



**فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية
مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية
لتلاميذ المرحلة الابتدائية**

إعداد

د / ماهر شعبان عبد الباري

□ أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد

□ كلية التربية – جامعة بنها

فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

د / ماهر شعبان عبد الباري

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية – جامعة بنها

المستخلص

استهدفت الدراسة التحقق من فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واكتشاف العلاقة بينهما؛ ولتحقيق الهدف السابق تم إعداد قائمتين: إحداهما: لمهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، والأخرى لمهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتم بناء اختبارين: أحدهما لقياس مهارات الوعي الصوتي، والآخر لقياس مهارات الكتابة الهجائية، وتم ضبطهما، كما أعد الباحث دليلاً للمعلم باستخدام إستراتيجية المسرد الإملائي، وطُبقت الدراسة على (٨٤) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي: قسمت إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي ككل وفي كل مهارة فرعية كل على حدة، وكذلك فاعليتها في تنمية مهارات الكتابة الهجائية على مستوى الاختبار ككل وعلى مستوى المهارات الفرعية للكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة الهجائية، وبلغ معامل الارتباط ٠,٩٧، وهو دال عند مستوى ٠,٠١، ويفسر الباحث النتائج السابقة لكون إستراتيجية المسرد الإملائي من إستراتيجيات التعلم التكاملية التي تقوم على تنمية العديد من فنون اللغة ومهاراتها ومنها: مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية، واشتمالها على العديد من الإجراءات التدريسية التي تتناسب مع المهارات الصوتية من جهة، ومهارات الكتابة من جهة أخرى، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على إجراءات إستراتيجية المسرد الإملائي، وضرورة معالجة اللغة في إطارها التكاملي.

الكلمات المفتاحية: مهارات الوعي الصوتي، مهارات الكتابة الهجائية، إستراتيجية

المسرد الإملائي، تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المقدمة:

اللغة في أساسها عملية صوتية، تقوم علي نطق مجموعة من الأصوات اللغوية التي تحمل معنى؛ لتحقيق غايات متعددة، لعل من أهمها وأعظمها هي تحقيق اتصال فعال بين بني البشر، فاللغة وسيلة الفرد للتعبير عن رغباته وأفكاره وأحاسيسه، وطريقه إلى تصريف شئون عيشه، وإرضاء غريزة الاجتماع لديه، كما أنها السبيل للإفصاح عن مكنون نفسه، وأداة رئيسة من الأدوات التي تحقق للإنسان آدميته.

فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يستخدم مجموعة من الأصوات اللغوية؛ للتعبير وللاتصال مع غيره من البشر، ولذا فإن اللغة هي صناعة إنسانية خالصة أو ملكة لسانية علي حد تعبير (ابن خلدون، ٢٠٠٦، ١١٤٠) إذ يقول: اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلي المفردات، وإنما هو بالنظر إلي التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام علي مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولاً، وتعود منه للذات صفة، ثم تكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة.

ويعد الوعي الصوتي عنصراً من العناصر المنبئة عن كيفية تعلم التلاميذ للغة بصفة عامة، وتتجلى أهمية الوعي الصوتي في أنه ينمي لدى الأطفال -منذ نعومة أظافرهم- الوعي باللبننة الأولى التي تكون الكلمة، علاوة على معرفته لتغير المعنى اللغوي بتغير الوحدات الصوتية المكونة لها، وبالتالي فإن الوعي الصوتي يسهم في تنمية مهارات التعرف لدى التلاميذ مثل: التعرف الصوتي وتحليل الكلمة إلى أصواتها المكونة لها، والتعرف البصري وتحليل الكلمة إلى حروفها أو رموزها اللغوية المكونة لها، والتعرف الدلالي.

وتبرز أهمية الوعي الصوتي في أنه ينمي لدى التلاميذ مهارة تهجي الكلمات وتحليلها بشكل دقيق، علاوة على أنه يعين على تعرف الأصوات اللغوية وتمييزها، فضلاً عن أن عدم تمكن التلاميذ من الوعي الصوتي ومهاراته يعد مؤشراً قوياً على أنهم سيعانون صعوبة لغوية وخاصة في مجال القراءة والكتابة، وسيؤدي هذا بلا شك إلى تعثرهم في تعلم اللغة، ويقف عقبة

في سبيل تمكنهم من المهارات اللغوية الأخرى مثل: الاستماع والتحدث (Thompson & Vaughn, 2007, 11).

ونظرًا لأهمية الوعي الصوتي لتلاميذ المرحلة الابتدائية فقد حددت (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٢١) مجموعة من مؤشرات الأداء المرتبطة بالوعي الصوتي منها: يتعرف التلميذ الأصوات اللغوية، ويميز بين بعض الظواهر اللغوية المختلفة، ويميز بين الأصوات اللغوية المتقاربة في المخرج.

ونظرًا لأهمية الوعي الصوتي فقد ناله اهتمام الباحثين حيث اهتمت دراسة بيارنادوتير (Bjarnadottir, 2003) بالتحقق من فاعلية التدريس بالوعي الصوتي على تنمية مهارات الوعي الصوتي، ومهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وكشفت نتائج الدراسة أن الوعي الصوتي يمكن تدريب الأطفال عليه، وانعكست آثار التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

وأجرى بولسون (Paulson, 2004) دراسة استهدفت تنمية مهارات الوعي الصوتي من خلال التدريب على المقاطع الصوتية والوحدات الصوتية لدى أطفال الرياض، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المشاركة تعزى إلى السن، كما وجدت فروق في مهارات الوعي الصوتي لدى هؤلاء الأطفال؛ مما يعني ضرورة مواصلة التدريب على هذه المهارات في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.

وأعد جرافنستيد (Gravenstede, 2009) دراسة هدفت إلى التحقق من امتلاك مجموعة من المراهقين الصم لمهارات الوعي الصوتي وعلاقتها بمهارات فك التشفير (التعرف) على مستوى الكلمة المفردة، واستقبال المفردات اللغوية لدى هؤلاء الطلاب، وكشفت الدراسة انخفاض مستوى هؤلاء الطلاب في مهارات الوعي الصوتي انخفاضًا شديدًا على مستوى الوحدات الصوتية والإيقاع، وكذلك وجود ضعف في مهارات استقبال المفردات اللغوية لدى هؤلاء الطلاب.

ومنها دراسة ريتشاردز (Richards, 2011) التي استهدفت التحقق من أثر درجة الصوت المتقطع والتدريب الإيقاعي على تنمية الوعي الصوتي لدى التلاميذ برياض الأطفال، وكشفت نتائج الدراسة أن المزج بين درجة الصوت والتدريب الإيقاعي كانت لها نتائج إيجابية على تنمية الوعي الصوتي لدى التلاميذ برياض الأطفال.

ويشير (الراجحي, ٢٠٠٧, ١٠٧) إلى ارتباط الوعي الصوتي للغة بنظامها الهجائي حيث إن لكل لغة نظامها الكتابي، وهو يمثل كياناً عرفياً من هذه اللغة له أحكامه وقواعده، وله أنواعه وأشكاله وفنونه، والنظام الكتابي محاولة لتصوير النطق في صورة خطية متعارف عليها بين أبناء اللغة الواحدة، ولا يوجد - حتى الآن - نظام كتابي في العالم نجح في تصوير نطق لغته تصويراً كاملاً من أجل ذلك يتعلم أبناء كل لغة قواعد كتابتها مما يستغرق وقتاً وجهداً .

وترتبط مهارات الكتابة الهجائية بمهارات الوعي الصوتي، وذلك من خلال ربط المهارات الصوتية بالمهارات الكتابية، فالوعي الصوتي هو الرابطة بين عمليات القراءة Reading Processes وبين عملية التعرف الهجائي؛ وذلك من خلال فهم القارئ للتركيب الصوتي للكلمة، وخصائص الأصوات المكونة لها، وقدرته على فك تشفير الموضوع (التعرف القرائي والكتابي) Decoding، وهذا يعني أن التلاميذ ستولد لديهم القدرة على الربط بين أصوات الكلمة ورمزها الكتابي المعبر عنها، وهجاءها هجاءً صحيحاً وسريعاً (Gillon, 2007, 2).

ويرى (الناقة, ٢٠٠٢, ١٢) أن الكتابة الهجائية هي قدرة حركية يمارسها الفرد أو المتعلم يدعمها إدراك بصري دقيق وتصور ذهني ثابت للشكل (خط وإملاء)، ثم تصور عقلي للفكرة يدعمه وعاء لغوي سليم ويتأزر هذه المكونات يتعلم الفرد الكتابة.

وتعد الكتابة الهجائية الصحيحة للكلمات بعداً رئيساً من أبعاد التدريب على مهارة الكتابة في المرحلة الابتدائية باعتبارها من المهارات الكلية المركبة، حيث يتدرب التلاميذ فيها على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمته إلى معانيها؛ والكتابة الهجائية بهذا الاعتبار تتطلب نوعاً من المهارة في الإصغاء إلى المضمون، ومخارج الحروف؛ لأن القدرة على تهجي الكلمات ورسمها رسماً صحيحاً تُعدُّ نقصاً خطيراً في مهارة الكتابة، كما أنه يشوه صورة المكتوب نفسه ويغير مضمونه، ومن ثم يصعب فهمه، كما يعطي انطباعاً سيئاً عن الكاتب، ويؤثر في مكانته؛ لذا كان من الضروري تدريب التلاميذ على مهارات الكتابة الهجائية الصحيحة (شحاتة, ١٩٩٢, ١٢).

وتبرز أهمية الكتابة الهجائية في المرحلة الابتدائية في أنها تمثل أساساً مهماً من أسس التعبير الكتابي الجيد، فإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية، فإن الكتابة الهجائية وسيلة لها من حيث الصورة الخطية، والخطأ في هذا النمط من

الكتابة يشوه الكتابة، ويحول دون فهمها فهمًا صائبًا، وغير خافٍ ما يلحق المتعلم الضعيف في الهجاء من ضرر في حياته العملية والدراسية (ال خليفة، ٢٠٠٤، ٢٩٧).

ونظرًا لأهمية الكتابة الهجائية فقد أولتها وزارة التربية والتعليم بمصر اهتمامًا، حيث حددت مجموعة من المهارات التي ينبغي على التلاميذ إتقانها ومنها: أن يميز بين الحركات القصيرة والطويلة، وأن يرسم الكلمات رسمًا إملائيًا صحيحًا، وأن يوظف بعض علامات الترقيم في كتابته، أن يكتب واو الجماعة وواو كلمة عمرو والتتوين في الكلمات الصحيحة وغير المنتهية بالتاء (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ٩٣).

كما حظيت الكتابة الهجائية بالاهتمام من قبل الباحثين حيث تم استخدامها كمتغير مستقل أو كمتغير تابع، ومن هذه الدراسات دراسة (Kiany & Shiramiry, 2002) التي استهدفت التحقق من فاعلية الإملاء المتكرر في تنمية القدرة على فهم المسموع لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية؛ وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية الإملاء المتكرر في تنمية مهارات فهم المسموع وقدراته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومنها دراسة (سعيد، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى بناء برنامج مقترح لعلاج صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ وكشفت نتائج الدراسة عن تقدم ملحوظ للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات الإملاء مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة.

وأجرى (Christ, Wang & Chiu, 2011) دراسة استهدفت استخدام القصة الإملائية لتنمية المفردات اللغوية لدى الأطفال الصغار؛ وأسفرت نتائج الدراسة عن تعلم الأطفال الصغار للمفردات اللغوية وتوظيفهم لها في أثناء دروس الإملاء، كما أظهرت النتائج عن زيادة الثروة اللغوية لدى هؤلاء الأطفال وتعقدتها لديهم بمرور الوقت، وأعدت (سميرة داود، ٢٠١٣) دراسة استهدفت قياس فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحسين المهارات الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام برنامج التعليم المدمج وتلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات الإملاء لصالح المجموعة التجريبية.

وتعد إستراتيجية المسرد الإملائي أو بتعبير آخر الإملاء النحوي من إستراتيجيات التعلم التي صممت أساسًا لدعم دارسي اللغة لتحسين فهمهم لها، وتستخدم هذه الإستراتيجية في

تحسين مهارات الاستيعاب الاستماعي ومهارات الاتصال الشفهية لدى الطلاب، ففيها يقرأ أحد الطلاب المهرة النص بصوت عالٍ بينما يُدون زملاؤه الآخرون مذكراتهم، ثم يقوم الطالب بعد ذلك بإعادة قراءة النص عدة مرات حتى يتمكنوا من إضافة أية ملحوظات أخرى إلي مدونتهم علي نحو يجعل منها تمثيلاً صادقاً للنص الذي سمعوه، يلي ذلك أن يتقابل الطلاب في مجموعات ثنائية أو في مجموعات صغيرة من أجل أن مناقشة المادة القرائية التي استمعوا إليها، وأن يتشارك الطلاب في عرض ملحوظاتهم معاً (فيشر، وبروزو، وفراي، وإيفي، ٢٠٠٩، ٢١).

وتبرز أهمية إستراتيجية المسرد الإملائي في كونها صممت أساساً لتعين التلاميذ على فهم دور النحو في بناء التراكيب اللغوية، علاوة على أنها أسست كذلك لتلبية الاحتياجات اللغوية لهؤلاء التلاميذ، وتتجلى أهميتها كذلك في تدريبهم على الدقة في استخدام اللغة بشقيها: المنطوق والمكتوب بشكل صحيح (Wajnryb, 2013, 7).

وتأكيداً للأهمية السابقة فإن إستراتيجية المسرد الإملائي تسهم في استثارة انتباه التلاميذ للمعنى المراد من القطع الإملائية، وقدرتهم على إعادة بناء المعنى Reconstructing The Meaning بشكل جيد، على الرغم من أنهم قد بنوا نصوصهم المكتوبة على ما استمعوا إليه من قبل المعلم، كما أنها تنمي مهارة دقة الملاحظة لمهارات المعالجة النحوية Syntactic Processing Skill لدى الطلاب مع الاهتمام بالمنتج اللغوي النهائي (Ellis, 2004, 156).

وترتبط إستراتيجية المسرد الإملائي بكل من مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية، حيث إن لها دوراً كبيراً في تنمية المهارات الصوتية وتنمية مهارات التفاعل الشفهي Verbal Interaction، وما يتطلبه هذا التفاعل من وعي بأصوات اللغوية وخصائصها ودورها في تخفيق تواصل لغوي جيد مع الآخرين مثل: تمييز الكلمات المتجانسة بين مجموعة من الكلمات، وتكوين كلمات ذات إيقاعات صوتية مختلفة، والوعي بالأنماط اللغوية المختلفة Linguistic Features ودورها في تركيب الجمل، ومحاولة بناء المعنى العام من خلال هذه التراكيب، وقدرة التلاميذ على تكوين تصورات ذهنية Mental Imagery للأصوات المسموعة وكتابتها كتابة صحيحة في ضوء ما تواضعت عليه الجماعة اللغوية (Murray, 1994, 79).

ومما يؤكد هذه العلاقة أن إجراءات هذه الاستراتيجية تجمع بين فني الاستماع والكتابة في آن واحد، حيث يستمع التلاميذ إلى نص مسموع، ويلاحظونه ملاحظة جيدة من حيث التمييز السمعي للموضوع المسموع، وتعرف الكلمات والجمل الواردة فيه، ومهارات الإيقاع

الصوتي للنص المسموع من تعرف الإيقاعات المختلفة والأوزان، والتمييز بينها، وتحليل الجمل والكلمات إلى مقاطعها الصوتية، فضلاً عن إنتاج المستمع لنص لغوي موازٍ للمسموع بناءً على ما فهمه من هذا النص من معنى (Shak, 2004, 48).

ونظراً لأهمية إستراتيجية المسرد الإملائي فإنها قد حظيت بالاهتمام من قبل الباحثين ومنها دراسة (Uribe, 2010) التي هدفت إلى التحقق من استخدام المسرد الإملائي لملاحظة النحو وتعلمه لدى متعلمي اللغة الإسبانية كلغة أجنبية بالمدارس الثانوية؛ وأسفرت نتيجة الدراسة عن فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارة الملاحظة وتعلم النحو لدى هؤلاء الطلاب.

وأعد كلاً من (Abbasian & Mohammadi, 2013) دراسة هدفت إلى التحقق من المسرد الإملائي في تنمية المهارات العامة للكتابة باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى الطلاب الإيرانيين بالمرحلة المتوسطة، وقد أظهرت الدراسة تحسن مهارات الكتابة العامة باللغة الإنجليزية ولاسيما في مهارتي تنظيم العمل الكتابي، وآليات الكتابة باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، لكن تأثيرها كان ضعيفاً في مهارتي توظيف المفردات اللغوية والمحتوى الكتابي للطلاب الإيرانيين بالمرحلة المتوسطة.

وأجرى دورا (Daura, 2013) دراسة استهدفت استخدام المسرد الإملائي باعتباره طريقة من الطرائق التفاعلية لتدريس فهم المسموع لدى متعلمي اللغة الثانية، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية هذه الطريقة في تحسن مهارات فهم المسموع من جهة، وفي تحسن مهارات الكتابة لدى هؤلاء المتعلمين من جهة أخرى.

وأعدت جين (Jin, 2013) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية المسرد الإملائي في تنمية دقة الكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بكوريا، وكشفت نتيجة الدراسة عن فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تحسن الدقة الكتابية باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بكوريا، كما أنها أسهمت في زيادة اهتمام الطلاب ومشاركتهم في العديد من الأعمال الكتابية التي يكلفون بها.

الإحساس بالمشكلة:

على الرغم من أهمية مهارات الوعي الصوتي وما قابل هذه الأهمية من اهتمام سواء من حيث اهتمام وزارة التربية والتعليم بوضع أهداف إجرائية لها، أو من حيث اهتمام الباحثين

بتنمية هذه المهارات إلا أن الدراسات والبحوث في هذا المجال قد أكدت وجود تدنٍ في مهارات الوعي الصوتي لدى التلاميذ (Swanson, 2004, 239; Hogan et al., 2005, 288). ولعل من أبرز مظاهر الضعف في مهارات الوعي الصوتي ما أشارت إليه نتائج دراسة (سليمان, ٢٠٠٨, ٣٢٣) حيث أشارت إلى أن التلاميذ يعانون من الكثير من المهارات الصوتية ومنها: الإطالة في إخراج الأصوات والمقاطع، وعدم نطق الكلمات بعضها في إثر بعض، وعدم نطق الجملة في صورة مكتملة المعنى، وعدم التنويع في الطبقة الصوتية ارتفاعاً وانخفاضاً، وعدم تلوين الأداء الصوتي بحسب الأساليب المختلفة.

