علاقة الأخطاء الكتابية بطبيعة أصواتها اللفظية المكتسبة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي

د.عبدالله بن محمّد السريع[1] نوف بنت فهد الحمد[2]

(قدم للنشر 1442/6/6هـ -وقبل 1 /9/ 1442هـ)

المستخلص: هدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة العلاقة واتجاهها بين الأداء الصوتي للحرف والخطأ الكتابي في كتابته لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. وقد استخدم الباحثان المنهج الارتباطي للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الأداء الصوتي والخطأ الكتابي. وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (34) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مدرسة اختيرت بشكل قصدي من مدارس التعليم العام في مدينة الرياض. ولغرض جمع المعلومات استخدم الباحثان اختبارًا للأداء الكتابي واختبارًا للأداء الصوتي كأدوات للدراسة. وقد توصَّل البحث، بعد إجراء التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام معامل بيرسون للارتباط، إلى مجموعة من النتائج تمثَّلت في التالي: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مُتغيّري قراءة أصوات الأحرف وكتابتها، وذلك عند مستوى دلالة أقل من 0.05. وظهرت قيمة الارتباط بين المتغيّرين تساوي 0.406، أي أن 17% تقريبًا من الأداء الكتابي لأصوات الأحرف المُستهدَفة في الدراسة يُمكن التنبؤ به من خلال متغيّر الأداء الصوتي لها، ومن حيث التحليل االنوعي وُجِد أن مجموعة الأصوات التي يلتبس فيها الخطأ الكتابي بالأداء الصوتي هي (4) أصوات، وهي: الضاد- الظاء- السين- الصاد، وبذا توصي الدراسة بضرورة الاهتمام بالأداء الصوتي للحروف والتركيز على تصحيحه؛ لما له من أثر إيجابي على الأداء الكتابي.

الكلمات المفتاحيّة: الصفوف العليا، الصف الرابع الابتدائي، مهارة الكتابة، الأخطاء الإملائية، اكتساب أصوات اللغة.

The Relationship between Fourth Grade Female Students' Writing Errors and their Acquired pronunciations

Abdullah M. Alseraye[1] Nouf Fahad Alhamad[2]

(Submitted 19-01-2021 and Accepted on 13-04-2021)

Abstract: This study aimed to identify the nature of the relationship and its direction between the sound performance and the written errors of sounding and writing Arabic letters among fourth graders in primary schools at elementary public Schools, in Saudi Arabia. The researchers used the correlative method to reveal the nature of the relationship between the variables, the written error and the sound pronounciation of the letters. The study was applied to a random sample of (34) female students from a purposefully chosen elementary public school in Riyadh city. For the data collection procedure, the researchers designed and administered two tests (tasks) as the study data collection tools: a written test and a reading test. After conducting a statistical analysis of the data using Pearson Product Moment, the research ended up with the following findings: a positive correlation between the reading test variable, namely between reading sounds of letters and pronouncing them correctly and writing test variable namely, writing the sounds of the letters and pronouncing them correctly at a significance level less than 0.05, where the value of alpha = 0.017, The correlation value between the two variables is 0.406; approximately 17% of the written performance of the letters sounds specified in the study can be predicted by the reading test variable. Further, the qualitative data showed that there are four sounds in which the written error is confused with its pronunciation. Accordingly, the study recommends that primary students' pronunciation of the aforementioned letters be emphasized and taken care of for its positive impact on the students' written performance of those letters.

Keywords: primary grades, 4th grade, mispronuncation of letters, orthographic errors, language sounds acquisition.

(1) أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك - كلية التربية جامعة الملك سعود

(2) وزارة التعليم

(1) Associate Professor of Curricula and Teaching - College of Education, King Saud University

(2) Ministry of education

المقدمة

يُعرِّف اللغويّون اللغة بأنها قدرة ذهنيّة مُبطَّنة في ذهن الإنسان ذات طبيعة تجريدية تتضمن المبادئ والقوانين والقواعد والرموز (Chomsky, 1999)، ومن حيث الاستخدام فهي قدرةٌ ذهنيةٌ أدائية تتضمن مجموع المعارف اللغوية، بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تصفُ هذه اللّغة، فتتأسس وتتطوَّر في ذهنِ الفردِ ناطق اللغة أو مستعملها وتمكّنه من إنتاج عبارات لغته وجملها مشافهةً أو كتابةً، وتساعده على فهمِ مضامين ما يُنتجه أفراد مجتمعه من هذه العبارات والجمل.

وتتعلَّق باللغة مهارات لا بُد للطالب/ة من اكتسابها، وهي مهاراتُ الاتصال اللّغوي: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. وتُعد الكتابة من مَهارات التواصل اللّغوي المهمّة، وهي من مهاراتِ إنتاج اللغة المُتَّصِفة بالصعوبة والتعقيد؛ وذلك لتداخل جوانب متنوعة في إجادتها والتمكّن منها لغويةً ونفسيةً واجتماعيةً واتصاليةً وثقافية. فالكتابة ليست عمليةً لغويةً بحتة، وإنما عمليات متداخلة تتشكَّل منها مهارة الكتابة (العقيلي، 2009).

ولكُل مرحلة من مراحل التعليمِ العام مهاراتُها الخاصة بها، بما يتناسبُ مع النمو اللّغوي والفكري لهذه المرحلة ومطالب المادة التعليمية. وينبغي أن يُتقِن طلاب كل مرحلة مهارات الاتصال اللغوي إتقانًا تامًا قبل الانتقال إلى المرحلة التي تليها لأن المهاراتِ مترابطة ومتداخلة بشكل مُتدرّج يؤدّي عدم الإتقان في إحداها إلى احتمالية الإخفاق فيما يليها من مهارات.

ولأهمية اللغة العربية وتعليم القراءةِ والكتابة أصبح تَعليمُها وتَعلّمها عنصرًا أساسيًا في التعليم. فمما نصَّت عليه أهدافُ التعليم في المرحلة الابتدائية في وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام "أن تستخدم التلميذة اللغة بنجاح في الوظائفِ الفكرية والتواصلية المختلفة للغة" (وزارة التربية والتعليم ، 1427). ولكون الكتابةُ أحد أهم وأبرز وسائل التَعلّم والتعليم، فقد يؤثّر الضّعفَ فيها فيما يسعى إليه المجتمع من تقدُّم معرفي واجتماعي واقتصادي، فعدم إتقان الفرد مهارتي القراءة والكتابة سينعكس بشكل مُتوقَّعٌ على إتقانه أداوات التّعلم، وضعفه بالتالي في تحصيل المهارات والمعارف (عطية، 2008).

ومن الملاحظ في أدبيات الحقل أن المعلمين والمعلمات كثيراً ما يشتكون من الأخطاء اللغوية والكتابية التي يرتكبها طلابهم في النحو، والصرف، والإملاء الذي تحديدا أخذ حيّزا كبيرا من هذه البحوث، إذ أشارت كثير من الدراسات إلى انتشار الأخطاء الكتابية والإملائية عند طلاب وطالبات مراحل التعليم العام وحتى مرحلة التعليم الجامعي، على المستوى المحلي (الصويركي، 2018؛ البكر والوهيبي، 2009؛ أبو فايدة، 2008؛ زايد، 2005، 2006؛ القرشي، 2000؛ سعيد، 1989؛ المزيد، 1405)، وعلى المستوى الإقليمي دراسات (السعيدي، 2020؛ محمود وآخرون، 2020؛ كلوب، 2011؛ بركات، 2009؛ الزايد، 2009؛ البشير، 2008؛ أبو سرحان، 2007؛ الظفيري، 2002؛ محجوب، 2001؛ زايد، 1999؛ شحاتة، 1999). ويُلحَظ من المسح لأدبيات الحقل أن شيوع الأخطاء الإملائية أخذ شكل الظاهرة التي لم تخلُ منها مرحلة تعليمية، إذ لم تقف عند مستوى دراسي معين بل امتدت إلى المراحل الجامعية مما زاد ظاهرة الضعف تلك تعقيدا (السعيدي، 2020؛ الغامدي، 2018؛ الجنادبة، 2019؛ رحيمة و حمد، 2013؛ أحمد، 2012)، بل وُجِدت ظاهرة الضعف نفسها عند معلمي اللغة العربية أنفسهم (رحيمة و حمد، 2013؛ الغامدي، 2018). كذلك لُوحظ في أدبيات الحقل أنها كثيراً ما تُرجع أصل الخطأ في العموم إلى المعلمة وضِعف مستواها العلمي والمهني أو إلى الطريقة التي يتبعها في تدريس قواعد الإملاء، أو إلى قلّة عدد الحصص الدراسية المُكرَّسة لتعليم الإملاء أو إلى المعلم والطالب معا، إو إلى طبيعة الكتابة العربية، كما لُوحظ في هذا الدراسات عامةً أن اعتناءها بالأخطاء الإملائية والكتابية مقصور على ما هو مُستهدف من مهارات إملائية في الكتاب المدرسي، والتزام المفردات نفسها في أساسها

الأول دون النظر في احتمالية وجود أخطاء لم تستهدفها مفردات الكتب المدرسية المُخوَّلة بتعليم المهارات الإملائية، ومن ذلك النظر في طبيعة هذه الأخطاءِ الكتابية من حيث الجانب الصوتي للمفردة، وافتراض أسباب أخرى قد تكون مرتبطة بما اكتسبنه الطالبات من أصوات للأحرف التي يُخطئن في رسمها، مثل الأخطاء في رسم الضاد والظاء، والسين والصاد، واللام الشمسية واللام القمرية. كذلك لُوحظ على مستوى الميدان من خلال العمل في مجال التعليم أن الطلاب والطالبات في مراحل التعليم العام، وتحديداً المرحلة الابتدائية يقعون في هذه المشكلات، وأن نُطقهم لبعض الأحرف مُخالف لنطقها الصحيح؛ مما قد يكون السبب في وقوعهم في الخطأ في كتابتها؛ مما أثار اهتمام الباحِثَينِ لدراسة هذه المشكلة في محاولة يستطيعان من خلالها تبيُّن مدى علاقة هذا الاكتساب لهذه الأصوات والذي يتمثَّل في كيفية نُطقهم لها بوقوعهم في الخطأ أثناء كتابتها؛ وذلك من أجل تقديم بعض الحلول والتوصيات التي يُمكن أن تساعد على تلافيها في هذه المرحلة المهمة من مراحل التعليم حتى لا ينتقل ضررها إلى المراحل التالية.

