بيد أنهم غير قادرين على جعل أصوات الحروف منتظمة لإعطاء معانٍ واضحة، وأشارت دراسات (Vellution, 1987, Brant, Bradly, (1988) & Bradley, Brant, 1990 (Snowling et al, 2000 إلى وصف هذه المشكلة وعلاقتها بصعوبات النطق والتي تدعى اضطرابات فونولوجية.

وذكر أبو الديار، وآخرون (٢٠١٢) مفاهيم مرتبطة بالوعي الفونولوجي

الفونولوجي :Phonology ذلك الجزء من اللغة الذي يشمل القواعد التي تحدد وتحكم طريقة نطقها للكلمات أو المقاطع اللفظية وفق الأنماط المتعارف عليها بين أصحاب اللغة، أي تلك القواعد التي تضبط النظام الفونولوجي في هذه اللغة، وتحدد نوع المعالجة الفونولوجية التي نقوم بها للأصوات والمقاطع اللفظية التي تتكون منها الكلمات.

الفونيم :Phoneme الفونيم هو الصوت اللغوي، وهو أصغر وحدة صوتية يمكن تمييزها، وفي كل لغة يوجد عدد محدد من الفونيمات وعدد كبير جدا من الكلمات، وتتكون الكلمة الواحدة من اتحاد عدد محدد من الفونيمات، ويمكن أن تكون الكلمة عبارة فونيم واحد كالذي نجده في بعض اللغات. فعلى سبيل المثال كلمة (باب) في اللغة العربية عبارة عن مقطع صوتي واحد وثلاث فونيمات، وهي على التوالي: ب / أ / ب بينما تتكون كلمة (كتاب) من خمسة فونيمات، وهي: ك / صوت المد القصير الكسرة / ت / ا / ب ، وكلمة cat في اللغة الإنجليزية

تتكون من ثلاث فونيمات.

الوعي الفونيمي :Phonemic Awareness وهو الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات التي تتكون منها، ويساعد هذا النوع من الوعي الطفل على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق، ويعد هذا الوعي أساسيا أو جوهريا في عملية حل الرموز وفي هذا الصدد يشير الباحث (Williams, 2000) إلى المهارات الأساسية في القراءة وهي: إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق والاقتران الحاصل بينهما.

القدرة على الفصل أو التمييز السماعي للفونيمات التي تتكون منها الكلمة، وكذلك الفصل أو التمييز البصري للحروف التي تتكون منها الكلمة، القدرة على دمج Blending الأصوات أو ربطها عند قراءة الكلمة ودمج الحروف عند كتابتها (.Farell, 2005)

ومن المهم في اللغة العربية كغيرها من اللغات الألفبائية أو الأبجدية، أن يتعلم الطفل كيفية ترتيب الأصوات وتسلسلها في الكلمة، ويدرك كذلك التغيير الذي يطرأ على الكلمة عند تغيير ترتيب الأصوات. فيتعلم على سبيل المثال أن الأصوات:

ل – م – ح

عند ترتيبها: م + ل + ح تنتج كلمة ملح.

عند ترتيبها: ح + ل + م تنتج كلمة حلم.

عند ترتيبها: ح + م + ل تنتج كلمة حمل.

الوعي بالمقطع الصوتي أو اللفظي:

وهكذا في الأصوات اللغوية جميعها وعلى الطفل أن يتعلم كذلك تعلما تلقائيا أو عقب تلقيه تدريبا بسيطا أن يحدد عدد المقاطع اللفظية التي تتكون منها الكلمة الواحدة، ومن الأمثلة على ذلك:

كلمة باب تتألف من مقطع لفظي واحد.

كلمة تفاح تتألف من مقطعين (تف / فاح).

كلمة مدرسة تتألف من ثلاثة مقاطع (مد / رَ /سة).

كلمة القاهرة تتألف من أربعة مقاطع (أل / قا / هِ / رة).

كما يتعلم الطفل كذلك اتحاد المقاطع عند تكوين الكلمات فعلى سبيل المثال يتعلم أن:

ق + لم تصبح قلم.

ق + مر تصبح قمر.

الجرافيم Grapheme والدياجراف :Diagraph يمكن تعريف الجرافيم على أنه أصغر وحدة كتابية لها صوت دال عليه. وبكلمات أخرى يمكن القول أن الجرافيم هو رمز كتابي أو حرف يمثل صوتا كلامياً.

ويعد النظام الكتابي في اللغة العربية من الأنظمة البسيطة التي تخلو من التعقيد، حيث يوفر هذا النظام شكلا كتابيا (حرفا) واحدا للصوت الواحد. وعلى الرغم من حدوث نوع من التغيير في شكل بعض الحروف وفق موقعها في الكلمة، إلا أن هذا التغير يعد ثابتا ومن السهل تعلمه. في مقابل ذلك نجد في الكثير من اللغات صورا مختلفة (أحرفا مختلفة) للفونيم الواحد مما يُشكل صعوبة خاصة في القراءة.

ومن السمات الأخرى في النظام الكتابي المعمول به في اللغة العربية عدم وجود ما يعرف بالدياجراف Diagraph أي الحرف المزدوج (الحرفين) الذي يعبر عنهما بصوت واحد كما نلاحظ في اللغة الإنجليزية. وقد نجد في بعض اللغات مجموعة من الحروف " ثلاثة أو أكثر " ولهما صوت واحد.

وقد توصل علماء الأصوات في تقسيم الأصوات اللغوية على النحو الذي أشار إليه بشر (١٩٨٠) لى النتائج التالية:

١- الصوائت مجهورة كلها في الكلام العادي؛ أما الصوامت فمنها ما هو مجهور ومنها ما هو مهموس.

٢- كل صوت حصل اعتراض تام في مجرى الهواء أثناء النطق به هو صوت صامت (مثل: التاء، والدال، والكاف).

٣- كل صوت حصل اعتراض جزئي في مجرى هوائه محدثا احتكاكا من أي نوع كان

أثناء النطق به يعدّ صوتا صامتا أيضا (مثل: السين، والجيم، والزاي).

٤- كل صوت لا يمرّالهواء أثناء النطق به من الفم – مجهوراً كان هذا الصوت أو مهموساً – يعدّ صوتاً صامتاً (مثل: الميم، والنون).

٥- كل صوت ينحرف هواؤه فيخرج من جانبي الفم أو أحدهما يعدّ صوتاً صامتاً (مثل:اللام).

٦- كل صوت مهموس يُعدّ صوتا صامتاً.

وقال بركة (١٩٨٨) أن الحقيقة أن السمة المائزة وعملية الاستبدال مفهومان أساسيان في دراسة الصوت اللغوي. فالتمييز بين الصائت والصامت ونصف الصائت تمييز عام ومبدئي، ولابد لتحديد كلّ صوت من أصوات اللغة الواحدة تحديداً دقيقاً من الرجوع إلى خصائصه الرئيسة، أي إلى سماته الأساسية الخاصة به. وصنف أصوات اللغة العربية إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي:

١- الصوامت، وعددها سبعة وعشرون فونيماً في اللغة العربية.

٢- الصوائت، وعددها ستة فونيمات في اللغة العربية.

٣- أنصاف الصوائت، وعددها فونيمان في اللغة العربية.

الكتابة الهجائية:

الكتابة الهجائية بأنها:" قدرة التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً حسب الأصول والقواعد المتفق عليها، وتنظيماً دقيقاً في جمل متتابعة؛ ذلك لتسهيل قراءتها وفهمها دون لبس أو خطأ (حافظ، ٢٠٠٨). وذكر بركة (١٩٨٨) "بأنها نظام سيميائي مرئي مكاني، أي يُرى بالعين ويحتل حيّزاً في المكان. والكتابة في هذا المجال قد تتضمّن وحدات مكتوبة تمثّل وحدات منطوقة دالّة، أو قد تتضمن وحدات مكتوبة تمثّل وحدات منطوقة غير دالّة وبالإمكان إذاً التمييز بين نمطين عامّين من أنماط الكتابة عرفتهما البشرية في مختلف حقبات تاريخها، ولا يزالان مستعملين حتى اليوم". عرّفها الجعافرة (٢٠١٣) أيضا أنها: "تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة، اصطلح علماء اللغة على تسميتها حروفاً هجائية ، تنتظم وفق أحكام اللغة وقوانينها، في كلمات وجمل مترابطة، وتتمثل الكتابة في التعبير الكتابي، والإملاء،

والخط والتي يمكن تسميتها بـ المهارات الكتابية المساعدة ".

