

Received on (31-01-2023) Accepted on (10-01-2025)

<https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.31.6/2023/1>

A Proposed Curriculum in the Arabic Language Based on the Entrance to Phonological Awareness and its Impact on Developing the Writing Skill of the Students of the Lower Basic Stage with Learning Difficulties in the Resource Rooms in the Governorates of Gaza

Amin S. S. Abumandeel ^{*1}, Prof. Mohammad S. Abu Shqair ^{*2}, Dr. Mahmoud M. Al Rantessi ^{*3}

Ph.D. Researcher – Islamic University of Gaza ^{*1},

Professor of Curriculum and Methods of Teaching – Islamic University of Gaza ^{*2}

Associate Professor of Technology of Education– Islamic University of Gaza ^{*3}

*Corresponding Author: mandeelamin1@gmail.com

Abstract:

The aim of the research is to design a proposed curriculum based on the entrance of phonological awareness and to measure its impact on developing the writing skill of the students of the lower basic stage with learning difficulties in the resource rooms in the governorates of Gaza. The constructive and descriptive approach was employed to determine the writing skills of the target group, and the semi-experimental approach (one group design), and a test was used to measure the reading skill as a tool for the study after ensuring its validity and reliability. The results of the research showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.01$) between the mean scores of the students, before and after, the writing skills test in favor of the post-application. The effect size of teaching the proposed curriculum in developing writing skills was (0.83); This indicates that there is a significant impact of applying the proposed approach based on the phonological awareness approach in developing the writing skill of the students of the lower basic stage with learning difficulties in the resource rooms in the governorates of Gaza, The research recommended the need to focus on the phonemic awareness approach to develop students' writing skills.

Keywords: Suggested curriculum, Arabic language, phonological awareness, writing skills, learning difficulties

منهاج مقترح في اللغة العربية قائم على مدخل الوعي الصوتي وأثره في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر في محافظات غزة

أمين سرحي سلامة أبو منديل¹، أ.د. محمد سليمان أبو شقير²، أ.د. محمد سليمان أبو شقير³

باحث دكتوراه منهاج وطرق تدريس؛ ومختص في التربية الخاصة - بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية¹

أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة 2,3

الملخص:

هدف البحث إلى تصميم منهاج مقترح قائم على مدخل الوعي الصوتي، وقياس أثره في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر في محافظات غزة بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (42) طالباً من طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم، حيث تم توزيع المنهج البنائي والوصفي لتحديد مهارات الكتابة لدى الفئة المستهدفة، ومنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة)، وتم استخدام اختبار لقياس مهارة الكتابة كأداة للدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$) بين متوسطي درجات الطلاب قبلًا وبعدياً في اختبار مهارات الكتابة لصالح التطبيق البعدي، وبلغ حجم التأثير لتدريس المنهج المقترح في تنمية مهارات الكتابة (0.83)؛ ما يدل على وجود تأثير كبير لتطبيق المنهج المقترح القائم على مدخل الوعي الصوتي في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر في محافظات غزة، وأوصى البحث بضرورة التركيز على مدخل الوعي الصوتي لتنمية مهارات الكتابة لدى الطلبة.

كلمات مفتاحية: منهاج مقترح، اللغة العربية، الوعي الصوتي، مهارات الكتابة، صعوبات التعلم.

مقدمة:

تعتبر اللغة الوسيلة التي من خلالها يعبر الأفراد عن أفكارهم وانفعالاتهم ومشاعرهم، حيث تعتبر حلقة الوصل التي يتم من خلالها عملية التواصل الفردي والجماعي، ومن خلالها يتم تبادل المشاعر والأحاسيس والأفكار، وهي أهم أداة تعتمد عليها البشرية في أداء أدوارها الاجتماعية والأكاديمية، وتؤثر في العقل والخلق والدين تأثيراً قوياً.

والهدف من تعليم اللغة العربية استخدام لغته بنجاح في القراءة والكتابة؛ مما يساعد على أن ينهض بالعمل الذي يختاره ويواصل الدراسة في المراحل التعليمية التالية، وإذا كانت اللغة العربية هامة وحيوية في دراسة المواد الأخرى في كل المراحل فهي أكثر أهمية في المرحلة الابتدائية؛ لأن هذه المرحلة هي مرحلة بناء المهارات الأساسية، كمهارات القراءة والكتابة، وتعلمهما هو أساس للتعليم مدى الحياة (يونس، 2017).

والكتابة تقوم بدور مهم في حياة الإنسان، فهي أدوات لإشباع حاجاته للتواصل مع الآخرين، وتلك التي تضطره للإمساك بالقلم والتسجيل كما أنها في ذات الوقت أدوات لإشباع حاجاته الفكرية التي يود أن يحتفظ بها ويستعيده عند الضرورة إلى ذلك وهي وسيلته للتعبير عن أحاسيسه ومشاعره وتزداد أهميتها في حياة الإنسان والمجتمعات عندما تقوم بوظيفة تسهيل التفكير، ولأن الإنسان قلمه يكتب ما يفكر به من ثم تكون الكتابة أسلوباً للتفكير (الناقة، 2012).

ويعد تعلم الكتابة هدفاً رئيساً لتعلم أي لغة في مرحلة التعليم الأساسي، ولكن قد يحدث تعثر في تحقيق هذا الهدف، لأسباب متعددة قد تكون بسبب طريقة التدريس التي يوظفها المعلم أو بسبب يعود إلى الطالب نفسه، أو السياسة التعليمية المتبعة كالترقيع الآلي أو خلاف ذلك، وهذا يؤدي إلى نشأة تلاميذ يعانون من ضعف امتلاك مهارة القراءة والكتابة، ومن لم يمتلك تلك المهارتين سيكون متعثراً في المواد الدراسية الأخرى وليس فقط بمادة لغتنا العربية، لأنها تعد الجسر الذي يعبر من خلاله إلى جميع المواد وبالتالي إلى جميع المراحل التعليمية؛ حيث إن تعلم اللغة وسيلة وهدف في آن واحد، وهذا يستوجب من القائمين على العملية التربوية التفكير ملياً في حل هذه المشكلة المعضلة (يونس، 2014).

وإن أهم أهداف تعليم الكتابة هي وضوح الخط والطلاقة والقدرة على كتابة الحروف بسرعة ودقة، وهذا ما يعكس نجاح الطلاب في تعلم التعبيرات الكتابية، ولكي يتم توصيل الأفكار ونقلها بشكل مؤثر من خلال الكتابة، لا بد أن يتعلم الطالب أولاً الكتابة بخط واضح ومفهوم وهنا يبدأ التدريس بالتركيز على كيفية الإمساك الصحيح بأدوات الكتابة لنسخ الحروف المتشابهة والرموز، ثم الحفاظ على المسافات والنسب المعتادة بين الكلمات.

ويعاني طلاب الابتدائية من صعوبات في تعلم الكتابة، نتيجة انعدام التحديد لأصوات الكلام وتعلم الية ربط الحروف والكلمات، الأمر الذي يشكل تبايناً ملحوظاً في قدرة الطالب على الكتابة وعمره الزمني، كما أن العديد من الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في الاستخدامات الآلية والاجتماعية للغة، فقد تعترضهم مشاكل تتعلق بتكوين التراكيب والجمل اللغوية (حباب، 2011).

وتتطلب مهارات الكتابة والتعبيرات الكتابية تركيزاً وانتباهاً متلازمين ودائمين، لذلك فبعض الطلاب من ذوي صعوبات التعلم يواجهون أيضاً صعوبات في إتقان الكتابة بشكل واضح، وهؤلاء الطلاب في حاجة إلى تدريس يعتمد على التركيز والتوجيه ليصبحوا قادرين على تقديم كتابات واضحة للتواصل أو الاتصال مع الآخرين.

وقد بذل الباحثون جهوداً حثيثة للتغلب على مختلف الصعوبات اللغوية لدى التلاميذ، مرجعين هذه الصعوبات إلى عوامل متعددة منها النمائية والمكتسبة والتربوية، فأتجه العديد من الباحثين إلى البحث عن برامج واستراتيجيات وخطط تعليمية، ووسائل للتغلب على صعوبات الكتابة، والعمل على تحسين المستوى القرائي للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، فأظهرت نتائج العديد من الدراسات إمكانية تطوير مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال برامج تعليمية كدراسة (مصطفى، 2018م؛ الشوريجي، 2017م؛ أحمد، 2016م؛ المصري، 2016م).

ولا بد للمعلم أن يشرح للطلاب ذوي صعوبات التعلم الطريقة المثلى لكتابة الحروف ويشرف على الطلاب أثناء كتاباتهم بمنتهى الدقة، فبالنسبة لبعض الطلاب ملاحظة النماذج المتغيرة المكتوبة (كمشاهدة المعلم وهو يكتب) قد تكون أكثر فائدة من مجرد نقل ونسخ نماذج مكتوبة بالفعل.

ولأهمية مدخل الوعي الصوتي لتعلم الطلاب مهارات الكتابة في المرحلة الأساسية الدنيا فقد توصل العديد من الباحثين للعديد من النتائج التي تظهر دور مدخل الوعي الصوتي في امتلاك هذه المهارات مثل دراسة (الفارسي، 2017م؛ الشوربجي، 2017م؛ الطوالبة، 2017م؛ ربابعة، 2017م؛ السريع، 2016م).