أبجديَّة النظام الكتابي العربي

تُعدُّ الأبجديةُ المستخدمة في اللّغة العربية أبجديةً صوتيةً قياسيةً، وهذا يعني أن لكل صامت فيها رمزاً واحداً يُمثله. "فدقّة الكتابة العربية تظهرُ أن رموز الكتابةِ الأساسية لا تزيد عن فونيمات [أو صوتيمات] اللغة، والتي هي الأصواتُ في حالتها التجريدية، "فكما أن لدى العربية أربعة وثلاثين فونيما [فإن] لها أربعة وثلاثين رمزًا (مع الأخذ في الحسبان كل من الصوائت، من الحركات وحروف المد، والصوامت مع بعضها). فتعدُّد الرموز الكثير في النظام الكتابي قد يعني أن بعض الأصوات قد تُمثَّل بأكثر من رمز، كما أن قِلَّتها قد يعني أن الرمز الواحد قد يُمثل بأكثر من صوت (إبراهيم، 1405، ص37). وهكذا نجد في النظام الكتابي العربي أنّ الفرد في العموم بإمكانه أن يكتب أي كلمة يريدُ كتابتها بسهولة ويُسر إذا نطقها نطقًا سليمًا أو استمع إلى النطق السليم لها.

وقد تبيَّن من خلال الميدان ومسح أدبيات الحقل أن هناك أنواعاً من الصعوبات مرتبطة بالأخطاء الكتابية للطلاب، التي يُمكن تصنيفها إلى صعوبات تتعلَّق بأصوات الحروف في اللغة العربية، وأخرى تتعلَّق بصعوبات النظام الكتابي للغة العربية.

الصعوبات المتعلقة بأصوات الحروف في اللغة العربية

فيما يلي سرد للأصوات المتُعلِّقة بالصعوبات التي تواجهها طالبات المرحلة الابتدائية في أثناء نطقهنّ أو كتابتهنّ لها، ومنها:

1) التماثل في الحروف: إذ نجد أن "لام التعريف تُماثِل الحرفَ الأولَ من الكلمات التي تدخل عليها إذا كان مخرج هذا الحرف بين حيز ما بين الأسنان وحيز أدنى الحنك، وتعرف هذه الحروف بالحروف "الشمسية"، وهي كلها محيطة بمخرج اللام. أما الحروف الباقية والمعروفة بالحروف "القمرية" فهي الأصوات الأمامية الشفوية (الباء والميم والواو والفاء)، والحروف الخلفية (الياء والكاف والخاء والغين والقاف والحاء والعين والهاء والهمزة)، ومثل ذلك: اَلْ + دَهْرُ: اَدْ + دَهْرُ" (ابراهيم, ص 185-186).

2) الأصوات المتقاربة المخارج: وتُعد الأصوات التالية (الذال، والثاء، والظاء، الدال، والضاد، والتاء، والطاء، واللام، والنون، والراء، والزاي، والسين، والصاد) من الأصوات المُتقاربة المخرج، "ووجه الشبه بينها أن مخارجها تكاد تنحصر بين أول اللسان (بما فيه طرفه) والثنايا العليا (بما فيها أصولها)". ومع أن كلها مُتقارِبة المخرج إلا أن هناك صفات صوتية متباينة تفرق بينها مما يُحتِّم تقسيمها إلى مجاميع فرعية يشترك أفرادها في المخرج (أنيس,1971, ص 46).

وفيما يلي تفصيل مُركَّز على الأصوات التي لُوحظ أن هناك التباساً في نطقها عند طالبات المرحلة، وهي:

صوت الظاء: وهو صوت لثويٌّ مجهور يُشبه صوت الذال تمامًا غير أنه "يختلف عنه في الوضع الذي يأخذه اللسان مع كل منهما، فعند النطق بالظاء ينطبق اللسان على الحنك الأعلى آخذًا شكلًا مقعرًا" (أنيس,1971, ص47). ومخرجه (مع الذال والثاء)، كما

وصفه ابن الجزري "من بين طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا، ويقال لها اللثويَّة (ابن الجزري، 201).

السين والصاد: وهي (بالإضافة إلى صوت "الزاي") من الأصوات الأسلية؛ "لأنها تخرج من أسلة اللسان وهو مُستدقّه"، أي ما استدق من طرفه (ابن الجزري، 201)، أو هي أصوات الصفير لِحدَّتها وجرسها؛ "وذلك لأن مجرى هذه الأصوات يضيق جدًا عند مخرجها فتحدث عند النطق بها صفيرًا عاليًا لا يشركها في نسبة علو هذا الصفير غيرها من الأصوات". فالسين "صوت رخو مهموس، وعند النطق به "يندفع الهواء مارًا بالحنجرة فلا يحرك الوترين الصوتيين، ثم يأخذ مجراه في الحلق والفم حتى يصل إلى المخرج ... عند التقاء طرف اللسان بالثنايا السفلى أو العليا بحيث يكون بين اللسان والثنايا مجرى ضيق جدًا يندفع خلاله الهواء فيحدث ذلك الصفير العالي". أما الصاد فهو صوت رخو مهموس "يشبه السين في كل شيء سوى أن الصاد أحد أصوات الإطباق ... [و] عند النطق بالصاد يتخذ اللسان وضعًا مخالفًا لوضعه مع السين، إذ يكون مقعرًا منطبقًا على الحنك الأعلى, مع تصعيد أقصى اللسان وطرفه نحو الحنك، ومع رجوع اللسان إلى الوراء قليلًا ككل الأصوات المطبقة" (أنيس,1971, ص76-77).

ولا يكاد يختلف هذان الحرفان، السين والصاد، في الطيف، أي في التصوير الطيفي. "ويُعلِّل سالم غزالي (1977) ذلك قائلا: "إن شكل المجرى الصوتي عند المخرج الرئيسي وما يليه في اتجاه الشفتين هو الذي يحدد عادة الرسوم الطيفية لهذه الحروف، وتتماثل هيئة المجرى الصوتي في كل من المفخمة ونظائرها غير المفخمة باستثناء فرق ضئيل (ابراهيم, ص 150).

"وأما صوت الضاد فقد كان مشكلًا ومتشعبًا في عصور النحاة والقدامى وقبلهم. فمن النصوص ما يشير إلى الخلط بين الضاد والظاء، كما جاء مثلًا في خلافة عمر بن الخطاب ("أَيُضحَّى بضَبْي؟" بدلا من أن يُقول "أَيُضحَّى بظبي") (القالي، 1975، ص 142) . ولعل من أهم مظاهر تعقد نطق الضاد أنه لا نظير لها في منظومة المفخمات العربية، فثلاثة من الحروف المفخمة (الطاء والظاء والصاد) ذات نظير في الأصوات الأخرى, وليست الضاد كذلك، إذ لا نظير لها في نظام الصواتم. وتنص كتب اللحن والكتب الخاصة بالضاد والظاء على صعوبة النطق بالضاد من ذلك أن مكي بن أبي طالب القيسي يقول" والضاد أصعب الحروف تكلفًا في المخرج وأشدها صعوبة على اللافظ، فمتى لم يتكلف القارئ إخراجها على حقها أتى بغير لفظها، وأخل بقراءته ومن تكلف ذلك وتمادى عليه صار له التجويد بلفظها عادة وطبعًا وسجيه"(القيسي، 185). ويصف ابن الجزري مخرجها بأنها "تخرج من أول حافة اللسان وما يليه من الأضراس من الجانب الأيسر عند الأكثر، ومن الأيمن عند الأقل، وكلام سيبويه يدل على أنها تكون من الجانبين" (ابن الجزري، 200)

وهناك النص المشهور الذي ذكره سيبويه يقول: " لولا الإطباق لصارت الطاء دالًا، والصاد سينًا، والظاء ذالًا، ولخرجت الضاد من الكلام؛ لأنه ليس من موضعها شيء غيرها".