ومما دعم النتيجة السابقة ما أشارت إليه نتائج دراسة (النوري, ٢٠١٠, ١٧٣) حيث حددت مظاهر الضعف التي يعاني منها تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وهي: عدم قدرة التلميذ على نطق الأصوات نطقاً صحيحاً، وإهمال علامات الترقيم في أثناء النطق، وعدم امتلاك القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية متقاربة المخرج، وعدم التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل والمختلفة في المعنى، وإبدال بعض الكلمات بأخرى التي قد تحمل بعضاً من معناها.

وتأسيساً على ما سبق فقد أشارت نتائج دراسة (عبد الحليم, ٢٠٠٩, ٢٨٧) من أن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي يعانون من قصور في مهارات التعرف القرائي وما يرتبط بها من الوعي الصوتي للمفردات اللغوية، وكذلك يتصفون بالبطء في عملية التعرف نتيجة للقصور في مهارة الطلاقة القرائية.

ولقد كشفت نتائج دراسة (هدى هلالى, ٢٠١٢, ٢٠٣) عن وجود علاقة دالة بين النمو في مهارات الوعي الصوتي والنمو في المهارات اللغوية لدى عينة البحث؛ حيث أسهم تدريب التلاميذ على مهارات الوعي الصوتي على تمييزهم للأصوات اللغوية، وزيادة قدرتهم على تعرف أصوات الكلام الصادر من الآخرين، ومن ثم تحسن قدرتهم على إدراكه وفهمه فهماً جيداً.

ويرتبط ضعف التلاميذ في مهارات الوعي الصوتي بضعفهم في مهارات الكتابة الهجائية حيث أشارت العديد من الدراسات بوجود هذا الضعف ومنها دراسة (محجوب, ٢٠٠١, ١٥٧، والضمور, ٢٠٠٦, ٥١، البكر, ٢٠٠٩, ٨٧، العامري, ٢٠١٥, ٤٥٩).

ومن أبرز مظاهر الضعف في الكتابة الهجائية ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات منها: (الصويركي, ٢٠١٢, ١٧١-١٧٢؛ أبو سكينه, ٢٠١٣, ٢١٠ - ٢١١) ومنها: الخطأ في همزتي الوصل والقطع، الخطأ في كتابة الهمزة المتوسطة، الخلط عند تنوين

المقصود والمنقوص والممدود، الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، عدم التمييز بين التاء والهاء، الألف اللينة في آخر الأسماء والأفعال، الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية، عدم التمييز بين الأصوات التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي ترسم ولا تنطق.

ولعل السبب في هذا الضعف هو عدم توظيف المعلمين لطرائق وإستراتيجيات فاعلة تعين على تنمية مهارات الوعي الصوتي والمهارات الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو ما أشارت إليه نتيجة دراسة (بابلي، ٢٠٠٩، ١٣٠) حيث أكدت أن التلاميذ في المرحلة الابتدائية يميلون بشكل مستمر إلى تغيير نمط إستراتيجية التدريس لشعورهم بالملل بشكل سريع. ولقد أوصت دراسة (عبابنة، ٢٠١٠، ٩٥) بضرورة تضمين مناهج اللغة العربية مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، مع ضرورة إعداد تدريبية متعددة لتنمية هذه المهارات، والربط العضوي بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة الهجائية، مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تكفل لهم معالجة مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة الهجائية معاً؛ نظراً للارتباط القائم بينهما.

وبالنظر إلى فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية فلم تجر دراسة - في حدود علم الباحث - حاولت تنمية مهارتي الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام إستراتيجية المسرد الإملائي في اللغة العربية، ومن هنا نبعت فكرة هذا البحث.

تحديد المشكلة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تدني مهارتي الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ مما يستلزم تنمية هذه المهارات باستخدام إستراتيجية حديثة تتسق وطبيعة مهارتين، وللتصدي لهذه المشكلة يطرح الباحث التساؤلات الآتية:

- ١- ما مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- ٢- ما مهارات الكتابة الهجائية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- ٣- ما فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

٤- ما فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ

الصف الثالث الابتدائي؟

٥- ما نوع العلاقة بين تنمية مهارات الوعي الصوتي وتنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى

تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ لأن هذا الصف يمثل نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية، ويجب أن يكون التلميذ قد وصل إلى درجة من التمكن اللغوي، تعاونهم في الوعي بأصوات اللغة المنطوقة أو المسموعة، وإتقانهم ترجمة هذه الأصوات إلى حروف وكلمات وجمل وكتابتها بشكل صحيح في ضوء ما اصطلحت عليه الجماعة اللغوية.
- الاقتصار على الإملاء المسموع؛ لأنه أكثر مناسبة لطبيعة البحث الحالي.
- بعض مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ وسيكون معيار الانتقاء هو الوزن النسبي لآراء المحكمين لأدوات الدراسة؛ لأنه يصعب على أية دراسة تنمية جميع المهارات في آن واحد.
- بعض مهارات الكتابة الهجائية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ وسيتم انتقاؤها بناءً على آراء المحكمين على أداة الدراسة؛ لأنه يصعب تنمية مهارات الكتابة الهجائية في بحث واحد.

مصطلحات الدراسة:

تلتزم الدراسة بالتحديد الإجرائي لمصطلحاتها على النحو الآتي:

١- مهارات الوعي الصوتي:

تعرف مهارات الوعي الصوتي بأنها تعامل التلاميذ مع الوحدات الصوتية وربطهم لأصوات اللغة مع الحروف الأبجدية المعبرة عنها، ومعالجة هذه الأصوات عدًا وحذفًا وتقسيمًا وتمييزًا وتصنيفًا، بناءً على موقعية الصوت من الكلمة، وقدرتهم على تكوين وحدات صوتية Phoneme ومقاطع صوتية Syllables (Harris & Hodges, 1995, 6).

وعرفها يوب ويوب (Yopp & Yopp, 2010,10) بأنها تأمل التلاميذ لأصوات اللغة، وذلك لاستخلاص المعنى من اللغة المنطوقة، مع ربطهم لهذه الأصوات بالحروف الدالة عليها.

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها استجابة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لأصوات التركيب اللغوي (المنطوق) وتأملهم لها، وقدرتهم علي تحليله إلى وحداته الصوتية (فونيمات أو مقاطع صوتية) التي تتكون منها الكلمة أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة أو متشابهة، من خلال عملية الحذف، أو الإضافة، أو التبديل بين الوحدات الصوتية، مع ربطهم لهذه الأصوات بحروفها الدالة عليها؛ لاستخلاص الدلالة اللغوية للكلمة أو للجملة أو للنص، وتقاس هذه الاستجابات من خلال اختبار مهارات الوعي الصوتي الذي سيعد لهذا الغرض.

٢- مهارات الكتابة الهجائية:

عرفها (عطا, ٢٠٠٥, ٢٣١) بأنها رسم الكلمات والحروف رسمًا صحيحًا حسب الأصول المتفق عليها، بحيث يعبر المكتوب عن الفكرة رسمًا يضمن سلامة الكتابة وصحتها ووضوحها، مع صون القلم من الخطأ وإعانة القارئ على فهم المكتوب. وعرفها (البجة, ٢٠٠٥, ١٦١) بأنها فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقًا لصورتها الأولى، وذلك وفق القواعد المرعية التي وضعها علماء اللغة.

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها عملية عقلية وأدائية تقوم على رسم تلاميذ الصف الثالث الابتدائي للكلمات والجمال في العربية رسمًا صحيحًا في ضوء ما تواضعت عليه الجماعة اللغوية، مع قدرته على توظيف علامات الترقيم توظيفًا صحيحًا، وتنظيم المكتوب تنظيمًا يعين على إ فهم القارئ، ويتم قياس هذه المهارات من خلال اختبار الكتابة الهجائية الذي سيعد لهذا الغرض.

٣- إستراتيجية المسرد الإملائي:

عرفت بأنها مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يوظفها المعلم في درس الإملاء، وتقوم على إسماع التلاميذ لقطعة لغوية، وتتطلب هذه القطعة مشاركة الجميع لبناء معنى للنص

المسموع في ضوء ما تم فهمه، ومشاركة الطلاب في تدوين ملحوظاتهم حول المسموع، ثم توسعهم في الكتابة؛ للخروج بقطعة إملائية جديدة (Kessler & Ware, 2013, 99). وعرفت بأنها مجموعة من الإجراءات التفاعلية التي تنتمي إلى مدخل الكتابة التشاركية Collaborative Writing وتقوم على إملاء المعلم أو الطلاب لقطعة إملائية، وتمييزهم للأصوات المسموعة مع استيعابهم للمضمون العام لما تضمنته من أفكار؛ بقصد إنتاج أو إعادة بناء القطعة الإملائية في ضوء ما تم فهمه (Bygate,; Skehan & Swain, 2014, 100). ويعرفها الباحث إجرائياً مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يتبعها المعلم لتنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتسير هذه الإجراءات في عدة مراحل هي: الإعداد لإملاء النص، ثم قراءة المعلم له، وتشارك التلاميذ للمعلومات الواردة فيه، ثم مرحلة تحليل النصوص المكتوبة ومقارنتها بالنص الأصلي المملى، وأخيراً مرحلة الكتابة بناء على ما تم فهمه.

إجراءات الدراسة:

تسير الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

١- تحديد مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال دراسة:

- البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات الوعي الصوتي.
- الأدبيات المرتبطة بمهارات الوعي الصوتي.
- اهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- حصر مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ المرحلة الابتدائية وعرضها على الخبراء لإقرارها.

٢- تحديد مهارات الكتابة الهجائية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال دراسة:

- البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات الكتابة الهجائية.
- الأدبيات المرتبطة بمهارات الكتابة الهجائية.
- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

- حصر مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وعرضها على الخبراء لإقرارها.

٢- التحقق من فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وذلك من خلال:

- مراجعة الإجراء الأول.
- بناء اختبار لقياس مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وضبطه.
- بناء دليل المعلم في ضوء الخطوات الإجرائية لاستراتيجية المسرد الإملائي.
- اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تدرس باستخدام الاستراتيجية، وضابطة تدرس بالطريقة المعتادة.
- تطبيق اختبار مهارات الوعي الصوتي قبلًا على مجموعتي الدراسة.
- تدريس مهارات الوعي الصوتي باستخدام استراتيجية المسرد الإملائي.
- التطبيق البعدي لاختبار مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

٤- التحقق من فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وذلك من خلال:

- مراجعة الإجراء الثاني.
- بناء اختبار لقياس مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وضبطه.
- بناء دليل المعلم في ضوء الخطوات الإجرائية لاستراتيجية المسرد الإملائي.
- اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تدرس باستخدام الاستراتيجية، وضابطة تدرس بالطريقة المعتادة.
- تطبيق اختبار مهارات الكتابة الهجائية قبلًا على مجموعتي الدراسة.
- تدريس مهارات الكتابة الهجائية باستخدام استراتيجية المسرد الإملائي.
- التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

٥- تحديد نوع العلاقة بين تنمية مهارات الوعي الصوتي وتنمية مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

٦- رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً .

٧- تحليل النتائج وتفسيرها .

٨- تقديم التوصيات والمقترحات.

أهمية الدراسة:

يتوقع لهذه الدراسة أن تسهم في إفادة الفئات الآتية:

١- طلاب الصف الثالث الابتدائي: وذلك من خلال تحديد مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة الهجائية اللازمة لهم، وتنمية كل منهما باستخدام إستراتيجية المسرد الإملائي.

٢- معلمي المرحلة الابتدائية: وذلك من خلال إمدادهم بقائمة مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية التي ينبغي مراعاتها في أداءهم التدريسي، وكذلك تزويدهم باختبارين: أحدهما لمهارات الوعي الصوتي والآخر لمهارات الكتابة الهجائية للاستعانة بهما في تشخيص هذه المهارات لدى تلاميذهم، وكذلك إمدادهم بدليل للمعلم لتنمية مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

٣- مخططي مناهج اللغة العربية ومطوريهها: حيث تمدهم الدراسة بقائمة مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة الهجائية التي ينبغي تضمينها في مناهج اللغة العربية بهذا الصف، وكذلك تزويدهم باختبارين لقياس كل منهما يمكن الاعتماد عليها لتشخيص مستوى امتلاك التلاميذ لهاتين المهارتين.

٤- الباحثين: وذلك من خلال فتح المجال أمامهم لإجراء مزيد من الدراسات التي تطبق إستراتيجيات جديدة لتنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ولإلقاء مزيد من الضوء على متغيرات الدراسة يعرض الباحث لما يلي:

أولاً: مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ المرحلة الابتدائية: مفهومه، أهميته، مهاراته:

الوعي الصوتي هو امتلاك التلميذ لقدرات تتجاوز اللغة، إلى ما وراء اللغة بمعنى قدرة التلميذ على التنغيم، وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات، واستبدال الأصوات اللغوية بغيرها أو حذف هذه الأصوات، أو إضافة أصوات جديدة؛ ولمزيد من إلقاء الضوء على هذا المتغير يتناول الباحث ما يلي:

٣- مفهوم الوعي الصوتي:

بدأ ظهور مصطلح الوعي الصوتي Phonological Awareness علي ساحة البحث والدراسة منذ نهاية عام ١٩٧٠ ميلادية، وبدايات سنة ١٩٨٠، ولقد ارتبط هذا المفهوم بالعديد من المصطلحات الأخرى مثل: الفونولوجيا Phonology، والوعي الفونيمي Phoneme Awareness، والمعالجة الصوتية Phonological Processing، وعرف الوعي الصوتي بأنه الإدراك الفردي الذاتي بأصوات التركيب اللغوي، أو الوعي الفردي بالتركيب الصوتي في الكلمات المنطوقة، كما عُرِفَ المصطلح في فترة مبكرة من ظهوره بعملية التحليل الصوتي للكلمات المنطوقة Phonetic Analysis، وتضمن هذا المصطلح أيضاً الوعي اللغوي (Gillon, 2007, 2).

كما عرف الوعي الصوتي بأنه توظيف للمعلومات الصوتية Phonological Information لمعالجة اللغة المنطوقة والمكتوبة، ولقد مَيَّزَ هذا المصطلح عن مصطلحات أخرى قريبة الصلة به مثل: التمثيلات الصوتية Phonological Representation ويشير هذا المصطلح إلي تخزين المعلومات المرتبطة بأصوات الكلمة، وتنمية قدرة المتعلم علي التمييز بين الأصوات المختلفة ومنها مصطلح مشكلات المعالجة الصوتية Phonological Processing Difficulties، ويشير هذا المصطلح إلي المشكلات الصوتية المرتبطة بالمدخل الصوتي مثل: المدخلات السمعية، وكذلك الاهتمام بالمشكلات المرتبطة بالمرجات الصوتية، أما عن الوعي الصوتي فيشير إلي عملية تأمل مستخدم اللغة للأصوات اللغوية التي يستخدمها، وقدرته علي تحليل الكلمات إلي أصوات أو مقاطع، علاوة علي قدرته علي مزج الأصوات اللغوية مع بعضها البعض وتحديد المعاني المختلفة التي تعبر عنها هذه الأصوات (Goldsworthy & Pieretti, 2004, 1 – 2).

كما عرف الوعي الصوتي بأنه قدرة ما وراء لغوية تقوم علي تأمل مستخدم اللغة لشكل اللغة المنطوقة، فالتلاميذ الأكفاء في الوعي الصوتي يمكنهم تعرف الكلمات ذات الإيقاعات المتشابهة، وكذلك القدرة على تمييز الكلمات التي تبدأ بأصوات معينة أو تنتهي بأصوات معينة (Ericson & Juliebo, 1998, 4).

ويشير نسطح الوعي الصوتي كذلك إلي الإدراك الواعي لمستخدم اللغة للأصوات اللغوية المختلفة، وهو كذلك عملية إدراك ووعي وتأمل مستخدم اللغة للمبدأ الأبجدي Alphabetic Principle وهو عملية الربط بين الصوت اللغوي الفونيم، وتمثيل هذا الصوت تمثيلاً خطياً في شكل رموز مكتوبة تعبر عن الصوت، والفونيم هو أصغر وحدة صوتية تتركب منها الكلمة ويؤدي اختلاف الوحدة الصوتية إلي اختلاف في دلالة ومعنى الكلمة (Rathvon, 2004, 66).

ويعرفه (سليمان، ٢٠١٢، ٥٣) بأنه المعرفة 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 المزوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها، ويتحقق ذلك عن طريق توظيف المتعلم للغة استماعاً وإنتاجاً.

من خلال ما سبق يمكن تعريف الباحث مهارات الوعي الصوتي بأنها تأمل تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لأصوات التركيب اللغوي (المنطوق) واستجابتهم لها، وقدرتهم علي تحليله إلى وحداته الصوتية (فونيمات أو مقاطع صوتية) التي تتكون منها الكلمة أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة أو متشابهة، من خلال عملية الحذف، أو الإضافة، أو التبديل بين الوحدات الصوتية، مع ربطهم لهذه الأصوات بحروفها الدالة عليها؛ لاستخلاص الدلالة اللغوية للكلمة أو للجملة أو للنص، وتقاس هذه الاستجابات من خلال اختبار مهارات الوعي الصوتي الذي سيعد لهذا الغرض.

٤- أهمية الوعي الصوتي لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

يؤدي الوعي الصوتي دوراً سببياً في التحليل القرائي المبكر، كما أن الخبرة بأنشطة الوعي الصوتي لها أثر إيجابي في تعليم القراءة والهجاء معاً، خاصة عند الربط بين الوحدات الصوتية والرموز التي تمثل هذه الوحدات، وتتجلى أهمية الوعي الصوتي في أن تعليم القراءة

والكتابة تتطلب معرفة التلاميذ الصريحة بالجوانب الصوتية للكلام، ولكي ينمو التلميذ قرائياً لابد أن يتعلم الربط بين الحروف وصورها الصوتية (سليمان، ٢٠١٢، ٦٧).