وما هذه البحث إلا محاولة جادة تضاف إلى المحاولات السابقة للتغلب على مشكلات امتلاك مهارة الكتابة من خلال توظيف منهاج مقترح في اللغة العربية قائم على مدخل الوعي الصوتي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا الذين لديهم صعوبات التعلم.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة الدراسة في عدم وجود مناهج تتعلق بالطلاب ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر في فلسطين، حيث تعتمد على الخطط الفردية للمعلمين وأصحاب الاختصاص في الميدان دون توحيد للخطط والمناهج التي يتم تدريسها للطلاب، وكذلك قام الباحث بإجراء بحث علمي محكم لمعرفة مدى تضمن كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي لتدريبات الوعي الصوتي وأسس ومهاراته، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من محتوى كتب اللغة العربية للصف الأول الأساسي، وقد تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2019/2020م، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها وجود نقص واضح في بعض مهارات الوعي الصوتي مثل (الحذف، والإبدال، والتلاعب بالحروف والمقاطع)، والتي تعد ضرورية لتعلم مهارتي القراءة والكتابة بشكل أساسي لطلاب صعوبات التعلم، لأنهم الأكثر حاجة لهذه المهارات والتدريبات، وكذلك في أظهرت نتائج الدراسة بأن انعدام مجالي مهمين في الوعي الصوتي وهما مجال حذف الأصوات ومجال تبديل الأصوات اللذين لم يتوفر في محتوى الكتاب، لذا فإنه يمكن القول بأن هذه الدراسة قد تقدم المساهمة في حل بعض المشكلات التربوية التي تحيط في مناهج وتدريبات الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال السعي لتطوير هذه الكتب وإثرائها وتضمينها لتدريبات مهارات الوعي الصوتي. وبناءً عليه فقد جاء السؤال الرئيس الآتي: ما المنهاج المقترح في اللغة العربية القائم على مدخل الوعي الصوتي وأثره في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر في محافظات غزة؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات الكتابة المراد تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا الذين لديهم صعوبات التعلم؟
2. ما طبيعة المنهاج المقترح في اللغة العربية القائم على مدخل الوعي الصوتي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.01)$ بين متوسطي درجات طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من الذين لديهم صعوبات التعلم في اختبار مهارة الكتابة قبلًا وبعديًا؟

فرضية البحث:

1. توجد فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.01)$ بين متوسطي درجات طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي صعوبات التعلم في اختبار مهارة الكتابة قبلًا وبعديًا.

أهداف البحث:

1. إعداد قائمة بمهارات الكتابة المراد تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي صعوبات التعلم.
2. بناء منهاج في اللغة العربية قائم على مدخل الوعي الصوتي للمرحلة الأساسية الدنيا.

3. بيان أثر استخدام المنهاج المقترح في اللغة العربية في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

1. قد تقيد الباحثين والعاملين في تطوير المناهج من خلال تقديم نتائج وتجربة جديدة في اكساب الطلاب مهارة الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم العمل على تضمينها في منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا.

2. قد يفيد وزارة التربية والتعليم في تقديم بعض المقترحات بهدف معالجة بعض أوجه الضعف في محتوى كتب اللغة العربية بما يسهم في تطويره في ضوء التوجهات العالمية في ضوء مدخل الوعي الصوتي.

3. قد تقيد الباحثين والعاملين في تطوير مناهج ذوي صعوبات التعلم من خلال تقديم قوائم جاهزة لمهارات الوعي الصوتي في منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا.

حدود البحث:

- **الحد الزمني:** الفصلين الدراسيين من العام الدراسي 2021-2022م.
- **الحد المكاني:** مدرسة عمورية الأساسية للبنين - مديرية التربية والتعليم - محافظة الوسطى - غزة.
- **الحد الموضوعي:** اقتصر البحث على مهارات مدخل الوعي الصوتي على النحو الآتي (الوعي بالكلمات المتشابهة في الإيقاع، الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمات، التعرف وتحديد وتجزئة وإنتاج القوافي، التلاعب بالأصوات والفونيمات) ومهارات الكتابة في اللغة العربية وعددها (10) وشملت التالي (كتابة الحروف بالحركات القصيرة، كتابة الحروف بالحركات الطويلة، تحليل الكلمات إلى حروف، تحليل الكلمات إلى مقاطع، تركيب كلمات من حروف مرتبة، تركيب كلمات من حروف مبعثرة، تركيب كلمات من مجموعة مقاطع، التمييز بين (ال) الشمسية و(ال) القمرية، التمييز بين التاء المربوطة والهاء المغلقة في آخر الكلام، ترتيب كلمات لتكوين جمل مفيدة.
- **الحد البشري:** طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من الذين يعانون من ذوي صعوبات التعلم بمدرسة عمورية الأساسية للبنين.

مصطلحات البحث:

يعرفها الباحثون إجرائيًا كما يلي:

- **المنهاج المقترح:** مجموعة المكونات التعليمية التي بنيت على مدخل الوعي الصوتي ويشمل: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقييم لتنمية مهارة الكتابة في اللغة العربية لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية الدنيا.
- **مدخل الوعي الصوتي:** مدخل يتبنى مبدأ أن النصوص المكتوبة هي لغة لفظية تم تحويلها إلى رموز مكتوبة وفقاً لنظام معين وتتمثل بقدرة الطلبة على تجزئة الجمل التي يسمعونها إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصواتها المنفردة، وأن يميزوا أصواتها بشكل صحيح، مما يؤدي إلى تنمية مهارة الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- **مهارات الكتابة:** تتمثل في قدرة الطلاب في المرحلة الأساسية الدنيا من الذين لديهم صعوبات التعلم على ترجمة الأصوات المسموعة لتكوين الكلمات من الحروف والعبارات، وإعادة ترتيب الكلمات والجمل التي تقاس باختبار مهارات الكتابة المعد لذلك، وهي:

1. كتابة الحروف بالحركات القصيرة.
2. كتابة الحروف بالحركات الطويلة.
3. تحليل الكلمات إلى حروف.
4. تحليل الكلمات إلى مقاطع.

5. تركيب الكلمات من حروف مرتبة.
6. تركيب الكلمات من حروف مبعثرة.
7. تركيب الكلمات من مجموعة مقاطع.
8. التمييز بين (ال) الشمسية و(ال) القمرية.
9. التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة في آخر الكلام.
10. ترتيب كلمات لتكوين جمل مفيدة.

- **طلبة المرحلة الأساسية** هم الطلبة الذين يدرسون في الصف الأول حتى الصف الرابع وتسمى المرحلة الأساسية الدنيا.
- **صعوبات التعلم:** مجموعة من الاضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية العليا تصيب الطفل الذي يكون ذكاؤه طبيعياً ولا يعاني من حرمان بيئي أو إعاقة حسية، ولكنه لا يمتلك مهارات أساسية مثل القراءة والكتابة والحساب كأقرانه.
- **غرف المصادر:** تعرف بأنها غرفة صفية مجهزة بالكامل بأثاث وأدوات تعليمية مساعدة تناسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويتم فيها تنفيذ المواقف التعليمية بغرض تنمية مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الطلاب.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: المحور الأول: مهارة الكتابة:

مهارات الكتابة هي تلك المهارة التي نستخدمها في الكتابة بفعالية وبإيجاز؛ لإيصال وجهة نظرنا إلى من نريد وذلك بدون استخدام الكثير من التكلف وبطريقة يمكن أن يفهمها الشخص الآخر بسهولة، وتعتبر المهارات مثل والتهجئة والقواعد والتنظيم الشكلي للحروف والمقاطع في عملية الكتابة، والكتابة تساعد على نقل المشاعر والأفكار والمطالب من خلال الإشارات المكتوبة، بالإضافة إلى أنها مهارة نفسية حركية يكون جوانبها الإدراكية والحركية على مستوى عالٍ، بهدف تنمية قدرة الطفل على نقل مشاعره وأفكاره وملاحظاته بطريقة مكتوبة بمهارة كتابة واضحة ومقروءة ومثمرة.

مفهوم مهارة الكتابة:

وعرفها طعيمة (2004م: 189) "هي عملية التي يتم فيها تحويل الرموز من الخطاب شفوي إلى النص المكتوب، أو أنها تركيب للرموز وتهدف لتوصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب زماناً ومكاناً".

"مجموعة الأنشطة اللغوية الكتابية التي يقوم بها طلاب الصف الثالث الأساسي أثناء الكتابة بقصد التعبير الصحيح عن أفكارهم وخبراتهم، في مواقف الحياة المختلفة من خلال مراعاة قواعد الكتابة، وتوظيف عناصر اللغة أثناء الكتابة، والكتابة المعبرة عن مواقف حياتية متنوعة، وتنظيم الأفكار في التواصل والتفاعل مع الآخرين" (عزت، 2022م: 390)

ويرى الباحثون أن مهارة الكتابة شكل من أشكال التواصل اللغوي تعتمد على رسم الحروف والمقاطع وبالتالي الكلمات والجمل، ومراعاة هيئة الحروف ومواقعها داخل الكلمة والصوت حسب الحركة المصاحبة، يتم من خلالها التعبير عن الذات ومكوناتها من المفاهيم والمعاني، ومهارة الكتابة ملازمة لمهارة القراءة.

أما مظاهر صعوبات تعلم الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

- كثرة الأخطاء في كتابة الحروف.
- ربط الكلام مع بعضه البعض دون ترك فواصل.
- الكتابة غير المنظمة.
- تجنب المشاركة في الأنشطة الكتابية.
- انخفاض تقدير الذات فيبدأ الطالب بلوم نفسه مما ينعكس سلباً على أدائه

نشاطات تساعد الطلبة في العلاج لصعوبات في الكتابة:

من أهم الخطوات الأساسية في التخفيف من ضغوط الكتابة على الطالب وما يرافق ذلك من توتر سلبي يؤثر على أدائه، وإن يعدد الطالب الوسائل التي يستخدمها مع الكتابة مثل التحدث أو الطباعة على الكمبيوتر. كما يجب على المعلمين إعطوا التلاميذ الوقت المناسب في الاختبارات وأثناء النقل من السبورة، كما يمكن للمعلمين استخدام الأوراق المطبوعة بدلاً من الكتابة على السبورة ليخفف من إحراج الطالب أمام زملائه. ويمكن استخدام أقلام وأوراق خاصة للطالب قابلة للمسح والتعديل وبخطوط مناسبة للكتابة، ومشاركة الطالب في تمارين عملية تطبيقية، كما يمكن للوالدين والمعلمين مكافأة الطالب بعد إنجاز بعض المهمات الكتابية حتى يستمر بأداء المهارة.

مظاهر صعوبات الكتابة عند جميع الطلاب (حبايب، 2011م: 170).