وبناء على ذلك الكتابة هي: درة التلاميذ في المراحل الأولى على تحليل الأصوات المسموعة وربطها بالمدلول الرسمي أو الرموز ورسم تلك الكلمات أو المقاطع الصوتية المنطوقة وفق تحليلها الصوتي رسما صحيحا ودقيقا موافقا لقواعد الكتابة الهجائية، دون جهد وعناء وذلك كما يرى الباحث في تعريفه للكتابة.

ثانيا: الكتابة الهجائية: الأنواع مع طرائق التدريس.

يذكر حاوي (٢٠١٥) نوعت موضوعات الكتابة الهجائية بين منقول، ومنظور، واستماعي، واختباري، وتتدرج هذه الأنواع تدرجاً طبيعياً، مع اكتساب المهارات والقدرات الكتابية لدى الطالب، ونموها وتدرُّجِها في صفوف كلّ مرحلة، وفيما يلي عرض لأنواع الكتابة الهجائية:

١- الكتابة الهجائية المنقولة:

إن المقصود بالكتابة الهجائية نسخ القطعة من بطاقة، أو كتاب، أو من السبورة، ويُتَّبع هذا النوع في الصفين الأول والثاني؛ لأنه بلائم التلاميذ في استخدام أيديهم، ويكون النقل بتعويد الطالب على النظر إلى الكلمات في جمل قصيرة، تكتب على السبورة، أو تختار م كتاب القراءة، ثم يناقش المعلم التلاميذ في معناها، ثم يطلب من كل طالب تأملها ومحاكاتها بنسخها في كراسته، مع صحة النقل وجودة الخط، فمحاكاة الخط الجميل، والدقة في تلك المحاكاة تساعدان الناشئ في مستقبل حياته؛ ذلك لأن الخط الرديء سواء أكان ذلك خط الطالب أم خطوط الآخرين يبعث في النفس الضيق، وكم من طالب حصل على درجة منخفضة؛ بسبب عدم تمكن المعلم من فهم كما يقصده أو ما يرمي إليه (الخليفة، ٢٠٠٤).

وأشار صومان (٢٠١٤)، إلى أن أهمية هذا النوع تتضح في إكساب الناشئة العادات السليمة أثناء وضعية الكتابة، وإبعادهم عن العادات غير السليمة، من حيث انحراف الجسم، وارتفاع الكتف اليسرى، وانحناء العمود الفقري، وتقريب العينين مائلتين إلى الكتابة، وانحراف الورقة، وميل السطور، وصعودها أو انخفاضها، فهذه الأمور كلها إذا لقيت تدريباً وعناية منذ نعومة الأظفار، فالخط المستقيم، والورقة المستقيمة، والجسم المستقيم، إذا درب الناشئ عليها

لازمته طوال حياته، وهي من العادات الحسنة والمرغوبة أثناء الكتابة، بل يستطيع الكاتب إطالة فترة جلوسه للكتابة دون أن يصاب بالإرهاق، بعكس من يداوم على العادات غير السليمة، فإنه لا يستطيع أن يطيل فترة الكتابة، وقد تعيقه هذه العادات غير السليمة عن قضاء مهامه بعد الانتهاء من جلسته؛ إذ يحتاج فترة راحة كبيرة جداً.

وأما أسلوب تدريس هذا النوع من الكتابة الهجائية، فقد وضحه خليفة (٢٠٠٤) على النحو التالي:

- يعرض المعلم القطعة على السبورة مكتوبة بخطٍ واضح.
- يقرأ التلاميذ القطعة قراءة صامتة، ثم يناقشهم المعلم مناقشة عامة حول المعنى.
- يقرأ المعلم القطعة ويطلب من طالبين أو ثلاثة قراءتها.
- يطلب المعلم من التلاميذ إخراج أقلامهم وكراساتهم.
- يكتب التلاميذ القطعة من السبورة نقلاً.
- يتجول المعلم بين التلاميذ مرشداً، وموجهاً، ومصححاً الأخطاء فور وقوعها.

٢- الكتابة الهجائية المنظورة:

تعد الكتابة الهجائية النوع الثاني من أنواع الكتابة الهجائية وهي النحو التالي كما أشار إليها الخمايسة (٢٠١٠)، أن يعرض المعلم القطعة على السبورة، أو في كتاب القراءة، وتقرأ من قبل المعلم والتلاميذ، وتفهم ويشار إلى كلماتها الصعبة، ويكتب المعلم الكلمات الصعبة على الجهة اليسرى من السبورة، ثم تحجب القطعة ويمليها المعلم على التلاميذ، وهذا النوع من الكتابة الهجائية يناسب تلاميذ الصفين الثالث والرابع:

كما يعد من أهم المهارات التي تنمي الكتابة الهجائية المنظورة كما عددها الخمايسة (٢٠١٠) وهي كما يلي:

- ملاحظة أشكال الكلمات والحروف، وتمييز أوجه التشابه والاختلاف بينها.
- ربط الرموز بدلالاتها المعروفة.
- إعادة كتابتها كما التقطت. الكتابة الهجائية الاستماعية:

قد أشار الجعافرة (٢٠١٣) إلى أن لكتابة الاستماعية النوع الثالث من أنواع الكتابة الهجائية وتعني أن يستمع التلاميذ إلى القطعة، وبعد أن يناقشهم المعلم في معناها، ويقرؤون كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة، يملي المعلم عليهم القطعة.

وهذا النوع من الكتابة الهجائية يرتكز – بالدرجة الأولى – على حاسة السمع؛ فهى تدريب على الاستماع الجيد، وهو يناسب تلاميذ الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية.

٤– الكتابة الهجائية الاختبارية:

ذكر صومان (٢٠١٤) أن الكتابة الهجائية الاختبارية هي النوع الرابع من أنواع الكتابة الهجائية وهي ذات شقين:

الأول: يكون في بداية العام الدراسي لمعرفة مستوى كل طالب وتشخيص نقاط ضعفه في الكتابة الهجائية، وتحديد الكلمات التي يكثر فيها الخطأ ثم العمل علاجها.

والثاني: يكون أثناء الدراسة، اختبار لتشخيص الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ فيما تعلموه؛ وذلك ليتمكن المعلم من إعادة التركيز على ما لم يتعلموها، في الكتابة الهجائية الاختبارية عملية تعليمية في أساسها؛ تحديد الأخطاء فيما تعلمه التلاميذ ومعالجتها.

وطريقة السير في الشق الأول تتمثل في إعداد قطعة تحتوي على المهارات التي سبق وأن درسها الطالب في المرحلة السابقة، وتكون مشتملة على بعض الأخطاء، ثم قراءتها على التلاميذ ليسمعوها، ويناقشهم المعلم بعد ذلك في معناها، ثم إملاء القطعة؛ لتحديد الأخطاء ومعالجتها عن طريق الكتابة الهجائية المنقولة، أو المنظورة، والمنقولة هنا أسرع في تحقيق الهدف؛ لأن الكتابة الهجائية المنظورة تشتت ذهن الطالب، وتجعله يركز على القطعة بأكملها ولا يكون تركيزه منصباً على اكتشاف الخطأ وتعديله فقط، إلا أن الكتابة الهجائية المنظورة لها أهمية كبيرة عندما يكون الهدف هو كتابة القطعة كاملة لاحتوائها على كل المهارات التي سبق دراستها أو غالبها (الحاوي، ٢٠١٥)

وطريقة السير في الشق الثاني، تتلخص في إعداد قطعة تشتمل على كلمات صعبة، ولكنها من

بين الكلمات التي درسها التلاميذ في عامهم الدراسي الحالي، أو شبيهة بها، ويسير المعلم فيها سيره في النوع الأول سواء بطريقة الكتابة الهجائية المنقولة، أو الكتابة الهجائية المنظورة.

وبناء على ما نسبق نخلص إلى أن الغرض منه التشخيص، إذ إنه يعطي المعلم صوراً حقيقية عن مستويات ناشئته؛ لأنه يقيس مدى تقدمهم في اكتساب قواعد الكتابة الهجائية.

أهداف تدريس الكتابة الهجائية في المرحلة الابتدائية.