الصعوبات المتعلقة بالنظام الكتابي العربي

حتى تَصِل الكتابةُ الألفبائية، ومنها العربية، إلى "صورتها البسيطة" من وضع رمز واحد للصوت الواحد مرَّت بمراحل تطور، ولكن هذه الصورة البسيطة، كما أشار إلى ذلك بعض الباحثين "لا تلبث أن تتحوَّل إلى التعقيد بسبب عوامل تتصل بتطوُّر اللغة ذاتها أو بسبب عوامل تتصل بنظم الكتابة وتأريخها (الحمد، 2004، 211).

ويُصنِّف الباحثون النظم الكتابية عامة من حيث نقلها للكلام "speech" إلى صنفين وفقا لنظام التهجئة فيها "orthography": نظام تهجئة شفَّاف أو سطحي "transparent" ونظام تهجئة عميق "deep". ويعني إطلاق لفظة "شفاف/سطحي" على نظام كتابة للغة ما، بأنه، أي النظام الكتابي، يُمثِّل الكلام أو اللغة المحكية تمثيلاً دقيقاً بشكل مُتَّسِق ومُطَّرد، وكل ما على القارئ الذي تعلَّم المبدأ الألفبائي للغة هو أن يُقابل الرمز بصوته لينطق الكلمة نطقاً صحيحاً، ومن ذلك النظام الكتابي للغة الفنلديَّة والكورية، وكذا العربية، إلى حدٍ كبير، حين

تُشكَّل تشكيلاً تاماً (أو تحديدا التشكيل الذي يُزيل الغموض في نطقها). بينما يعني إطلاق الباحثين مصطلح "عميق" على نظام كتابي للغة ما، أن هذا النظام الكتابي لا يُمثِّل الكلام أو اللغة المحكيَّة تمثيلاً كاملاً، مما يعني أنه حتى مع تعلُّم قارئ اللغة المبدأ الألفبائي لها، فلن يكون بإمكانه أن يستخلص نطقها من مقابلة الرموز الكتابية بأصواتها، كما هو الحال على سبيل المثال في اللغة الإنجليزيَّة، وكذا اللغة العربية حين لا يتمُّ تشكيلها التشكيل المطلوب المزيل لِلَّبس (Mahmoud, 1979؛ Seraye, 2004).

ويُشير بعض الباحثين إلى أن النظم الكتابية "مهما اِتَّصفَتْ بالدقَّة فإنها تعجز عن تمثيل أصوات اللغة تمثيلاً كاملاً، حتى الكتابة الصوتية لا تتيح معرفة النطق الحقيقي معرفة تامة لشخص لم يسمع الكلام باللغة التي يقرؤها (الحمد, 2004, ص211). نعم قد يُتَّفق مع الباحثين في صعوبة أن تُمثِّل اللغة تمثيلاً كاملاً على نحو مستمر دون أن يعترض هذا التمثيل بعض التغيُّرات النطقية نتيجة ما تم اكتسابه من نُطق على مستوى اللهجة على سبيل المثال، ولكن مازال للتمثيل الأكبر لأصوات اللغة في الكتابة فائدة كبيرة في استخلاص نطق الكلمة على نحو صحيح، وهو ما ينطبق تماماً على اللغة العربية. فالنظام الكتابي العربي، لاسيما بعد الإصلاحات التي أدخلها عليه علماء العربية الأوائل، يُعدُّ نظاماً ألفبائياً شفَّافاً، تتطابق فيه الرموز الكتابية بأصواتها الخاصة بها على نحو مُطَّرد إلى حدٍ كبير، إذا يستطيع القارئ للغة العربية أن يُنطق الكلمة نطقاً صحيحاً كما هي مكتوبة، ولكن على الرغم من شفافيَّة هذا النظام فإنه لا يخلو من المشكلات وبعض مظاهر التعقيد. وتتلخص مظاهر القصور في الكتابة العربية كما يعرضها بعض الباحثين في ثلاثة أمور، هي:

- إن الكلمات تُدوّن غالبًا في الكتابة والطباعة عاريةً عن حركات حروفها، أي مُجرَّدة من الإشارة إلى أصوات المد القصيرة (الفتحة والكسرة والضمة) التي تلحق الأصوات المقطعية في الكلمة.

- أن للحرف الواحد بحسب هذا الرسم صوراً مختلفة: فله صورة إذا كان مفرداً، وأخرى إذا كان متصلاً بغيره، وله صورة إذا كان في أول الكلمة، وأخرى إذا كان في وسطها، وثالثة إذا كان في آخرها.

- أن رموز هذه الرسم تنقسم إلى طوائف تشتمل كل طائفة منها على حروف متحدة في صورتها، ولا يمتاز بعضها عن بعض إلا بنقاط الإعجام والإهمال أو بعدد النقط (ب ت ث، ج ح خ، د ذ، ر ز ... إلخ) (وافي، 2004، ص. 195 -197).

وهذا ما دعا علماء العربية أن يُؤلِّفوا الرسائل والكتب التي "يجمعون فيها الألفاظ التي تشتبه في النطق، وتتناظر في الكتابة، لإزالة اللبس، وإبعاد ما قد يحدث من خلط وخطأً"، ومنها، على سبيل المثال لا الحصر، كتاب "الاقتضاء للفرق بين الذال والضاد والظاء" لأبي عبدالله محمد الداني من علماء القرن الخامس (البواب، 1407، ص. 5)، وكتاب "زينة الفضلاء في الفرق بين الضاد والظاء" لابن الأنباري (عبدالتواب، 1971م)، وكتاب "الظاء والضاد والذال والسين والصاد" لأبي الفهد النحوي" من علماء القرن الرابع الهجري، وكتاب "الفرق بين الأحرف الخمسة: الظاء والضاد والذال والصاد والسين" لابن السيد البطليوسي، من علماء القرن السادس الهجري (النشرتي، 1398، 1399هـ).

إن ما يعتري النظام الكتابي العربي من مشكلات يعتري الأنظمة الكتابية الأخرى، التي قد تتجاوز في الإشكال والغموض ما يعانيه النظام الكتابي العربي إلى درجة أن تعليم المبدأ الألفبائي قد لا يكون كافياً فيها لإكساب متعلِّمها، أي متعلمي هذه الأنظمة الكتابية لبعض اللغات الأخرى (على سبيل المثال الإنكليزية)، المهارة في قراءة الكلمات، بل لا بُد أن يصاحب ذلك تعليم قواعد تهجئة وتعليم البنية اللغوية المقطعيَّة للكلمات على نحوٍ يتجاوز مقابلة الرمز بصوته الواحد. وأخيراً كما أشار بعض الباحثين من أن "الضعف الحاصل في إجادة النطق ليس ناتجًا عن نظام الكتابة العربية فقط وإنما قد يرتبط ذلك على نحو كبير بضعف في المَلَكة اللغوية

[الكفاءة اللغويَّة] وعدم استيعاب قواعد اللغة المتعلقة بالمفردات والتراكيب (الحمد، 2004، ص 217).

الدراسات السابقة

باستعراض الدراسات السابقة نجد أنها اتَّخذت مقاربتين بحثيَّتينِ فيما يتصل بالأخطاء الكتابية، وتحديدا الإملائية منها: مقاربة تسعى إلى تشخيص الأخطاء الإملائية باختبارات تحصيلية أو بتحليل نماذج من كتابات طلاب وطالبات من عينات مختلفة من صفوف مدرسية متنوِّعة؛ من أجل تصنيفها وتحديد نسب شيوعها، والأخرى هي مقاربة لِلتدخُّل لمعالجة ظاهرة الضعف في الكتابة الإملائية، من خلال برامج مُصمَّمة أو بتوظيف استراتيجيات للتغلُّب عليها. فمن دراسات المقاربة الأولى نجد دراسة عبدالحميد (1989) التي استهدفت تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الخامس والسادس الابتدائيين في مدينة الرياض، من خلال تحليل (239) ورقة من كتابات الطلاب الذين اختيروا من مدارس حكومية وأهلية. وأسفرت النتائج عن أن أكثر الأخطاء شيوعا بين طلاب الصفين، الخطأ في كتابة الهمزات عامة، وحذف حرف أو أكثر من حروف الكلمة، وعدم التفريق بين التاء المربوطة وهاء التأنيث، وأن متوسط الأخطاء كان أكبر مع طلاب التعليم الحكومي. وعلى المنوال نفسه ولكن بمنهجية أكثر ضبطا سعت دراسة الصيني (1994) إلى تعرُّف الأخطاء الإملائية عند طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف، وتصنيفها على وفق موضوعاتها وتحديد نسبها، وبحث علاقاتها فيما بينها، باختبار تشخيصي يعكس ما تعلم الطلاب من مفردات (أو مهارات) القواعد الإملائية المقررة على المرحلة الابتدائية (الهمزة المتوسطة، والمتطرفة والوصل والقطع، والحروف التي تُزاد في الكتابة وتلك التي تُحذف، والكلمات التي تتكون من مقطع صوتي طويل مفتوح (مثل كلمة "ما، في، لي) أو مقفل (مثل كلمة "عن، من") أو من مقطعين قصير وطويل مفتوح (مثل كلمة "إلى، لنا، على") أو من مقطعين قصيرين (مثل كلمة "مع")، والتاء المربوطة والمفتوحة، والألف اللينة المتطرفة واللام الشمسية والقمرية، وما يوصل من الكلمات، والفرق بين الحركة والحرف الذي من جنسها، والتنوين مع الحركات، والتضعيف، لعينة مكونة 258 طالبا من 11 مدرسة ابتدائية على نحو عشوائي، وانتهت الدراسة إلى أن مهارة كتابة الحروف التي تُزاد في الكتابة أخذت النسبة الأعلى (تقريبا 48%) يليها مهارة كتابة الهمزة المتطرفة (تقريبا 43 %)، ثم مهارة حذف الحروف التي تُحذف عند الكتابة (تقريبا 32 %)، وأقلها كان مع مهارة تضعيف الحروف (تقريبا 2 %) ومهارة كتابة الكلمات التي تتكون من مقطع صوتي طويل مفتوحا أو مغلقا، أو من مقطعين قصيرين (تقريبا بنسبة 3 %)، كما انتهى التحليل العاملي للارتباطات بين المهارات إلى إمكانية إرجاعها إلى ثلاثة عوامل أو محاور: مهارات تندرج تحت ما يُمكن تسميته الرسم المطابق، والذي يعني رسم الكلمة على وفق نطقها، وأخرى تندرج تحت الرسم المقابل الذي يعني مقابلة الزائد من الحروف في النطق بعلامة في الرسم، وأخرى تندرج تحت ما يمكن تسميته الرسم التقديري، والذي يعني تقدير الزيادة والحذف عند رسم الكلمة دون ارتباط ذلك بنطقها، ويُعدُّ هذا الأخير من أكثر المهارات التي أخطأ فيها الطلاب.