- عدم قدرة الطالب على تمييز شكل الحروف وحجمها.
 - الزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها.
 - عدم ترك المسافات المناسبة بين الحروف.
 - الكتابة المعكوسة.
 - الكتابة العجمية (غير المنقوطة).
 - تكرار الأخطاء الإملائية.
- ويرى الباحثون أن أعراض صعوبات الكتابة هي صعوبة في مهارة كتابة الجمل والكلمات والمقاطع والأصوات من خلال تطبيق قواعد اللغة عليها.

أسباب ضعف الطلبة في مهارة الكتابة:

- عدم القدرة على القراءة والتهجئة.
 - تعدد صور الحروف وأشكالها من خلال موقعه من الكلمة:
 - القلق وعدم الثقة بالنفس.
 - ضعف المخزون العلمي والثقافي والاستراتيجي والأخلاقي وخصوصيات فترات النمو للطلاب من قبل المعلمين.
 - انعدام الرغبة للطالب وذلك من خلال انعدام الفرص المناسبة ونقص الإرشادات.
 - إهمال الأهل للطالب وعدم مراعاة احتياجاته المادية والمعنوية.
- وبالرجوع إلى العديد والمصادر والدراسات السابقة في هذا المجال يمكن للباحثين اقتراح بعض من المعالجات للتغلب على هذا الضعف من خلال:**

- تدريب التلاميذ على القراءة والتهجئة.
 - التعامل فقط مع شكل واحد للحرف حتى يتم إنجازه ثم الانتقال إلى الشكل الجديد.
 - زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم وقدرتهم من خلال الإنجازات السهلة.
 - زيادة الإمكانات العلمية والثقافية والاستراتيجية والأخلاقية للمعلمين بخصيصيات فترات النمو للطلاب.
 - زيادة دافعية الطالب للتعليم وذلك من خلال الأنشطة والإرشادات المناسبة.
 - الدعم الكامل من الأهل للطالب ومراعاة احتياجاته المادية والمعنوية.
- مراحل تعليم مهارة الكتابة للطلبة:**

- يمر الطلبة بعدة مراحل للوصول لمهارة الكتابة بثلاث مراحل أساسية، هي (عطية، 2008):
- **المرحلة الأولى:** مرحلة الاستعداد للكتابة، وهي مرحلة يتم فيها تهيئة العضلات الدقيقة لأصابع اليد، لبدأ الطالب عملية الكتابة من خلال تنمية التأزر البصري الحركي لديه.

- **المرحلة الثانية:** مرحلة الرسم الكتابي، وتتضمن تحويل الألفاظ ذات المعنى إلى كلمات.
- **المرحلة الثالثة:** مرحلة التعبير من خلال الكتابة، وهي عبارة عن الكلام المكتوب الذي يعبر به الطالب عن حاجاته، ومشاعره وانطباعاته، وردود فعله. والتعبير يتضمن اللفظ والمعنى.

المحور الثاني: مدخل الوعي الصوتي:

تعتبر الكتابة من أهم وأبرز وسائل الثقافة في الحياة لتبادل العلم والمعرفة، ويسعى العلماء إلى تقديم الكثير من الأساليب والمهارات في جعل جميع الناس يستطيعون الكتابة، ومن أهم أساليب تحسين مستوى الكتابة هو أسلوب تنمية الوعي الصوتي. تتمثل الأهمية للوعي الصوتي في أن تعلم الكتابة يتطلب معرفة صريحة بالجانب الصوتي، ولكي يكون المتعلم كاتباً فاعلاً عليه أن يقارن بين الحروف وشكلها داخل الكلمات وصورها الصوتية. (هلاي، 2012: 184).

تعريفات الوعي الصوتي:

يمثل الوعي الصوتي القدرة على التعامل مع الرسومات الهجائية كوححدات صوتية، ومعالجتها - عدًا وحذفًا وتلاعبًا بالأصوات أي عكس الفونيمات، وتصنيفًا للأصوات بحسب موضع الصوت في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها جوهر الوعي الصوتي، ويستعمل الوعي الصوتي للإشارة إلى قدرة المتعلم على استيعاب أن الكلمات تتكون من مقاطع، وفونيمات (سليمان، 2008).

ويعرف بأنه استخدام العلاقة بين الحرف وصوته للفظ كلمة جديدة غير معروفة، بحيث ينظر القارئ إلى الكلمة وينطق الأصوات الممثلة لأجزاء هذه الكلمة، ومن ثم يقوم بدمج هذه الأصوات لتمثيل الكلمة صوتيًا. ويعرف بأنه المدخل الذي يعلم العلاقة بين الحروف المكتوبة والأصوات المنطوقة التي تمثلها لتعليم الكتابة للمبتدئين (زايد، 2013).

كما يعرف بأنه فهم مستخدم اللغة للبنية الصوتية المكونة للغة ما، حيث إن هذه اللغة تتكون من كلمات، ومقاطع، ووزن وقافية أو إيقاع، وأخيرًا وحدات صوتية، ويتم اكتساب هذه المعرفة من اللغوية الشفوية التي تعلمها الطفل، وهو ما يسمى بالوعي الصوتي (الباري، 2011).

وتكتسب مهارة الوعي الصوتي عند الطفل عبر مراحل، من خلال نشاطات متكررة، تكون أولية في بدايتها ثم تتطور بالتدريج، فالكلام بالنسبة للطفل ليس فقط حركة تنتج صوتاً تؤثر على البيئة، إنما هي ربط بين الصوت والحركة الفموية والوضعية، والتمثيل النطقي للصوت، فإدراك الطفل لهذا الربط بين هذه العناصر يتوقف على قدراته الحسية، تجاربه، وفرص تفاعله (عطا، 2018).

أهمية الوعي الصوتي:

تكمن أهمية تعلم الوعي الصوتي في المرحلة المبكرة من تعليم الكتابة إلى أن الوعي الصوتي السليم يؤهل الطفل لفهم بناء الكلمات الملفوظة، فيستطيع التلاعب بالوحدات الصوتية فيضيفها تارة، ويحذفها تارة أخرى لإنتاج وتكوين كلمات جديدة، ولا يتم ذلك إلا من خلال تمكن الطفل من أساسيات أبجدية والتهجي عبر إقامة روابط قوية وسليمة يتم إدراجها في أنشطة الكتابة والتهجئة مما يدعم الوعي الصوتي من ناحية وعمليات التجهيز الصوتي من ناحية أخرى (مصطفى، 2018).

ويمكن للباحث استخلاص بعض النقاط التي تبرز أهمية الوعي الصوتي في تعليم الكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالرجوع إلى المراجع المختصة (زايد، 2013؛ ومصطفى، 2018؛ والشحات، 2012):

- يساعد التلاميذ على تعلم الكتابة.
- للوعي الصوتي الدور البالغ في تعليم الكتابة للطلبة.
- يكسب التلاميذ المهارات اللازمة لتحويل الرموز إلى أصوات يستطيع من خلالها قراءة الكلمات.
- ينمي من قدرات التلاميذ وانتباههم لأجزاء الكلمات وهو الأساس في عملية الكتابة.

- يطور مهارتي الكتابة وبعض مهارات الاملاء.
- يزيد من دافعية الطلاب مما يجعل بتنمية مهاراتهم في الكتابة، نتيجة معرفة المعلمين للأصوات.
- أنه إذا استخدم بشكل عقلائي ومعتدل، فهو نقطة الانطلاق في عالم الكتابة، سيتم تزويد التلاميذ بطرق ثمينه
تقيدهم في التعرف على الكلمات.
- كما يقوم الوعي الصوتي بدوره في علاج الصعوبات القرائية من خلال تفسير الكلمات المقروءة وتحويلها الى رسومات
وأشكال التي تتكون منها الكلمات والقراءة من أهم عوامل نجاح الكتابة (الشحات، 2012).

أهداف مدخل الوعي الصوتي:

- تنمية القدرة على ملاحظة الفونيمات داخل الكلمات، وتنمية القدرة على اكتشافها وتمييزها.
- تنمية القدرة على الربط بين الحروف وأصواتها داخل الكلمات.
- تدعيم قدرة التلاميذ الصوتية من خلال التدريب المستمر على مهارات القراءة والكتابة.
- تدريب التلاميذ على ضم الأصوات معا لتكوين كلمات جديدة، تحديد الكلمات المنغمة من خلال التمييز بين الكلمات
المتشابهة في الوزن، وتقسيم الكلمات إلى أصواتها.
- إدراك الأصوات والقواعد اللغوية (Reilly, 2017; Rashotto, 2013).

مستويات الوعي الصوتي:

يتمثل الوعي الصوتي في معرفة أجزاء أو وحدات اللغة المنطوقة، وهي الوحدات الصوتية والمقاطع اللفظية والكلمات،
ويتضمن الوعي الصوتي عدة مستويات (جابر وآخرون، 2014: 582-583).

1. مستوى الوعي البسيط:

ويتمثل هذا المستوى بالقدرة على التعامل مع المكونات الصوتية للكلمات من خلال تقسيم وحذف ودمج الأصوات
والكلمات، مثل عد الوحدات الصوتية، التي تتطلب القيام بتنمية المعرفة المبنية على الذاكرة وبالتالي لا تشكل ثقلا على ذاكرة
المتعلم العاملة.

2. مستوى الوعي الصوتي المركب:

وهو المستوى الأصعب وذلك لأنه يتطلب العديد من المهارات التي يتكون منها الوعي وذلك بإشراك العديد من العمليات
العقلية البسيطة والمعقدة لتحقيقها مثل التلاعب بالحروف والمقاطع من خلال الإضافة والحذف والابدال.