تعددت أهداف تدريس الكتابة الهجائية في الأدبيات التربوية، وقد ذكر كلٌّ من: أبو السعود (٢٠٠٤) والحلاق(٢٠١٠) عدداً من هذه الأهداف، منها:

- تمكين الطالب من كتابة الكلمة بصورة صحيحة، وإعطاء المكتوب قيمة كبرى في نظر القارئ والكاتب، وإيصال المراد بدقة.
- تدريب الطالب على تنظيم الحروف حسب موقعها ليُكوِّن منها كلمة صحيحة.
- مساعدة الطالب على استخدام علامات الترقيم في كتاباته بصورة صحيحة.
- تدريب العين والأذن، وتثبيت الصورة الصحيحة للكلمات في أذهان التلاميذ؛ ليتم كتابتها من الذاكرة مستقبلاً.
- اختيار قدرة التلاميذ بين الحين والآخر على رسم الكلمات بصورة صحيحة؛ لتشخيص أخطاء الكتابة الهجائية، ومعرفة مواضع الضعف لديهم ومعالجتها.
- تمرين التلاميذ على كتابة ما يسمعونه كتابة صحيحة وواضحة وسريعة؛ لتصبح الكتابة مهارة يمتلكونها تعينهم على تعلمهم.
- إكساب التلاميذ العادات والاتجاهات الصحيحة، النظافة، والترتيب، والانتباه، وقوة الملاحظة، وتعويد التلاميذ الإنصات وحسن الاستماع.
- معرفة قواعد الكتابة الهجائية وتطبيقاتها؛ مما يسهل على التلاميذ إجادة الكتابة والقراءة.
- معرفة قواعد الكتابة الهجائية وتطبيقاتها؛ مما يسهل على التلاميذ إجادة الكتابة والقراءة.
- زيادة الثروة اللغوية والثقافة لدى التلاميذ، بما تحويه القطع المملاة من معلومات جديدة، تضيف للتلاميذ شيئاً جديداً.

وأضاف كلٌّ من: (الخمايسة، ٢٠١٠، صومان، ٢٠١٤) بعض الأهداف التي تتحقق من تدريس الكتابة الهجائية وهي:

- إجادة الخط؛ لكثرة مسك القلم والكتابة؛ فتتمرس اليد على الخط.
- الكتابة الهجائية فرع من فروع اللغة العربية ويجب أن تحقق الوظيفة الأساسية للغة العربية، وهي الفهم والإفهام.
- تعزيز ملاحظات الطالب للفروق الفردية بين الكلمات المتقاربة في الرسم، والدقة في العمل والمهارة في إتقانه (هديب، ٢٠٠٣)

وفي ضوء هذه الأهداف يرى الخليفة (٢٠٠٤) أنه يجب أن تكون موضوعات الكتابة الهجائية مناسبة للتلاميذ، متوافقة مع مستوياتهم في الصفوف المختلفة، كما يجب أن تكون مستعملة في حياتهم اليومية، وتختار الكلمات من حين لآخر من أخطاء التلاميذ بعد تشخيصها.

طرائق معالجة ضعف الكتابة الهجائية

يعتبر البرنامج المقترح في هذا البحث، أحد الطرائق المقترحة لعلاج ضعف الكتابة الهجائية، كما توجد بعض الطرائق كما ذكرها الحلاق (٢٠١٠) على النحو التالي:

- تحديد الأهداف السلوكية المتعلقة بالكتابة الهجائية في كل حصة، والتعليق عليها في ثنايا الحصة؛ من أجل تحقيق هذه الأهداف.
- الإفادة من النصوص القرائية؛ لتدريب التلاميذ على التمييز الصحيح بين مخارج الحروف المختلفة، وبين الأصوات المتشابهة؛ وذلك لتذليل الصعوبات المحتملة في الكتابة، وتزويد الطالب بالثراء اللغوي الذي يؤثر إيجاباً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية.
- الوصول إلى قاعدة الكتابة الهجائية بطريقة الاستنتاج، والاستقراء، والابتعاد عن تقديمها بصورة مباشرة؛ حتى يتمكن الطالب من استخدام هذه القاعدة في كل كتاباته.
- عدم الانتقال إلى قاعدة كتابة هجائية جديدة إلا بعد التأكد من أن التلاميذ قد أتقنوا المهارة المتعلقة بالقاعدة السابقة، من خلال التطبيق الكتابي.

- الاهتمام بالمعنى وربطه بالأعمال الكتابية للطالب؛ لما في ذلك من سرعة اكتساب المهارة.
- معالجة أخطاء الكتابة الهجائية بصورة وآنية؛ حتى لا يثبت الخطأ في ذهن الطالب.
- تجنب العقوبات في الكتابة الهجائية؛ لأن في ذلك اتجاه سلبي في معالجة الخطأ.
- اكتشاف أسباب الضعف في الكتابة الهجائية، ومعالجتها قدر الإمكان سواء أكان الضعف في المعلم، أو الطالب، أو طرائق التدريس، وينبغي على كل معلم أن ينوع في استخدام طرائق التدريس، ويركز على الطرائق القائمة على الأنشطة اللغوية الكتابية؛ لكي يعمل على تنمية مهارات الكتابة الهجائية، في التطبيق والممارسة يعتبر الجانب التطبيقي العملي لمهارات الكتابة الهجائية.
- اتسام المعلم بالمرونة في استخدام طرائق الكتابة الهجائية، وألا يكون أسير طريقة واحدة، أو أسلوب واحد.

ويعدد الباحث بعض الطرائق التي قد تسهم في معالجة الضعف في الكتابة الهجائية ومنها:

- تصميم كتاب أنشطة يوافق البرنامج المقترح، يؤسس البنية الأولية لمهارات الكتابة الهجائية.
- عمل ورش عمل للمعلمين، لتدريبهم على البرنامج البحث المقترحة لعلاج وتعلم مهارات القراءة والكتابة، مع إعداد دليل للمعلم لكيفية استخدامها.
- تنظيم الدورات التربوية للمعلمين بين الحين والآخر؛ لمتابعة كل جديد في ميدان التعليم، من طرائق تدريس حديثة، وكيفية التعامل مع التطور التقني والمعلوماتي، وتدريب المعلمين على كيفية معالجة تأخر التلاميذ في المهارات اللغوية بشكل عام، ومهارات الكتابة الهجائية بشكل خاص (حاوي، ٢٠١٥).
- لموازنة في توزيع الأعباء على المعلمين، حتى لا يثقل كاهل المعلم بأعباء تصرفه عن مهمته الأساس داخل الحصة الدراسية (حاوي، ٢٠١٥).

صعوبات التعلم

يعد ميدان صعوبات التعلم ميداناً حديثاً نسبياً ويضم أنواعاً كثيرة من المشكلات غير المتضمنة في فئات التربية الخاصة والإعاقات الأخرى مثل التخلف العقلي وكف البصر والإعاقة السمعية والاضطرابات الانفعالية وغيرها من الإعاقات الأخرى. وتصفه أدبيات التربية الخاصة بالإعاقة الخفية المحيرة. ويرجع السبب في وصف صعوبات التعلم بأنه الإعاقة الخفية حيث إنه لا يمكن تفريق الطفل الذي يعاني من هذه المشكلة عن الطفل الطبيعي فهو طبيعي جسدياً وذهنياً، وإن الفشل في تحديد مشكلة صعوبات التعلم يؤدي عادة إلى مشكلات تعليمية تراكمية ناتجة عن الشعور بالإحباط وبالتالي يؤدي إلى مشكلات عاطفية وسلوكية (السعيد، ٢٠٠٥).

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

بين عفانة، وآخرون (٢٠٠٧) أن الصفات العامة لتلاميذ وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي:

١- قصور في التعبير عن ذواتهم والتعامل مع الآخرين.
٢- غالبا ما يظهر عليهم التشتت في الانتباه.
٣- النشاط والحركة الزائدة.
٤- لا يكمل ما يبدأ به من عمل عندما يطلب منه ذلك.
٥- ضعف اكتشاف أخطائه بنفسه.
٦- ضعف التناسق الحركي.
٧- قصور في التمييز والذاكرة السمعية أو البصرية.
٨- عدم كتابة ما يُطلب منه بشكل صحيح.
٩- صعوبة إجراء العمليات الأساسية في الرياضيات.
١٠- يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.
١١- تقلب حاد في المزاج.

أسباب صعوبات التعلم

إن أسباب صعوبات التعلم مازالت من الأمور الداعية للحيرة لدى أولياء الأمور والباحثين، وذلك لعدم القدرة على التيقن من أسبابها، فلم تصل الأبحاث في هذا المجال على اختلاف أشكالها التربوية، والطبية، ودراسات علم النفس العصبي وغيرها، إلى نتائج قاطعة تحدد أسباب صعوبات التعلم بصورة واضحة يسهل معها وضع البرامج والخطط العلاجية الملائمة لطلبة صعوبات التعلم (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٥).

إن ما يُميز الأسباب الحقيقة لصعوبات التعلم عن غيرها من الأسباب التي تؤدي إلى خفض مستوى التحصيل الدراسي هو أن هذه الأسباب ترجع إلى عوامل نمائية، عضوية، وظيفية، تتعلق بنمو الجهاز العصبي والعضوي لدى الطفل، كما ترجع إلى بعض العوامل البيئية، وهذه الأسباب تؤدي بدورها إلى صعوبات نمائية أو اضطرابات في نمو الوظائف العقلية، وهي بدورها قد تؤدي إلى صعوبات أكاديمية لدى التلميذ، ويمكن تلخيص الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم فيما يلي (فيصل الزراد، ١٩٩٩)

* عوامل وراثية.
* إصابات في الدماغ قبل أو أثناء عملية الولادة.
* عوامل كيميائية حيوية، مثل تأثير الأدوية والعقاقير والأحماض الأمينية على نمو الطفل.
* سوء التغذية في المراحل العمرية المبكرة.
* حرمان بيئي حسي مُبكر.