وفي هذا السياق يشير إريكسون وجيلبو (Ericson & Juliebo, 1998, 5) بأن الوعي الصوتي يعد أمراً مهماً وحاسماً لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال، وذلك لسبب بسيط أن الأطفال الضعاف في الوعي الصوتي سيكونون - بلا شك - ضعاف قرائياً وكتابياً، ولذا يعد الوعي الصوتي مؤشراً لمدى امتلاك الطالب لمهارات القراءة أكثر من أي مقياس أو اختبار آخر، كما أن الوعي الصوتي يؤثر بصورة كبيرة على قدرة التلميذ على تهجي الكلمات ورسم صور عقلية عنها داخل المخ (صورة إملائية، ودلالية وحسية)، بالإضافة إلى أن الوعي الصوتي يدعم العلاقة بين الأصوات اللغوية (اللغة المنطوقة) وبين الرموز الكتابية (اللغة المكتوبة)، فضلاً عن ذلك فإن الوعي الصوتي يدرّب التلاميذ على تحديد إيقاع الكلمات، والتمييز بين الكلمات المتجانسة، أو تلك الكلمات التي تبدأ أو تنتهي بأصوات أو حروف متشابهة.

ويرى لونيغان (Lonigan, 2007, 16) بأن امتلاك الطلاب لمهارات الوعي الصوتي يساعد في تجنب الصعوبات اللغوية؛ وذلك لأنه يدرّبهم على مهارات التجهيز الصوتي *phonological processing skills*، كما أنه يعين الطلاب على معرفة التركيب الصوتي للغة المنطوقة، ومن ثم فإن الأطفال الذين يعانون من ضعف في مهارات التجهيز الصوتي - باعتبارها مهارة من مهارات الوعي الصوتي - يعانون من ضعف بين في تركيب الشفرة الأبجدية، وكذلك يواجهون صعوبات في الربط بين الصوت والرمز الكتابي الدال عليه، كما أن هذا الضعف البين يقود إلى ضعف أو صعوبات في تخمين دلالة الكلمة باستخدام إلماعات أو تلميحات السياق *Context Clues*، حيث يفشل هؤلاء التلاميذ في تحليل الكلمة إلى عناصرها، وتحديد القدرة على تحديد جذر الكلمة، أو تحديد السوابق أو اللواحق بالكلمة وهكذا.

فضلاً عن أن الوعي الصوتي يعاون التلاميذ على فهم المبادئ الأبجدية للغة ومعرفتهم بها، فالتلاميذ يجب أن يعرفوا أن الكلمات ما هي إلا أصوات يتم تمثيلها بالحروف المطبوعة، كما أنه يسهم في تنمية دقة الملاحظة التي تمثل الحروف في شكل أصوات أو العكس،

بالإضافة إلى أنه يدرّب هؤلاء التلاميذ على التحليل الصوتي والهجائي للكلمات والجمل بطريقة منتظمة (كامحي، وكاتس، ٢٠١٥، ١٨٨).

في ضوء ما سبق يمكن الإشارة إلى أهمية مهارات الوعي الصوتي وكونه من أهم العناصر الأساسية للنجاح في القراءة والكتابة واكتساب مهارتهما، فعندما يتمكن الطفل من مهارات الوعي الصوتي في مرحلة الروضة وقبل التحاقه بالمرحلة الابتدائية، فإن هذا الجانب يعد من أفضل المؤشرات لامتلاك الطفل مهارات القراءة والكتابة من جهة، وقدرته على تطوير وتنمية هذه المهارات من جهة أخرى، ويمكن إجمال أهمية الوعي الصوتي في الجوانب الآتية: أنه يساعد على فهم التلميذ للطبيعة الأبجدية للغة، ويعاونه على الربط الجيد بين أصوات اللغة وبين التمثيلات الرمزية لها، أو بعبارة أخرى الربط بين الأصوات باعتبارها مظهرًا للغة المنطوقة، وبين الحروف باعتبارها مظهرًا للغة المكتوبة، علاوة على أنه يساهم في مساعدة التلاميذ على الانطلاق في القراءة والكتابة والتمكن من مهارتهما Literacy Skills، ويساعد كذلك في تمكينهم من مهارات الهجاء، وتكوين صور ذهنية عن الكلمات المقروءة والمكتوبة، ويساهم في تدريب التلاميذ على التفكير في اللغة وعناصرها الأساسية الأصوات والحروف، أو ما يطلق عليه اسم ما وراء اللغة Meta - Linguistic، وأخيرًا فإنه يمثل جانبًا وقائيًا للغة؛ بمعنى أن التلميذ المتمكن من مهارات الوعي الصوتي يقي نفسه من الصعوبات القرائية والكتابية التي يمكن أن يتعرض لها في مستقبل حياته.

٥- مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

للعوعي الصوتي مجموعة من المهارات التي يمكن البدء في تعليمها منذ مرحلة رياض الأطفال، ويستمر التدريب عليها حتى يصل الطفل إلى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، ومن هذه المهارات ما حدده ويليامز (Williams, 2003, 130) كما يلي:

أولاً: مهارات المعالجة الإملائية (الهجائية) Orthographic Processor، وتتضمن:

تحديد التماثل أو التطابق بين الصوت اللغوي والرمز الكتابي الدال عليه، وتعرف أسماء الحروف، وتعرف أشكال الحروف، والوعي والخبرة بالصفحة المكتوبة.

ثانيًا: مهارات المعالجة الصوتية Phonological Processor، وتشمل: تحديد إيقاع الكلمة

Rhyming، وتمييز الكلمات المتجانسة بين مجموعة من الكلمات، واللعب بالأصوات

المنطوقة، وتحديد الوحدات الصوتية للكلمة، وتحليل الكلمة إلى مقاطعها الصوتية، وتحديد أنواع المقاطع الصوتية.

ثالثاً: مهارات معالجة المعنى **Meaning Processor**، وتتمثل في: تحديد الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة، وتحديد التركيب النحوي للكلمات، وتحديد المعلومات النحوية والصرفية للكلمة وللتركيب النحوي.

رابعاً: مهارات معالجة السياق **Context Processor**: وتتضمن: تحديد السياق العام للنص المقروء (قصصي، اجتماعي، ديني، علمي)، والتوسع في استخدام المعلومات النحوية لفهم الموضوع.

كما صنفت مهارات الوعي الصوتي عدة تصنيفات وفقاً للعمليات الممارسة كما يلي (Thompson, 2007, 11):

أولاً: مهارات التمييز **Discriminating Skills**: وتتضمن هذه المهارة: تمييز الكلمات داخل الجملة، وتمييز المقاطع الصوتية، وتمييز الوحدات الصوتية (الفونيمات)، والتمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة.

ثانياً: مهارات العد **Counting Skills**: وتشتمل هذه المهارة على: عد الكلمات داخل الجملة، وعد المقاطع الصوتية في الكلمة الواحدة، وعد الوحدات الصوتية في كل كلمة.

ثالثاً: مهارات الإيقاع **Rhyming Skills**: وتحتوي على: إنتاج كلمات ذات إيقاعات صوتية معينة، والتمييز بين الكلمات بناءً على وزنها أو إيقاعاتها الصوتية.

رابعاً: مهارات الجناس **Alliteration Skills**: وتتضمن: تكوين كلمات تتفق صوتياً مع كلمات أخرى، وتكوين مجموعة من الكلمات تبدأ أو تنتهي بأصوات معينة.

خامساً: مهارات المزج الصوتي **Blending Skills**، وتشتمل على: مزج صوت مع آخر، ومزج مقطع صوتي مع مقطع آخر.

سادساً: مهارات التقسيم أو التجزئة **Segmenting Skills**، وتحتوي على: تجزئة الجملة إلى كلمات، وتجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتية، وتجزئة الكلمة إلى بداية، ووسط، ونهاية، وتجزئة المقاطع إلى وحدات صوتية.

سابعاً: مهارات التلاعب **Manipulating Skills**، وتتضمن: حذف وحدة صوتية من الكلمة، وإضافة وحدة صوتية جديدة على الكلمة، واستبدال وحدة صوتية بوحدة صوتية

أخرى، وتقديم أو تأخير بعض الوحدات الصوتية، والربط بين الوحدات الصوتية المتشابهة، والربط بين المقاطع الصوتية المتشابهة في أكثر من كلمة. في ضوء العرض السابق لمهارات الوعي الصوتي يمكن استخلاص أربع مهارات رئيسة للوعي الصوتي وهي: مهارات الإيقاع الصوتي، ومهارات المعالجة الصوتية، ومهارات المعالجة الهجائية، ومهارات معالجة المعنى، وسوف يسترشد الباحث بهذه المهارات عند بنائه لقائمة مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ولمزيد من إلقاء الضوء على هذا المتغير فسيعرض الباحث للدراسات والبحوث التي تناولت مهارات الوعي الصوتي:

٤- الدراسات والبحوث المرتبطة بتنمية مهارات الوعي الصوتي:

أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي استهدفت تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى التلاميذ بالمراحل التعليمية المختلفة ومنها دراسة (Bolduc, 2009) التي استهدفت بناء برنامج موسيقي لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى أطفال الرياض؛ ولتحقيق الهدف السابق تم بناء اختبار لقياس مهارات الوعي الصوتي لدى هؤلاء الأطفال، وبناء البرنامج الموسيقي، وتم اختيار مجموعة من الأطفال بلغ عددهم (١٠٤) قسموا إلى مجموعتين (٥١) طفلاً في المجموعة التجريبية، و(٥٣) طفلاً في المجموعة الضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الموسيقي لتنمية مهارات إدراك النغمات الصوتية والإيقاعية، وتأثير البرنامج في زيادة الإدراك السمعي والذاكرة الصوتية لدى هؤلاء الأطفال.

وأعدت (رشا عثمان، ٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الوعي الصوتي لدى عينة من الأطفال ذوي العسر القرائي في مرحلة رياض الأطفال؛ ولتحقيق الهدف السابق أعدت الباحثة اختباراً لقياس الوعي الصوتي لدى أطفال الرياض، واستعانت باختبار القدرة العقلية العامة من (٥ - ٧) سنوات، وبطارية المسح المبكر للعسر القرائي، ثم قامت ببناء البرنامج التدريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلة من أطفال (المستوى الثاني) في مرحلة رياض الأطفال، وتم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وخلصت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي لتحسين الوعي الصوتي لدى الأطفال المتعسرين قرائياً في مرحلة رياض الأطفال.

ومنها دراسة (محمود، ٢٠١١) التي استهدفت التحقق من أثر برنامج مقترح لتعليم الأصوات العربية باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بمهارات الوعي الصوتي المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، واختبارًا لقياسها، ثم بناء البرنامج المقترح، وتم تطبيق البحث على مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي: قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة عن بعض مهارات الوعي الصوتي ومنها: مهارات الوعي الصوتي المرتبطة بالاستماع، ومهارات الوعي الصوتي المتصلة بالنطق، كما أظهرت نتائج الدراسة تحسن أداء المجموعة التجريبية مقارنة بأداء المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الوعي الصوتي ككل، وفي المهارات الفرعية لمهاتري التمييز السمعي للأصوات، والاداء النطقي للأصوات، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف مداخل وإستراتيجيات وبرامج حديثة لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الطلاب بمراحل التعليم العام.

وأجرت (سهام الشيباني، ٢٠١٤) دراسة استهدفت التحقق من فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مدينة طرابلس بليبيا؛ ولتحقيق الهدف السابق استعانت الباحثة بمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم لمصطفى كامل سنة ٢٠٠٨، وتم بناء اختبار الوعي الصوتي والذي تضمن قياس اثنتي عشرة مهارة، وكذلك تم استخدام اختبار الذكاء لستانفورد بينيه، وتم بناء البرنامج المقترح، وطبقت الدراسة على (٢٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، قسمت إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وأسفرت النتائج عن بعض مهارات الوعي الصوتي منها: الوعي بالكلمات ذات صوت البداية المخالف للمسموع، والوعي بالكلمة ذات صوت البداية المشابه للمسموع، وحذف الصوت لتغيير زمن الفعل، كما كشفت الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي الصوتي لتلاميذ الصف الثاني ذوي صعوبات التعلم.

في ضوء العرض السابق لدراسات والبحوث المرتبطة بتنمية مهارات الوعي الصوتي يمكن تحديد مجموعة من هذه المهارات منها: مهارات تمييز الإيقاعات الصوتية والتمييز السمعي للأصوات، والتمييز بين الأصوات اللغوية عند النطق بها، والتلاعب بالأصوات اللغوية حذفًا، وإضافة واستبدالًا وسوف تفيد هذه المهارات البحث الحالي في بناء قائمة مهارات الوعي الصوتي الحالية، كما قدمت هذه الدراسات أدوات لقياس مهارات الوعي الصوتي، وسوف يسترشد الباحث بها عند بنائه لاختبار مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، والمتأمل في هذه الدراسات أنها قد استعانت ببعض البرامج منها: البرامج الموسيقية، أو برامج

حاسوبية، أو برامج تدريبية ولم يوجد من بينها دراسات سعت إلى توظيف إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن هنا نبعت فكرة هذا البحث، كما أوصت الدراسات كذلك بضرورة الاستعانة بالمداخل والبرامج والإستراتيجيات الحديثة لتنمية مهارات الوعي الصوتي، وتعد الدراسة الحالية استجابة لهذه التوصية.

ثانياً: الكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية: مفهومها، أهميتها، مراحل تعليمها، أنماط المعرفة الهجائية، مهاراتها:

الرموز اللغوية رموز صوتية، ومعنى هذا أن طبيعة اللغة تتخذ في المقام الأول في صورة صوتية منطوقة أو مسموعة، أما عن الكتابة - بشكل عام - فهي محاولة للتعبير عن اللغة في واقعها الصوتي المنطوق؛ فالكتابة محاولة لنقل الظاهرة الصوتية السمعية إلى ظاهرة مرئية؛ وسعيًا من الباحث لاستجلاء مفهوم الكتابة الهجائية وأهميتها ومهاراتها فإنه سيتناول ما يلي:

٥- مفهوم الكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

يرى (مذكور، ٢٠٠٨، ٢٨٥) أن الكتابة الهجائية تعني قدرة التلميذ على نطق الحروف منفردة ومتتابعة في الكلمة والجملة بطريقة سليمة، علاوة على توظيفه لعلامات التقييم المتعارف عليها وهي: الفاصلة والفاصلة المنقوطة، وعلامة التعجب، وعلامة الاستفهام في مواضعها الصحيحة.

بينما يعرفها (هارون، ١٩٩٣، ٥) بأنها فن له مقومات وأصول راعي القدماء فيها اعتبارات شتى بعضها يرجع إلى التيسير في رسم الكلمات الشائعة الكثيرة الاستعمال، ومنها ما يقصد به إزالة الإبهام واللبس الذي يحدث بين الكلمات المتشابهة، ومنها ما يراد به بيان الأصول التصريفية لكثير من الألفاظ، وهذا متصل أشد الاتصال بالهدف السابق.

وتعرف بأنها تدوين أو إثبات ما يلقي إلى الكاتب مع سرعة فهمه إجمالاً وتفصيلاً أو هما معاً حسب استعداد المتلقي أو المملى عليه (والي، ١٩٩٨، ٢٩٧).

ويشير كلٌّ من (الدلمي والواللي، ٢٠٠٣، ١٢١) بأن الكتابة الهجائية هي فن رسم الكلمات في اللغة العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورتها الأولى، وذلك وفق قواعد مرعية وصفها علماء اللغة.

أو هي علم يتعرف منه صور الحروف المفردة وأوضاعها، وكيفية تركيبها خطأً، وما يكتب منها في السطور، وكيف سبيله أن يكتب وما لا يكتب، وإبدال ما يبديل منها، ومواضعه، ومنفعته ظاهرة، وهذا العلم وعلم قوانين القراءة متلازمان في الوجود لغاية واحدة وهي دلالة الخط على اللفظ (يوسف، ٢٠٠٦، ١٥).

من مجمل التعريفات السابقة يعرف الباحث إجرائياً مهارات الكتابة الهجائية بأنها: عملية عقلية وأدائية تقوم على رسم تلاميذ الصف الثالث الابتدائي للكلمات والجمل في العربية رسماً صحيحاً في ضوء ما تواضعت عليه الجماعة اللغوية، مع قدرته على توظيف علامات الترقيم توظيفاً صحيحاً، وتنظيم المكتوب تنظيمًا يعين على إفهام القارئ، ويتم قياس هذه المهارات من خلال اختبار الكتابة الهجائية الذي سيعد لهذا الغرض.

٦- أهمية الكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

تحتل الكتابة الهجائية مكانة كبيرة على خريطة الكتابة باللغة العربية؛ لأنها في الواقع تمثل حجر الزاوية في فهم المكتوب وعرضه بصورة واضحة، وإذا كان جمال الخط العربي يمثل منزلة يسعى إليها كل من أراد الإبداع، فإن الكتابة السليمة والصحيحة هي الركيزة الأساسية لهذا الجمال والإبداع (شحاته وحسنين، ١٩٩٨، ٧).

كما أنها أداة رئيسة في نقل أفكار الكاتب إلى القارئ نقلاً سليماً بحيث إذا صاغها الكاتب صياغة لغوية جيدة مراعيًا فيها جانب التركيب والأسلوب، ثم كتبها بالطريقة التي اتفق عليها كان ذلك أقدر على نقل الفكرة نقلاً أميناً وشاملاً لاسيما وأن الخطأ في الرسم الإملائي يشوه الكتابة، ويحول دون فهمها فهماً صائباً (الحلاق، ٢٠١٤، ٢٧٧).

ولا يخفى أهمية هذا النوع من الكتابة ودورها الكبير في مساعدة المتعلم على تعرف الرسم الاصطلاحي للكلمات، فيستخدمه في الاتصال بغيره، وفي الاتصال بترائه، وفي الاتصال بكل كلمة مكتوبة تثري بها حياته، كما أن القطع التي تملى على التلاميذ تعد مجالاً ثرياً لتزويدهم بالخبرات الجديدة النافعة، وتعين كذلك في تنمية قدراتهم العقلية واللغوية والتذوقية، كما أنها تعد رافداً كبيراً لزيادة حصيلتهم اللغوية، فضلاً على أنها تعودهم النظام، والدقة والترتيب، والنزوع الدائم إلى الإجابة.