أنواع الوعي الصوتي:

1. النوع الأول يتمثل في المقاطع الصوتية Syllables، حيث إن الكلمات المنطوقة عادة ما تقسم إلى مقاطع صوتية معينة قد
تكون مقطعاً واحداً أو مقطعين أو ثلاثة مقاطع أو حتى أربعة مقاطع، فلو قلنا في العربية مثلاً كلمة شجرة، فإن هذه الكلمة
لها مقطعين صوتيين هما (شج، رة)، وكلمة عصفورة تتكون من ثلاثة مقاطع هي (عص، فو، رة) وهكذا.
2. النوع الثاني يتمثل في الوحدات الصوتية أو ما يطلق عليه بالإنجليزية اسم الفونيم Phoneme، ويمثل الفونيم أصغر وحدة
صوتية الت تكون الكلمات فمثلاً لو قلنا نمل، فإن حرف النون يمثل فونيمًا، وحرف الميم فونيمًا، وحرف اللام فونيمًا، فلو
غيرنا حرف النون في كلمة نمل إلى حرف الراء لتصبح الكلمة رمل صار حرف الراء فونيمًا أو وحدة صوتية، فالفونيم هو
أصغر وحدة صوتية يؤدي تغييرها إلى تغير في دلالة الكلمة.
3. النوع الثالث من أنواع الوعي الصوتي فهو نوع يبدو أكبر من الفونيمات أو الوحدات الصوتية، ولكنه أقل من المقاطع الصوتية،
حيث تقسم الكلمة إلى مقطع افتتاحي ومقطع ختامي، فمثلاً لو قلنا في العربية كلمة أبناء، يمكن تقسيم هذه الكلمة إلى مقطع
افتتاحي هو (أب) ومقطع ختامي هو (ناء)، وهكذا (الباري، 2011م).

العوامل المؤثرة في الوعي الصوتي:

هناك ثلاثة عوامل تؤثر في الوعي الصوتي وهي (هاللي، 2012م):

- **نسبة الذكاء:** تعد القدرات العقلية مثل الانتباه والإدراك، والذاكرة عامل مؤثر في جودة الوعي الصوتي، ويرجع ذلك للضعف مهارة الوعي الصوتي بالأصوات إلى ضعف مدى الذاكرة.
- **الذاكرة اللغوية قصيرة المدى:** كلما كان المثير موجود لدى المتعلم فانه يتذكر المهمات التي تطلب.
- **إدراك الكلام:** وتعني أنه عندما يعي الطفل ويدرك الأصوات المطلوبة للمهمة الموكلة اليه سيتقيد منها في تنفيذ مهارات جديدة من خلال مهارات الوعي الصوتي

الأسس التي يقوم عليها توظيف الوعي الصوتي:

إن توظيف الوعي الصوتي في التدريس واكتساب اللغة والمهارات القرائية يستند الى مجموعة من الأسس تتحدد فيما يلي (جاب الله، 2012م):

- تدريب التلاميذ على فن الاستماع.
- مراعاة سياق الجمل للوصول لفكرة واضحة.
- الربط بين الفونيم والرموز التي يشير إليها.
- الابتعاد عن تجريد الفونيم أو الرموز.
- جعل الأولوية للمعاني لما لها من مدلول.
- تدريب التلاميذ على تقطيع الكلمات الى مقاطع.

تعليم الوعي الصوتي وتوظيفه في التدريس (زايد، 2013م):

يتفق الكثير من التربويين على أهمية تعليم الأطفال للنظام الأبجدي في مراحل حياتهم المبكرة وبداية تعليمهم الكتابة، فإنهم يختلفون حول طريقة أو مدخل التدريس الذي يجب أن يتم به تعليم الأصوات للأطفال، حيث يتبنى البعض الطريقة التركيبية لتعليم الأصوات و التي تهدف إلى تعليم الأطفال كيف يجمع بين الحروف أو مجموعات الحروف و الأصوات، كما يتبنى آخرون المدخل التحليلي لتعليم الأطفال تحليل العلاقة بين الحرف و الصوت في الكلمات التي تعلموها من قبل، أي أنهم ينطقون الأصوات منفصلة بل ينطقوها في كلماته ونظر لهذا التباين في توجهات تدريس الأصوات، فسوف يتم تناول مداخل تعليم الوعي الصوتي فيما يلي:

1. المدخل القائم بالتشابه، بالقياس:

يتم تعليم الأطفال الكلمات غير المألوفة من خلال ما تم تدريبهم عليه من كلمات مألوفة لديهم، أو بمعنى آخر استخدام أجزاء من كلمات قد تعلمها الطالب بالفعل في قراءة كلمات جديدة ولفت انتباه الطالب إلى الجزء المشترك بين الكلمات الجديدة والسابقة مما يمكنه من فهم العلاقة بين نطق الكلمتين.

2. المدخل التحليلي:

يتعلم الأطفال في هذا المدخل أن يحلوا العلاقة بين الحرف والصوت في الكلمة التي تعلموها من قبل، أي أنهم لا ينطقون الأصوات منفصلة، في كلماتها، فهم يتعلمون أولاً أن يتعرفوا الكلمات بعيونهم وينطقوها، ثم يقوم المعلم بعد ذلك بتحليل الكلمة الى حروفها، ونطق هذه الحروف بأصواتها فيما بعد، وفي الغالب يردد التلاميذ وراء معلمهم نطق حروف الكلمة صوتاً بعد آخر.

3. تعليم الأصوات من خلال الهجاء:

يتعلم الأطفال في هذا المدخل تقطيع وتقسيم الكلمات إلى أصوات واختيار الحروف التي تعبر عن تلك الأصوات، أي أن الطالب يتهجى الكلمة صوتياً بغض النظر عن عدد الحروف التي تعبر عن الصوت المنخفض.

عند استهداف الوعي الصوتي في السياق التعليمي لابد للمعلم مراعاة أن الوعي الصوتي يشتمل على (الزريقات، 2009م: 392):

- المزج Blending وهي وضع المقاطع أو الأحداث مع بعضها لتكوين كلمات.
- التقطيع الصوتي Segmenting وهي تقسيم الكلمات إلى مقاطع أو أصوات.
- المعالجة Manipulating وهي إضافة وضبط وإبدال المقاطع والأصوات.

وعند تعليم الوعي الصوتي يجب أن تؤخذ الأمور الآتية بالاعتبار:

- المستوى النمائي للتمييز.
- توفير نموذج للنشاط.
- توضيح المهارات اللفظية والبصرية.
- الانتقال من السهل إلى الصعب، ففي حالة وضع الفونيم يكون (البداية والنهاية والوسط).
- تقديم تغذية راجعة وتوفير فرص للممارسة والمراجعة.
- جعل خبرة التعلم خبرة ممتعة.

ويعد دور المعلم المفتاح المهم لإنجاح أي نشاط، فعليه تقع مسؤولية تعليم التلاميذ في الفصل وتوجيههم لما يجب عمله، وكيفية عمله، كما أن عليه أيضاً متابعة التلاميذ للتحقق من تأديتهم لأدوارهم في عملية التعلم ومراقبة هذا الأداء لتحقيق التعلم في سرعة ودقة. فالمعلم هو المنفذ للمنهج، وهو المتصرف في أهداف المنهج، ولديه القدرة على أن يؤكد ارتباط الأنشطة بالمنهج، ومعنى ذلك أن اتجاه المعلم نحو النشاط هو الذي يحدد موقع النشاط من المنهج تخطيطاً وتنفيذاً وقبولاً ورفضاً وتوظيفاً وإهمالاً (زايد، 2013م: 205).

الدراسات السابقة:

دراسة عزت (2022م) هدفت الدراسة إلى إعداد وحدة مقترحة قائمة على مدخل الوعي الصوتي وقياس فاعليتها في اتقان مهارة الكتابة لدى طلاب الثالث الابتدائي بمصر، و التعرف على فاعليتها في تنمية مهارات الكتابة لدى هؤلاء التلاميذ، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وإعداد قائمة بمهارات الكتابة المناسبة لهؤلاء التلاميذ، ثم إعداد اختبار في المهارات الرئيسة للكتابة؛ لتحديد مدى تمكن هؤلاء التلاميذ من هذه المهارات، وأخيراً تصميم وحدة مقترحة لتنمية بعض المهارات الكتابية التي يعاني منها التلاميذ ضعفاً وكانت أهم النتائج أن تلاميذ المجموعة التجريبية الذين استخدموا إجراءات مدخل الوعي الصوتي في الكتابة؛ مما أدى إلى تحسن في مهارات الكتابة لديهم، وزيادة قدرتهم على كتابة كلمات مضبوطة بالشكل، وكتابة جمل اسمية وفعلية بشكل صحيح، واستخدام المفردات المناسبة للموقف، وتوظيف واستخدام المفردات الجديدة في جمل صحيحة لغوياً، والتمكن من تلخيص موضوع أو فقرة استمعوا أو قرأوا عنها، ويصفون بدقة علاقاتهم مع أسرهم ومعلمهم، ويستطيعوا صياغة أسئلة بشكل صحيح، ويتمكنوا من الإجابة عنها، بينما تلاميذ المجموعة الضابطة لم يكن لديهم ذلك التحسن؛ لأنهم لم يدرسوا الوحدة المقترحة.

أما بالنسبة لفاعلية الوحدة المقترحة القائمة على مدخل الوعي الصوتي، فقد أثبتت فاعليتها بالنسبة للمجموعة التجريبية في اكتساب المهارات الرئيسة للكتابة؛ لأن إجراءات مدخل الوعي الصوتي اكتسبت تلاميذ الصف الثالث الابتدائي القدرة والمهارة على توظيف مهارات الوعي الصوتي أثناء الكتابة، مما مكّنهم من التعبير عن أنفسهم بكفاءة وفاعلية بعد أن اكتسبوا المهارات الرئيسة للوعي الصوتي كإدراك الوحدات الصوتية الكلية والمقطعية وإدراك التركيب الصوتي للحروف والكلمات مما أثر إيجابياً على التلاميذ أثناء الكتابة؛ لأن الوعي الصوتي أساسي في تعرف مبادئ الهجاء في النظام اللغوي المكتوب.

دراسة كارنيو وآخرون (Cárnio, et, al.,2017) هدفت الدراسة البحث في أداء طلاب الصف الرابع الابتدائي الذين يعانون من علامات اضطرابات القراءة والكتابة وعلاقة الوعي الصوتي بالفهم القرائي، حيث شارك (60) طفلاً مسجلين في الصف الرابع من المدرسة الابتدائية من مدرستين حكوميتين، وتم اختيارهم وتنظيمهم في مجموعات، مع وبدون علامات اضطرابات القراءة والكتابة، تم تقييم جميع الطلاب بشكل فردي فيما يتعلق بوعيهم الصوتي وفهمهم للقراءة للجمل والنصوص من خلال الاختبارات الموحدة، وأظهرت النتائج: أن الطلبة المصابون بعلامات اضطرابات القراءة والكتابة أدنى أداء في الفهم القرائي للجمل والنصوص، وأداء الطلاب الذين لم تظهر عليهم علامات اضطرابات القراءة والكتابة أعلى في المهارات التي تم تقييمها والعلاقة بين الوعي الصوتي والفهم القرائي للجمل والنصوص كانت طردية قوية موجبة.