صعوبات تعلم أكاديمية Academic Learning Disabilities

* مفهوم الصعوبات الأكاديمية.
* أنواع الصعوبات الأكاديمية.

صعوبات التعلم الأكاديمية هي المشكلات التي تظهر من قبل أطفال المدارس، ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية على:

١- الصعوبات الخاصة بالقراءة.
٢- الصعوبات الخاصة بالكتابة.

٣- الصعوبات الخاصة بالهجاء والتعبير الكتابي.

٤- الصعوبات الخاصة بالحساب.

فحين يُظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبات خاصة في التعلم (كامل، ٢٠٠٥).

صعوبات تعلم الكتابة

تقترح نظريات الكتابة أن هناك ثلاث مهارات أو قدرات أساسية هامة للغة المكتوبة وهي: التعبير الكتابي، والتهجئة، والكتابة اليدوية، وتتكامل هذه المهارات أو القدرات الفرعية لتشكل المهارة أو القدرة الكلية للكتابة، والتي تنطوي على بُعدين هما: البُعد المعرفي والبُعد النفس حركي أو الحس حركي، ونتيجة لتعدد أبعاد الكتابة يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم صعوبات في الكتابة اليدوية وفي التهجئة وفي التعبير الكتابي، والمشكلات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال تؤثر تأثيراً بالغاً على تحصيلهم الأكاديمي وربما مستقبلهم المهني (الزيات، ١٩٩٨).

وأحياناً تُعرَّف الصعوبات المتعلقة بالخط على أنها عسر الكتابة (Dysgraphia) والتي تُعد بمثابة اضطرابات في اللغة المكتوبة يتعلق بمهارة الكتابة الآلية ، ويبدو ذلك كما ترى "بوس ، وفنون " (Bos & Vaughn,2002) في الأداء الكتابي السيء لدى الأطفال ذوي الذكاء المتوسط على الأقل اللذين لا يعانون من إعاقة نيورولوجية محددة، أو من إعاقة حسية حركية ظاهرة، أو من كليهما (في: دانيال؛ وآخرون، ٢٠٠٧، ص ٥٧٩).

ويعرف الباحث صعوبة الكتابة بأنها عدم قدرة التلاميذ في المراحل الأولى على تحليل الأصوات المسموعة وربطها بالمدلول الرسمي أو الرموز ورسم تلك الكلمات أو المقاطع الصوتية المنطوقة وفق تحليلها الصوتي رسما صحيحا ودقيقا موافقا لقواعد الكتابة الهجائية، دون جهد وعناء.

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت مهارات الكتابة

وجاءت دراسة الحاوي (٢٠١٥م) بعنوان: فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. هدفت الدراسة إلى تعرُّف فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف، أعد الباحث اختباراً في بعض مهارات الكتابة الهجائية، وهي المهارات التي أجمع عليها المحكمون، وقد بلغ أفراد العينة (٦٠) طالبا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تم اختيارها بطريقة عشوائية، قُسِّمت إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية بلغت (٣٠) طالبا، درست مهارات الكتابة الهجائية باستخدام الأنشطة اللغوية ، والأخرى ضابطة بلغت (٣٠) طالبا، درست مهارات الكتابة الهجائية بالطريقة المعتادة، وقد استغرقت تجربةالبحث (٢١) حصة، وطُبِّق اختبار مهارات الكتابة الهجائية قبليا وبعديا على المجموعتين، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. وقد أثبتت نتائج البحث فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

في حين أشارت دراسة السكري (٢٠١٥) بعنوان برنامج لتنمية مهارات القراءة والكتابة باستخدام طريقة منتسوري لدى طفل الروضة وهدفت الدراسة إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة لطفل الروضة باستخدام طريقة منتسورى، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبى، وتكونت العينة من (٨٠) طفل وطفلة من أطفال المستوى الثانى برياض الأطفال بروضة الشيخ زايد التجريبية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة كل منهم (٤٠) طفل وطفلة واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية: بطاقة ملاحظة أدوات تعليم القراءة والكتابة لطفل الروضة (إعداد الباحثة) برنامج لتنمية مهارات القراءة

والكتابة لطفل الروضة (إعداد الباحثة) وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: نجاح البرنامج فى تنمية مهارات القراءة والكتابة باستخدام طريقة منتسورى لطفل الروضة، حيث كان له تأثير إيجابى على الأطفال، كما استمر هذا الأثر هذا الأثر إلى القياس التتبعى وأكدت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من القياس البعدى والقياس التتبعي لصالح القياس التتبعى على بطاقة ملاحظة أدوات تعليم الطفل القراءة والكتابة وفق فلسفة منتسورى، وهذا يؤدى إلى إعادة النظر فى تخطيط برامج ومناهج طفل ما قبل المدرسة باستخدام فلسفة منتسورى من أجل الوصول إلى أفضل مستوى من التمكن تصل إليه قدرات الطفل.

دراسات تناولت صعوبات التعلم عن الكتابة والسمع

تناولت دراسة إحسان (٢٠١٦) تحت عنوان برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية ويهدف البحث الى إعداد برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة لتنمية الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية والتحقق من فاعليته. التأكد من استمرار فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة لتنمية الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتمثلت عينة البحث من صفوف مرحلة الروضة، وتمثلت أداوات البحث في بطاقة ملاحظة. وانقسمت أهمية البحث تنقسم إلى: أولا: الأهمية النظرية: يهتم هذا البحث بالأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية وإلقاء الضوء على ضرورة التشخيص المبكر لضعف الذاكرة العاملة، واستراتيجيات علاجها لدى هذه الفئة فى مراحلها الأولى وطرح إسهامًا نظريًا يتيح للعديد من الباحثين الفرصة فى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول هذا الموضوع الذى يهتم بالقدرات المعرفية التى تؤثر على أدائهم الفعلي داخل قاعات الروضة. ثانيا: الأهمية التطبيقية: تناول البحث موضوع ذو أهمية يمكن أن يعمم على جميع العينات المماثلة لعينة البحث الحالى فى مجال العملية التعليمية وهو استخدام استراتيجية ما وراء الذاكرة فى تنمية الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية. تنمية الذاكرة العاملة لدى هؤلاء الأطفال يؤثر بشكل فعال على تحسين مستواهم الأكاديمي. يساعد هذا البحث

جميع القائمين على العمل مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية على تطوير استراتيجيات وأساليب توظيف قدراتهم وإمكانياتهم الغير مستغلة للزيادة من قدراتهم التعليمية وتقليل نسبة تعرضهم لصعوبات التعلم لاحقة فى السنوات التالية لمرحلة الطفولة المبكرة.

في حين تناولت دراسة الشناوي (٢٠١٤) تحت عنوان أثر برنامج تدريبى لسعة الذاكرة فى التخفيف من صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية استهدفت الدراسة التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجية التدريب على الانتباه السمعي والتعرف على النمط البصري فى تنمية سعة الذاكرة قصيرة المدى (السمعية والبصرية)، والتخفيف من صعوبات الهجاء في اللغة الإنجليزية. وأجريت الدراسة على (٣٢) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وعددها (١٦) فردا (٨ ذكور, ٨ إناث)، والثانية ضابطة عددها (١٦) فردا (٨ ذكور، ٨ إناث)، وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين فى العمر الزمنى والذكاء باختبار القدرات العقلية، وصعوبات التعلم باستخدام مقياس تقدير السلوك واختبار الفرز النيورولوجي السريع، وتعرض تلاميذ المجموعتين لقياسات قبلية وبعدية على اختبارات الذاكرة السمعية والبصرية والهجاء. وتلقت المجموعة التجريبية البرنامج لمدة (١٠) أسابيع، ولتحليل البيانات استخدم الباحث أساليب إحصائية اشتملت على المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط واختبار (ت) واختبار ولكوكسن واختبار مان ويتني. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية على اختبارات الذاكرة السمعية والبصرية والهجاء، كما وجدت فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة فى القياسات البعدية على هذه الاختبارات لصالح المجموعة التجريبية، واستمر أثر البرنامج على اختباري الذاكرة السمعية والبصرية، ولم يستمر أثر البرنامج على الهجاء. ويوصى الباحث بدمج تدريبات الذاكرة السمعية والبصرية مع تدريبات الهجاء ضمن البرامج الخاصة بـ علاج صعوبات الهجاء