وعطفاً على ما سبق فإن الكتابة الهجائية تعين كلاً من القارئ والكاتب في بناء المعنى، فهي تعين القارئ علي تكوين مجموعة من الصور الذهنية والصوتية والدلالية والهجائية للكلمة،

وبالتالي تساعده في بناء المعنى المقصود في ذهنه، كما أنها تعين الكاتب في نقل المعنى الذي يريده إلي قارئه بصورة سليمة ودقيقة وحيث إن الرسم الهجائي الخطأ للكلمات يقف حجر عثرة في فهم الكلمات، وفهم المراد منها، وبالتالي يعوق عملية الاتصال اللغوي.

١- مراحل تعليم الكتابة الهجائية للتلاميذ المرحلة الابتدائية:

أشارت سميث (Smith, 1998, 17) بأن الكتابة الهجائية عملية تدريجية Gradual Process، ولا تحدد فقط بقوائم من الذاكرة والتي تتاح لكل طالب أن يفكر من خلال هذه العملية؛ لكي يفهم النظام اللغوي علي الرغم من تعقيد هذا النظام، وبالرغم من صعوبة بعض الكلمات التي تعلم، فمن الممكن أن يكون التعلم ممتعاً ومشوقاً، ومتحدياً لقوى الطالب، وكما أننا لا نتوقع من الطفل أن ينطلق في حديثه بجمل تامة، علاوة علي أننا لا نتوقع من الطالب أن يفهم المحادثات التي تجرى بين الأفراد فهماً كاملاً، فإن الإملاء لا يشذ عن هذه القاعدة، فهو كأى عملية تعلم، يتطلب وقتاً؛ لكي ينمو الطفل وتتطور قدراته، وعليه فإن تعليم الإملاء يمر بعدة مراحل هي: مرحلة الحروف العشوائية The Random Letter Stage، ومرحلة تخمين الهجاء Estimated Spelling، ومرحلة الهجاء الصوتي Phonetic Spelling، ثم مرحلة استخدام العلامات البصرية Used Visual Marks، وأخيراً مرحلة الهجاء الكامل أو الناضج Mature Spelling.

بينما أشار روصن (Rosen, 1998, 22) إلى أن مراحل تعليم الكتابة الهجائية تتضمن خمس مراحل أساسية هي: مرحلة ما قبل الصوتية Pre phonetic، ثم المرحلة الصوتية (إلماعات الصوت) Phonetic، والمرحلة الصوتية الخطية (إلماعات الرمز، والصوت) Grahpo Phonic، ثم مرحلة الاعتدال الصوتي (تتابع الصوت والحرف) Ortho Phonic، فالمرحلة الصوتية الصرفية (الأصوات والمعنى) Morpho Phonic. وسوف يراعي الباحث كل هذه المراحل عند اختيار الخبرات اللغوية الهجائية التي تلي كل هذه المراحل، فضلاً عن اختيار الأنشطة الهجائية التي تدعم تعلم التلاميذ في كل مرحلة من المراحل المختلفة لتعليم الكتابة الهجائية تعليمًا مثمرًا.

٢- أنماط المعرفة الهجائية اللازمة للتلاميذ المرحلة الابتدائية:

ينبثق تعليم الكتابة الهجائية من أربع لبنات أساسية أطلق عليها اسم لبنات المعرفة اللغوية، وهي تمثل أساساً مهمًا للكتابة الهجائية من جهة وتنمية الوعي الصوتي ومهارات القراءة

من جهة أخرى، وتتمثل هذه المعارف في: المعرفة الصوتية، ومعرفة الأنماط الإملائية، والمعرفة الصرفية، وأخيرًا المعرفة الدلالية (Apel & Masterson, 2001, 184; Masterson & Apel, 2010,36):

أ) **المعرفة الصوتية Phonological Knowledge**: وتتمثل هذه المعرفة في وعي التلاميذ بالوحدات الصوتية المكونة للكلمة، وما بها من صور صوتية واستخدام هذه الأصوات في توليد عدد لا متناهٍ من المفردات الجديدة، حيث يقوم التلاميذ عند تهجئة كلمات جديدة باستخدام معرفتهم الفونولوجية لتحليل الكلمات إلى مكوناتها من الأصوات، وعند قيامهم بهذا الأمر يصبح بمقدورهم تطبيق معرفتهم الإملائية والصرفية لتمثيل تلك الأصوات.

ب) **معرفة الأنماط الإملائية Orthographic Pattern Knowledge**: وهذا النمط من المعرفة يمكن تعريفه بأنه تلك المعلومات والمعارف اللازمة لتمثيل اللغة المنطوقة أو الشفهية كتابيًا، حيث يتأثر تعليم الكتابة الهجائية بالذكريات السابقة المخزنة عن الكلمة في البنية المعرفية Cognitive Structure لدى التلاميذ من جهة و معرفة الأنماط الإملائية من جهة أخرى والتي تتمثل في مجموعة القواعد أو الأعراف التي يطبقها التلاميذ عند ترجمة الكلام إلى كتابة، وتشمل معرفة (الصوت - الحرف)، ومعرفة الترتيب المسموح به للأحرف، ومعرفة المبادئ التي تتحكم بتهجئة الكلمات الأساسية أو الجذور اللغوية.

ج) **المعرفة الصرفية Morphological Knowledge**: حيث يتضمن استخدام المعرفة الفونولوجية للتهجئة القدرة الواضحة على الأخذ بعين الاعتبار البنية الصرفية للكلمات، والتي تتمثل في اللغة العربية بالمشتقات المختلفة أو إضافة سوابق أو لواحق للكلمة، أو تجريد الكلمات أو زيادة مبناها، ولكن هذه المعرفة لا يوجد لها تمثيل ذهني واضح تسمح للمتعلم بإدراك أو معرفة العدد الصحيح للمورفيمات (الوحدات الصرفية) التي يمكن أن تضاف أو تحذف من الكلمة.

د) **المعرفة الدلالية Semantic Knowledge**: وهي تتضمن معرفة المعنى الذي تحمله مفردات اللغة، وعلاقة هذه المعرفة برسم الكلمات وفق المعنى الذي يريده التلميذ الكاتب.

وسوف يراعي الباحث الأسس السابقة عند تعليمه مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال بناء العديد من الأنشطة الإملائية التي تحقق كل نمط من أنماط المعرفة السابق ذكرها.

٥- مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

حددت الأدبيات التربوية العديد من مهارات الكتابة الهجائية (فضل الله، ١٩٩٧، ٢٧ - ٢٨، عرفان، ٢٠٠٨، ١٥٣، زايد وorman، ٢٠١٥، ٧٤-٧٥) وتمثلت في رسم الكلمات والجمل رسماً صحيحاً، والدقة في رسم الهمزات في بداية الكلمة، وفي وسطها، وفي آخر الكلمة، والتمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة مثل: التتوين والشدة، ورسم الأصوات التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والتمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة، والتمييز بين همزي الوصل والقطع، والتمييز بين (أل) الشمسية والقمرية، والتمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة، والتمييز بين التاء والهاء، وكتابة الألف اللينة في نهاية الكلمات، وإدخال بعض السوابق واللواحق والزوائد على الكلمة العربية، والكتابة في فقرات، وأخيراً توظيف علامات الترقيم توظيفاً صحيحاً.

وسوف يستفيد الباحث من هذه المهارات عند بنائه لقائمة مهارات الكتابة الهجائية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وكذلك عند اختيار المحتوى اللغوي الذي سيزود التلاميذ ببعض المعارف المرتبطة بها.

٦- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمهارات الكتابة الهجائية:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت الكتابة الهجائية ومنها دراسة (ألفت الجوجو، ٢٠٠٤) التي هدفت إلى تعرف أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي، لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة؛ ولتحقيق الهدف السابق أعدت الباحثة قائمة بالمهارات الإملائية اللازمة لطالبات الصف الخامس واختباراً لقياسها، ثم بناء برنامج مقترح قائم على القصص التعليمية، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات الإملائية.

وأجرى (أبو منديل، ٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام العاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة؛ وسعيًا لتحقيق هذا الهدف أعد الباحث قائمة بمهارات الكتابة الهجائية واختباراً لقياسها، ثم قام بتصميم وبناء

الألعاب المحوسبة لتنمية مهارات الكتابة الهجائية، وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغ عددها (١٢٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثامن الأساسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن بعض مهارات الكتابة الهجائية مثل: كتابة الهمزات، كتابة الحروف التي تكتب ولا تنطق، كما كشفت الدراسة عن فاعلية الألعاب المحوسبة في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثامن الأساسي.

ومنها دراسة (حافظ، ٢٠٠٨) التي استهدفت التحقق من فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بمهارات الكتابة الهجائية، واختباراً لقياسها، وتم تصميم وبناء برنامج الدراسة القائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي، وأخيراً تم إعداد دليل للمعلم، وتم تطبيق الدراسة على (٧٢) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأسفرت الدراسة عن بعض مهارات الكتابة الهجائية وهي: إدخال اللام على الكلمات المبدوءة (بأل)، استخدام علامات الترقيم، تنظيم الصفحة المكتوبة، رسم الهمزات، كما أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على التطبيق العملي والممارسة الفعلية لمهارات الكتابة الهجائية في أثناء التدريس، واستثمار المعلمين لمعارف التلاميذ السابقة لبناء المعرفة الجديدة.

وأعدت (سميرة داود، ٢٠١٣) دراسة استهدفت قياس فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحسين المهارات الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات الإملاء اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم، واختبار تحصيلي لقياس المهارات الإملائية لدى التلاميذ، وبناء برنامج قائم على التعليم المدمج، واستخدمت الباحثة في هذا البحث اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس ذكاء التلاميذ لرافن إصدار (٢٠٠٥) ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي لعبدالعزیز الشخص (٢٠٠٦)، وتكونت عينة البحث من عشرين تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وكشفت الدراسة عن فاعلية التعليم المدمج في تنمية المهارات الإملائية، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف إستراتيجيات التعلم الحديثة لتنمية المهارات الإملائية لدى التلاميذ بمراحل التعليم العام.

في ضوء العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت مهارات الكتابة الهجائية يتضح أن هذه الدراسات قد حددت مجموعة من مهارات الكتابة الهجائية ومنها: رسم الهمزات في أول الكلمة ووسطها وآخرها، تنوين الاسم المنصوب، التمييز بين الألف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف، توظيف علامات الترقيم، وسوف يسترشد الباحث بهذه المهارات عند بنائه لقائمة مهارات الكتابة الهجائية، كما تم قياس هذه المهارات باستخدام اختبارات موضوعية، وسوف يسترشد الباحث بها عند بنائه لاختبار مهارات الكتابة الهجائية، ونلاحظ كذلك أن الدراسات قد استعانت بمجموعة من البرامج والإستراتيجيات ومنها: استخدام القصص الإملائية، استخدام الحاسوب، استخدام التعلم البنائي الخماسي، التعليم المدمج، ولم يوجد من بينها دراسة سعت على توظيف إستراتيجية المسرد الإملائي لتنمية مهارات الكتابة الهجائية وهذا مبرر لإجراء الدراسة الحالية، فضلاً عن توصية الدراسات بضرورة الاستعانة بالإستراتيجيات الحديثة لتنمية مهارات الكتابة الهجائية، والدراسة الحالية تعد استجابة لهذه التوصية.

ثالثاً: إستراتيجية المسرد الإملائي: مفهومها، أهميتها، أسسها العلمية، علاقتها بمتغيري

الدراسة، إجراءاتها:

طرحت لهذه الإستراتيجية العديد من المسميات منها: إستراتيجية المسرد الإملائي، وإستراتيجية الإملاء النحوي، والمسرد الإملائي، والأمالي، ومهام الإملاء الإنشائية، وهذه الإستراتيجية عبارة عن مجموعة من الإجراءات التعليمية المصممة أساساً لدعم دارسي اللغة لتحسين فهمهم لها، وتتضمن هذه الإستراتيجية الإملاءات المتكررة على الطلاب، وكتابتهم لهذا النص بناء على ما تم فهمه مع أترابهم، ولمزيد من استجلاء هذه الإستراتيجية يعرض الباحث لما يلي:

1- مفهوم إستراتيجية المسرد الإملائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية:

عرفها ويجنريب (Wajnryb, 1989, 16) بأنها إجراءات تدريسية تقوم علي تعليم الإملاء السريع لنص قصير لمجموعة من التلاميذ (العمل في مجموعات صغيرة)، ثم تدوين هؤلاء التلاميذ للملاحظات في أثناء الإملاء، وتجميعهم للنص وإعادة بنائه في ضوء تعاون أفراد كل مجموعة، وتبادل الآراء حول الدقة النحوية للقطع النحوية وتبادل التلاميذ للآراء فيها، ثم مقارنة ما كتبه التلاميذ من قطع إملائية بالنص الرئيس المملئ.

أو هي مجموعة من الإجراءات التي تتيح للتلاميذ الربط بين نموذجي الاستماع النموذج الهابط والنموذج الصاعد، مع انخفاض القدرة في المفردات اللغوية، والقواعد النحوية، والأصوات، وما شابه ذلك؛ بحيث تتيح للتلاميذ تعلم كيفية فك شفرة الصوت، وترميز المعنى بناء على ما تم فهمه، واستثمار ما لديهم من معارف سابقة عن الموضوع، وتزداد فاعلية هذه الإستراتيجية عندما يتفاعل التلاميذ معاً في مجموعات تعاونية صغيرة (Nunan, 1991: 28).

كما عرفت بأنها إستراتيجية تفاعلية تتيح للطلاب الاستماع لنصوص لغوية، وإنتاج نصوص لغوية موازية (جديدة) للنص المسموع، وذلك من خلال استعانة الطلاب بما استمعوا إليه من قبل، ثم مقارنة النص الجديد بالنص الأصلي (Ellis, 2004, 156). وتعرفها (Antonacci & O'Callaghan, 2012, 242) بأنها إستراتيجية شاملة ذات طبيعة تشاركية بين المعلم وطلابه وبين الطلاب وأقرانهم، وتستهدف هذه الإستراتيجية تنمية معارف الطلاب؛ لبناء نصوص لغوية صحيحة من الناحية الإملائية والنحوية، ويتم توظيفها في سياقات لغوية واقعية.

من مجمل التعريفات السابقة لإستراتيجية المسرد الإملائي يعرفها الباحث بأنها مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يتبعها المعلم لتنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتسير هذه الإجراءات في عدة مراحل هي: الإعداد لإملاء النص، ثم قراءة المعلم له، وتشارك التلاميذ للمعلومات الواردة فيه، ثم مرحلة تحليل النصوص المكتوبة ومقارنتها بالنص الأصلي، وأخيراً مرحلة الكتابة بناء على ما تم فهمه.

٣- أهمية إستراتيجية المسرد الإملائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

تتمثل أهمية هذه الإستراتيجية أنها تجعل المتعلم متعلماً نشطاً، وذلك من خلال مشاركته الفاعلة فيما يكلف به من مهام لغوية متعددة في فن الاستماع، والإملاء، والنحو، كما تجعل المتعلمين دائماً يضعون مجموعة من الفروض عن اللغة ويسعون للتحقق منها تحققاً يتم في سياقات لغوية واقعية Language Authentic Contexts، فضلاً عن ذلك أنها تعين التلاميذ على بناء المعنى وذلك من خلال مشاركتهم الفاعلة مع معلمهم أو مع أترابهم في المجموعة. علاوة على ما سبق فإن هذه الإستراتيجية تعمل على إيجاد نوع من التوازن بين عمل الذاكرة وقدرة العقل البشري على تحقيق الإبداع اللغوي، ويتمثل ذلك عندما يبدأ التلاميذ إعادة

بناء النص اللغوي، ومحاولتهم المستمرة في سد الفراغات أو الفجوات التي غابت عنهم في أثناء الاستماع إلى النص اللغوي، مع حرصهم الشديد على إنتاج نص لغوي ذي معنى يتسم بالصحة النحوية والإملائية، علاوة على أنها تدرّب التلاميذ على فنيات التحليل اللغوي الشامل تجنباً لوقوع في الأخطاء النحوية أو الإملائية (Wajnryb, 1990, 7).

كما أنها تساعد التلاميذ في تعزيز الطلاقة الشفوية Oral Fluency، وذلك خلال تحفيز المتعلمين على الانخراط في التفاعل اللفظي في مواقف طبيعية؛ حيث إنهم مجبرون على التواصل مع المعلم من جهة ومع زملائهم من جهة أخرى لإنتاج نصوص لغوية صحيحة المبني والمعنى، ومن ثم يجب أن تكون لديهم درجة من الوعي حول بعض المباحث اللغوية من قبيل: تمييز الأصوات، المعنى، الجانب النحوي والإملائي (Murray, 1994, 67).

من مجمل ما سبق يتضح أهمية إستراتيجية المسرد الإملائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال أنها تدرّب التلاميذ على بعض الجوانب اللغوية المهمة منها: الاستماع الجيد وما يتطلبه هذا الاستماع من الوعي بأصوات اللغة، وتمييزهم للتأنيثات الصغرى، وكذلك تمييزهم للوحدات الصوتية (الفونيم) الذي يؤدي تغييره إلى تغيير دلالة الكلمة وبين الصور الصوتية (ألفون) الذي لا يغير دلالة الكلمة، فضلاً عن تشجيعها للتلاميذ للتركيز على المعنى عند الاستماع إلى النص، وذلك من خلال إنتاج نصوص تتسم بالصحة الإملائية والنحوية مع سيطرتهم على عملية تعلمهم، علاوة على ما سبق فإنها تدعم التعاون والتفاعل الهادف بين التلاميذ بعضهم البعض، ومع التلاميذ ومعلميهم، وأخيراً فإن هذه الإستراتيجية توفر للتلاميذ مزيداً من التغذية الراجعة حول ما قاموا به من مهام لغوية، والوقوف على ما تحقق من أهداف وما لم يتحقق؛ لمراجعتها وتحسينه.