هدفت دراسة مديس بريرا (Medes, Barrera, 2017) إلى معرف تأثير قصور المعالجة الصوتية في معرفة القراءة والكتابة، على الرغم من وجود جدل حول المهارات المعرفية الكامنة وراء هذا البناء. واستقصت الدراسة مساهمة الوعي والذاكرة الصوتية والتسمية السريعة والمعالجة البصرية في أداء القراءة والكتابة لعينة من 50 من الطلاب في الصف الثالث الابتدائي وتوصلت الدراسة إلى أن الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية هما أكثر المهارات التي ساهمت في الأداء الأولي في القراءة والكتابة. فيما يتعلق بالتسمية السريعة، أظهرت تسمية الأحرف فقط ارتباطاً كبيراً بالقراءة والكتابة ولم يكن هناك ارتباط بين المعالجة المرئية والكتابة أو الكتابة. اقترح تحليل العامل الاستكشافي لجميع المتغيرات في ثلاثة عوامل، يتكون الأول من الذاكرة الصوتية والوعي الصوتي، والثاني يتكون من التسمية السريعة والثالث عن طريق المعالجة البصرية.

وقام أردوغان (2011) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة لدى طلاب السنة الأولى بالمدرسة الابتدائية. في الدراسة، تم قياس مهارات الوعي الصوتي ومهارات الكتابة لدى الطلاب في بداية الفصل الدراسي الأول. تم قياس مهارات الكتابة لدى الطلاب وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مهارة الوعي الصوتي التي تم قياسها في بداية الفصل الأول كان لها دور مهم في إنجازات الطلاب في الكتابة وكذلك في منتصف الفصل الدراسي كما أظهرت هذه الدراسة العلاقة الإيجابية والمباشرة بين الوعي الصوتي ومهارة الكتابة.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يمكن للباحث ملاحظة اتفاق دراسة عزت (2022) مع هذه الدراسة الحالية في انها استخدمت نفس المدخل في تنمية مهارة الكتابة واختلفت معها في انها طورت وحدة دراسية فقط واقتصرت عينة البحث على طلاب الصف الثالث فقط من الطلاب الذين ليس لديهم صعوبات تعلم واما النتائج أظهرت تحسن مستوى الكتابة لدى الطلاب الذين درسوا الوحدة المطورة، أما دراسة مديس بريرا (Medes, Barrera, 2017) فقد اتفقت مع هذه الدراسة في استخدام الوعي الصوتي في تنمية مهارة الكتابة والفهم القرائي وعلاقته الوعي الصوتي في تنميتها، واختلفت معها في العينة، أظهرت النتائج اثراً إيجابياً للوعي الصوتي على الفهم القرائي ومهارة الكتابة لدى المجموعة التجريبية أما دراسة أردوغان (2011) اتفقت مع هذه الدراسة في معرفة اثر الوعي الصوتي على مهارة الكتابة و اختلفت معها في طبيعة العينة حيث كانوا من طلاب الصف الأول الأساسي من الطلاب الذين ليس لديهم صعوبات التعلم واظهرت النتائج ان للوعي الصوتي دور مهم في إنجازات الطلاب في الكتابة.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم البحث المناهج التالية:

1. المنهج الوصفي: تحديد قائمة بمهارات الكتابة لذوي صعوبات التعلم.
 2. المنهج شبه التجريبي (المجموعة الواحدة): لمعرفة أثر المنهاج المقترح في تنمية مهارات الكتابة.
- عينة البحث:

مجموعة من الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مدرسة عمورية الأساسية وعددهم (42) طالباً.

أداة البحث:

قام الباحثون بإعداد اختبار مهارات الكتابة وفقاً للخطوات التالية:

اعتمد الباحثون في تحقيق أهدافه البحثية على استخدام اختبار لقياس مهارات الكتابة التي تمثلت في قدرة التلاميذ على ترجمة الأصوات المسموعة لتكوين كلمات من الحروف والعبارات، وترتيب الكلمات والجمل، ويعد الاختبار أنسب الأدوات لقياسها، ولقد تم إعداد هذا الاختبار وفق الخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف من الاختبار:

نظراً لكون البحث يختص في تنمية مهارات الكتابة، وبعض هذه المهارات تتطلب استدعاء كلمات وجمل والتعبير عنها بلغة مكتوبة، وإكسابها لطلبة مرحلة الأساسية الدنيا، فإن الهدف من الاختبار هو قياس درجة اكتساب طلبة مرحلة الأساسية الدنيا لمهارات الكتابة وتتطلب من التلاميذ تقديم استجابات كتابية، وذلك للحكم على أثر توظيف المنهاج المقترح في تنمية مهارات الكتابة.

ب. مصادر بناء الاختبار:

تم الاعتماد في بناء اختبار البحث الحالي على مجموعة من المصادر منها:

- منهاج اللغة العربية القائم على مدخل الوعي الصوتي.
- الدراسات والأبحاث السابقة لمهارات الكتابة مثل دراسة كارنيو وآخرون (2017) ودراسة مديس وبربرا (2017)، ودراسة ربابعة (2017م).
- آراء الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

ت. كتابة تعليمات الاختبار:

قام الباحثون بكتابة تعليمات للطلاب (عينة الدراسة) توضح أن الاختبار معد لأغراض البحث العلمي فقط، وأنه يقيس مدى اكتساب مهارات الكتابة، وهو مكون من عشرة أسئلة رئيسية، يندرج تحتها أسئلة فرعية، يجب الإجابة على جميعها.

ث. كتابة مفردات الاختبار:

اعتمد الباحثون في كتابة مفردات الاختبار على أسئلة الإكمال، التي تستدعي من التلامذة كتاب كلمات، وجمل وفق معايير معينة، حيث كانت طبيعة السؤال تقتضي من التلاميذ إكمال الفراغ حسب المطلوب، وتوظيف كلمات في جمل، واقتراح أفكار لحل مشكلة معينة، واقتراح نهايات لقصة، وإجراء مقارنات بين بعض الأشياء، والتعبير عن بعض الصور بجميل مفيدة. وتم مراعاة ما يلي:

- مناسبة لمستوى تلامذة المرحلة الأساسية الدنيا وقدراتهم اللغوية.
- الدقة العلمية واللغوية لكل سؤال بحيث تكون مقدمة السؤال سليمة وواضحة.
- أن تغطي الأسئلة جميع مهارات الكتابة المستهدفة.

ج. الصورة الأولية للاختبار وعرضها على المحكمين:

تضمن الاختبار في صورته الأولية من عشرة أسئلة، يندرج تحت كل سؤال بضعة أسئلة فرعية تقيس مهارات الكتابة المستهدفة بشكل متوازن، وتم عرضها على المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها لتحكيمها من حيث:

- مستوى ملائمة أسئلة الاختبار لمهارات الكتابة المستهدفة.
- مدى صحتها من الجانب اللغوي.
- التعديل بالحذف أو الإضافة.
- مدى وضوح تعليمات الاختبار.

- بؤر بحثية استهدفت معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا.

ح. تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية:

بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية قام الباحثون بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (20) طالبا اختبروا من أفراد المجتمع الأصلي، ومن خارج عينة البحث، وقد أجريت البحث الاستطلاعية بهدف:

- التأكد من الصدق والثبات.

- حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

- تحديد الزمن اللازم للإجابة على الاختبار.

وفيما يلي توضيح ما يتعلق بصدق الاختبار وثباته وتحليل فقراته، والزمن المناسب له:

خ. تحليل نتائج الاختبار:

قام الباحثون بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية بتحليل نتائج استجابات التلامذة على فقرات الاختبار، وذلك لتحديد صدق الاختبار، وثباته، والتعرف على معاملات الصعوبة لكل فقرات الاختبار، ومعامل التمييز لكل فقرة.

د. صدق الاختبار:

الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما أعد لقياسه، أو الذي يحقق الغرض الذي أعد لأجله (عودة، 2005م: 415). وقد تحقق الباحثون من صدق الاختبار عن طريق:

أولاً: صدق المحكمين:

تم التأكد من صدق المحكمين من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في الجامعات الفلسطينية، كما تم عرضه على بعض موجهي اللغة العربية وعدد من مدرسي اللغة العربية للتأكد من:

- مستوى ملائمة أسئلة الاختبار لقياس مهارات الكتابة.

- مدى الدقة والصحة العلمية واللغوية لأسئلة الاختبار.

- حذف، أو تعديل إضافة، أو ما يرويه مناسب.

- مدى وضوح تعليمات الاختبار.

وقد أبدى بعض المحكمين بعض الملحوظات بشأن تعديل بعض الجمل والصياغات في المطلوب من السؤال ليكون أكثر وضوحاً، ولكي تصبح أكثر ملائمة لتلامذة المرحلة الأساسية الدنيا، وقد التزم الباحثون بتلك الملحوظات، وقاموا بإجراء التعديلات اللازمة وبذلك يكون الاختبار صادقاً من وجهة النظر هذه.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

وقد تم التحقق من مدى الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار التي تقيس المهارات الرئيسة، وبين الدرجة الكلية للاختبار:

جدول (1): معامل ارتباط درجة كل مهارة من المهارات التي يقيسها الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

م	المهارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	كتابة الحروف بالحركات القصيرة	0.687**	0.01
2.	كتابة الحروف بالحركات الطويلة	0.554**	0.01
3.	تحليل الكلمات إلى حروف	0.726**	0.01
4.	تحليل الكلمات إلى مقاطع	0.715**	0.01
5.	تركيب كلمات من حروف مرتبة	0.673**	0.01

م	المهارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
6.	تركيب كلمات من حروف مبعثرة	**0.695	0.01
7.	تركيب كلمات من مجموعة مقاطع	**0.713	0.01
8.	التمييز بين (ال) الشمسية و(ال) القمرية	**0.707	0.01
9.	التمييز بين الناء المربوطة والهاء المغلقة في آخر الكلام	**0.681	0.01
10.	ترتيب كلمات لتكوين جمل مفيدة	**0.654	0.01

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى $\alpha = 0.01$

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). الأمر الذي يشير أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي مناسب.