وهدفت دراسة سعيد (1997) إلى تقويم الأداء الإملائي لطلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (4-6) مختارين من ثلاثة مناطق تعليمية (540 طالبا): الرياض وعسير والمدينة المنورة، باختبار تشخيصي للمهارات الإملائية المُستهدَفة في منهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، وقد أظهرت النتائج في العموم أن مستوى الأداء لدى الطلاب كان في العموم مُتدنِّيا، ولم يكن جيدا إلا مع مهارتي "اللام الشمسية والقمرية، وأل التعريف التي يسبقها لام حرف الجر، وتنوين الضم، مع وجود تفاوت وضعف في الأداء على بعض المهارات دون بعض، وكان ذلك ملحوظا جدا على وجه العموم مع مهارات ربط الحروف بأل التعريف، وتحديدا حرفي الفاء والكاف، والألف اللينة في الأسماء والأفعال، وكتابة الهمزة المتطرفة وهمزة الوصل (بنسبة إتقان تتراوح ما بين 22 % 39 %)، وأن هذا التدني في المستوى يقل تدريجيا مع الانتقال إلى صفوف أعلى.

وهدفت دراسة القرشي (2000) إلى الكشف عن الأخطاء الإملائية، بالإضافة للأخطاء النحوية لارتباطها بها، في كتابات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى (143 طالبا)، الذين أنهوا معظم المقررات اللغوية ويمارسون التربية العملية في مدارس التعليم العام. وقد بينت نتائج التحليل تركُّز الأخطاء في همزتي الوصل والقطع، والتاء المربوطة، عند نسبة كبيرة من الطلاب (87 % و 85 % على التوالي).

وهدفت دراسة البكر والوهيبي (2009) إلى تعرُّف ظاهرة الأخطاء الإملائية الشائعة بين طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض وأسبابها، بصفتها مرحلة ينتهي عندها تدريس الطلاب والطالبات القواعد الإملائية، وذلك باختبار تحصيلي لعينة من طالبات الصف الثالث المتوسط (225) لتحديد الأخطاء الإملائية ونسب شيوعها، واستفتاء مجموعة من معلمات المرحلة المتوسطة (125)، ومشرفي المرحلة (63) لاكتشاف الأسباب. وكشفت الدراسة عن وجود خمسين خطأً إملائيا شائعا بين طالبات الصف الثالث المتوسط، بتفاوت في درجة الشيوع، وكانت أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا في كتابة الهمزات. وكشفت الدراسة المسحية لوجهات نظر المعلمات والمشرفات حول أسباب الظاهرة إلى إرجاعها في الأغلب إلى أسباب تتعلَّق بمعلمة اللغة العربية، وأخرى تتعلَّق بتعليم الإملاء، بالإضافة إلى أسباب أخرى تتعلَّق بالطالبة ومقرر الإملاء، والإدارة المدرسية والإشراف.

وهدفت دراسة الشراري (2012) إلى تعرُّف الأخطاء الإملائية ودرجة شيوعها لدى عينة من طلاب الصف الرابع الابتدائي بمحافظة القريات (300 طالبا) باختبار تشخيصي لكتاباتهم، وانتهت الدراسة إلى أن النسبة الأكبر من الطلاب أخطأوا في همزة الوصل (54 %)، وفي كتابة الواو آخر الكلمة، الأصلية وواو الجماعة (53 %)، بينما كانت الأخطاء المتمثِّلة في "حذف الحروف الأصلية من الكلمة أثناء كتابتها" من أقلها والتي جاءت بنسبة (7.17 %).

ومن دراسات المقاربة البحثية الثانية دراسة حافظ (2009) التي وظَّفت برنامجا قائما على نموذج "التعلم البنائي الخماسي" (التشويق، والاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتقويم) لمدة 13 أسبوعا لتنمية مهارات الكتابة الهجائية (مهارات الكتابة الإملائية، واستخدام علامات الترقيم، وتنظيم الصفحة المكتوبة) لعينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض (72 طالبا)، والذي أظهر فاعليته في تحسين قدرتهم على الكتابة الهجائية، بما في ذلك رسم الهمزات: المتوسطة والمتطرفة بأشكالها المختلفة. وبالمنهج نفسه ولكن بعينة من طلاب الصف الأول المتوسط من منطقة جيزان وظفت دراسة أحمد (2012) ما أسمته باستراتيجية التدريس العلاجي وذلك باتباع إجراءات مُنظَّمة بآليات متنوِّعة اقترحها الباحث تبدأ بالتشخيص والمُنطلِقة من تحليل الواقع المعيش لطبيعة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى عينة من (74) طالبا من طلاب المرحلة من خلال تحليل كتاباتهم في التعبير الكتابي الذي أظهر أن هناك ضعفا شائعا في مهارات الإملاء يتركَّز على نحوٍ أكبر في التفريق بين التاء المربوطة والهاء، وفي كتابة همزة الوصل والقطع والهمزة المتطرفة، وفي زيادة الحروف وحذفها. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الاستراتيجية في تقليل الأخطاء الإملائية في كتابات الطلاب.

ووظَّفت دراسة المطوع (2015) استراتيجية التعلم التعاوني في تصويب الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها طلاب الصف السادس الابتدائي من منطقة القصيم (44 طالباً) كما أظهرها البحث المسحي الذي قام به الباحث، مُظهِرة فاعلية الاستراتيجية في تحصيل الطلاب للمهارات الإملائية المستهدفة في المرحلة الابتدائية.

وبالمنهج نفسه، ولكن مع طلاب الصف الرابع الابتدائي هدفت دراسة للروقي (2018) إلى تشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي بمدينة الطائف وتقويم فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تصويب هذه الأخطاء مع

عينة بمجموعتين تجريبية وضابطة من 60 طالبا من طلاب الصف الرابع الابتدائي، وانتهت الدراسة من خلال الجانب المسحي لشيوع الأخطاء إلى وجود تفاوت في درجة شيوعها، وأكثرها كان في كتابة التاء المفتوحة والمربوطة، كما أثبتت فاعلية الاستراتيجية في تصويب الطلاب لأخطائهم الإملائية.

وهدفت دراسة الغامدي (2018) إلى تبيُّن فاعلية أنشطة لغوية قائمة على تصويبات الأخطاء الإملائية في التغريديات على شبكة التواصل "تويتر Twitter" واللوحات الإعلانية في تنمية المهارات الإملائية المقررة على طلاب كلية الجبيل الجامعية (كتابة همزات الوصل والقطع والمتوسطة والمتطرفة، والتاء المربوطة)، بعينة من (64) طالبا في مجموعتين، تجريبية وضابطة، وانتهت النتائج إلى وجود أثر للأنشطة اللغوية المقترحة في تنمية المهارات المستهدفة وبحجم أثر كبير.

وهكذا يتبيَّن من خلال مسح الدراسات السابقة تفاقم ظاهرة الخطأ الإملائي في عموم صفوف التعليم العام، بل وتعدى ذلك إلى المختصين من الطلاب المعلمين في تخصص اللغة العربية، كما لوحظ أن الدراسات الأولية اعتنت كثيرا بحصر الأخطاء الشائعة، وتصنيفها، بينما اعتنت الدراسات المتأخِّرة، بالإضافة إلى حصر الأخطاء الإملائية، بتبنِّي إجراء لمعالجة الخطأ ببرنامج مقترح أو بتوظيف استراتيجية تعليمية، دون أن يتم البحث عن مسببات بعض هذه الأخطاء في الرسم الإملائي والكتابي من حيث طبيعة اكتسابها النطقي.