٣- الأساس العلمي لإستراتيجية المسرد الإملائي:

إستراتيجية المسرد الإملائي هي إستراتيجية من الإستراتيجيات المنبثقة من مدخل الكتابة التشاركية Collaborative Writing Approach، ولقد نبعت هذه الإستراتيجية من نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا وفيجوتسكي التي تقوم على فكرة محورية أساسها التفاعل بين العوامل المختلفة Interaction وهو موقف يقر بالتأثيرات الداخلية والخارجية علي حد سواء، ولعل أهم ما قدمته نظرية التعلم الاجتماعي هي تركيزها على التعلم القائم على الملاحظة Learning by Observation، حيث إن التعلم يحدث عندما نتعامل مع الآخرين، حيث يتم

تعلم الاستجابات الصحيحة عند ملاحظة سلوك زملائنا وأبائنا ومعلمينا، بالإضافة إلي تتابعات هذا السلوك، ويمكن للفرد أن يكتسب بعض أنماط السلوك الجيد من خلال الملاحظة وتقوم هذه النظرية على أربعة جوانب أساسية هي: الانتباه، والاحتفاظ، وإعادة الإنتاج، والجانب الدافعي (منسي، ٢٠٠٣، ١٣٤).

ويبدو أن خصائص النموذج (المعلم الذي يدرب طلابه على كيفية توظيف الإستراتيجيات النابعة من المدخل) تؤثر تأثيراً جوهرياً في مدى فاعلية التعلم بالنموذج (التعلم بالملاحظة)، وتعد مكانة النموذج، ومدى التشابه مع الملاحظ من أكثر الخصائص أهمية في هذا الصدد.

وتعد النظرية البنائية الاجتماعية Social Constructivism رافداً آخر من الروافد المرتبطة بهذه الإستراتيجية، والتي ترى أن كل فرد يبني معرفته بنفسه، أي أن المعرفة ما هي إلا بناء شخصي خالص يقوم على توظيف المعلومات والمعارف السابقة المخزنة في البنية المعرفية للمتعلم، واستثمارها في بناء المعرفة الجديدة، ومن أنصار هذا التعريف فون جلاسر سيفلد Von Glasersfeld، وستيفن ليرمان Stephen Lerman، حيث تشير النظرية البنائية إلي عملية بناء عقلي، وهذا البناء يوجه أفعال الفرد اللاحقة، وعليه فإن البنائية تؤكد علي مبدئين أساسيين هما (النجدي وسعودي وراشد، ٢٠٠٥، ٣٥٨):

▪ أن المعرفة لا يتم تلقيها بصورة سلبية، ولكن يتم بناؤها بصور نشطة بواسطة الذات العارفة.

▪ أن وظيفة المعرفة تكيفية، حيث إنها تعمل على تنظيم العالم الخبراتي، وليس على اكتشاف الواقع.

فهذه النظرية تؤكد على حصول تبادلات مثمرة بين الأفراد بعضهم البعض، والتقدم الحاصل عن طريق التفاعلات الاجتماعية يتحدد بكفايات الفرد عند الانطلاق، ومن هنا يساعد هذا التفاعل على نمو البنية المعرفية للفرد وتطوره باستمرار.

وتستند البنائية الاجتماعية على عدة أسس من أهمها (Ernest, 1994, 62):

▪ أن التعلم الاجتماعي أكثر نشاطاً من التعلم الفردي، فالفرد يتعلم بشكل إيجابي وسط مجموعة من الأفراد مثل زملائه - المعلم - الوالدين.

▪ أن التعلم الاجتماعي يساعد المتعلم على بناء المعرفة، فالتعلم الفردي يكون أقل في

- اكتساب المعرفة والمهارة من التعلم المبني على التفاعل الاجتماعي الذي يساعد بدوره على بناء المعرفة.
- يجب أن يتعلم الفرد كيف يكون متعلماً اجتماعياً، فالفرد لا يتعلم فقط معرفة ولغة، بل يكتسب أيضاً مهارة حول تعليم نفسه كيف يستفيد من البيئة الاجتماعية المحيطة به.
 - تعلم المحتوى الاجتماعي يجب أن يتم من خلال التفاعل الاجتماعي حيث يتضمن ذلك مهارات اتصال.
 - تؤكد على المعارف المنظمة التي تراكمت ولا تزال تتراكم لدى المتعلمين - عبر الأحقاب- ويكمل بعضها بعضاً.

٤- علاقة الإستراتيجية بمهارتي الوعي الصوتي والكتابة الهجائية:

إستراتيجية المسرد الإملائي هي إستراتيجية من إستراتيجيات التدريس التي تتسم بالمرونة، فهي تسمح للتلاميذ أن يكونوا نشطين متأمليين لعملية تعلمهم، كما أنها لا تسير في إجراءات خطية وإنما تسير في ضوء مدخل العمليات العقلية (مدخلات، عمليات أو معالجات، ثم مخرجات)، فضلاً عن أنها تسعى لتعلم اللغة بشكل تكاملي، حيث يتم الدمج في هذه الإستراتيجية بين القراءة والكتابة، والاستماع، ومهارات التحدث من خلال التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ بعضهم البعض، وبين التلاميذ ومعلميهم، مع الاهتمام بصحة الرسم الإملائي واتباع القواعد النحوية الصحيحة (Stewart; Silva & González, 2014, 12- 13).

وتستهدف إستراتيجية المسرد الإملاء الربط الفعال بين مهارات الاستماع من جهة، ومهارات الكتابة وبناء المعنى من جهة ثانية، مع الحرص الشديد على رسم الكلمات والجمل في ضوء القواعد اللغوية المتبعة، مع مراعاة القواعد النحوية، فالتلاميذ يتدربون على التمييز السمعي وتعرف الكلمات المسموعة، وتحديد دلالاتها المعجمية والسياقية، ثم استخدام الكلمات المفتاحية لإعادة بناء النص من جديد؛ بناء على ما تم فهمه، كما تعين هذه الإستراتيجية التلاميذ على تنظيم ما لديهم من معلومات لبناء النص المملى من جديد.

ويشير (Wajnryb, 1990, 10) إلى أن النص الذي ينتجه التلاميذ لابد أن تتطرق أصوات كلماته وجمله بشكل صحيح، حتى تعينهم على حسن التمييز بين المعاني، ولابد من تحري الدقة النحوية Grammatical Accurate في أثناء النطق من جهة وفي أثناء تركيب الكلمات تركيباً يتفق وقواعد اللغة من جهة أخرى بحيث تحقق عملية الإفهام الصحيح للمستمع،

كما أن النص المملى لابد أن تكون جملة وفقراته متماسكة ومترابطة، مع اتسامه بالوضوح. ويشير نابي (Nabei, 1996, 3 – 4) إلى أن هذه الإستراتيجية قد صممت لتنمية وعي الطلاب نحو الصيغ اللغوية Language Forms، وتدريبهم على الاستماع الجيد، علاوة على تدريبهم على إعادة بناء النص، كما أنها تسهم في معاونة الطلاب على تصحيح الأخطاء النحوية والإملائية والأسلوبية في أثناء عملية الكتابة، علاوة على ما سبق تعاونهم على التدريب مهارات الميثة معرفية أو مهارات التفكير في التفكير، والوعي به مع القدرة علي التنظيم الذاتي، والمراقبة الذاتية.

من خلال ما سبق يتضح علاقة هذه الإستراتيجية بكل من مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة الهجائية، فالتلاميذ يستمعون لنص لغوي هذا الاستماع يتضمن العديد من المهارات مثل: الوعي بطبيعة الأصوات اللغوية، وتأثير هذه الأصوات في اختلاف المعنى، ومنها مهارات التمييز السمعي وتحديد إيقاع الكلمات والجمل، وتمييز مهارات النبر والتنغيم الواردة في المسموع وما يحمله كل منهما من معنى، فضلاً عن تخيل المستمع للصورة الكتابية لهذه الأصوات وقدرته على نقلها من صورتها الصوتية إلى صورتها الخطية المكتوبة، وتمييزه لبعض الظواهر اللغوية المختلفة: مثل الأصوات التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي ترسم ولا تنطق وغيرها من الظواهر المختلفة، ويتم ذلك بشكل فردي وجماعي.

٥- إجراءات إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

تسير إجراءات إستراتيجية المسرد الإملائي في أربع مراحل رئيسة حددها كل من (Wajnryb, 1990, 7-10; Kidd, 1992, 57-58) وتتمثل في:

أولاً: مرحلة الإعداد Preparation: وفي هذه المرحلة لابد أن يقوم المعلم بما يلي: إعداد التلاميذ للاستماع إلى الموضوع، وذلك من خلال تهيئتهم له، بالإضافة إلى معاونة التلاميذ على معرفة المفردات الجديدة، مع تحققه من معرفة تلاميذه للموضوع الذي سيملى عليهم، ثم تنظيم التلاميذ المشاركين في مجموعات تعاونية صغيرة.

ثانياً: مرحلة الإملاء Dictation: وتتضمن الاستماع إلى الموضوع مرتين: الأولى يستمع التلاميذ فقط، وفي المرة الثانية يستمعون إلى الموضوع مع تدوين بعض الملحوظات في أثناء عملية الاستماع.

ثالثاً: مرحلة إعادة البناء Reconstruction: يعمل التلاميذ معاً، حيث يقومون بتجميع الملحوظات التي تم تدوينها، ثم مراقبتهم لأنشطتهم اللغوية في أثناء كتابة الموضوع؛ تمهيداً لعملية التصحيح والتصويب التي سيقومون بها (التصحيح النحوي، الإملائي، ترابط النص المكتوب، التسلسل).

رابعاً: مرحلة التحليل والتصويب Analysis & Correction: وفي هذه المرحلة يتم مناقشة ما كتبه التلاميذ، مع الاستعانة بالسبورة أو أجهزة العروض لكتابة القطع الإملائية المكتوبة عليها، أو نسخ هذه القطع وتوزيعها على التلاميذ، ومقارنتها بالنص الأصلي الذي أملاه المعلم، وتصويب ما بها من أخطاء إملائية أو نحوية أو أسلوبية. كما حدد (Shak, 2004, 48) مجموعة من الإجراءات لهذه الإستراتيجية تتمثل فيما يلي:

أولاً: مرحلة الاستماع The Listening stage: ويتم في هذه المرحلة إعداد الطلاب للاستماع إلى بعض القطع اللغوية، وذلك من خلال الاستماع إلى قصة معينة، ثم إجراء مناقشة جماعية حول النص المسموع.

ثانياً: مرحلة الملاحظة The Noticing stage: وفي هذه المرحلة يستمع الطلاب إلى نص قصير مرتين، على أن يتم إلقاء هذا النص بالسرعة العادية، يتم في المرة الأولى الاستماع إلى النص فقط دون إبداء أية ملحوظات، أما في الاستماع الثاني يبدأ الطلاب في تدوين بعض الملحوظات بشكل فردي لبناء النص المسموع من جديد.

ثالثاً: مرحلة النشاط The Activity stage: وهذه المرحلة تقوم علي التعاون بين الزملاء داخل المجموعة الواحدة للتشارك في بناء نسخة من النص المسموع.

رابعاً: مرحلة المراجعة أو التحقق The Checking stage: ويتم في هذه المرحلة تحليل النصوص المبنية من قبل الطلاب، ومقارنتها بالنسخة الأصلية أو الأولية للنص المسموع، وذلك للوقوف على مدى التقارب أو التباعد بين ما تم بناؤه من نصوص وبين النص الأصلي أو الفعلي.

خامساً: مرحلة الكتابة The Writing stage: وهذه المرحلة ليست من إجراءات إستراتيجية المسرد الإملائي، ولكنها إجراء إثرائي تم إضافته لتدريب الطلاب على إنتاج نص مواز للنص المسموع بشكل فردي، للتحقق من مدى قدرة الطلاب على إنتاج نصوص جديدة.

- بينما يرى زورونا (Zorana, 2010, 41) أن هذه المراحل تتمثل في الإجراءات الآتية:
- **مرحلة التهيئة Warm Up:** وتتضمن هذه المرحلة تهيئة المتعلمين لتعلم موضوع جديد أو اكتساب مفردات جديدة من موضوع ما.
 - **مرحلة الإملاء Dictation:** ويتم في هذه المرحلة استماع الطلاب إلى نص أو قطعة إملائية قصيرة، ويتم الاستماع لهذه القطعة بسرعة عادية من قبل المعلم، ويقوم الطلاب بتدوين ملحوظاتهم عن المسموع والاستماع إلى قراءة النص بسرعة عادية من قبل المعلم وتدوين الملاحظات بصورة فردية مجزأة، ثم يكرر الاستماع إلي النص مرتين علي الأقل، حيث إنه في المرة الأولى يقوم المعلم بقراءة النص علي طلابه بينما يستمع الطلاب لهذا النص، ثم يعيد القراءة مرة ثانية ليبدأ الطلاب في كتابة ما استمعوا إليه.
 - **مرحلة إعادة البناء Reconstruction:** ويتم هذا الإجراء عندما يعمل الطلاب معاً في مجموعات تعاونية صغيرة، حيث يتم إعادة بناء نسخة من النص المسموع بناء على ما قاموا به من مشاركات.
 - **مرحلة التحليل والتصحيح Analysis and correction:** ويتم في هذه المرحلة تحليل ما قام الطلاب ببنائه من نصوص مختلفة، ثم المقارنة بين هذه النصوص والنص الأصلي (المسموع) ثم تصحيح النصوص بناءً على الصورة الأساسية للنص المسموع.
- من خلال العرض السابق لإجراءات إستراتيجية المسرد الإملائي يمكن تحديد المراحل أو الإجراءات التالية لتنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:
- أولاً: مرحلة الإعداد:** ويتم في هذه المرحلة الإجراءات التالية:
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تعاونية صغيرة، بحيث تتضمن كل مجموعة من ثلاثة إلى أربعة تلاميذ في كل مجموعة.
 - تحديد نص مناسب لإملائه على الطلاب، بحيث يكون هذا النص قصيراً ومتماسكاً.
 - شرح إجراءات ومراحل إستراتيجية المسرد الإملائي على التلاميذ، والتركيز على الكلمات المفتاحية للنص المسموع.
 - مناقشة التلاميذ في محتوى النص المسموع لاستحضار خبراتهم السابقة عن الموضوع، ولمعاونتهم على بناء مخططات أو أطر معرفية عن هذا النص.

ثانيًا: مرحلة الاستماع للنص: ويتم في هذه المرحلة ما يلي:

- قراءة المعلم النص قراءة جهريّة، وبسرعة مناسبة دون كتابة أية تعليقات أو مدونات عن النص المسموع.
- تمييز الإيقاعات الصوتية في الجمل والكلمات المنطوقة.
- تمييز التلاميذ بعض الظواهر الصوتية في النص المسموع.
- ربط التلاميذ الجانب الصوتي بالجانب الهجائي.
- تكليف التلاميذ تدوين بعض المذكرات أو الملحوظات أسفل الكلمات المفتاحية للموضوع.

ثالثًا: مرحلة التشارك: وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

- يقوم كل تلميذ بشكل فردي بكتابة ملحوظات أو مدونات عن النص المسموع.
- يتبادل التلاميذ ملحوظاتهم داخل المجموعة، لبناء نسخة جديدة من النص المسموع.
- تحديد الظواهر الإملائية المتضمنة في القطعة المملأة.
- استنتاج المعنى العام للقطعة الإملائية.
- بناء نسخة مثالية من النص المسموع، ويقوم قائد المجموعة بعرض ما توصلت إليه المجموعة على الزملاء داخل قاعة الدرس.

رابعًا: مرحلة التحليل والمقارنة: وتشمل هذه المرحلة ما يلي:

- تحليل النسخ الفردية المبنية من قبل الطلاب بالنسخة الرئيسية المملأة عليهم.
- مقارنة النسخة النهائية للطلاب بالنسخة الأساسية وتحديد مدى التقارب أو التباعد بين هذه النسخة والنسخة الأصلية.

خامسًا: مرحلة الكتابة، وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

- قيام التلاميذ بكتابة فقرات جديدة عن النص المسموع، بحيث يحوي المعنى نفسه الذي استمع إليه.
- مقارنة هذه الفقرات بالنص الأصلي.

٦- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بإستراتيجية المسرد الإملائي:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية العديد من المتغيرات، ومنها دراسة (Al-Sibai, 2008) التي هدفت إلى التحقق من دور استخدام

مهام إستراتيجية المسرد الإملائي لتحقيق الدقة اللغوية للأنشطة الصفية التعاونية في تدريس اللغة لطالبات جامعة الملك سعود؛ ولتحقيق الهدف السابق أعدت الباحثة اختباراً في مادة القواعد النحوية؛ وتم تطبيق الدراسة على ثلاث مجموعات: بلغ عددها (١١٦) طالبة، وأظهرت النتائج أن طالبات المجموعات الصغيرة حصلن على أفضل نتائج على المدى القصير في الامتحانات الأسبوعية التي كانت تعقد بعد الانتهاء من تقديم مهام إستراتيجية المسرد الإملائي، بينما حصلت طالبات المجموعات الثنائية على أفضل نتائج للمدى الطويل، كما تبين أن كلتا المجموعتين كانتا أفضل أداءً من المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية.

وأجرت سارة رضوان دراسة (Radwan, 2010) استهدفت تنمية مهارات فهم المسموع في اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام إستراتيجية المسرد الإملائي؛ ولتحقيق الهدف السابق أعدت الباحثة قائمة بمهارات فهم المسموع؛ وتم إعداد اختبار لقياسها، وقائمة تقدير متدرج لتصحيح الاختبار، وتم تطبيق الدراسة على عينة الدراسة (٣٦) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات فهم المسموع لطلاب الصف الأول الثانوي، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمهارات الصوتية، وتوظيف هذه الإستراتيجية مع بعض الفنون والمهارات اللغوية.

وأعد (العزاوي، ٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تعرف أثر إستراتيجية المسرد الإملائي في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء؛ وتحقيقاً للهدف السابق أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في الإملاء لطلاب الصف الثاني، كما أعد دليلاً للمعلم باستخدام إستراتيجية المسرد الإملائي، وتم تطبيق الدراسة على (٦٨) طالباً وطالبة قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهر نتائج الدراسة فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تحسين التحصيل الدراسي للقواعد الإملائية لطلاب الصف الثاني المتوسط، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف هذه الإستراتيجية في مجالات لغوية أخرى.