ذ. ثبات الاختبار:

وقد قام الباحثون بإيجاد معامل الثبات بطريقتي التجزئة النصفية، وكودر - ريتشاردسون 21 على النحو التالي:

أولاً: طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، حيث قام الباحثون بتجزئة الاختبار إلى نصفين، الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة جتمان، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2): معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

الدرجة الكلية	عدد الفقرات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الدرجة الكلية	10	0.819	0.925

يتضح من جدول السابق أن معامل الثبات بلغت قيمته (0.925)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بالثبات مما يطمئن الباحثون إلى تطبيقه على عينة البحث.

ثانياً: طريقة كودر - ريتشاردسون 21: Richardson and Kuder 21:

استخدم الباحثون طريقة ثانية من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصل على قيمة معامل

كودر ريتشاردسون 21 للدرجة الكلية للاختبار ككل طبقاً للمعادلة التالية:

$$K - R(21) = \frac{K}{1 - K} \left[\frac{1 - M(K - M)}{E^2} \right]$$

حيث أن: م: المتوسط ك: عدد الفقرات ع²: التباين

جدول (3): عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشاردسون 21

الدرجة الكلية	ك	ع ²	م	معامل كودر ريتشاردسون 21
الدرجة الكلية	40	44.89	14.2	0.817

يتضح من جدول السابق أن معامل كودر ريتشاردسون 21 للاختبار ككل كانت (0.817) وهي قيمة عالية تطمئن

الباحثون إلى تطبيق الاختبار على عينة البحث. وبذلك تأكد الباحثون من صدق الاختبار وثباته.

ر. حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار:

أولاً: معامل الصعوبة:

المعامل للصعوبة على إيضاح السهولة والصعوبة للسؤال في الاختبار، وهو عبارة عن النسب المئوية من الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة خطأ، ولقد قام الباحثون بتحديد درجة صعوبة فقرات الاختبار بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل صعوبة السؤال} = \frac{\text{مجموع الدرجات المحصلة على السؤال}}{\text{عدد الطلاب} * \text{الدرجة الكلية للسؤال}}$$

ثانياً: معامل التمييز:

قام الباحثون بحساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة اختبار مهارات الكتابة:

جدول (4): معاملات الصعوبة والتمييز أسئلة الاختبار

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم السؤال
0.515	0.432	الأول
0.702	0.342	الثاني
0.469	0.608	الثالث
0.515	0.417	الرابع
0.609	0.677	الخامس
0.609	0.521	السادس
0.515	0.535	السابع
0.749	0.508	الثامن
0.561	0.522	التاسع
0.421	0.717	العاشر
0.56	0.524	الاختبار الكلي

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الصعوبة أسئلة الاختبار تراوحت بين (0.342-0.717) ومتوسط معامل الصعوبة الكلي (0.524)، كما أن جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.421-0.744) للتمييز بين إجابات الفئتين العليا والدنيا، وقد بلغ متوسط معامل التمييز الكلي (0.562) ويقبل علم القياس معامل التمييز إذا بلغ أكثر من (0.20) وبذلك يبقى الباحثون على جميع فقرات الاختبار.

ز. تحديد زمن الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه جميع أفراد العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \text{زمن الخمسة الأوائل} + \text{زمن الخمسة الأواخر}$$

10

وقد تبين أن متوسط الزمن اللازم للاختبار هو (40) دقيقة + (5) دقائق لتعليمات الاختبار.

تصحيح الاختبار:

تم رصد علامة واحدة لكل مفردة، حيث كانت العلامة النهائية من (40) درجة.

جدول (5): رصد درجات الاختبار

م.	رقم السؤال	معياري التصحيح
1.	السؤال الأول	7 علامات حيث لكل مفردة في السؤال نصف علامة
2.	السؤال الثاني	6 علامات حيث لكل مفردة من مفردات الفرع الأول نصف علامة ولكل مفردة من مفردات الفرع الثاني ربع علامة
3.	السؤال الثالث	علامتان حيث لكل مفردة في السؤال نصف علامة
4.	السؤال الرابع	3 علامات حيث لكل مفردة في السؤال نصف علامة
5.	السؤال الخامس	علامتان حيث لكل مفردة في السؤال نصف علامة
6.	السؤال السادس	3 علامات حيث لكل مفردة في السؤال نصف علامة
7.	السؤال السابع	3 علامات حيث لكل مفردة في السؤال نصف علامة
8.	السؤال الثامن	4 علامات حيث لكل مفردة في السؤال نصف علامة
9.	السؤال التاسع	5 علامات حيث لكل مفردة في السؤال نصف علامة
10.	السؤال العاشر	5 علامات حيث لكل مفردة في السؤال نصف علامة
المجموع		10 أسئلة بواقع 40 علامة نهائية

إعداد الصورة النهائية للاختبار:

من خلال الخطوات السابقة تم التوصل للصورة النهائية لاختبار مهارات الكتابة والذي يتضمن 10 أسئلة العلامة النهائية للاختبار من (40).

خطوات وآليات بناء المنهاج:

- 1- صياغة الأهداف التعليمية المراد أن يصل إليها الطلاب بعد دراستهم للمنهج.
- 2- توضع موضوعات المحتوى العلمي التي تساعد الطلاب عند تعلمها للوصول إلى الأهداف المطلوبة (مع مراعاة الخصائص النفسية للطلاب).
- 3- تحديد استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة لتدريس المناهج الدراسية.
- 4- تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة لموضوعات المحتوى الدراسي.
- 5- تحدد الأساليب التكنولوجية المناسبة لتعلم موضوعات المحتوى.
- 6- تحدد أنواع الأسئلة التي تقيس مدى وصول الطلاب إلى الأهداف المطلوبة.

نتائج البحث:

الإجابة عن السؤال الأول: والذي ينص على: ما مهارات الكتابة المراد تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثون بالرجوع إلى عدة مصادر تمثلت في كتاب لغتنا الجميلة المرحلة الأساسية، ودليل المعلم في تدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية وبعض كتب طرائق تدريس اللغة العربية، وبعض الدراسات السابقة التي عنيبت بمهارة الكتابة في مرحلة التعليم الأساسي، ومن خلال هذه المصادر تم تجميع عدد مناسب من مهارات الكتابة، وتم وضع هذه المهارات في قائمة، وحذف المهارات التي تتكرر في مضامينها وتعبّر عن نفس المحتوى، ثم تم عرض القائمة على مجموعة من المختصين تمثلت في أساتذة في المناهج وطرائق التدريس، وبعض المشرفين التربويين، ومعلمي اللغة العربية، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول محتوى القائمة وملاءمة المهارات لتلاميذ المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم.

وفي ضوء هذه الخطوة تم تحديد مهارات الكتابة المناسبة وتمثلت فيما يلي:

- كتابة الحروف بالحركات القصيرة.

- كتابة الحروف بالحركات الطويلة.
- تحليل الكلمات إلى حروف.
- تحليل الكلمات إلى مقاطع.
- تركيب الكلمات من حروف مرتبة.
- تركيب الكلمات من حروف مبعثرة.
- تركيب الكلمات من مجموعة مقاطع.
- التمييز بين (ال) الشمسية و(ال) القمرية.
- التمييز بين التاء المربوطة والهاء المغلقة في آخر الكلام
- ترتيب كلمات لتكوين جمل مفيدة

يتضح مما سبق أن المهارات السابقة تمثل الأساس في تعلم الكتابة في اللغة العربية والتقدم فيها، فالوعي الصوتي هو المرحلة التأسيسية للكتابة، فلا يمكن للتلميذ إتقان الكتابة والتوسع فيها، دون أن يكتسب هذه المهارات ويتمكن منها؛ لأنها تؤسس للأداء الكتابي الذي يبنى على هذه المهارات، كما يتبين الارتباط الوثيق بين هذه المهارات وبين الوعي الصوتي، فكثير منها يتعلق بالجانب الصوتي، وبالتالي يحتاج إلى معرفة وإدراك لطبيعة الأصوات اللغوية فنطق أصوات الحروف بشكل صحيح وكذلك نطق الحروف المتقاربة في الشكل، ولفظ الحركات القصيرة والمقاطع كلها مهارات تحتاج إلى كتابة الكلمات بصورة صحيحة.

الإجابة عن السؤال الثاني: والذي ينص على: ما طبيعة المنهاج المقترح في اللغة العربية القائم على مدخل الوعي

الصوتي؟

وللإجابة عن السؤال الثاني قام الباحثون بالاطلاع الأدب التربوي وعلى مناهج اللغة العربية، والدراسات السابقة في هذا المجال، ومدخل الوعي الصوتي والعلاقة بين الوعي الصوتي واللغة العربية وكيف يمكن دمج مهارتهما معا لتكوين المنهج المراد تطبيقه، وفي ضوء ذلك فإن مناهج اللغة العربية المقترح المبني على مدخل الوعي الصوتي لا بد أن تحظى باهتمام في التخطيط لها وتنفيذها وتقويمها من أجل الاستفادة منها في تنمية مهارات القراءة والكتابة.

وفي ضوء ذلك قام الباحثون بعد تحديد مهارات الكتابة بإعداد المنهاج المقترح في اللغة العربية القائم على مدخل الوعي الصوتي بغرض توظيفها في المواقف التعليمية لتنمية مهارات الكتابة وقد سار إعداد هذا المنهاج وفق ما يأتي:

1. الاطلاع على الدراسات التي تناولت الوعي الصوتي، وتضمنت برامج مقترحة قائمة على الوعي الصوتي، أو أنشطة تعليمية وتدريبية إثرائية تتناول الوعي الصوتي مثل دراسة مهديوي (2020م).
2. بناء منهاج اللغة العربية القائم على مدخل الوعي الصوتي.