دراسات تناولت الصوت اللغوي (دراسات لغوية)

وقد جاءت الدراسات التي تناولت الصوت اللغوي دراسات ذات منهج وصفي تحليلي وموضوعي أيضا وصفت الدلات الصوتية وأثرها وأصلها ووصفها ومراحل تطورها، لذا اعتمدت على الوصف والاستقراء والتحليل وهي كالتالي:

– جاءت دراسة حمد النيل (٢٠١٤م) بعنوان توظيف القيمة الدلالية للصوت اللغوي في القرآن الكريم – دراسة تطبيقية حيث تهدف الدراسة إلى محاولة الكشف عن مظاهر العلاقة بين الصوت اللغوي والدلالة في اللغة العربية صفة عامة، وفي القرآن الكريم بصفة خاصة، وتتضح منهجية البحث في تحديد العلاقة بين الصوت والدلالة من وجهة نظر المتقدمين والمحدثين لبيان وجود هذه العلاقة في الدراسات اللغوية قديمها وحديثها، وتكمن مشكلة البحث في طرح هذا التساؤل: هل هناك قيمة دلالية للصوت اللغوي في اللغة العربية؟ وإلى أي مدى؟ وما مظاهرها؟ وما توصلت إليه الدراسة الانسجام بين الصوت ورسمه وهو ما موجزه لكل حرف على حدة مبررين كيف يمثل الرسم صوت الرسم؟

وذكرت دراسة سعداني (٢٠١٣م) التي استهدفت الدراسة بيان مراحل تطور الحرف العربي بدءا من أصول الخط العربي وصولا للشكل النهائي للحروف العربية، ثم بيان العلاقة بين الحرف والصوت، وعلاقة صوت الحرف برسمه عند العرب وعند غيرهم من الأمم، وقد نوعت الباحثة في استخدام المناهج ما بين التاريخي والوصفي والمقارن، حيث تتبعت تطور الحرف العربي عبر التاريخ، ثم وصف الصوت وتحلل طريقة حدوثه، ثم المقارنة برسمه، وقد توصلت إليه الدراسة إلى وجود انسجام كبير بين الصوت ورسمه

دراسة الطيب (٢٠٠٤م) حيث استهدفت الدراسة الوقوف على الظواهر الصوتية عن طريق معرفة النظام الصوتي في العربية والتعرف على صوائتها، وما قام به العلماء القدماء والمحدثون من بحوث والوقوف على أثرها في تشكيل بنية الكلمة العربية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في تتبع الظواهر الصوتية منذ القرن الرابع قبل الميلاد عند الهنود، وعند العرب منذ القرن الأول حتى القرن الرابع الهجري في ضوء علم اللغة الحديث.

دراسة بوسبعة (٢٠٠٤ م) استهدفت توزيع الصوت في الكلمة بين العربية والإنجليزية – دراسة تقابلية – حيث يدرس البحث الطبيعة التوزيعية للأصوات اللغوية في الكلمة بين العربية والإنجليزية.حيث ألقت على الجانب النطقي معيارا لتصنيف الأصوات وبخاصة الصوامت، ثم الحديث عن المقطع وماهيته، وكيفية توزيع الأصوات في بداية الكلمة ووسطها، ونهايتها، ثم عرضت الباحثة لماهية المورفيم، ووظيفته في إحداث بعض الظواهر والعمليات المورفولوجية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، أما ما توصلت إليه الباحثة من نتائج منها: أثرت سلسلة الأصوات التوزيعية المنتظمة وكذلك الأصوات الطارئة في كمية التتابعات الصوتية المشكلة للعناقيد الصوتية في اللغتين، كذلك قدرة اللغتين على تكوين بعض العناقيد الصوتية غير المسموح بها، إضافة إلى أن الكلمة في العربية يمكن أن تبدأ بحركة مما أدى إلى زيادة عدد المقاطع.

دراسة القاطوع (١٩٩٩م) استهدفت الدراسة التعرف على المشكلات الصوتية لغير الناطقين بها من خلال التوفيق بين التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء والاستفادة من الجانبين معا ، والوقوف النظري على المشكلات لغير الناطقين بالعربية ومن كانت اللغة الإنجليزية أما لهم والوقوف العملي على أخطائهم من خلال الواقع العملي ومقارنة الطريقتين والاستفادة منهما ، كذلك الاسهام في تحسين المنهاج وتطويره ، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك اختلافا في نتائج التحليل التقابلي من جهة ، وتحليل الأخطاء من جهة أخرى ، وقد استخدم الباحث منهجا وصفيا فقدم التوصيف الصوتي المألوف للنظام الصوتي في العربية ، كذلك توصيف الأخطاء التي يقع فيها الطلبة المتعلمون.وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج ومنها:إن تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها لا يفصل بين مستويات اللغة تحت أي ظرف؛ لأن اللغة كلٌ متكامل، في درس الصوت ضمن سياق لغوي، ويفضل استخدام اللغة الوظيفية في التدريس سواء أكان تعليم الأصوات بالطريقة المقطعية ، أم بدءًا بالمشابهة بين أصوات اللغتين، أم بدءًا بالمختلف بين أصوات اللغتين حسب ما يراه المعلم، كما يجب العناية الكبيرة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعدما صار تعليم اللغة العربية مطلبا مهما في العصر الحديث، كذلك تعد طريقة تدريس اللغة

العربية للناطقين بغيرها باستخدام الثنائيات الصغرى والصور المساعدة طريقة ناجعة في التدريس، وتوفر الكثير من الجهد للمعلم والمتعلم معا. كذلك لابد لمؤلفي الكتب العربية لغير الناطقين بها من الإفادة من الطرق العلمية الحديثة في تدريسهم اللغة العربية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- **أوجه الاتفاق:**

-الاهتمام بمهارات الكتابة الهجائية.

-اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في تناول ظاهرة الوعي الصوتي وأهميته.

-اتفقت الدراسة مع بعض الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم على وجه الخصوص.

-اتفقت معظم الدراسات السابقة مع البحث الحالي في استخدام المنهج التجريبي.

-اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المتغير المستقل تعليم الكتابة الهجائية عن طريق الطريقة الصوتية.

- **أوجه الاختلاف:**

-اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أدوات الدراسة مثل دراسة (حاوي، ٢٠١٥) & (حمد النيل، ٢٠١٤) & (بو سبعة، ٢٠٠٤) & (سعداني، ٢٠١٣) & (الطيب، ٢٠٠٤)

-لم تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المتغير التابع.

-تناولت بعض الدراسات السابقة ظاهرة الصوت اللغوي من منحى لغوي فقط وليس تربوي وتعليمي.

-اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة على العينة المطبق عليها البرنامج.

-اختلافات مع بعض الدراسات السابقة من حيث العينة التي طُبق عليها البرنامج.

-اختلافات مع بعض الدراسات السابقة حيث المنهج.

-تناولت الدراسة الحالية مهارتي القراءة والكتابة بينما تناولت بعض الدراسات السابقة القراءة فقط أو الكتابة فقط.

-الاختلاف مع القليل من الدراسات السابقة في المنهج المطبق والمستخدم في الرسالة.

- **أوجه الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة:**

-إعداد خلفية الدراسة وإعداد الإطار النظري للدراسة صياغة فروض.

-تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة أسئلته، وأهدافه، وأهميته.

-اختيار العينة والمنهج المناسبة للدراسة.

ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

-أنها تنفرد في كونها وظفت برنامج قائم على الصوت اللغوي في تعلم مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، بتناول جديد ومختلف.

-فاعلية البرنامج وأثره على باقي المهارات التعليمية اللغوية الخاصة باللغة العربية، والمساهمة في تنمية مهارات القراءة والتعبير بشكل غير مباشر، ولكن بشكل مؤثر وذا فاعلية.

منهج الدراسة:

اعتمد البحث الحالي المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة واختبار قبلي بعدي، وهو ذلك المنهج الذي يستخدم التجربة في فحص واختبار فرض معين، يقرر العلاقة بين متغيرين أو عاملين، وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ما عدا المتغير الذي يهتم الباحث بدراسة تأثيره. أي محاولة ضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير التابع ماعدا عامل واحد أي تحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير التابع.

ويحاول البحث الكشف عن فعالية برنامج مقترح قائم على ظاهرة الصوت اللغوي في تعليم الكتابة الهجائية باللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن مجتمع البحث من تلاميذ الصف الأول في المرحلة الابتدائية (ذوي صعوبات التعلم) بدولة الكويت. وتمثلت عينة الدراسة من مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية وعددها (١٣) تلميذا وتلميذة، والأخرى ضابطة وعددها (١٣) تلميذا وتلميذة، والتي تم اختيارها من

مدرسة الكويت الانجليزية من بين المدارس الخاصة بالكويت، وقد تم اختيار المدرسة بطريقة مقصودة لإجراء تجربة البحث لأنها مقر عمل الباحث.