ومنها دراسة (Cardona, 2013) التي استهدفت التحقق من فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات فهم المسموع لدى تلاميذ الصف الرابع الناطقين بالإسبانية؛ ولتحقيق الهدف السابق استعان الباحث بالمقابلات الشخصية، ومذكرات المعلمين وملاحظتهم عن التلاميذ، وكذلك استعان بالاستبانات، وطبقت الدراسة على ستة تلاميذ من مدينة قرطاج، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية إستراتيجية الإملائي في تنمية مهارات فهم المسموع، كما أنها شجعت هذه الإستراتيجية التلاميذ على العمل التعاوني بشكل فعال.

وأعد (العنوسي ومجول، ٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر إستراتيجتي المسرد الإملائي ونموذج فراير في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحثان اختباراً لقياس تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط العراقي في مادة الإملاء، وتم إعداد المعالجة التجريبية باختيار عينة تتضمن ثلاث مجموعات بلغ عددها (٦٤) طالباً: تدرس الأولى منها باستخدام إستراتيجية المسرد الإملائي، والثانية باستخدام نموذج فراير، والثالثة ضابطة، وكشفت النتائج عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الأولى، كما أظهرت تفوق الطلاب الذين درسوا بإستراتيجية المسرد الإملائي على طلاب المجموعة الضابطة، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على إستراتيجيات الحديثة.

في ضوء العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت إستراتيجية المسرد الإملائي يتضح أن هذه الدراسات قد حددت مجموعة من الإجراءات التدريسية لهذه الإستراتيجية وهي: مرحلة الإعداد، ومرحلة الإملاء، ومرحلة إعادة بناء النص، ومرحلة التقويم مع التصحيح، وسوف يستفيد الباحث بهذه المراحل عند تصميم وبناء إستراتيجية المسرد الإملائي لتنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، كما أن هذه الدراسات قد تحققت من فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات الاستماع، وفهم المسموع، وتحصيل القواعد الإملائية، ولم يكن من بينها دراسة اهتمت بالتحقق من فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارتي الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وهذا مبرر لإجراء هذه الدراسة، كما أوصت دراسات هذا المحور بضرورة تطبيق هذه الإستراتيجية مع بعض الفنون والمهارات اللغوية الأخرى، وتعد الدراسة الحالية استجابة لهذه التوصيات.

فروض الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض الآتية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في اختبار مهارات الوعي الصوتي ككل عند مستوى ٠,٠٥ لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في كل مهارة فرعية لاختبار مهارات الوعي الصوتي عند مستوى ٠,٠٥ لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في اختبار مهارات الكتابة الهجائية ككل عند مستوى ٠,٠٥ لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في اكل مهارة فرعية لاختبار مهارات الكتابة الهجائية عند مستوى ٠,٠٥ لتلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.
- توجد علاقة ارتباطية بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

إجراءات الدراسة الميدانية:

تستهدف الدراسة الحالية تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام إستراتيجية المسرد الإملائي؛ ولتحقيق الهدف السابق تم بناء الأدوات الآتية:

١- قائمة مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

تهدف هذه القائمة تحديد مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ولتحقيق الهدف السابق استعان الباحث بمجموعة من المصادر لبناء القائمة وهي: الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات الوعي الصوتي، الأدبيات المتصلة بمهارات الوعي الصوتي، أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتضمنت القائمة الحالية أربع مهارات رئيسة هي: مهارات الإيقاع الصوتي، ومهارات المعالجة الصوتية، ومهارات المعالجة الهجائية، وأخيراً مهارات معالجة المعنى، وتكونت القائمة في صورتها الأولية من إحدى وثلاثين مهارة فرعية.

وتم عرض القائمة على مجموعة من أساتذة المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية، بلغ عددهم خمسة عشر محكماً، وطلب منهم الباحث إبداء الرأي حول القائمة من حيث مدى اتساق المهارات الفرعية مع كل مهارة رئيسة من مهارات الوعي الصوتي، ومدى مناسبة كل مهارة من

هذه المهارات لتلاميذ الابتدائية، ومدى أهمية كل مهارة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، مع التحقق من سلامة الصياغة اللغوية لهذه المهارات، وإبداء أية إضافات أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً لمزيد من ضبط هذه القائمة.

وقام الباحث بحساب الوزن النسبي لمهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، حيث اختار الباحث المهارات التي حظيت بنسب اتفاق بين المحكمين والتي بلغت نسبتها من (٨٠ - ١٠٠%)، وقد تضمنت القائمة في صورتها النهائية أربعاً وعشرين مهارة فرعية، تنضوي تحت أربع مهارات رئيسة هي: مهارات الإيقاع الصوتي، ومهارات المعالجة الصوتية، ومهارات معالجة المعنى، ومهارات المعالجة الهجائية.

٢- مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

تستهدف هذه القائمة تحديد مهارات الكتابة الهجائية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ولتحقيق الهدف السابق تم الاستعانة بمجموعة من المصادر البحثية لتحديد هذه المهارات وهي: الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات الكتابة الهجائية، والأدبيات المتصلة بمهارات الكتابة الهجائية، وأهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، ثم الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، واحتوت قائمة مهارات الكتابة الهجائية في صورتها الأولية على ثماني عشرة مهارة فرعية.

وعرضت هذه القائمة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية، وطلب منهم الباحث إبداء مرئياتهم حول مدى مناسبة كل مهارة من هذه المهارات لتلاميذ الابتدائية، ومدى أهمية كل مهارة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، والتأكد من سلامة الصياغة اللغوية لهذه المهارات، مع مراعاة إضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً لمزيد من ضبط هذه القائمة.

وتم حساب الوزن النسبي لمهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وهي المهارات التي حظيت بنسب الاتفاق السابق تحديدها وقد بلغ عدد مهارات الكتابة الهجائية في صورتها النهائية اثنتي عشرة مهارة.

٣- اختبار مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

يستهدف هذا الاختبار قياس مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ ولتحقيق هذا الهدف تم بناء الاختبار في ضوء العديد من المصادر البحثية وهي: قائمة مهارات

الوعي الصوتي، الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بقياس مهارات الوعي الصوتي، والأدبيات المتصلة بقياس مهارات الوعي الصوتي، وأهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وأخيرًا الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تكون الاختبار من ثمانٍ وأربعين مفردة اختبارية وضعت لقياس أربع وعشرين مهارة فرعية من مهارات الوعي الصوتي.

أ) تحكيم اختبار مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

تم عرض الاختبار علي خمسة عشر محكمًا من المتخصصين في طرائق تعليم اللغة العربية؛ لإبداء رأيهم حول الاختبار من حيث مناسبة الأسئلة الموضوعية لقياس المهارات الفرعية للوعي الصوتي، ومناسبة الأسئلة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، والتحقق من صحة البدائل الموضوعية لكل سؤال، والتأكد من سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة الموضوعية، مع مراعاة إضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسبًا لمزيد من ضبط هذا الاختبار، وقد أثار بعض المحكمين سؤالاً حول آلية تنفيذ هذا الاختبار هل سيتم عن طريق القراءة أم الاستماع؟ ورد الباحث على ذلك أنه يتم تنفيذ هذا الاختبار من خلال استماع التلاميذ للقطعة اللغوية، كما أشار بعض المحكمين بضرورة إسماع التلاميذ لهذه القطع مرتين أو ثلاثة حتى يستطيعوا الإجابة عن الأسئلة الموضوعية، وقد أخذ الباحث هذا الرأي في الحسبان وتم تكرار القطع مرتين على التلاميذ.

ب) ضبط اختبار مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

لضبط اختبار مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي تم تطبيق هذا الاختبار على أربعين تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدرسة الإصلاح الزراعي التابعة لإدارة بنها التعليمية، وذلك يوم الأحد الموافق الأول من نوفمبر سنة ٢٠١٥ ميلادية، الموافق التاسع عشر من شهر المحرم سنة ١٤٣٧ هـ، وذلك لحساب ما يلي:

أولاً: تحديد زمن اختبار مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

تم حساب زمن الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب الخمسة الأسرع أداءً في الإجابة عن الاختبار، والخمسة طلاب الأبطأ، وتم حساب متوسط المستغرق حوالي خمسون دقيقة أي ما يعادل حصة دراسية.

ثانياً: حساب معامل السهولة والصعوبة لاختبار مهارات الوعي الصوتي:

للتحقق من سهولة وصعوبة مفردات اختبار مهارات الوعي الصوتي تم حصر التلاميذ الذين أجابوا عن كل مفردة إجابة صحيحة أو أجابوا عنها إجابة خطأ، وقد تراوح معامل السهولة والصعوبة في الاختبار بين ٠,٧١ سهولة إلى ٠,٣٥ صعوبة ما عدا السؤال الخامس، والرابع عشر، والثالث والأربعين، وتم تعديل هذه الأسئلة لتتنسق مع المعيار المتعارف عليه للسهولة والصعوبة وهو ٠,٣٠ إلى ٠,٨٠ .

ثالثاً: حساب معامل القوة التمييزية لاختبار مهارات الوعي الصوتي:

تم حساب معامل القوة التمييزية لاختبار مهارات الوعي الصوتي، وقد بلغت قيمته ٠,٧٤ وهو معامل تمييز قوي يطمئن علي القوة التمييزية للاختبار.

رابعاً: حساب معامل ثبات اختبار مهارات الوعي الصوتي:

تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد مضي خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول، وتم ذلك يوم الأحد الموافق الخامس عشر من نوفمبر سنة ٢٠١٥ م، الموافق الثالث من صفر سنة ١٤٣٧ هـ، وتم حساب الثبات من خلال معامل ارتباط لبيرسون، وذلك من خلال الاستعانة ببرنامج حزمة البرامج الإحصائية SPSS, V. 23، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ٠,٧٩ وهو معامل ارتباط مرتفع يشير إلي إعطاء اختبار مهارات الوعي الصوتي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه مرات متتالية.

٤- اختبار مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

يستهدف هذا الاختبار قياس مهارة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في الكتابة الهجائية الصحيحة؛ ولتحقيق الهدف السابق أستعان الباحث بالعديد من المصادر لبناء هذا الاختبار وهي: قائمة مهارات الكتابة الهجائية، والدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات الكتابة الهجائية، والأدبيات المتصلة بمهارات الكتابة الهجائية وقياسها، أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تكون الاختبار من نمطين: أحدهما تكليف التلاميذ بكتابة ما يملى عليهم من قطع إملائية، والثاني اختيار الإجابة الصحيحة للأسئلة الموضوعية، وبلغ إجمالي عدد أسئلة الاختبار أربعاً وعشرين مفردة اختبارية، وضعت لقياس اثنتي عشرة مهارة من مهارات الكتابة الهجائية.

أ) تحكيم اختبار مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

تم عرض الاختبار علي مجموعة من المتخصصين في طرائق تعليم اللغة العربية؛ لإبداء رأيهم حول الاختبار من حيث مناسبة القطع الإملائية الموضوعة لقياس هذه المهارات، ومدى مناسبة الأسئلة الموضوعة لقياس هذه المهارات، والتحقق من صحة البدائل الاختبارية الموضوعة لكل سؤال، والتأكد من سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار، مع مراعاة إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً لمزيد من ضبط هذه القائمة، وقد أشار بعض المحكمين بكيفية تصحيح السؤال الأول وهو كتابة التلاميذ للقطعة الإملائية وما الدرجة المخصصة لهذا السؤال؟ ويشير الباحث بأنه وضع لهذا السؤال عشر درجات، ويتم تصحيح القطع الإملائية بناء على قواعد الرسم الإملائي المتعارف عليه، حيث يحتسب كل خطأ من أخطاء التلاميذ بخصم نصف درجة من الدرجة الكلية للسؤال، كما أشار بعض المحكمين بأن اختبار الكتابة الهجائية لا يصلح معه اختبار موضوعي؛ والباحث لا يتفق مع هذا الرأي؛ لأن العبرة هنا في طبيعة الاختبار هي نوعية المهارات المختارة، وجميع المهارات التي تم اختيارها في هذا الاختبار هي من المهارات الأساسية التي يصلح فيها اختبار كتابي وموضوعي في الوقت نفسه، والباحث قد جمع بين النمطين، حيث خصص السؤال الأول لكتابة التلاميذ القطع اللغوية إملائيًا، والأسئلة التالية تقيس المهارات النوعية في الاختبار.

ب) ضبط اختبار مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

لضبط اختبار مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي تم تطبيق هذا الاختبار على أربعين تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدرسة الإصلاح الزراعي التابعة لإدارة بنها التعليمية، وذلك يوم الاثنين الموافق الثاني من نوفمبر سنة ٢٠١٥ ميلادية، الموافق العشرون من شهر المحرم سنة ١٤٣٧ هـ، وذلك لحساب ما يلي:

أولاً: تحديد زمن اختبار مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

تم حساب زمن الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب الخمسة الأسرع أداءً في الإجابة عن الاختبار، والخمسة طلاب الأبطأ، وتم حساب متوسط المستغرق حوالي أربعون دقيقة أي ما يعادل حصة دراسية.

ثانياً: حساب معامل السهولة والصعوبة لاختبار مهارات الكتابة الهجائية:

للتحقق من سهولة وصعوبة مفردات اختبار مهارات الكتابة الهجائية تم حصر التلاميذ الذين أجابوا عن كل مفردة إجابة صحيحة أو أجابوا عنها إجابة خطأ، وقد تراوح معامل السهولة والصعوبة في الاختبار بين ٠,٧٥ سهولة إلى ٠,٣٢ صعوبة، ومن ثم فإن الأسئلة المضمنة في الاختبار تقع في المستوى المقبول من حيث السهولة والصعوبة.

ثالثاً: حساب معامل القوة التمييزية لاختبار مهارات الكتابة الهجائية:

تم حساب معامل القوة التمييزية لاختبار مهارات الكتابة الهجائية من خلال المعادلة السابق ذكرها، وقد بلغ معامل القوة التمييزية لهذا الاختبار ٠,٧٧ وهو معامل تمييز قوي يطمئن علي القوة التمييزية للاختبار.

رابعاً: حساب معامل ثبات اختبار مهارات الكتابة الهجائية:

تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد مضي خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول، وتم ذلك يوم الثلاثاء الموافق السابع عشر من نوفمبر سنة ٢٠١٥ م، الموافق الخامس من صفر سنة ١٤٣٧ هـ، وتم حساب الثبات من خلال معامل ارتباط لبيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ٠,٨٢ وهو معامل ارتباط مرتفع يشير إلي ثبات اختبار مهارات الكتابة الهجائية.

٥- دليل المعلم لتوظيف إستراتيجية المسرد الإملائي لتنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة**الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي:**

يستهدف هذا الدليل تدريب معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على توظيف إستراتيجية المسرد الإملائي لتنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وقد تكون الدليل من مقدمة عامة، ثم توضيح الأهداف العام لهذا الدليل، وتعريف المعلمين بإستراتيجية إستراتيجية المسرد الإملائي من حيث مفهومها وطبيعتها، وأسسها العملية، وعلاقة إستراتيجية المسرد الإملائي بمهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة الهجائية، ثم توضيح الإجراءات العامة لإستراتيجية المسرد الإملائي، وأخيراً الإجراءات التنفيذية لهذه الإستراتيجية لتنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وقد تكون الدليل من ثلاث وحدات هي: **الوحدة الأولى: رحلة الفراشات الملونة، والوحدة الثانية: عادات يومية، والوحدة الثالثة: في حب مصر،** وضمت كل وحدة ثلاثة دروس

أي تضمن الدليل تسعة دروس، وتم تطبيق هذه الدروس في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ ميلادية.

٦- التطبيق القبلي لاختبار مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

تم اختيار مدرستين من مدارس إدارة بنها التعليمية وهما: مدرسة ابن خلدون الابتدائية وتمثل المجموعة الضابطة ومدرسة عمرو بن العاص الابتدائية المشتركة وتمثل المجموعة التجريبية، حيث طبق اختبار مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المجموعة الضابطة يوم الأحد الموافق الرابع عشر من شهر فبراير سنة ٢٠١٦ م، الموافق الخامس من شهر جمادى الأولى سنة ١٤٣٧ هجرية، وطبق الاختباران على تلاميذ المجموعة التجريبية يوم الأثنين الموافق الخامس عشر من شهر فبراير سنة ٢٠١٦ م، الموافق السادس من جمادى الأولى سنة ١٤٣٧ هـ.

٧- التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة:

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة: الضابطة والتجريبية تم تطبيق اختبار مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية على مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدرسة ابن خلدون الابتدائية بوصفها المجموعة الضابطة وتلاميذ مدرسة عمرو بن العاص الابتدائية المشتركة بوصفها المجموعة التجريبية، وقد بلغ إجمالي عينة البحث (٨٤) تلميذاً وتلميذة بواقع (٤٢) تلميذاً في المجموعة الضابطة، و(٤٢) تلميذاً في المجموعة التجريبية، وأسفرت نتائج الدراسة في كلا الاختبارين عما يلي:

جدول (١)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة في اختباري مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات الوعي الصوتي	الضابطة	٨٤	٥,٨٨	١,٦٤	٨٢	٠,٧٣	غير دالة
	التجريبية		٦,١٤	١,٦٣			
مهارات الكتابة الهجائية	الضابطة	٨٤	٧,٠٢	١,٨٦	٨٢	١,٣٧	غير دالة

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	التجريبية		٧,٦٠	٢,٠١			

من خلال الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختباري مهارات الوعي الصوتي وكذلك في اختبار مهارات الكتابة الهجائية، حيث بلغت قيمة (ت) في اختبار مهارات الوعي الصوتي ٠,٧٣، بينما كانت قيمتها في اختبار مهارات الكتابة الهجائية ١,٣٧ وكلها غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥؛ مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة.

٨- تطبيق إستراتيجية المسرد الإملائي على تلاميذ المجموعة التجريبية:

تم تطبيق إستراتيجية المسرد الإملائي لتنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدرسة عمرو بن العاص الابتدائية المشتركة التابعة لإدارة بناء التعليمية، وذلك يوم الثلاثاء الموافق السادس عشر من شهر فبراير الموافق السابع من شهر جمادى الأول سنة ١٤٣٧ هـ، وقد استمر التطبيق شهرين ونصف بواقع أربع حصص أسبوعياً.