وتم من خلال الخطوات التالية:

- ✓ صياغة الأهداف التعليمية المراد أن يصل إليها الطلاب بعد دراستهم للمنهاج
- ✓ توضع موضوعات المحتوى العلمي التي تساعد الطلاب عند تعلمها للوصول إلى الأهداف المطلوبة (مع مراعاة الخصائص النفسية للطلاب).
- ✓ تحديد استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة لتدريس المناهج الدراسية.
- ✓ تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة لموضوعات المحتوى الدراسي.
- ✓ حدد الأساليب التكنولوجية المناسبة لتعلم موضوعات المحتوى.
- ✓ تحدد أنواع الأسئلة التي تقيس مدى وصول الطلاب إلى الأهداف المطلوبة.
- 3. عرض المنهاج وخطة تنفيذ المنهج على مجموعة من المحكمين، لإبداء الرأي حولها، وتعديلها في ضوء مقترحاتهم.

4. وضع المنهج في سياقها التعليمي ضمن خطة متكاملة للدروس الصفية، بحيث تم وضع خطة لكل درس، تتضمن مجموعة من العناصر الأساسية على النحو التالي:
- ✓ الأهداف التعليمية الإجرائية.
 - ✓ الوسائل التعليمية المستخدمة.
 - ✓ المحتوى التعليمي ويتضمن مجموعة منهاج اللغة العربية المقترح المبني على الوعي الصوتي.
 - ✓ أساليب التقويم.

تطبيق التجربة:

تمثلت مرحلة تطبيق وتدريب منهاج اللغة العربية المقترح المبني على الوعي الصوتي، وقبل البدء في تنفيذ التجربة كان لابد من أن توافق وزارة التربية والتعليم لذا قام الباحثون قبل موعد التنفيذ بتقديم طلب، ومرفق معه خطة البحث وأدواتها؛ بغرض الحصول على الإذن لتطبيق الدراسة على الطلاب عينة البحث، ولما جاء الرد بالموافقة بدأ الباحثون في إجراءات التجريب. والجدول التالي يوضح الية تنفيذ التدريس على عينة الدراسة:

جدول (6): خطة تنفيذ المنهاج على عينة البحث

الوحدة	الدرس	الموضوع	عدد الحصص
الأولى: الوعي بالكلمات المتشابهة في الإيقاع	الأول	تهيئة	2
	الثاني	مدرستي الجميلة	3
	الثالث	غرفة المصادر	5
	الرابع	أناشيد اجدادي	6
	الخامس	الصعوبات تصنع المعجزات	5
	السادس	القدس	5
	السابع	رحلة لجبال نابلس	5
الثانية: الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمات	الثامن	عائلة الألوان	5
	التاسع	صائد العصافير	5
	العاشر	المفكر الصغير	5
	الحادي عشر	انامل مبدعة	5
	الثاني عشر	الجمال	5
	الثالث عشر	عمي العزيز	5
	الرابع عشر	قطيع الأغنام والذئب	5
الثالثة: التعرف وتحديد وتجزئة وإنتاج القوافي	الخامس عشر	صائغ الذهب	5
	السادس عشر	الكاتب الصغير	5
	السابع عشر	شجرة الرمان	5
	الثامن عشر	عربة الحصان	5
	التاسع عشر	البحر	5
	العشرون	إشارات المرور	5
	الحادي والعشرون	الارنب والجدار	5

الوحدة	الدرس	الموضوع	عدد الحصص
	الثاني والعشرون	يوم المعلم	5
	الثالث والعشرون	صغير لكن	5
	الرابع والعشرون	الربيع	5
المجموع			116 حصة

الاستراتيجيات وطرق التدريس المستخدمة في تدريس المنهج:

تم اختيار مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع المحتوى وتراعي طبيعة المعلمين وقدراتهم، مثل: (التعلم من خلال اللعب - السرد للقصص - ردد مع الإيقاع - التعلم الفردي - التعليم المصغر - الدروس التوضيحية)، مع الحرص على تنوع الوسائط البصرية والسمعية وتهيئة المكان المعد للتدريس (غرفة المصادر) بما يخدم زيادة الدافعية لدى الطلبة في المشاركة الفاعلة أثناء الأنشطة التدريسية.

الوسائل التعليمية المستخدمة في تنفيذ المنهج:

تم توظيف مجموعة من المواد والوسائل التعليمية وذلك بهدف المساعدة في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي المقترح، وقد تمثلت في الوسائل في التالية: مسرح الظل، جهاز العرض المرئي (LCD)، وجهاز حاسوب، سبورة بيضاء ثابتة، أوراق عمل، فيديوهات تعليمية، بطاقات لمقاطع حروف اللغة العربية ملونة، ووسائل سمعية وبصرية وحركية بعض الاناشيد.

وسائل التقويم المستخدمة في تقويم المنهج:

تم استخدام أكثر من أسلوب للتقويم وذلك بما يتلاءم مع الأنشطة والتدريبات التي يتم تناولها خلال تدريس دروس المنهاج المقترح، حيث كان التقويم وفق لمستويين: التقويم التكويني: يتم تقويم أداء الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، أثناء البرنامج التدريبي من خلال أوراق العمل الجماعي والفردي، وملاحظة مدى مشاركتهم في الأنشطة التعليمية داخل قاعة غرفة المصادر الخاصة بالتدريس، والتطبيق على موضوعات المنهاج والتقويم الختامي: وذلك من خلال: اختبار الكتابة من إعداد الباحثين، وتم وضع هذه المنهج من إطار تدريسي عام من خلال تحديد سياق توظيفها وتحديد إجراءات تعليمية من خلال مجموعة دروس تضمن كل درس منها الأهداف التعليمية، وتحديد الوسائل المناسبة لتعليم هذه المهارات، والإجراءات التعليمية، وأساليب التقويم، ووضع الإطار العام لتوظيف منهاج اللغة العربية المقترح المبني على الوعي الصوتي ضمن دليل المعلم في توظيف منهاج اللغة العربية المقترح المبني على الوعي الصوتي في تنمية مهارات الكتابة.

فترة التطبيق:

تم تنظيم جلسات المنهاج التعليمي في (23) درس، كل درس عبارة عن محتوى تعليمي ومجموعة من الأنشطة المنهجية والاستراتيجيات والمحتوى وطرق التقويم، وكانت المدة الزمنية لتنفيذ الدرس الواحد حصة صفية (45) دقيقة بواقع (116) حصة، حيث قام الباحثون بتطبيق الاختبار تطبيقاً قُبَلًا ثم تم تنفيذ الدروس حيث استغرق التنفيذ مدة أربعة شهور خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2022م.

الإجابة عن السؤال الثالث: والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

بين متوسطي درجات طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي صعوبات التعلم في اختبار مهارة الكتابة قبلاً وبعدياً؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض الصفري التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.01 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات طلبة المرحلة الأساسية الدنيا الذين لديهم صعوبات التعلم في اختبار مهارة الكتابة قبلًا وبعديًا.

ولقد تم صياغة هذا الفرض لبيان مدى تقدم أفراد عينة البحث، ومدى النمو الحاصل في اكتساب مهارات الكتابة لديهم، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثون باستخدام بحساب اختبار T لعينتين مرتبطتين Paired Sample T-Test والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (7): اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين اختبار الكتابة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت*	القيمة الاحتمالية
الكتابة	قبلي	42	35.238	16.819	33.273	13.988	أقل من 0.001
	بعدي	42	68.512	20.535			

ويتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي للبطاقة ككل (35.238) ، أما المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي بلغ (68.512) وبلغ الفرق بين المتوسطين (33.273) الأمر الذي انعكس على قيمة (ت) المحسوبة حيث بلغت (13.988) ، وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.02) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) ، الأمر الذي يشير إلى تحسن مستوى التلاميذ في الكتابة وإلى التأثير الإيجابي لمنهاج اللغة العربية المقترح المبني على مدخل الوعي الصوتي في تنمية مهارات الطلبة في الكتابة ورفع مستوى التلاميذ في هذه المهارات، وهذا قد يعزى إلى دور مدخل الوعي الصوتي باعتباره سبباً في التحليل القرائي والكتابة المبكر، وكون الخبرة بمنهاج اللغة العربية المقترح المبني على مدخل الوعي الصوتي لها أثر إيجابي في الكتابة وتهجئة الكلمات من خلال مكوناتها الصوتية كما قد يعزى إلى طبيعة الوعي الصوتي المرتبط بالكيفية التي تتشكل فيها الأصوات اللغوية مع بعضها لتكوين الكلمات والألفاظ، والقدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات.

حجم التأثير:

قام الباحثون بتحديد حجم التأثير من خلال حساب مربع إيتا وكذلك حجم التأثير لكوهين، لبيان مدى تقدم أفراد المجموعة التجريبية، ومدى النمو الحاصل في مهارات الكتابة الجهرية والكتابة، وللتأكد من كون الفروق الناتجة هي فروق جوهرية تعود إلى منهاج اللغة العربية المقترح المبني على الوعي الصوتي.

جدول (8): مربع إيتا وحجم التأثير لكوهين لقياس حجم التأثير

المهارة	التطبيق	معامل الارتباط	مربع إيتا*	حجم التأثير**
الكتابة	قبلي - بعدي	0.675933	0.826761	1.737669

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df} \quad * \text{مربع إيتا:}$$

$$ES = t \sqrt{\frac{2(1-r)}{n}} \quad ** \text{حجم التأثير} \quad ، \text{معامل الارتباط بين الاختبارين القبلي والبعدي}$$

تشير نتائج التحليل الإحصائي بالنسبة لمهارة الكتابة أن مربع إيتا لقياس حجم التأثير للفرق بين متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي يساوي (0.826761)، مما يعني أن (82.68%) من التغير في متوسط درجة الاختبار البعدي لمهارة الكتابة يرجع إلى درجة الاختبار القبلي لهذه المهارة، كذلك أشارت النتائج أن قيمة حجم التأثير تساوي (1.74)، وهذا يدل على أن حجم التأثير يعتبر (كبير جداً).