مشكلة البحث

مما لوحظ في أدبيات الحقل أن طبيعة الأخطاء التي أُهتُمَّ بها هي من النوع الذي تضبطه القاعدة، كما هو على سبيل المثال مع الهمزات وواو الجماعة والهاء والتاء المربوطتين، وهذا حال دون النظر في طبيعة الأخطاء التي لا تضبطها القاعدة وإنما تضبطها الألفة بها، برؤيتها والكيفية التي نُطِقت بها، كما هو الحال في بعض الأنظمة الكتابية (الإنجليزية مثلا)، وهو ما نشاهده في طبيعة الأخطاء المرتبطة بأصوات اللغة العربية: /ض/، و /ظ/، و /س/، و /ص/، ...إلخ. وهكذا تبرز مكانة البحث الحالي بين الدراسات السابقة في كونه، بحسب المسح الذي قام به الباحثانِ ، الدراسةَ الوحيدةَ التي تناولت علاقة الخطأ الكتابي بالأداء الصوتي، والذي يعد سبباً من الأسباب المتعددة لأخطاء الرسم الكتابي. أي أن طريقة النطق التي اكتسبها الطلاب للحرف/الصوت هي ما انعكس على كتابته. كما تبرز أهمية البحث في محاولته تشخيص الأسباب المؤديّة للوقوع في هذه الأخطاء الكتابية الإملائية؛ ولكونه لمرحلة تعد ركيزة أساسية لما يليها من مراحل أخرى، وهي المرحلة الابتدائية، وتحديدا للصف الرابع الابتدائي الذي يُعدُّ بداية المرحلة العليا التالية للمرحلة الدنيا من التعليم الابتدائي، والتي يُفترَض فيها تمكُّن الطالب/ـة من مهارات القراءة والكتابة، مع ملاحظة أن الإشارة إلى الأسباب المُحتملة سيكون من خلال التحليل الكمي لعلاقات الارتباط والتنبؤ من جهة، كما سيكون من خلال التحليل النوعي للاخطاء من جهة أخرى، فجاء هذا البحث محاولاً الكشف عن علاقة الخطأ الكتابي في كتابة أصوات الأحرف بالأداء اللفظي في قراءتها، ومدى إمكانية تنبؤ أحدهما بالآخر، مع التركيز على أنواع مُحدَّدة من الأخطاء والبحث في مسبباتها، وقد تلخَّص البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما طبيعة العلاقة بين لفظ الصوت (الأداء اللفظي) والخطأ في كتابته (الأداء الكتابي)؟

والذي تفرَّع منه الأسئلة التالية:

1) ما طبيعة الأخطاء الكتابية المرتبطة بالأداء الصوتي لطالبات الصف الرابع الابتدائي؟
2) ما العلاقة بين الأداء الصوتي والخطأ الكتابي لأصوات الحروف المُستهدَفة لطالبات الصف الرابع الابتدائي؟
3) هل يمكن التنبؤ بالأداء الكتابي للأصوات المستهدفة من خلال متغيِّر الأداء اللفظي المكتسب لها عند طالبات الصف الرابع الابتدائي؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى:

1) الكشف عن الأخطاء الكتابية المرتبطة بالجانب الصوتي المكتسب.

2) معرفة طبيعة العلاقة بين الأداء الصوتي والخطأ الكتابي واتجاهها لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

3) تحديد مدى إسهام متغيّر الأداء اللفظي في التنبؤ بجودة الأداء الكتابي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

أهمية البحث

الأهمية النظريّة

سيسهم في المساعدة على تحديد المتغيرات التي تؤثِّر في عملية كتابة الكلمات المُلتبِسة للطالبات في السياق المحلي بشكل خاص، وفي السياق العربي بشكل عام.

الأهمية التطبيقيّة

1) بتحديد البحث الحالي طبيعة العلاقة بين الأداء الصوتي والخطأ الكتابي سينعكس ذلك على نحو قد يساعد مطوري ومصممي مناهج تعليم اللغة العربية في الوطن العربي عامة، وفي المملكة العربية السعودية خاصة على مراعاة ذلك في الكتب المقررة على المرحلة.

2) قد يلفت انتباه المسؤولين إلى ضرورة إنشاء معامل تتبنَّى تقنيات تعليمية يُعلَّم بها الطلابُ والطالبات نُطقَ الأصوات نطقا صحيحا.

3) قد يُسهم في نشر الوعي بين معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بضرورة التدريب والتطوير على مستوى الأداء اللفظي للمفردة لتجنيب الطلاب والطالبات الخطأ الكتابي.

حـدود البحث:

الحد الموضوعي: ركَّز البحث على العلاقة بين الخطأ الكتابي والأداء اللفظي لدى طالبات الصفوف العليا، وتحديدا الصف الرابع من متكلمي العربية بصفتها لغة أمّاً.

الحد الزماني: طُبِّق البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعاماالهجري(1438هـ/1439هـ).

الحد المكاني: طُبِّق البحث على طالبات الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية في مدينة الرياض.

مصطلحات البحث

الخطأ الكتابي: هو خروج المتعلم عن قواعد الكتابة المعتمدة في الكتب المقررة عن طريق التغيير في ترتيب الجمل والكلمات والحروف في كلماتها تغييرًا يؤدي إلى فساد المعنى أو اضطرابه، ويشمل الخطأ الكتابي أخطاء إملائية وصرفية ونحوية ودلالية (التل ،1989) . ويمكن تعريفه إجرائيًا في هذا البحث تحديدا الخطأ الكتابي الذي يرتكبه المتعلِّم في كتابة بعض أصوات (أحرف) اللغة العربية التي تبيَّن وقوع الكثير من الطلاب والطالبات فيها، مثل رسم أحرف: "ض"، "ظ"، الصاد، والسين، و "ة"، إلخ.

الأداء اللفظي (الصوتي): "هو إخراج الحروف من مخارجها أثناء الكلام" (وهبة، 1984 ، ص16). ويُعرف إجرائيًا بأنه: قدرة المتعلم على نطق أصوات الحروف المستهدَفة في البحث من مخارجها الأصلية وبالكيفيَّة المُتَّفَق عليها، مثل أصوات: /ض/، /ظ/، /ص/، /س/، /ة/، إلخ.

منهج البحث

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي الارتباطي الذي يقيس طبيعة العلاقة بين متغيرين (الأداء اللفظي والخطأ الكتابي)، كما يقيس مدى مساهمة أحد هذين المتغيّرين في التنبؤ بالمتغيّر الآخر من خلال أسلوب الانحدار الإحصائي.

مجتمع البحث

تكوَّن مجتمع البحث من طالبات الصف الرابع الابتدائي من متكلمي اللغة العربية بصفتها لغة أمّاً في المدارس الحكومية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية اللاتي يبلغ عددهن (33803) طالبات (وزارة التعليم، 1438هـ).

عيّنة البحث

تقدر عيّنة البحث (34) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي تحديدًا في مدارس التعليم العام الحكومي في مدينة الرياض، وأُختِرْن بشكل عشوائي من ستة فصول من مدرسة اختيرت بشكل قصدي لسهولة الوصول لها وتوافرها، ولإمكانية الاكتفاء في دراسة أولية كهذه بعينة من إحدى المدارس، وقد استخدم الباحثان نفس الإجراءات المتبعة في العينة الاستطلاعية مع تقدير مستويات الطالبات كما قدرتها معلمة اللغة العربية أكاديميًا وأدائيًا وفق التصنيف الكيفي التالي (ممتاز - جيد -متوسط -ضعيف).

أدوات البحث

كان هناك اختباران يُؤدَّيان بمهمَّتينِ، إحداهما شفويّة والأخرى كتابيّة، وقد نُفِّذتا مع كل طالبة بانفراد على جلستين. الاختبار الأول عبارة عن بطاقة بقائمة من 30 كلمة لملاحظة كيفيّة نطق الأصوات المستهدَفة المطلوب من طالبات العيّنة قراءتها، والتي هي من الكلمات التي يلتبس فيها الخطأ الكتابي بالخطأ الشفوي وفقا لما انتهت إليه نتائج البحث الاستطلاعيّة والمسحيَّة. واستخدم الباحثان جهاز التسجيل لمراجعة النطق لاحقًا. هذه الكلمات تضمنت الأصوات المستهدَفة التي يُتوقع الخطأ في قراءتها. وقد نُفِّذت هذه المهمّة شفويّا من قِبل كل طالبة، وميزان تقويم الخطأ كان من خلال تصنيف ثنائي: "لفظ الصوت صحيحاً"، و"لفظ الصوت بشكل خاطئ". وأما في المهمة الثانية فقد تم اختبار الطالبات أنفسهن على كتابة الكلمات نفسها الواردة في قائمة الاختبار الأول مع كلمات أخرى مشابهة تتضمَّن الأحرف المستهدفة كعملية ضبط لأثر التذكُّر، مع توظيف أسلوب التناوب في تقديم الاختبار "counterbalancing" لتجنيب التجربة ما يُعرَف بتأثير الترتيب "order effect" ونَقْل الأثر "carry-over effect". وكان ميزان تقويم الخطأ للمهمة الثانية من خلال تصنيف ثنائي: "كتابة الحرف بشكل صحيح"، و" كتابة الحرف بشكلٍ غير صحيح"، مع ملاحظة أن الباحثين استخدما مصطلح الصوت مع الاختبار الشفوي ومصطلح الحرف مع الاختبار الكتابي لاعتبارات علمية.