٩- التطبيق البعدي لاختباري الدراسة:

تم التطبيق البعدي على مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية وذلك يوم الأربعاء والخميس الموافق ٢٧ - ٢٨ / ٤ / ٢٠١٦ ميلادية الموافق ٢٠ - ٢١ من رجب سنة ١٤٣٧ هـ.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

بعد الانتهاء من تطبيق إستراتيجية المسرد الإملائي لتنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، فقد أسفرت نتائجها عن الآتي:

١- فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي ككل لدى تلاميذ الصف

الثالث الابتدائي:

ينص الفرض الأول على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في اختبار مهارات الوعي الصوتي ككل عند مستوى ٠,٠٥ لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ ولتحقق من صحة الفرض السابق

قام الباحث بحساب قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الوعي الصوتي ككل، وتم ذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية SPSS, v. 23، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة

والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الوعي الصوتي ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الضابطة	٨٤	٥,٨٨	١,٦٤	٨٢	٥٨,٩٥	٠,٠١	٠,٩٧
التجريبية		٣٥,٧١	٢,٨٣				

ولمزيد من التحقق من فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي قام الباحث بحساب مربع إيتا لحساب حجم التأثير للإستراتيجية، والذي يسمى أحياناً بنسبة الارتباط بين العينات موضع البحث.

من خلال قراءة الجدول السابق يتضح فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي ككل لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، حيث كشفت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير الإستراتيجية ٠,٩٧ وهو حجم تأثير مرتفع يدل على فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي، وتتسق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Bolduc, 2009)، ونتيجة دراسة رشا عثمان سنة ٢٠٠٩، ودراسة (Radwan, 2010) ودراسة سهام الشيباني سنة ٢٠١٤ ميلادية، كما تتسق هذه النتيجة مع ما ورد من إطار نظري في الدراسة الحالية، حيث إن الوعي الصوتي يعد من المهارات الحيوية والحاسمة لدى التلاميذ في اكتساب آليات القراءة والكتابة؛ لأنه يزيد من وعي التلاميذ بمعرفة بنية الصوت في الكلمة، كما أنه يتضمن تدريبهم على تحليل الكلمات إلى عناصرها الأولية، والتمييز بين الأشكال العامة للوعي الصوتي، وفهم المبادئ الأبجدية وتطوير معرفتهم بها من تمييز أشكال الحروف وعلاقتها بغيرها من الحروف الأخرى.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة كما يلي:

- أن إستراتيجية المسرد الإملائي من إستراتيجيات التعلم التفاعلية التي تسمح للتلاميذ أن يكونوا نشطين متأمليين لعملية تعلمهم، مع تدريبهم على الوعي بأصوات اللغة ومقاطعها، والتمييز بين بعض الظواهر الصوتية مثل النبر والتنغيم.
- تستهدف إستراتيجية المسرد الإملائي تعليم اللغة للتلاميذ بشكل تكاملي، حيث يتم الدمج فيها بين القراءة والكتابة، والاستماع والتحدث من خلال التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ بعضهم البعض، وبين التلاميذ ومعلميهم، وما يتطلبه هذا التفاعل من الوعي باللغة الشفهية وما تتضمنه من أصوات ومقاطع، والوعي بطبيعة التمايز بين كل وحدة صوتية وأخرى، وتدريب التلاميذ أن الاختلاف بين هذه الوحدات يؤدي بطبيعة الحال إلى اختلاف دلالاتها، فضلاً على أنها من الإستراتيجيات التي تهتم بصحة الرسم الإملائي واتباع القواعد النحوية الصحيحة
- تتضمن الإستراتيجية في إحدى مراحلها الاستماع إلى بعض القطع اللغوية، وهذه المرحلة تتطلب من التلاميذ الانتباه الشديد للقطعة المملأة، وما تستتبعه من التمييز السمعي، والوعي بالثنائيات الصغرى في اللغة العربية، والتمييز بين المقاطع الصوتية المختلفة.
- تدريب التلاميذ على الوعي بطبيعة الأصوات اللغوية، وتأثير هذه الأصوات في اختلاف المعنى، ومنها مهارات التمييز السمعي وتحديد إيقاع الكلمات والجمل، وتمييز مهارات النبر والتنغيم الواردة في المسموع وما يحمله كل منهما من معنى.
- طبيعة الأنشطة الصوتية المضمنة في الإستراتيجية أسهمت في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

٢- فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي الفرعية لدى تلاميذ

الصف الثالث الابتدائي:

ينص الفرض الثاني على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في كل مهارة فرعية لاختبار مهارات الوعي الصوتي عند مستوى ٠,٠٥ لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة

الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الوعي الصوتي في كل مهارة رئيسة كل على حدة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمهارات الوعي الصوتي الرئيسة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
مهارات الإيقاع الصوتي	الضابطة	٨٤	١,٥٧	١,١٩	٨٢	٤٤,٠٧	٠,٠١	٠,٩٦
	التجريبية		١١,٦٤	٠,٨٧				
مهارات المعالجة الصوتية	الضابطة	٨٤	٢,٩٢	١,٤٢	٨٢	٥٣,١٤	٠,٠١	٠,٩٧
	التجريبية		١٥,٧٦	٠,٦٥				
مهارات المعالجة الهجائية	الضابطة	٨٤	١,٦٤	٠,٨٧	٨٢	٤٦,١٠	٠,٠١	٠,٩٦
	التجريبية		٩,٦١	٠,٦٩				
مهارات معالجة المعنى	الضابطة	٨٤	١,٣٠	٠,٨٦	٨٢	٤٥,٨٢	٠,٠١	٠,٩٦
	التجريبية		٩,٧٦	٠,٨٢				

بقراءة الجدول السابق يتضح فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي الرئيسة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، حيث كشفت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمهارات الوعي الصوتي الرئيسة وهي: مهارة الإيقاع الصوتي، ومهارة المعالجة الصوتية، ومهارة المعالجة الهجائية، ومهارة معالجة المعنى جميعها لصالح المجموعة التجريبية، وتراوح حجم تأثير الإستراتيجية بين ٠,٩٦ - ٠,٩٧ وهو حجم تأثير مرتفع يدل على فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي، وتتسق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رشا عثمان سنة ٢٠٠٩، ودراسة محمود سنة ٢٠١١، ودراسة (Cardona, 2013)، ودراسة سهام الشيباني سنة ٢٠١٤، كما تتسق هذه النتيجة مع ما ورد من أدبيات تربوية في الدراسة الحالية، فالوعي الصوتي له أثر إيجابي في القراءة والتهجئة خاصة عند الربط بين الوحدات الصوتية والرموز التي تمثل هذه الوحدات، وتبرز العلاقة بين القدرة القرائية والوعي الصوتي على أنها علاقة سببية ثنائية الاتجاه، فالوعي الصوتي قد يكون أحد المتطلبات السابقة

لنمو القرائي، وكذلك الربط بين وعي التلاميذ بالبنية الصوتية للكلمة، وعلاقة هذه البنية بقطبيها - إن صح التعبير - الدلالة والهجاء.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة كما يلي:

- الربط بين مهارات الوعي الصوتي المختلفة وهي مهارات الإيقاع الصوتي والخاصة بالأوزان وطريقة الأداء، والمهارات الصوتية والتي تتعلق بالتلاعب بأصوات اللغة من الحذف والإبدال والاستبدال والإضافة، وعلاقة هذه المهارات بمهارات الكتابة الهجائية الصحيحة، فضلاً عن تأثير المهارات السابقة باختلاف المعاني والدلالات.
- تركيز إجراءات الإستراتيجية على استماع تلاميذ الصف الثالث الابتدائي للقطع الإملائية، وما تتطلبه هذه العملية من حسن الانتباه والتركيز للالتقاط الصوات اللغوية والتمييز بينها.
- تدريب التلاميذ على التشارك والتعاون فيما بينهم، وتبادل ملحوظاتهم المختلفة داخل المجموعة؛ لبناء نسخة جديدة من النص المسموع.
- تدريب التلاميذ على تحليل منتجهم الكتابي ومقارنته بمنتجات زملائهم وتحديد الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية والأسلوبية التي ارتكبوها في أثناء الكتابة.
- تعويد التلاميذ على تصويب أخطاءهم بأنفسهم والحكم على أداءهم بناءً على ما تم اكتشافه من أخطاء، وإعادة كتابة القطعة الإملائية مرة أخرى دون أخطاء.
- طبيعة الأنشطة الإثرائية المتنوعة التي تدرّب التلاميذ على تمييز الإيقاعات الصوتية في النص المملى، والتلاعب بأصوات اللغة والتبديل بينها؛ لبناء كلمات جديدة تحمل معانٍ مختلفة، كذلك الأنشطة المرتبطة برسم الكلمات رسمً إملائيًا صحيحًا في ضوء ما اصطلح عليه أهل اللغة.

٢- فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية ككل لدى تلاميذ

الصف الثالث الابتدائي؛

ينص الفرض الثالث على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في اختبار مهارات الكتابة الهجائية ككل عند مستوى ٠,٠٥ لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض

قام الباحث بحساب قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الكتابة الهجائية ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الهجائية ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الضابطة	٨٤	١٢,٩٥	٢,٥٦	٨٢	٥١,٢٠	٠,٠١	٠,٩٦
التجريبية		٣٨,٦٤	١,٩٩				

من خلال الجدول السابق يتضح فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية ككل، حيث أسفرت نتيجة الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى ٠,٠١ في اختبار مهارات الكتابة الهجائية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وقد بلغ حجم تأثير الإستراتيجية ٠,٩٦ وهو حجم تأثير مرتفع يدل على فاعلية الإستراتيجية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Al-Sibai, 2008) ودراسة العزاوي سنة ٢٠١٢، ودراسة العرنوسي ومجول سنة ٢٠١٣ ميلادية، كما تتسق هذه النتيجة مع ما ورد من إطار نظري، حيث إن إستراتيجية المسرد الإملائي تسهم بدرجة كبيرة في تعليم اللغة بشكل تكاملي، حيث تستهدف إستراتيجية المسرد الإملاء الربط الفعال بين مهارات الاستماع من جهة، ومهارات الكتابة وبناء المعنى من جهة ثانية، مع الحرص الشديد على رسم الكلمات والجمل في ضوء القواعد اللغوية المتبعة، مع مراعاة القواعد النحوية، فالتلاميذ يتدربون على التمييز السمعي وتعرف الكلمات المسموعة، وتحديد دلالتها المعجمية والسياقية، ثم استخدام الكلمات المفتاحية لإعادة بناء النص من جديد؛ بناء على ما تم فهمه، كما تعين هذه الإستراتيجية التلاميذ على تنظيم ما لديهم من معلومات لبناء النص المملى من جديد.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة على النحو الآتي:

- تركيز إستراتيجية المسرد الإملائي على مدخل عمليات الكتابة (التخطيط للكتابة، عملية الإنشاء، عملية المراجعة والتنقيح) أكثر من تركيزها على مدخل المنتج النهائي.

- تدريب التلاميذ على تأمل ذواتهم ومراقبتهم لها في أثناء كتابة القطع الإملائية، مع تدريبهم أحكام موضوعية على مستوى أداءهم الكتابي بناء على معايير الصواب اللغوي.
- معاونة التلاميذ في إعادة بناء المعنى العام للقطعة الإملائية اتكاءً على معارفهم السابقة Prior Knowledge حول القطعة الإملائية.
- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتشارك وتبادل الخبرات في المكتوب، واستكشاف الأخطاء الإملائية وتصويبها بأنفسهم.
- تدريبهم على الربط الجيد بين ما يسمعونه وبين ما يكتبونه باعتبار أن الكتابة عامة والإملاء خاصة هي إعادة تمثيل الكلام المنطوق في شكل خطي.

٤- فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية المهارات الفرعية للكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

ينص الفرض الرابع على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لكل مهارة فرعية لاختبار مهارات الكتابة الهجائية عند مستوى ٠,٠٥ لتلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الكتابة الهجائية في كل مهارة فرعية كل على حدة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في المهارات الفرعية لاختبار الكتابة الهجائية

مربع إيتا	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	المهارة
٠,٨٢	٠,٠١	١٨,٨٨	٨٢	٢,٤٣	٩,٢١	٨٤	الضابطة	يكتب الكلمات والجمل
				١,٥٣	١٧,٥٩		التجريبية	كتابة صحيحة
٠,٨٠	٠,٠١	١٨,٤٩	٨٢	٠,٤٨	٠,٣٥	٨٤	الضابطة	يرسم الهمزة المتوسطة
				٠,٢٦	١,٩٢		التجريبية	رسماً صحيحاً
٠,٨٥	٠,٠١	٢٢,٣٨	٨٢	٠,٣٩	٠,١٩	٨٤	الضابطة	يكتب الهمزة في أول

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الكلمة كتابة صحيحاً	التجريبية		١,٩٠	٠,٢٩				
يرسم الهمزة المتطرفة رسماً صحيحاً	الضابطة	٨٤	٠,٣٨	٠,٤٩	٨٢	١٦,٤٥	٠,٠١	٠,٧٦
	التجريبية		١,٨٨	٠,٣٢				
يميز بين الألف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف	الضابطة	٨٤	٠,١٩	٠,٣٩	٨٢	٢٣,٧٠	٠,٠١	٠,٨٧
	التجريبية		١,٩٢	٠,٢٦				
يميز بين همزتي القطع والوصل	الضابطة	٨٤	٠,٣٣	٠,٤٧	٨٢	٢١,٢٣	٠,٠١	٠,٨٤
	التجريبية		١,٩٧	٠,١٥				
يميز بين الأصوات التي تنطق ولا تكتب	الضابطة	٨٤	٠,٤٥	٠,٥٠	٨٢	١٦,٨٨	٠,٠١	٠,٧٧
	التجريبية		١,٩٢	٠,٢٦				
يميز بين الحركات القصيرة والطويلة	الضابطة	٨٤	٠,٣٠	٠,٤٦	٨٢	١٨,٦٥	٠,٠١	٠,٨٠
	التجريبية		١,٩٠	٠,٢٩				
يحدد الحروف الزائدة في الكلمة	الضابطة	٨٤	٠,٣٣	٠,٤٧	٨٢	١٥,٩٨	٠,٠١	٠,٧٥
	التجريبية		١,٨٣	٠,٣٧				
يميز بين التاء والهاء	الضابطة	٨٤	٠,٤٠	٠,٤٩	٨٢	١٦,٠٧	٠,٠١	٠,٧٥
	التجريبية		١,٨٨	٠,٣٧				
يوظف علامات الترقيم بشكل صحيح	الضابطة	٨٤	٠,٤٠	٠,٤٩	٨٢	١٦,٧٩	٠,٠١	٠,٧٧
	التجريبية		١,٩٠	٠,٢٩				
يميز أنواع التَّنوين المختلفة	الضابطة	٨٤	٠,٣٨	٠,٤٩	٨٢	٢٠,٠٦	٠,٠١	٠,٨٣
	التجريبية		١,٩٧	٠,١٥				

يتضح من خلال الجدول السابق فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية الفرعية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي, حيث أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المهارات النوعية للكتابة الهجائية عند مستوى ٠,٠١, وقد تراوح حجم التأثير مت بين ٠,٧٥ إلى ٠,٨٥ وهو حجم تأثير مرتفع يؤكد فاعلية الإستراتيجية في تنمية مهارات الكتابة الهجائية, وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات ومنها دراسة (Al-Sibai, 2008) ودراسة العزاوي سنة ٢٠١٢, ودراسة العرنوسي ومجول سنة ٢٠١٣ ميلادية, كما تتفق مع ما ورد من إطار

نظري للدراسة الحالية، حيث إن هذه الإستراتيجية تعين التلاميذ على الكتابة الهجائية كتابة صحيحة، فضلاً عن تدريبهم علي إعادة بناء النص المسموع من خلال ما لديهم من معارف وخبرات سابقة، كما أنها تسهم في معاونة الطلاب على تصحيح الأخطاء النحوية والإملائية والأسلوبية في أثناء عملية الكتابة، وعطفاً على ما سبق فإنها تدرب التلاميذ على مهارات الميتمة معرفية أو مهارات التفكير في التفكير، والوعي به مع القدرة علي التنظيم الذاتي، والمراقبة الذاتية في أثناء الكتابة.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة على النحو الآتي:

- تشجيع التلاميذ على نشاطه وكفاءته الذاتية في تعليم نفسه بنفسه، ومن تبادل خبراته مع زملائه داخل قاعة الدرس.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ في استحضار معلوماتهم ومعارفهم السابقة حول النص اللغوي الذي سيكتبه التلاميذ، مع بناء مخططات عقلية أو أطر معرفية حول هذا الموضوع.
- مشاركة التلاميذ لما كتبوه وتبادلهم الرأي فيه، وهذا بلا شك يؤثر في تصويب التلاميذ لأخطائهم، مع تنقيحهم لأفكارهم بما يحقق مزيداً من العمق في الموضوع المكتوب.
- تدريب التلاميذ على التحليل والمقارنة بين أعمالهم الكتابية وأعمال زملائهم، وحكمهم على انفسهم وعلى الآخرين في ضوء معايير السلامة اللغوية.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لإعادة بناء المعنى من جديد، بناءً على ما تبادلوه مع زملائهم من معلومات ومعارف وأفكار.
- تنوع الأنشطة المضمنة في الإستراتيجية والتي تسعى لتدريب التلاميذ على بعض الجوانب الإملائية من قبيل: التمييز بين الهمزات (القطع، والوصل)، وكتابتها في أول الكلمة ووسطها ونهايتها، وكذلك التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، وبين التاء والهاء، وأنواع التنوين المختلفة.