إجراءات الدراسة

بعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية لمواد البحث وأدواته، وضبط الأدوات إحصائيًا، للتعرف على" فعالية برنامج مقترح على ظاهرة الصوت اللغوي في تعليم مهارة الكتابة الهجائية في اللغة العربية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم " من خلال مقارنة نتائج تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق أدوات البحث؛ التي أعدت لهذا الغرض والمتمثلة في:

١. مقياس الكتابة الهجائية.

ثالثًا: متغيرات البحث وأساليب ضبطها

١. المتغير المستقل: تمثل المتغير المستقل في البحث الحالي في دراسة تلاميذ المجموعة التجريبية لمقرر كتاب الانشطة، موضع اهتمام البحث الحالي.

٢. متغيرات تابعة: تمثلت المتغيرات التابعة في:

أ.مقياس الكتابة الهجائية.

٣. المتغيرات الضابطة: لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغيرات التابعة تم ضبط العوامل التي قد تؤثر فيهما وهى العوامل المرتبطة بخصائص تلاميذ عينة البحث:

أ. العمر الزمني: جميع تلاميذ العينة في مستوى عمري واحد تقريبا.

ب. الجنس: ضمت تجربة البحث الحالي مجموعة من التلاميذ والتلميذات وبذلك يكون هناك تكافؤ في الجنس بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية.

رابعًا: العوامل المرتبطة بإجراءات التجربة وهى

الظروف الفيزيقية: مكان البحث توقيت الحصص بالنسبة للجدول الدراسي تم تنفيذ الدروس لكلتا المجموعتين في فصولهم، أما بالنسبة للحصص في الجدول الدراسي فقد كانت متساوية طوال فترة تنفيذ تجربة البحث بذلك تعرضت مجموعتي البحث التجريبية والضابطة للظروف نفسها أثناء دراستهم للإستراتيجية.

١ . القائم بالتدريس: التزم المعلم بطرق التدريس المعتادة أثناء التدريس لمجموعة البحث الضابطة:

خامساً: تنفيذ تجربة البحث

تم تنفيذ تجربة البحث وفقًا للمراحل التالية:

أ- تطبيق الدروس: تم تطبيق الدروس المقررة للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين.

وفيما يلي توضيح للإجراءات التي اتبعها الباحث عند التدريس للتلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة:

خطة تدريس القراءة لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية:

تم تدريس مقرر كتاب أنا مبدع من إعداد الباحث للصف الأول لذوى صعوبات التعلم وذلك للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الفترة الزمنية من شهر يناير حتى شهر يونيه.

إجراءات تدريس المنهج المقرر للمجموعة الضابطة:

اتبع في تدريس مقرر القراءة والكتابة للمجموعة الضابطة . للطريقة المعتادة من التدريس.

إجراءات تدريس كتاب أنا مبدع للمجموعة التجريبية:

أ. التقى الباحث بمعلم الفصل (المجموعة التجريبية) وأوضح له مقدمة عامة عن فكرة التدريس بالبرنامج المقترح وأهدافه وأهميته، وتعريفه بالخطة العامة التي سيتم إتباعها مع التلاميذ في تدريس كتاب أنا مبدع.

ب. قدم الباحث للمعلم شرحًا مبسطًا لأسلوب التدريس بالبرنامج المتبع في تدريس وذلك عن طريق شرح أمثلة للاستراتيجية المتضمنة في الأنشطة التعليمية.

- قبل بداية الحصة: يقوم المعلم بتجهيز الوسائل والأدوات التعليمية، وذلك لاستخدامها في الوقت المناسب أثناء التدريس.
- في بداية الحصة: يهيىء التلاميذ لكل درس حسب ما هو محدد في دليل المعلم.
- يشرح الدرس باستخدام البرنامج المقترح، ويتخلل عملية الشرح حوار ومناقشات وأسئلة وتوجيه وتعديل سلوكيات التلاميذ من خلال مرورهم بالأنشطة المعدة.

- ينفذ التلاميذ بعدها النشاط الموضح من خلال الانشطة المعدة.

ب- التطبيق القبلي: تم تطبيق أدوات البحث الحالي على تلاميذ وتلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة قبليًا بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين في متغيرات البحث.

☒ نتائج التطبيق القبلي لمقياس الكتابة الهجائية: كانت نتائج التطبيق القبلي لمقياس الكتابة الهجائية كما هو موضح بجدول (**1**).

جدول (١) يوضح المتوسط والانحراف المعياري للقياس القبلي للكتابة الهجائية للمجموعتين

	المجموعات الضابطة		**المجموعات التجريبية**	
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
الكتابة قبلى	**28.36**	**2.501**	**28.36**	**2.580**

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس الكتابة الهجائية، الأمر الذي يدل على تقارب مستوى تلاميذ عينة البحث في التطبيق القبلي لمقياس الكتابة الهجائية.

☒ نتائج التطبيق القبلي لمقياس الكتابة الهجائية: تم رصد درجات التلاميذ للمجموعتين في التطبيق القبلي لمقياس الكتابة الهجائية وحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لتحديد مدى تكافؤ المجموعتين ويوضح ذلك جدول (٢) التالي دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لمقياس الكتابة الهجائية.

جدول (٢) القياس القبلي للكتابة الهجائية للمجموعتين

	المجموعات الضابطة		المجموعات التجريبية		**Z**	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الكتابة قبلى	**11.14**	**122.50**	**11.86**	**130.50**	**-.267**	**.790**

يتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين حيث يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، الأمر الذي يدل على تقارب مستوى تلاميذ عينة البحث في التطبيق القبلي لمقياس الكتابة الهجائية.

☒ تكافؤ المجموعتين: لذا يمكن القول: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في المتغيرات التابعة: والتي تمثلت في مقياس القراءة ومقياس الكتابة الهجائية. الأمر الذي يدل على تكافؤ مستويات تلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق القبلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تناول الباحثان طريقة التحقق من صحة الفروض بالإجابة على أسئلة الدراسة وتفسير نتائجه وهي كالاتي:

السؤال الأول: ما الفرق بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في رتب درجات تعليم مهارات الكتابة الهجائية باستخدام البرنامج القائم على ظاهرة الصوت اللغوي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن السؤال الأول من البحث تم اختبار صحة الفرضية التالية:

لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في رتب درجات تعليم مهارات الكتابة الهجائية باستخدام البرنامج القائم على ظاهرة الصوت اللغوي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

حيث يهدف هذا السؤال الى قياس فيما اذا كان هناك تحسن في أداء المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي عن الاختبار القبلي. ولإيجاد دلالة الفروق تم استخدام اختبار مان ويتني كما يوضح الجدول رقم (٣).

استخدم الباحث اختبار ويلكسسون للفروق بين المجموعات المترابطة لحساب الفروق فى الرتب بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية. ويعرض الباحث أولا لقيم المتوسطات الحسابية للاختبارين بالمجموعة التجريبية:

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاختبار القراءة والكتابة فى القياس القبلى والبعدى بالمجموعة التجريبية

	المجموعات التجريبية	
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
الكتابة قبلى	28.36	2.580
الكتابة بعدى	69.45	1.753

تشير نتائج الجدول (٣) الى وجود فروق ظاهرية بين القياس القبلى والبعدى لاختبار الكتابة بالمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى. واستخدم اختبار ويلكسسون لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى.

ويعرض الجدول (٤) لنتائج حساب دلالة الفروق.

جدول (٤) اختبار ويلككسون للفروق بين القياس القبلي والبعدي لاختبارى القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية

		العدد	متوسط الرتب	مجموع الراتب	Z	الدلالة	مستوى الفعالية
اختبار الكتابة قبلى وبعدى	الرتب الموجبة	0	.00	.00	2.938	.003	1.37
	الرتب السالبة	11	6.00	66.00			
	الروابط	0					
	المجموع	11					

تدل نتائج قيم z لاختبار ويلككسون لوجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين القياس القبلى والبعدى لاختبار الكتابة الهجائية بالمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى.