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى:

1. المنهج المقترح اعتمدت على مدخل الوعي الصوتي وهو مدخل يتميز بمواكبة التوجه العالمي في تدريس اللغات ولا سيما طلبة المرحلة الأساسية وطلاب صعوبات التعلم، وتتميز بمناخية التصميم، ومرونة التوظيف والتقليل بين مكوناته، بالإضافة لقابليته الكبيرة للتوظيف والاستخدام وسهولة الوصول.
 2. الجوانب المعرفية، والمهارات الأدائية التي اشتمل عليها المنهج المقترح تتميز بالحدثية، وتوفر فيها عنصر التشويق أدى لإقبال الطلاب على تعلمها بدافعية كبيرة.
 3. تصميم المنهج المقترح انطلاقاً من احتياجات الفئة المستهدفة وخبراتهم السابقة أدى إلى زيادة دافعية ومستوى التزام الطلاب بدراسة جميع مكوناته وأنشطته.
 4. نوعية الأنشطة والاستراتيجيات المستخدمة في تدريس المنهج، وتنوع آليات الاتصال والتواصل بين المعلم والطلاب والتي اعتمدت على: (الحوار والمناقشة-العروض العملية-العصف الذهني-التعلم التشاركي-التعلم التعاوني-تعلم الأقران) ساهمت في إتقان الطلاب للمهارات بشكل كبير.
- وتتوافق نتيجة الدراسة مع النتائج في الدراسات السابقة التي أكدت على دور الوعي الصوتي وأثرها في تحسين مستوى التلاميذ في المهارات اللغوية والكتابية، وكذلك مهارات التواصل، مثل (دراسة مصطفى، 2018؛ ودراسة ربابعة، 2017؛ ودراسة عبد الباري، 2016) وأشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود أثر للمنهج المقترح في تنمية مهارات الكتابة عند التلاميذ، بالإضافة إلى ملاءمة منهاج اللغة العربية المقترح المبني على الوعي الصوتي لذوي صعوبات التعلم.

التوصيات والمقترحات:

أولاً: توصيات البحث:

- بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وبإستفادة من إطلاع الباحثون على الأبحاث السابقة ذات الصلة، فإنهم بما يلي يُوصون:
1. تنفيذ ورش عمل للمعلمين لتنمية مهاراتهم على تصميم وإنتاج المحتوى التعليمي في المهارات الأساسية لدى طلبة المرحلة الأساسية وخاصة ذوي صعوبات التعلم وفق معايير مدخل الوعي الصوتي من قبل وزارة التربية والتعليم.
 2. تنفيذ التدريبات اللازمة من قبل وزارة التربية والتعليم لمعلمي التربية الخاصة لكيفية توظيف المداخل التربوية الحديثة في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى طلبتهم.
 3. إعداد أدلة تدريب لمعلمي صعوبات التعلم من قبل قسم التربية الخاصة والإرشاد لترشدهم في توظيف تطبيقات الأساليب والاستراتيجيات لتطوير ممارساتهم بعملية بالتدريس.
 4. إعداد مواد إثرائية تستهدف المناهج الخاصة بالطلبة الذين لديهم صعوبات التعلم لدعم المنهاج وعلاج أوجه القصور إن توفرت، في سبيل تطوير ومواكبة تعلم الطلبة لمتطلبات العصر من قبل قسم الإشراف التربوي.

ثانياً: مقترحات البحث:

1. إجراء دراسة حول فاعلية تدريس المنهج المقترح في تنمية مهارات أخرى في اللغة العربية.
2. إجراء دراسة حول أثر تدريس المحتوى التعليمي القائم على مدخل الوعي الصوتي على تعزيز الاتجاه لدى الطلبة نحو تعلم

- مهارات الكتابة، والتعلم بشكل عام.
3. إجراء أبحاث عن أثر تدريس "مناهج مقترحة لذوي صعوبات التعلم" في مواد دراسية كالرياضيات والعلوم واللغات والدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم والمهارات المتعلقة بها.
4. إجراء دراسات حول مدى تضمن المناهج في المرحلة الابتدائية لمهارات الوعي الصوتي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أحمد، عبير. (2016م). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي وأثره على تحسين مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، *مجلة الإرشاد النفسي*، (45)، 177-222.
- حبايب، علي حسن. (2011م). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، *مجلة جامعة الأزهر*، 13(1)، 123-199.
- ربابعة، ابتسام. (2017م). أثر استخدام أنشطة التعبير الكتابي وقراءة القصص في تنمية الوعي الصوتي والوعي بالمواد المطبوعة لدى أطفال الروضة في الأردن، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 11(4)، 748-736.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2014م). *صعوبات التعلم "الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية واضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية"*، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السريع، عبد الله. (2016م). تصورات معلمي الكتابة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة الكتابة، *مجلة العلوم التربوية*، 3(27)، 429-459.
- الشوربجي، أحمد. (2017م). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 11(3).
- طعيمة، رشدي أحمد. (2004م). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومة أسسه استخداماته، *مجلة المستقبل العربي*، 27(309)، 166-166.
- الطوبلة، منار. (2017م). فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تحسين مهارات الوعي الصوتي وفهم المسموع لدى طلبة الصف الخامس في محافظة مأدبا في الأردن، *مجلة الكتابة والمعرفة*، (184)، 123-144.
- عبد الباري، ماهر. (2016م). فاعلية استراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة التربية الخاصة*، (1)، 221-330.
- عطا، يونس. (2018م). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية المهارات السمعية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 22، 136-201.
- عطية، محسن علي. (2008م). *مهارة الرسم الكتابي قواعدها والضعف فيها الاسباب والمعالجة*، ط1، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الفارسي، حفصة. (2017م). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 2(11)، 315-336.
- المصري، علي. (2016م). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة، *مجلة العلوم التربوية*، 2(24)، 22-66.

- مصطفى، ربحاب. (2018م). فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، *مجلة الكتابة والمعرفة*، (196)، 17-90.
- مهديوي، إبراهيم. (2020م). أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة الكتابة بقسم اللغة العربية، للمركز الديمقراطي العربي، *مجلة للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية*، 22(11)، 1-100.
- الناقعة، محمود كامل. (2012م). *تعليم اللغة العربية في التعليم العام مدخله وفنائه*، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- هديب، موسى. (2003م). *الشامل في الكتابة والإملاء*، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم. (2003). *إدارة المناهج والكتب المدرسية*، الإطار العام لمناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية.
- يونس، فتحي. (2014م). *الاتجاهات الحديثة في تدريس مهارات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية*، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.
- يونس، فتحي. (2017م). *تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار*، القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

ثانياً: رومنة المراجع والمراجع الأجنبية:

- Abdel Bari, M. (2016). The Effectiveness of the Spelling Glossary Strategy in Developing Phonological Awareness and Spelling Writing Skills for Primary School Pupils (in Arabic), *Journal of Special Education*, (1), 221-330.
- Ali, J. (2011). *Difficulties in learning to read and write from the perspective of first grade teachers* (in Arabic), Faculty of Educational Sciences, Nablus: An-Najah National University.
- Atta, Y. (2018). The Effectiveness of a Training Program Based on Phonological Awareness in Developing Auditory Skills for Hearing Impaired Pupils at the Primary Stage, *Journal of Special Education and Rehabilitation* (in Arabic), (22).
- Attia, M. (2008). *The skill of written drawing, its rules and weaknesses, reasons and treatment*, 1st Ed, Amman: Dar Al-Manhaj for publication and distribution.
- Farsi, H. (2017). The effectiveness of training on phonological awareness skills in improving the decoding skill of children with learning disabilities, *Journal of Educational and Psychological Studies*, 2(11), 315-336.
- Hudaib, M. (2003). *Comprehensive in writing and dictation*, Amman: Dar Osama for publishing and distribution.
- Love, E., & Reilly, S. (2017). *A Sound Way: Phonological awareness activities for early literacy*, 2nd Ed. Melbourne, Australia: Pearson.
- Mahdavi, I. (2020). *The Impact of Phonological Awareness in Learning the Reading Skill in the Arabic Language Department* (in Arabic), for the Arab Democratic Center for Strategic, Political and Economic Studies, 1-100.
- Ministry of Education. (2003). *Department of Curricula and Textbooks, General Framework for Arabic Language Curricula for the Basic Stage*.
- Mostafa, R. (2018). The effectiveness of a proposed program for developing phonemic awareness among first-grade female students in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic), *Reading and Knowledge Journal*, (196), 17-90.
- Naga, M. (2012). *Teaching the Arabic Language in General Education, Its Interventions and Techniques* (in Arabic), Faculty of Education, Ain Shams University.
- Özge ERDOĞANa Hacettepe. (2011). Relationship between the Phonological Awareness Skills and Writing Skills of the First Year Students at Primary School University Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1506-1510.

- Rabaa, I. (2017). The effect of using written expression activities and reading stories on developing phonological awareness and awareness of printed materials among kindergarten children in Jordan (in Arabic), *Journal of Educational and Psychological Studies*, 11(4), 736-748.
- Shorbaji, A. (2017). The effectiveness of a program based on phonemic and phonological education for first-grade students in the Sultanate of Oman (in Arabic), *Journal of Educational and Psychological Studies*, 3(11), Sultanate of Oman.
- Suraie, A. (2016). Reading teachers' perceptions of the primary grades of the nature of the relationship between activities for developing phonological awareness and acquiring reading skill (in Arabic), *Journal of Educational Sciences*, 3(27), 429-459.
- Taima, R. (2004). Content Analysis in the Humanities: Understandable, Its Foundations, and Its Uses, *The Arab Future*, 27(309), 166-166.
- Younis, F. (2014). *Modern trends in teaching Arabic language skills for the primary stage* (in Arabic), Cairo: Dar Al Thaqafa for printing and publishing.
- Younis, F. (2017). *Teaching Arabic to young and old beginners* (in Arabic), Cairo: Modern Book Press.
- Zayyat, F. (2014). *Learning difficulties theoretical, diagnostic and therapeutic foundations, disorder of cognitive processes and academic abilities*, Cairo, Universities Publishing House.