٥- تحديد نوع العلاقة بين تنمية مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ

الصف الثالث الابتدائي:

ينص الفرض الخامس على وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ وللتحقق من صحة ها الفرض تم حساب معامل الارتباط لبيرسون؛ للكشف عن العلاقة القائمة بين مهارات الوعي الصوتي، وبين مهارات

الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وقد كشفت نتائج العلاقة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة الهجائية، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٩٧، وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ يدل على الرابطة العضوية بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة الهجائية.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة كما يلي:

- لكون إستراتيجية المسرد الإملائي من إستراتيجيات التعلم التكاملية التي تقوم على تنمية العديد من فنون اللغة ومهاراتها ومنها: مهارات الاستماع، والقراءة الجهرية، والكتابة، والتحدث.
- اشتمال الإستراتيجية على العديد من المراحل التدريسية والتعلمية التي تنمي مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة عامة والكتابة الهجائية خاصة.
- اشتمال الإستراتيجية على العديد من الأنشطة التي تستثير مهارات الوعي الصوتي باعتبارها البوابة الأساسية لاكتساب مهارات الكتابة الهجائية بشكل دقيق.
- تقديم مجموعة من المنظمات الرسومية التي توضح طبيعة العلاقة القائمة بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة الهجائية على اعتبار أنهما وجهان للكلمة في اللغة.
- في ضوء النتيجة السابقة يعدل الباحث فرض هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى ٠,٠١ بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ومن ثم فإن هذه الدراسة قد أكدت فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

توصيات الدراسة:

- استنادًا إلى نتائج الدراسة السابقة يمكن للباحث التوصية بما يلي:
- ضرورة تضمين مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية في مناهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وعدم الفصل بينهما.
- ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على الإجراءات التفصيلية لإستراتيجية المسرد الإملائي.
- السعي نحو تحقيق التكامل بين فنون اللغة ومهاراتها وفروعها؛ لأن اللغة كل متكامل لا يجوز الفصل بينها.

- ضرورة إكساب التلاميذ في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية من آليات القراءة والكتابة؛ لأنها تمثل المهارات الأساسية التي تبنى عليها مهارات اللغة الأخرى.
- ضرورة إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لاستحضار معارفهم وخبراتهم السابقة، وإشعاره بأن هذه المعلومات ذات قيمة كبيرة في تعلمه للمعارف والمعلومات الجديدة.
- تدريب التلاميذ على أن يكونوا نشطين وفاعلين في تعليم أنفسهم بأنفسهم.
- ضرورة تدريب التلاميذ منذ نعومة أظافرهم على التعاون والتشارك وتبادل الآراء والنقد، والحكم على أدائهم في ضوء محكات ومعايير محددة.

مقترحات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحث مجموعة من المشاريع البحثية التي يمكن تنفيذها في هذا المجال وهي كالآتي:
- دراسة تنبؤية للعلاقة بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة الهجائية للتلاميذ والطلاب بمراحل التعليم العام.
 - فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات المهارات الشفهية وإنتاج الدلالة الموازي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 - فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
 - تنمية مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام إستراتيجية المسرد الإملائي.
 - فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
 - فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الكتابة التعبيرية لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
 - فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في علاج الأخطاء النحوية الشائعة لدى التلاميذ بمراحل التعليم العام.
 - فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية المهارات الأسلوبية، ومهارات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد (٢٠٠٦). *مقدمة ابن خلدون. الجزء الثالث*، تحقيق علي عبد الواحد وافي، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- أبو سكينه، نادية (٢٠١٣). فاعلية استخدام استراتيجية التغذية الفورية من معالج النصوص الحاسوبية لعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ع (٤٣)، ج (١)، ١٧٧ - ٢٣٤.
- أبو منديل، أيمن عبد ربه (٢٠٠٦). فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- بابلي، جميل شريف (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٥). *أساسيات تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. العين - الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.*
- البكر، فهد عبد الكريم (٢٠٠٩). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط: تشخيصها وأسبابها. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية والاجتماعية)*، ع (٨)، ٧٠ - ١١١.
- الجوجو، ألفت محمد (٢٠٠٤). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- حافظ، وحيد السيد إسماعيل (٢٠٠٨). فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ. *مجلة دراسات في المناهج*

- وطرق التدريس، العدد (١٣٢)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٢٤ - ٢٧١.
- الحلاق، علي سامي (٢٠١٤). **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**. الطبعة الثانية، طرابلس - لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.
 - الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤). **فصول في تدريس اللغة العربية: ابتدائي، متوسط، ثانوي**. الطبعة الرابعة، الرياض: مكتبة الرشد.
 - داود، سميرة سعيد عبد الغني (٢٠١٣). **فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج لتحسين مهارات الإملاء لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
 - داود، سميرة سعيد عبد الغني (٢٠١٣). **فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج لتحسين مهارات الإملاء لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
 - الديلمي، طه؛ والوائل، سعاد (٢٠٠٣). **اللغة العربية: مناهجها وطرائق تدريسها**. عمان - الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
 - الراجحي، عبده (٢٠٠٧). **العربية الجامعية لغير المتخصصين**. بيروت: دار النهضة العربية.
 - زايد، فهد خليل؛ رمان، محمد صلاح (٢٠١٥). **فن تدريس اللغة العربية**. عمان - الأردن: دار الإعمار للنشر والتوزيع.
 - سعيد، محمد السيد أحمد (٢٠٠٨). **برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد الثالث والثمانون، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٥٠ - ٢٨٠.
 - سليمان، حنان السعيد داود (٢٠٠٨). **برنامج علاجي لعيوب القراءة الجهرية في مستوى الأداء المهاري لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
 - سليمان، محمود جلال الدين (٢٠١٢). **الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة: منظور لغوي تطبيقي**. القاهرة: عالم الكتب.

- شحاتة، حسن (١٩٩٢). *تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه، تقويمه، تطويره*. الطبعة الثانية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن؛ حسنين، أحمد طاهر (١٩٩٨). *قواعد الإملاء العربي: بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الشيباني، سهام عبد النبي (٢٠١٤). *فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مدينة طرابلس بليبيا*. *مجلة عالم التربية بالقاهرة*، ع (٤٦)، ١٨٩ - ٢٤٤.
- الصويركي، محمد علي حسن (٢٠١٢). *تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي على شبكة المعلومات الإنترنت: الأردن نموذجًا*. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ع (٣١)، ج (١)، ١٥٩ - ١٨٢.
- الضمور، أروى عبد الله (٢٠٠٦). *بناء اختبار تشخيصي لطلبة الصف السابع الأساسي في مهارات الاستيعاب والقواعد والإملاء في اللغة العربية للمرحلة المتوسطة من التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة مؤتة.
- العامري، عبد محسن حمد (٢٠١٥). *الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة إعداد المعلمين والمعلمات*. *مجلة الكلية الإسلامية الجامعة بالعراق*، مج (١٠)، ع (٣٣)، ٤٤٥ - ٤٧٤.
- عبابنة، ماهر علي (٢٠١٠). *الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
- عبد الحليم، محمد رياض أحمد (٢٠٠٩). *استخدام إستراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي*. *مجلة كلية التربية بأسبوط*، المجلد الخامس والعشرون، العدد الثاني، ٢٧٩ - ٣٥٤.

- عثمان، رشا السيد محمود (٢٠٠٩). فعالية برنامج تدريبي لتحسين الوعي الصوتي لدى عينة من الأطفال ذوي العسر القرائي في مرحلة رياض الأطفال. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- عرفان، خالد محمود محمد (٢٠٠٨). *قواعد الخط والكتابة وتطبيقاتهما*. الرياض: دار النشر الدولي.
- العرنوسي، ضياء عويد حربي؛ ومجول، مشرق محمد (٢٠١٣). أثر إستراتيجيتي المسرد الإملائي ونموذج فراير في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء. *مجلة العلوم الإنسانية جامعة بابل*، العدد السادس عشر، ٢٢٧ - ٢٣٨.
- العزاوي، علاء جبار محمود (٢٠١٢). أثر إستراتيجية المسرد الإملائي في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى بالعراق.
- عطا، إبراهيم محمد (٢٠٠٥). *المرجع في تدريس اللغة العربية*. القاهرة: المركز الأدبي التخصصي.
- فضل الله، محمد رجب (١٩٩٧). *تنمية المهارات الإملائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية: دروس للمتعلم ودليل للمعلم*. القاهرة: عالم الكتب.
- فيشر، دوجلاي؛ بروزو، وليم جي؛ فراي، نانسي؛ وإيفي، جاي (٢٠٠٩). *خمسون إستراتيجية لتعلم وتعليم المحتوى الدراسي للطلاب*. ترجمة عبد الله بن محمد السريع، الرياض: عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود.
- كامحي، آلان؛ كاتس، هيوغ (٢٠١٥). *اللغة وصعوبات القراءة*. ترجمة موسى محمد عمايره. عمان - الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- محجوب، ثريا (٢٠٠١). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي: تشخيصها وعلاجها. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، مج (١)، ع (٣٠)، ١٢٨ - ١٦٣.
- محمود، محمد فاروق حمدي (٢٠١١). أثر برنامج مقترح لتعليم الأصوات العربية باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنيا.

- منسي، محمود عبد الحليم (٢٠٠٣). *التعلم: المفهوم النماذج والتطبيقات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الناقة، محمود كامل (٢٠٠٢). *تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفياته*. الجزء الثاني، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.
- النجدي، أحمد؛ وسعودي، منى عبد الهادي؛ وراشد، علي (٢٠٠٥). *اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- النوري، إيمان أحمد (٢٠١٠). *صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- هارون، عبد السلام محمد (١٩٩٣). *قواعد الإملاء*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- هلال، هدى محمد محمود (٢٠١٢). *فاعلية الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على المهارات اللغوية لدى طفل الروضة*. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ع (٢٣)، ج (٣)، ١٧٥ - ٢٠٦.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩). *وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي*. القاهرة: رئاسة مجلس الوزراء.
- والي، فاضل فتحي محمد (١٩٩٨). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: طرقه، أساليبه، قضاياها*. حائل - المملكة العربية السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). *التوجيهات الفنية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي: المرحلة الابتدائية*. القاهرة: قطاع الكتب.
- يوسف، حسني عبد الجليل (٢٠٠٦). *علم كتابة اللغة العربية والإملاء: الأصول والقواعد والطرق*. القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abbasian, Gholam-Reza & Mohammadi, Mahsa (2013). The Effectiveness of dictogloss in developing general writing skill of

- Iranian Intermediate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6),1371-1380.
- Al-Sibai, Dina M. M. (2008). Using Dictogloss Tasks: Attention to Form in a Collaborative Classroom Activity With Female Students at King Saud University. Unpublished Master Thesis, King Saud University.
 - Antonacci, Patricia A. & O'Callaghan, Catharine (2012). *Promoting Literacy Development: 50 Research-Based Strategies for K-8 Learners*. Los Anglos: SAGE Publishers.
 - Apel, Kenn & Masterson, Julie J. (2001). Theory-Guided Spelling Assessment and Intervention: A Case Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 32, 182-195.
 - Bjarnadottir, Gudrun (2003). The effect of Phonological Awareness Instruction on Phonological Awareness and reading skills. Unpublished Dissertation thesis, The Pennsylvania State University.
 - Bolduc, Jonathan (2009). Effects of a music program on kindergartners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education*, 27(1) 37-47.
 - Bygate, Martin; Skehan, Peter & Swain, Merrill (2014). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*. London: Routledge Taylor and François Group.
 - Cardona, Jennifer Gutierrez (2013). The Inclusion of dictogloss tasks to promote listening comprehension of fourth graders from a state school in Cartago. Unpublished Dissertation Thesis, Facultad de Bellas Artes Y Humanities, Universidad Tecnologica De Pereira.
 - Christ, Tanya; Wang, Christine & Chiu, Ming Ming (2011). Using story dictation to support young children's vocabulary development: outcomes and process. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (1), 30- 41.
 - Daura, Ramlatu Jibir (2013). Using dictogloss as an interactive method of teaching listening comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 4 (2), 112-117.
 - Ellis, Rod (2004). *Task-based Language Learning and Teaching*. 2nd Editions, Oxford: Oxford University Press.

- Ernest, (1994). Social Constructivism and the Psychology of mathematics education In: P. Ernest.(Ed). *Constructing Mathematical Knowledge: Epistemology and Mathematics Education*. London: Falmer Press.
- Ericson, Lita & Juliebo, Moira Fraser (1998). *Phonological awareness: Handbook for kindergarten and primary teachers*. New York: The International Reading Association (IRA).
- Gillon, Gail (2007). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. 2nd Editions, New York: The Guilford Press.
- Goldsworthy, Candace L. & Pieretti, Robert A. (2004). *Source book of phonological awareness activities: Volume III Children's core literature grade 3 through 5* . New York: Thomson Delmar Learning.
- Gravestede, L. (2009). Phonological awareness and decoding skills in deaf adolescents. *Deafness and Education International*, 11(4), 171 – 190.
- Harris, Theodore Lester & Hodges , Richard E. (1995). *The Literacy dictionary: Vocabulary of reading and writing* New York: International Reading Association (IRA).
- Hogan, Tiffany; Catts, Hugu & Little, Todd (2005). The Relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 285-293.
- Jin, Seung-hee. (2013). A Study on the Effects of Dictogloss on English Writing in Korean Middle School. *Studies in English Education*, 18(2), 115-134.
- Kessler, Greg & Ware, Paige D. (2013). The Language classroom addressing competencies of the European higher education through the use of technology. In *Competency-based Language Teaching in Higher Education*, Pérez Cañado, María Luisa (Eds), New York: Springer.
- Kiany, Reza & Shiramiry, Ebrahim (2002). The Effect of frequent dictation on the listening comprehension ability of elementary EFL Learners. *TESL Canada Journal*, 20 (1), 57-63.
- Kidd, Richard (1992). Teaching ESL Grammar through Dictation. *TESL Canada Journal*, 10 (1), 49 – 61.

- Lonigan, Christopher J. (2007). Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children. in *Vocabulary Acquisition implication for reading comprehension*. Wagner ، Richard K., Muse, Andrea E. & Tannenbaum ، Kendra R. (Eds), New York: The Guilford Press.
- Masterson, Julie J. & Apel, Kenn (2010). Spelling Sensitivity score: Noting developmental changes in spelling knowledge. *Assessment for Effective Intervention*, 36(1), 35-45.
- Murray, H. (1994). Inside dictogloss—an investigation of a small-group writing task. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliqué*, 60, 67-84.
- Nabei , Toshiyo (1996). Dictogloss: It's an effective language learning task. Washington: *Educational Resources Information Center* (ERIC).
- Nunan, David (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. London: Prentice Hall International.
- Paulson, Lucy Hart (2004). The development of phonological awareness skills in preschool children: From syllables to phonemes. Unpublished Dissertation thesis, University of Montana.
- Radwan, Sarah Mohammmd Zakarya (2010). Using the dictogloss strategy for developing some EFL listening comprehension among secondary school students. Unpublished Master Thesis, Faculty of education , Benha University.
- Rathvon, Natalie (2004). *Early reading assessment: A Practitioner's handbook*. New York: The Guilford Press.
- Richards, Susannah Converse (2011).The effectiveness of Separate Pitch and Rhythm Training Interventions on the Phonological Awareness of Kindergarten Learners. Unpublished Dissertation thesis, North central University.
- Rosen, Crans Gladys (1998) : *The Spelling book ; Teaching the children how to spell no what to spell* . New York : International Reading Association.
- Shak, Juliana (2004): Children using dictogloss to focus on form. Reflection on *English Language Teaching*, 5 (2), 47 – 52.

- Smith . Carl B. (1998) : Spelling for writing : A Guide book for parents and teachers , Level 2 . *Bloomington : Family Learning Association* , 17 – 22.
- Stewart, Benjamin Lee; Silva, Luis Humberto Rodríguez & González, Juan Antonio Torres (2014). Integrating Language Skills through a Dictogloss Procedure. *English Teaching Forum*, 2, 12 – 35.
- Swanson, Lee; Saez, Leilani & Gerber, Michael (2004). Do phonological and executive processes in English learners at- risk of reading disabilities in Grade 1 predict performance in Grade 2? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19 (4), 225-244.
- Thompson, Sylvia Linan & Vaughn, Sharon (2007). *Research based methods of reading instruction for English: Language learners grades K – 4*. Alexandria – Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Uribe, Amy Jean Hornby (2010). Using the dictogloss in the high school foreign language classroom: Noticing and learning new grammar. Unpublished Dissertation thesis, The University of Texas at Austin.
- Wajnryb, Ruth (1989). Dictogloss: A Text-Based Approach to Teaching and Learning Grammar. *English Teaching Forum*, 17(4),16- 19.
- Wajnryb, Ruth (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- Wajnryb, Ruth (2013). *Resource Books for Teachers: Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, Lynn A. (2003). *Speed Disorders: Resource guide for preschool children*. New York: Thomson Delmar Learning.
- Yopp, Hallie Kay & Yopp, Ruth Helen (2010). *Purposeful play early childhood phonological awareness*. Huntington Beach: Shell Education Publishing.
- Zorana, Vasiljevic (2010) : Dictogloss as an interactive method of teaching listening comprehension to L2 learners . *English Language Teaching*,3(1), 41 – 52.

The Effectiveness of dictogloss Strategy in the development of phonological awareness skills And writing dictation among primary school pupils

Abstract

The study aimed to verify the effectiveness of the dictogloss Strategy in the development of phonological awareness and writing dictation skills of primary school pupils and the discovery of the relationship between them; to achieve the former goal has been prepared two lists: one: the skills of phonological awareness necessary for primary school pupils, and other skills to writing dictation, were also built two tests: one for measuring phonological awareness skills, and the other to measure the writing dictation skills, and The researcher prepared a guide for the teacher using the dictogloss Strategy, and applied study (84) pupils of pupils third grade: divided into two groups: one control group and the experimental group, The results of the study on the effectiveness of the dictogloss strategy in the development of phonological awareness whole skills in each sub- skill of the individual , as well as its effectiveness in the development of writing dictation skills to the test as a whole level and at the level of sub- skills for writing dictation among third graders , and the results have resulted in the presence of relationship positive correlation between the development of phonological awareness skills and writing dictation skills, reaching a 0.97 correlation coefficient at a level of 0.01, It explains researcher previous results to the fact that the dictogloss of integrative learning strategies which are based on the development of many of the language arts and skills, including: phonological awareness and writing dictation skills , and include many of the instructional procedures that are commensurate with the vocal skills on the one hand , and writing skills on the other hand , recommended the need to study the Arabic language training for teachers on the spelling of dictogloss strategy procedures , and the need to address the language in which integrative.

Key words: phonological awareness skills , writing dictation skills, , dictogloss strategy , primary school pupils .