وبلغت مستوى الفعالية باختبار القراءة (٢,٦) باختبار الكتابة (١,٣٦) وهي مستويات مرتفعة ودالة على وجود فعالية للأسلوب التجريبي المستخدم في تحسين مهارات الكتابة الهجائية بالمجموعة التجريبية وتؤكد النتائج فعالية البرنامج التجريبى المستخدم فى تحسين مهارات الكتابة الهجائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية. وبذلك وترفض هذه النتائج فرضيات الباحث الصفرية وتؤكد الفرضية البديلة وتشير الى فاعلية البرنامج الذي طبقه في

تحسين مستوى المهارات لدى العينة التجريبية، وبذلك تتأكد الفرضية التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في رتب درجات تعليم مهارات الكتابة الهجائية باستخدام البرنامج القائم على ظاهرة الصوت اللغوي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم وقد أرجع الباحث هذه النتيجة إلى:

مجموعة الإجراءات التي تمت أثناء التدريس باستخدام البرنامج المقترح من خلال:

١. الإعداد الجيد للبرنامج من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة للمتعلمين وفق قدراتهم.

٢. توفير بيئة تعليمية خلاقة موظفة ومستغلة القدرات العقلية للمتعلمين لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية.

٣. المتعلم هو الركيزة الأساسية في البناء التعليمي لذا استهدف البرنامج المتعلم بالاساس وأخذ المتعلم دور الموجه.

٤. تصميم الأنشطة التعلمية وفق فلسفة البرنامج والأسس التي بُني عليها.

٥. التسلسل في التناول للأنشطة وفق البناء اللغوي الصوتي للغة.

٦. البُعد عن الرتابة والملل في طرح تسلسل بناء مهارات الكتابة والمزج الصوتي.

٧. وضوح الأهداف لكل درس ومباشرتها، وتناولها بشكل سلوكية إجرائية دقيقة تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية القراءة والكتابة الهجائية والتعبير.

٨. أتاحت الفرصة للمتعلم بناء وعمل أنشطة تحاكي ما تدرب عليه.

٩. مستوى التدريبات بكتب الأنشطة واضحة وبناءة ومتدرجة.

١٠. محتوى التدريبات والدروس تتوافق مع الفروق الفردية بين كل متعلم وذلك بالمتعلم ذاته.

١١. تضمنت التدريبات المقترح بكتاب الأنشطة أنواعاً متعددة من التقويم، مثل التقويم: القبلي والتكويني والنهائي. مما ساهم في زيادة إتقان التلاميذ لمهارات الكتابة الهجائية المتناولة.

يتضح مما سبق، أن البرنامج المقترح قد ساهم في تنمية مهارات القراءة والكتابة الهجائية والتعبير لدى المجموعة التجريبية.

ويتفق ذلك مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة في بعض الجوانب الدراسات:

(دراسة الحاوي، ٢٠١٥) و(السكر، ٢٠١٥) و(إحسان، ٢٠١٦) و(الشناوي، ٢٠١٤) كما استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في أهمية الصوت وبناء البرنامج كدراسة كل من: (حمد النيل، ٢٠١٤) و(سعدان، ٢٠١٣) و(الطيب، ٢٠٠٤) و(بوسبعة، ٢٠٠٤) و(القاطوع، ١٩٩٩).

السؤال الثاني: ما الفرق بين متوسطي القياس البعدي لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في رتب درجات تعليم مهارات الكتابة باستخدام البرنامج القائم على ظاهرة الصوت اللغوي من لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة، تم اختبار صحة الفرضيات التالية:

لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي القياس البعدي لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في رتب درجات تعليم مهارات الكتابة باستخدام البرنامج القائم على ظاهرة الصوت اللغوي من لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

استخدم الباحثان اختبار مان ويتينى للفروق بين المجموعات المستقلة لحساب الفروق فى الرتب فى القياس البعدى لاختبار الكتابة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ويعرض الباحث أولا لقيم المتوسطات الحسابية للمجموعتين:

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاختبار الكتابة فى القياس البعدى للمجموعتين

	المجموعات الضابطة		المجموعات التجريبية	
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
الكتابة بعدى	48.64	2.420	69.45	1.753

تشير نتائج الجدول (٥) إلى وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين فى اختبار الكتابة بالقياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٦) اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعتين فى القياس البعدى لاختبارى الكتابة

	المجموعات الضابطة		المجموعات التجريبية		Z	الدلالة	حجم التأثير
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الكتابة بعدى	6.00	66.00	17.00	187.00	3.991	.001	.964

تدل نتائج قيم z لاختبار مان ويتني على وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى القياس البعدى لاختبار الكتابة، لصالح المجموعة التجريبية.

كما بلغ حجم الأثر في مربع ايتا (٠,٩٦٤) وهي قيمة مرتفعة ودالة أثر البرنامج والأسلوب المستخدم فى تحسين مهارات الكتابة بالمجموعة التجريبية.

لقياس فاعلية الاستراتيجية المستخدمة الكتابة:

تم حساب درجة فاعلية الاستراتيجية المستخدمة فى تحسين مهارات الكتابة باستخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك (Black) حيث نسبة الكسب المعدل =

ص– س + ص– س

د– س د

حيث "ص": متوسط الدرجة في الاختبار البعدي لمقياس القراءة، و"س" متوسط الدرجة في الاختبار القبلي لاختبار القراءة، و"د" النهاية العظمى لمقياس القراءة.

ويتم تحديد الدلالة وفق المعايير الآتية:

- إذا كانت صفر ≤ نسبة الكسب المعدل ≤ ١ فإن الطريقة غير فعالة.
- إذا كانت ١ ≤ نسبة الكسب المعدل ≤ ١,٢ فإن الطريقة فعالة بدرجة مقبولة.
- إذا كانت نسبة الكسب المعدل ≤ ١,٢ فإن الطريقة عالية الفاعلية. كما هو موضح بجدول (٧) يبين فاعلية مقياس الكتابة الهجائية

جدول (٧)

التطبيق	النهاية العظمى	المتوسط	عدد التلاميذ	نسبة الكسب المعدل	دلالة الكسب المعدل
القبلي	٨٠	٢٨,٣٦	١٣	١,٣١	ذات دلالة عالية
البعدي		٦٩,٤٥			

من الجدول السابق يتضح أن نسبة الكسب المعدل (١,٣١) وهي نسبة ذات دلالة فاعلية عالية مما يوضح أن الطريقة المستخدمة فعالة في تنمية مهارات الكتابة الهجائية.

وتؤكد النتائج فعالية الأسلوب التجريبى المستخدم فى تحسين مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية.

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثاني من فروض البحث:

دلت نتائج البحث أن هناك فروقًا لها دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات عينة البحث في مقياس الكتابة الهجائية حيث أوضحت نتائج المقياس عدم صحة الفرض الأول والثاني من فروض البحث؛ وتحسن تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكتابة الهجائية– أي بعد دراسة المقرر بالبرنامج المقترح، وترفض هذه النتائج فرضيات الباحث الصفرية وتؤكد الفرضية البديلة وتشير الى فاعلية البرنامج الذى طبقه في تحسين مستوى المهارات لدى العينة التجريبية، وبذلك تتأكد الفرضية التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي القياس البعدي لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في رتب درجات تعليم مهارات الكتابة باستخدام البرنامج القائم على ظاهرة الصوت اللغوي من لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

ومن خلال ما سبق ذكره تم تأكيد فاعلية البرنامج عند التطبيق: ويمكن إرجاع ذلك إلى:

١. تفاعل التلاميذ مباشرة مع الأنشطة في كتاباتهم الهجائية.

٢. تم الاطلاع من خلال الأنشطة على الصيغ الكتابية الصحيحة الوافية مما أدى لظهور المنافسة في المقياس الأمر الذي أسهم في زيادة قدرة التلاميذ على الكتابة بصورة صحيحة.

يتضح مما سبق، أن البرنامج المقترح قد ساهم في تنمية مهارات القراءة والكتابة الهجائية والتعبير لدى المجموعة التجريبية.

ويتفق ذلك مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة في بعض الجوانب الدراسات: (دراسة الحاوي، ٢٠١٥) و(السكر، ٢٠١٥) و(إحسان، ٢٠١٦) و(الشناوي، ٢٠١٤) كما استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في أهمية الصوت وبناء البرنامج دراسة كل من: (حمد النيل، ٢٠١٤) و(سعدان، ٢٠١٣) و(الطيب، ٢٠٠٤) و(بوسبعة، ٢٠٠٤) و(القاطوع، ١٩٩٩).

خاتمة

ومن خلال مراجعة الأدب الخاص بالبحث نلاحظ فاعلية ظاهرة الصوت اللغوي في تعليم مهارات الكتابة الهجائية الأولية لفئة صعوبات التعلم وأثرها الفعال في تنمية القراءة من خلال الوعي الصوتي لكل حرف وقدرته على المزج الحرفي لتكوين مقاطع كتابيا ومنها إلى كلمات، ومهارة التلميذ

في تحليل البناء الداخلي للكلمات وبالتالي فهم الكلمة وربها بمدلول أو فهم محتوى النص.