وقد كانت المدة الزمنية الفاصلة بين الاختبارين خمسة وعشرين يومًا حتى لا يكون هناك انتقال أثر من اختبار المهمة الأولى إلى اختبار المهمة الثانية مع توظيف أسلوب التناوب في إعطاء الاختبار.

صدق الأداة

يعد "الصدق الظاهري" أحد طرق التعرف على صدق الاختبار، وتمّ التوصل إلى ذلك النوع من الصدق عن طريق عرض الاختبارين على مجموعة من الخبراء من أصحاب الحقل المعرفي من ذوي العلاقة بموضوع البحث لفحصهما من حيث محتوى الاختبار (الأصوات المستهدَفة التي يُخطئ فيها الطلاب والطالبات في كتابتها) وملاءمته وشموليته وأية ملاحظة يمكن أن يبديها المحكمون، كما تم عرضُه على مجموعة من معلمات الصف الرابع ابتدائي لأخذ آرائهن حول هذه الأصوات المستهدَفة من حيث وقوع الطالبات في الخطأ فيها والكلمات الواردة في قائمة الاختبار من حيث مناسبتها لطالبات المرحلة.

ثبات الأداة

لحساب ثبات الأداة طبق الباحثان الاختبار على عينة استطلاعيّة غير عيّنة البحث أُختيرت على نحوٍ قصدي من طالبات الصف الرابع الابتدائي من المدرسة نفسها وكان عددهنَّ 10 طالبات من مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، حيث تمّ تطبيق الاختبار عليهنَّ وإعادة تطبيقه مرة أخرى بعد فترة من الزمن (تقريبا 45 يوما مع ملاحظة أن الفترة المقدرة كانت ثلاثة أسابيع، أي 20 يوما، ولكن لظروف مرتبطة بالمدرسة تأخر التطبيق الثاني للتجربة) وكان معامل الارتباط بين الاختبارين عاليا، حيث جاءت قيمة ر = 0.94 و 0.96 للاختبارين.

كذلك قام الباحثان بحساب معامل الاتفاق بين المصححين، بين أحد الباحثين ومعلمة أخرى مساعدة، وقد انتهت النتيجة إلى أن معامل الاتفاق كان عالياً، ر = ١ (١٠٠ ٪)، أي أن نسبة الاتفاق في تحليل الأخطاء الكتابية والصوتية بينهما كانت عالية جدًا، ويُعزى هذا الاتفاق التام إلى وضوح البنود وقلتها المستخدمة في ميزان التقويم.

إجراءات البحث

تم أولا إجراء الدراسة الاستطلاعية على عشر طالبات من قبل أحد الباحثين وبمساعدة معلمة اللغة العربية للصف الرابع، وذلك بتقسيم العينة الاستطلاعية على مجموعتين. المجموعة الأولى بدأت باختبار الأداء الصوتي وكان عبارة عن بطاقة بقائمة كلمات احتوت الأصوات المستهدفة والتي تُقدَّر بـ (30) كلمة، بحيث وُضِع لكل صوت من الأصوات الستة المستهدفة (5) كلمات، وهي الكلمات التي يلتبس فيها الخطأ الكتابي بالخطأ الشفوي وفقًا لنتائج الاستطلاع الأولي السابق للدراسة. وقد استخدم الباحثان جهاز تسجيل من أجل تسجيل كل طالبة على انفراد أثناء قراءتها للكلمات التي احتوت على الأصوات المستهدفة لمراجعتها لاحقاً. وأما المجموعة الثانية فقد بدأت في اختبار الأداء الكتابي وكان عبارة عن كتابة الكلمات نفسها الواردة في قائمة الاختبار الأول، حيث أُمليَت عليهن الكلمات التي احتوت الأصوات المستهدفة مع إعطاء وقت كافٍ بين كل كلمة وأخرى، ثم أُعطين مهلةَ (25) يوما تقريبا (والتي انتهت إلى 45 يوما) لمنع انتقال أثر التجريب، وبعدها بُدِّلت الأدوارُ بين المجموعتين، فمن بدأن باختبار الأداء الصوتي في المرة السابقة تم اختبارهن بالأداء الكتابي وكذلك المجموعة الثانية تم تبديل الاختبارين لهنَّ؛ ليتم استخراج معاملات الثبات للاختبارين. وبعد ذلك طبق الباحثان الاختبار على عينة الدراسة التي اختيرت عشوائيا من ستة فصول مدرسية من مدرسة أُختيرت بشكل قصدي لسهولة الوصول لها وتوافرها، ولإمكانية الاكتفاء بعينة من إحدى المدارس كدراسة أولية تأسيسيَّة لتتبُّع الظاهرة في بحوث لاحقة. واشتملت العينة على (34) طالبة، وقد استخدم الباحثان نفس الإجراءات المتبعة في العينة الاستطلاعية مع تقدير مستويات الطالبات كما قدرتها معلمة اللغة العربية أكاديميًا وأدائيًا وفق التصنيف الكيفي التالي (ممتاز- جيد- متوسط- ضعيف). وقد تم تصحيح الاختبار برصد درجة واحدة لكل كلمة، وكان ميزان تقويم الخطأ في اختبار الأداء الصوتي من خلال تصنيف ثنائي: " لفظ الصوت بشكل صحيح" و" لفظ الصوت بغير ذلك (بشكل خاطئ)"، أما ميزان تقويم الخطأ للمهمة الثانية فقد كان كذلك من خلال تصنيف ثنائي: " كتابة الحرف بشكل صحيح" و" كتابة الحرف بشكل غير صحيح". وقد تم فصل المهمتين (الاختبارين) بمدة زمنية تُقدّر (25) يومًا حتى لا يكون هناك انتقال أثر من اختبار المهمة الأولى إلى اختبار المهمة الثانية، مع توظيف أسلوب التناوب في إعطاء الاختبار.

الأساليب الإحصائية

ولتحليل البيانات استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية المناسبة لإيجاد معامل الارتباط بين متغيري الخطأ الكتابي والأداء اللفظي وذلك باستخدام برنامج (SPSS) لحساب النسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاختبارين.

ولفحص العلاقة استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية المناسبة، بعد التحقُّق من الافتراضات اللازمة للاختبار المختار، لإيجاد معامل الارتباط بين متغيري الخطأ الكتابي والأداء اللفظي. ولفحص قيمة ما يُفسِّره أحد المتغيّرين للآخر فقد استخدم الباحثان معامل الانحدار الإحصائي الخطي "Linear Simple Regression".

النتائج وتفسيرها ومناقشتها

كان هناك نوعان من البيانات: بيانات أولى تم تحليلها نوعياً وذلك للإجابة عن السؤال الأول من أجل وصف طبيعة الأخطاء الملاحظة، والأخرى تم تحليلها كمّياً وذلك للإجابة عن السؤالين الباقيين: الثاني والثالث.

التساؤل الأول.

1) ما طبيعة الأخطاء الكتابية المرتبطة بالأداء الصوتي؟

نتائج البحث النوعي (الكيفي)

أ- الظواهر الصوتية

تم تطبيق الاختبار على الطالبات والذي كان عبارة عن بطاقة بقائمة كلمات لملاحظة كيفية نطق الأصوات المستهدفة (ض – ظ – ال الشمسية – ال القمرية – ص – س)، وقد احتوت البطاقة على ثلاثين كلمة لكل صوت من الأصوات الستة السابقة، بحيث يكون هناك خمس

كلمات تحوي هذا الصوت، وللضبط استخدم الباحثان جهاز تسجيل لمراجعة النطق لاحقًا. وبعد تطبيق الاختبار على طالبات الصف الرابع الابتدائي (34 طالبة) تم ملاحظة عدد من الظواهر حول لفظهم لهذه الأصوات، ويستعرض القسم التالي من البحث هذه الظواهر مع التمثيل عليها:

1) الصوت الأول: وهو صوت الضاد فقد لُوحِظ أن مجموعة كبيرة منهن تقدر (18) طالبة من العينة (34) قد أخطأن في نطق صوت الضاد واستبدال صوت "الظاء)" به وكانت مستوياتهن القرائية متفاوتة ما بين (ممتازة – جيدة – متوسطة – ضعيفة) كما قدرتها المعلمة، وبالمقابل قُدِّر عدد التلميذات اللاتي لم يُخطِئن في نطق الصوت بأربع طالبات من العيِّنة، وكانت مستوياتهن متفاوتة ما بين (ممتازة – جيدة – متوسطة) كما قدرتها المعلمة، أما بقية الطالبات فقد أخطأن في نطق صوت (ض) واستبدال صوت (ظ) به فقط في عدد قليل من الكلمات التي احتوت صوت "الضاد" مثل (ضوء، أضع، قضايا).

2) الصوت الثاني: وهو صوت "الظاء"، فقد لوحِظ أن مجموعة كبيرة من الطالبات لم يخطئن في نطق صوت "الظاء" باختلاف مستوياتهن القرائيّة (ممتازة – جيدة – متوسطة) كما قدرتها المعلمة. وكان هناك (7) طالبات بمستويات قرائية متفاوتة (جيدة – ضعيفة) كما قدرتها المعلمة، تتراوح أخطاؤهن ما بين (الكلمة- الكلمتين) من مجموعة الكلمات التي احتوت صوت (ظ) فقد استبدلن صوت (ض) به في الكلمات التالية: "نظرت، المظلة، ظل".