في ضوء ما توصلت إليه البحث الحالي من نتائج استنتاجية وما قدمته من تفسيرات، يتم عرض التوصيات التالية والتي يأمل الباحث أن يُتم العمل بها وتطبيقها في جميع المدارس.

-أثبتت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تطوير مهارات الكتابة الهجائية لدى التلاميذ فئة صعوبات التعلم.

-وضحت النتائج أن من أسباب تدهور مستوى التلاميذ وتأخر تقدمهم عدم استخدام وحدة البناء اللغوي النفسي.

-استخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة والكتابة الهجائية في اللغة العربية لفئة صعوبات التعلم.

-العناية بتطوير مناهج اللغة العربية الخاصة بفئة صعوبات التعلم في جميع المراحل والمرحلة الابتدائية على وجه الخصوص.

-العمل على توفير بيئة صفية مناسبة لفئة صعوبات التعلم لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

-الحرص على استخدام البرنامج المقترح والطرائق المناسبة التي تتوافق وتناسب فئة صعوبات التعلم لتنمية مهارات الكتابة الهجائية.

-توفير ورش عمل ودورات تدريبية للبرنامج المقترح للمعلمين، وأولياء الأمور وتبصيرهم أسس تدريس مهارات الكتابة الهجائية من خلالها الصوت اللغوي.

المقترحات:

- القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية على التلاميذ العاديين.
- القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية على تلاميذ فئة بطيء التعلم.
- القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية على التلاميذ غير الناطقين باللغة العربية.
- إعداد دراسات تجريبية مبنية على الصوت اللغوي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- أبو السعود، أبو السعود سلامة (٢٠٠٤). المنجد في الإملاء. مصر: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- أبو منديل، أيمن (٢٠٠٦). "فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- البطانية، أسامة محمد والرشدان، مالك أحمد والسبايلة، عبيد عبد الكريم والخطاطبة، عبد المجيد محمد (٢٠٠٥). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. الأردن: دار المسيرة.
- أنيس، إبراهيم (١٩٦١). الأصوات اللغوية، الإسكندرية: مكتبة الأنجلو المصرية.
- إسماعيل، زكريا (٢٠١١). طرق تدريس اللغة العربية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- إحسان، هبة محمد قدري (٢٠١٦). برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية. اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.
- الأشول، عادل عز الدين (١٩٨٧). موسوعة التربية الخاصة، ط١، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- بشر، كمال (٢٠٠٠) علم الأصوات. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف (٢٠١٣). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط٢. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- حجازين، حيدر مبارك (٢٠٠٦). مظاهر الاضطرابات الفونولوجية النمائية وعلاقتها بصعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها أولياء الأمور، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- الحسن، صالح إبراهيم (٢٠١٠). الرسم الإملائي الواقع وآفاق التطوير. الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

- الحلاق، على سامي (٢٠١٠). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، عمان: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤). فصول في تدريس اللغة العربية، الرياض: مكتبة الرشد.
- الخمايسه، إياد محمد (٢٠١٠). طرق تدريس اللغة العربية من منظور حديث، حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- الوقفي، راضي (٢٠٠٣). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، عمان، كلية الأميرة ثروت.
- السعيد، حمزة خالد (٢٠٠٩)، تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح. رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة دمشق.
- السعيدي، أحمد (٢٠٠٩). مدخل إلى الدسلكسيا: برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة، لأردن: دار اليازوري.
- الخطيب، جمال، (١٩٩٧). الإعاقة السمعية. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر
- الخطيب، جمال وآخرون (١٩٩٧)، المدخل إلى التربية الخاصة، العين، ط١، دولة الإمارات العربية: المتحدة مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الوقفي، راضي، (٢٠٠٣). صعوبات التعلم النظري والتطبيق. عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.
- حاوي، ملهي حسين حسين (٢٠١٥). فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك خالد، كلية التربية.

- حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، (١٣٢)، ٢٢٤- ٢٧١.

- بركة، بسام (١٩٨٨). علم الأصوات العام (أصوات اللغة العربية)، بيروت، مركز الإنماء القومي.
- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٧). صعوبات التعلم: مفهومها –طبيعتها–. مترجم عن دانيال هلاهان؛ جيمس كوفمات؛ جون لويد؛ مارجريت ويس؛ إليزابيث مارتنيز (٢٠٠٥)، دار لفكر، عمان.
- زايد، فهد خليل (٢٠٠٦). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- (٢٠١٣). الأخطاء الشائعة النوحوية والصرفية والإملائية. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- سميحان الرشيدي؛ هتآن (١٩٧٥) التخاطب واضطرابات النطق والكلام، جامعة الملك فيصل.
- سليمان، نبيل (١٩٩٣). التخلف وعلم نفس المعوقين، ط٢، منشورات جامعة دمشق.
- السكري، شيماء محمد علي شندي (٢٠١٥)، برنامج لتنمية مهارات القراءة والكتابة باستخدام طريقة منتسوري لدي طفل الروضة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم العلوم التربوية، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، مصر.
- السرطاوي، عبد العزيز، أبو جودة، وائل موسى، (٢٠٠٠)، اضطرابات اللغة والكلام، ط١، الرياض، أكاديمية التربية الخاصة.
- الشخص، عبد العزيز (١٩٩٧). اضطرابات النطق والكلام. الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
- شحاته، حسن. السمان، مروان (٢٠١٢)، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الشناوي، حمدي محمد محمود (٢٠١٤)، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القاهرة، مصر.
- صومان، أحمد إبراهيم (٢٠١٤). اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية

الأولى، عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- علي، كمال زعفر (٢٠١١). فنون الكتابة ومهارات التحرير العربي، الدمام: مكتبة المتنبي.
- عفانة، عزو إسماعيل وآخرون، (٢٠٠٧)، استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام، ط١، غزة، مكتبة الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية.
- فيصل الزراد (١٩٩٩)، دليل المعلم لتشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. بيروت، دار النفائس.
- فهيم مصطفي محمود (٢٠٠٢، ٢٠٠٨). الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الإبتدائية. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- فتحي مصطفى الزيات، (٢٠٠٧)، صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. القاهرة، درا النشر للجامعات.
- (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- القاطوع – عبد اللطيف محمد شاكر، (١٩٩٩). الأصوات العربية وتعليمها لغير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- محمد على كامل (٢٠٠٥). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- محمد، نجلاء مصطفى (٢٠١٨)، تصور مقترح لمحتوى القراءة فى كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى ضوء القيم الثقافية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مصر.
- هديب، موسى حسن (٢٠٠٢). موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء. عمَّان: دار أسامة للنشر والتوزيع. وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧هـ). وثيقة اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الرياض: مركز التطوير التربوي – الإدارة العامة للمناهج.

مراجع أجنبية:

- Bos, c.s., & Vaughn, S. (2002). Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems, 5th Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Bernstein , D &triggerman , E. (1993). Language And Communication − Disorders in Children , Third Edition , New York , Macmillan publishing
- Bruner, J.S (1978).From Communication to language:A psychological perceptive. In the Social Context of Language.
- Bryant, P. E., Maclean, M., Bradley, L. L., & Crosland, J. (1990) Rhyme and Alliteration, Phoneme detection and learning toread. Development Psychology.
- Crystal, (1973). D.Linguistic mythology and the first year of life. British Journal of Diserders of vommunication.
- Mercer , C.(1997). Student with learning disabilities.(5th Ed) , USA: Merrill and Imprint of prentice Hall.
- Hixon, T.J. Shriberg, L.D. & Sax man J.H (1980). Introduction to communication. Englewood cliffs, NJ: prentice Hall.
- Ferguson, (1978) C. Learning to pronounce: The earliest stages of phonohogical development in the child. In communicative and cognitive abilities. Early behavioral assessment ,ed. F Minifie& L. Lioyd. Baltimore: Univeraity Park Press.
- Fallell, M (2005) The Effective Teacher's Guide to Dyslexia & other Specific Learning Difficulties, Routledge, London & New York.
- Layton, L. &Deeny. K. (2002). Sound Practice: Phonological Awareness in the classroom. 2nd Edition, David Fulton Publication, London.
-Macmillan, B. (2002). Rhyme and Reading: A critical Review Of The Research Methodology. Journal of Research in Reading, Vol. 25 (1),4- 42.
- Siliverman, F.H (1984) Speech - language pathology and audiology an introduction. Charles. E. Merrill publishing company.Ohio, U.S.A.
- Williams, J. (2000). Strategic Processing of Text: Improving Reading Comprehension of Student with Mental Retardation. Clearing house on disabilities and Gifted Education, Arlington Va.
-Yule, George. (1996). The Study of Language, Second Edition, University Press. Cambridge.