3) الصوت الثالث: وهو صوت "ال" (الشمسية والقمرية) فقد لُوحِظ أن جميع الطالبات لم يخطئن في قراءة هذين الصوتين والتفريق بينهما ماعدا طالبة واحدة، وكان مستواها ضعيفاً جدًا كما قدرتها المعلمة، إذ لم تستطع التفريق بينهما. وقد يكون السبب في ارتفاع الأداء أن هناك ممارسة مكثَّفة في التدريب على نطق صوت اللام الشمسية والقمرية كما اتَّضَحت من المراجعة المسحيَّة لكتب المرحلة التي تبيَّن أنها تستهدف تدريسَ هذا الصوت.

4) الصوت الرابع: وهو صوت "السين"، فقد لُوحِظ أن مجموعة كبيرة من الطالبات تقدر (20) طالبة قد أخطأن في نطق صوت (س) واستبدال صوت (ص) به، وكانت نسبة الأخطاء تتراوح ما بين الخطأ في قراءة الكلمات التي تضمَّنت صوت السين (من 3 إلى خمس كلمات)، وأن ذلك كان بغض النظر عن مستوى الطالبة القرائي، فقد لوحظ هذا الخطأ مع كل المستويات القرائية (الممتازة – الجيدة – المتوسطة – الضعيفة).

5) الصوت الخامس: وهو صوت الصاد فقد لُوحِظ أثناء نطق الطالبات للكلمات التي احتوت صوت (ص) أن مجموعة قليلة منهن تقدر (4) طالبات قد أخطأن في نطق الصوت واستبدال صوت (س) به، وأما المجموعة المتبقية وعددهن (30) طالبة لم يخطئن في نطق الصوت.

ب-الظواهر الكتابية:

تم اختبار الطالبات على كتابة الكلمات نفسها الواردة في قائمة الاختبار الأول، مع توظيف أسلوب التناوب في تقديم الاختبار تجنبًا لنقل الأثر، وقد لُوحِظ أن مجموعة كبيرة من الطالبات لديهن ضعف في الكتابة، وكانت هناك نسبة كبيرة في الأخطاء الإملائية في جميع الكلمات التي أُمليت عليهن، وفيما يلي تفصيل لمجموعة الأحرف المستهدفة في الاختبار:

1) الحرف الأول: وهو حرف "الضاد"، فقد لوحظ أن هناك (11) طالبة من العيِّنة (34) أخطأن في رسم حرف (ض) واستبدَلْن حرف (ظ) به، وأن ارتكاب الخطأ كان ملحوظاً لديهن بغض النظر عن مستوياتهن القرائية (ممتازة – متوسطة – جيدة).

2) الحرف الثاني: وهو حرف "الظاء"، فقد لُوحِظ أن هناك (13) طالبة من العيِّنة أخطأن في رسم حرف (ظ) واستبدَلْن حرف (ض) به، مع ملاحظة عدم وجود تفاوت في ارتكاب الخطأ بتفاوت مستويات

الطالبات القرائية، بينما لم يكن هناك لبس بين حرفي (ض) و (ظ) على بقيَّة العينة (21).

3) الحرف الثالث: وهو حرف "ال" (الشمسية والقمرية)، فقد لوحظ أن جميع الطالبات لم يخطئن في كتابة هذين الحرفين والتفريق بينهما، ولم يكن هناك لبس في كتابتهما عند جميع الطالبات باختلاف مستوياتهن.

4) الحرف الرابع: وهو حرف "س"، فقد لوحظ أن الطالبات أثناء كتابتهنَّ الكلمات التي احتوت حرف (س) قد أخطأن في كتابتها باستبدال حرف (ص) به، وكان ذلك مع (21) طالبة من العيِّنة باختلاف مستوياتهن القرائية (ممتازة – جيدة – متوسطة – ضعيفة).

5) الحرف الخامس: وهو حرف "ص"، فقد لوحظ أن مجموعة قليلة جدًا من الطالبات (3 طالبات) بمستويات قرائية (ممتاز- ضعيف) قد أخطأن في رسم حرف (ص) واستبدال حرف (س) به، بينما لم يكن هناك لبس لدى المجموعة الكبرى من الطالبات في رسم الحرف.

وهكذا نجد أن نسبة الطالبات اللاتي أخطأن في قراءة صوت (ض) واستبدال صوت (ظ) به كانت أعلى من نسبة الطالبات اللاتي أخطأن في رسم حرف (ض) واستبدال حرف (ظ) به. أي، أن نسبة اللبس بين الصوتين في القراءة أعلى منها في الكتابة. أما صوت (ظ) فقد كانت النسبة الأعلى للبس بصوت (ض) عند الطالبات في رسم حرف (ظ) واستبدال حرف (ض) به. وهذا يُفسِّره اكتساب الطالبات صوت (ظ) دائما مكان صوت (ض) الذي يكاد يختفي، كما أشار إلى ذلك بعض الباحثين بقوله: "ولا يزال الناس في البلاد النجدية وما جاورها لا يسمعون غير الظاء، فكل ما يكتب بالضاد ينطق ظاء، كما هو الحال في العراق على نحو ما وصف العاني، ولم تعرف الضاد الوقفية في نجد إلا بعد توافد القراء من مصر والشام ونشرهم لطريقة أداء الضاد ومع ذلك ظل التمييز بين الصوتين غائبا؛ وآية ذلك تظهر في تدوين أسماء الناس (الأعلام). فنجد الاسم قد يكون رسمه المفترض بالضاد فيرسم بالظاء وقد يكون رسمه المفترض بالظاء فيرسم بالضاد" (الشمسان، 1428، 126). وأما "ال" (الشمسية والقمرية) فلا يوجد لبس في قراءتهما وكتابتهما ماعدا طالبة واحدة، التي كان مستواها بتقدير المعلمة ضعيف جدًا. وهذا قد يُفسِّره ما وُجِد من خلال المسح لكتب المرحلة من أن هناك تدريبا مُكثَّفا يستهدف تعليم الفرق بين هذين الحرفين. وأما صوت (س) فقد كانت النسبة متساوية تقريبًا في اللبس بينه وبين صوت (ص) قراءةً وكتابةً، وذلك عند جميع الطالبات، وكذلك الحال مع صوت (ص) فكانت النسبة متساوية تقريبًا أيضًا في اللبس بينه وبين صوت (س) قراءة وكتابة عند جميع الطالبات. وفيما يلي جدول (1) يوضح الخطأ الكتابي والخطأ الصوتي ونسبة الخطأ في كل منهما.

جدول (1):الأخطاء الكتابية والأخطاء النطقية للصوت ونسبة الخطأ في كل منهما

الصوت	الخطأ الكتابي للصوت	الخطأ النطقي للصوت	نسبة الخطأ	
			الكتابي	والنطقي
الضاد	الظاء	الظاء	11من34 = 23.35%	18من34 = 52.94%
الظاء	الضاد	الضاد	13من34= 38.23%	7من34 = 20.58%
السين	الصاد	الصاد	20من34 = 58.82%	21من34 = 61.76%
الصاد	السين	السين	4من34 = 11.76%	3من34 = 8.82 %

نتائج البحث الكمي

يبحث هذا التحليل في طبيعة العلاقة واتجاهها بين الخطأ الكتابي والأداء الصوتي المُتَّصِلين بالأصوات المستهدفة لدى عيِّنة البحث، وكذلك حجم ما يُفسّره المتغيِّر الأول وهو متغيِّر الأداء اللفظي/القرائي من تباين في المتغيِّر الثاني، وهو الأداء الكتابي. وللإجابة على **التساؤل الثاني:**

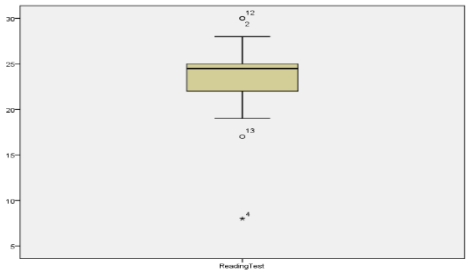
2) هل توجد علاقة بين الأداء الصوتي والخطأ الكتابي لأصوات الحروف المستهدفة عند طالبات الصف الرابع الابتدائي؟

وفقا لصغر العيّنة المستخدمة في الدراسة، كان لا بُدَّ من إجراء فحص قبلي للبيانات التي تم جمعها من هذه العيّنة قبل إجراء التحليل الاستدلالي عليها للتأكد من تحقق الشروط أو الافتراضات اللازمة لاستخدام المعامل الإحصائي المعني, وهو معامل بيرسون للارتباط " Pearson Product Moment"، وهذه الافتراضات هي على النحو التالي: طبيعة البيانات من حيث المقياس، وذلك بضرورة أن تكون كلّ البيانات من نوع الفئويَّ، وأن تكون البيانات موزّعة توزيعاً طبيعياً، وأن تكون هناك علاقة خطية بين المتغيّرين، وأخيرا لا بد من تجانس البيانات، أي أن يكون هناك ما يُعرَف بثبات التغيُّر أو التجانس "homoscedasticity" في البيانات، وفيما يلي نتائج التحليل التي تمَّت.

الافتراض الأول: وتم فيه فحص طبيعة البيانات حيث يوجد لدينا في هذه الدراسة متغيران، وهما: (١) متغيّر درجات الطالبات على اختبار القراءة، أي لفظ الأصوات المستهدَفة، وهي ستة أصوات، وجاءت في (30) كلمة، وبذا يكون مجموع الدرجة الكليّة للاختبار القرائي للأصوات هو (30) بإعطاء درجة واحدة لكل كلمة تمت قراءتها بشكل صحيح.

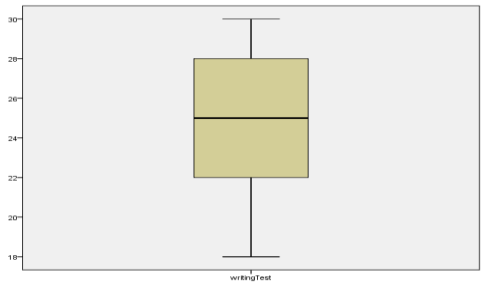
(٢) متغيّر درجاتهم على اختبار الكتابة، أي كتابة أصوات الأحرف المُستهدَفة، وعددها ستة أحرف، أي الأحرف نفسها، وجاءت في (30) كلمة، وبذا يكون مجموع الدرجة الكليّة للاختبار الكتابي للأصوات هو (30) بإعطاء درجة واحدة لكل كلمة تمّ كتابتها بشكل صحيح. ونلاحظ هنا أن طبيعة أو نوع البيانات التي جُمِعَت بيانات كميّة من النوع الفئويّ.

الافتراض الثاني: وتم فيه فحص توزيع البيانات بحثاً عن القيم المتطرفة من خلال تقنية الرسوم البيانية المعروفة بالأصول والأوراق "Stem-and-Leaf"، ويُظهِر (الشكل البياني: 1) قيم متوسِّطات الدرجات على الاختبارين، والذي أظهر أن هناك قيمة واحدة متطرفة جدا، وهي للطالبة ذات التسلسل (رقم 4)، حيث حصلت هذه الطالبة على درجة (8) من (34).



الشكل (1). الأصول والأوراق لقيم الاختبار القرائي للأصوات

وأما للمتغيّر الآخر، متغيّر الاختبار الكتابي، فقد أظهر التحليل (الشكل البياني: 2) عدم وجود قيم متطرّفة في



الشكل (2): الأصول والأوراق لقيم الاختبار الكتابي والصوتي

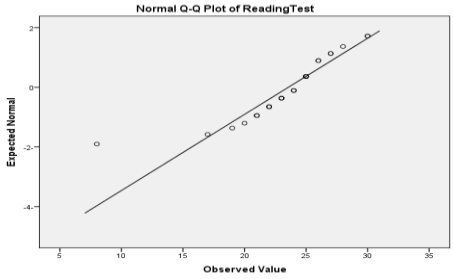
الدرجات، بل يُظهر الشكلُ أن التوزيع أقرب جدا إلى التوزيع الطبيعي.

وتم في الافتراض الثالث فحص طبيعة توزيع الدرجات، أي اعتداليَّة القيم في بيانات مُتغيّري اختباري قراءة وكتابة أصوات الحروف، من خلال اختبار كولموجروف-سميرنوف للتوزيع الطبيعي للبيانات (جدول: 2). وقد أظهر التحليل أن قيمة الفا هي 0.049, وهي قيمة تقارب بالكاد قيمة مستوىالدلالة 0.05, مما يعني أن توزيع قيم المتغيّر قريبة من التوزيع الاعتدالي، وهذا يُمكن ملاحظته كذلك من الشكل رقم (1) "الأصول والأوراق، ولقيم المتغيّر الثاني وهو الاختبار الكتابي للأصوات فقد أظهر التحليل أن مستوى الدلالة هو 0.088, وبالتالي لم نرفض الفرض الصفري، مما يعني أننا نفترض أن البيانات موزَّعة توزيعا اعتداليا، وهذا يُمكن ملاحظته كذلك من شكل "الأصول والأوراق" التي تظهر ذلك.

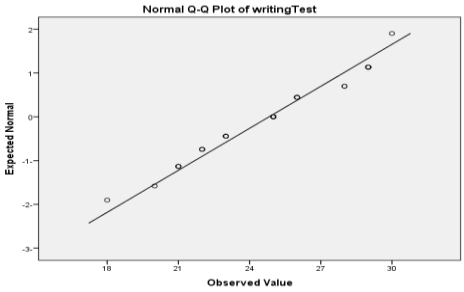
الجدول (2). نتائج اختبار كولموجروف-سميرنوف للتوزيع الاعتدالي لبيانات متغيّري اختباري القراءة والكتابة لأصوات الحروف

كولموجروف-سميرنوف			
الاختبار	قيمة اختبار كولموجروف-سميرنوف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
اختبار القراءة	.151	34	.049
اختبار الكتابة	.140	34	.088

وتم في الافتراض الرابع/ فحص ما يُعرَف بمفهوم التجانس، حيث لوحظ أن المسافة بين القيم على الخط متقاربة جدا لمتغير "اختبار كتابة الأصوات" ومتشابهة إلى حدٍ ما (مع متغيّر اختبار قراءة الأصوات)، ما أن نتجه من اليسار إلى اليمين، كما في الشكلين البيانيين (3 و 4) لقيم الاختبارين، كما نلحظ أن القيم مُتوزّعة حول الخط المستقيم (خط الانحدار)؛ مما يُعطي مؤشِّراً إلى أن البيانات تقرب إلى حدٍ ما من المنحى الاعتدالي.



الشكل البياني (3). قيم متغير اختبار القراءة للأصوات من حيث التجانس



الشكل البياني (4). قيم متغير اختبار كتابة الأصوات من حيث التجانس

وهكذا نجد أن الافتراضات اللازمة لاستخدام المعامل الإحصائي بيرسون لفحص علاقات الارتباط مُتحقِّقة، مما يعني أنها لن تؤثر في سير عملية المعالجة الإحصائية أو أن يكون لها تأثير في النتائج. وقد عُرضت نتائج التحليل للبيانات باستخدام معامل بيرسون كما يلي:

1. تحليل الارتباط بين المتغيرين:

وبعد تحليل النتائج باستخدام معامل بيرسون للارتباط جاءت النتائج على النحو التالي، حيث يُظهِر الجدول أدناه (4) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين متغيّر الاختبار القرائي، أي بين قراءة أصوات الأحرف

ونطقها بشكل صحيح، ومتغير الاختبار الكتابي، أي كتابة أصوات الأحرف بشكل صحيح، وذلك عند مستوى دلالة أقل من 0.05, حيث ظهرت قيمة ألفا = 0.017, وظهرت قيمة الارتباط بين المتغيّرين تساوي 0.406؛ مما يعني أنه كلما كان قيمة متغير الاختبار القرائي عالية كلما صاحبها درجة عالية في الأداء الكتابي المتمثِّل في كتابة أصوات الأحرف المُستهدَفة (الجدول: 3).

جدول رقم (3): البيانات الوصفيّة المتوسطات والانحر افات المعيارية

ن	الاختبار	الانحر افات المعيارية	المتوسطات
34	اختبار القراءة	3.917	23.56
34	اختبار الكتابة	3.128	24.82

جدول (4): نتائج التحليل باستخدام معامل بيرسون للارتباط

	اختبار القراءة	اختبار الكتابة
اختبار القراءة	ـــــ	.406*

* دال عند مستوى (0.05)

تحليل الانحدار الإحصائي:

وللإجابة على السؤال الثالث، **"هل يمكن التنبؤ بالأداء الكتابي للأصوات المستهدفة من خلال متغيّر الأداء اللفظي المكتسب لها عند طالبات الصف الرابع الابتدائي؟"**

جدول (5): نتائج تحليل الانحدار الإحصائي الخطي لحساب العلاقة التنبؤيَّة بين الأداء الكتابي والأداء اللفظي وتحليل التباين الأحادي

متغيّر تابع	المُتغيّر المستقل (المتغيّر المُتنبِّئ أو المُفسِّر)	ر	$ر^2$	معامل الانحدار غير المعياري(B)	معامل الانحدار المعياري (β)	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
اختبار الكتابة	اختبار القراءة	0.406	0.165	17.177 .325	0.406	6.332	0.017

معادلة خط الانحدار الإحصائي: x 33. + 17.18 = y (القيم الكتابية لأداء أصوات الحروف المُتنبّأ بها من خلال الأداء القرائي لها)

من حيث التنبؤ للمتغيرات، فقد تمت معالجة ذلك لوجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا، إذ تمّ إجراء تحليل الانحدار الإحصائي بين متغيّري اختبار القراءة واختبار الكتابة، وأظهرت النتائج أن تقريباً 17٪ (16.5 ٪) من الأداء الكتابي لأصوات الأحرف المُستهدَفة في الدراسة يُمكن التنبؤ به من خلال متغيّر الاختبار القرائي لها، أي من خلال الأداء القرائي لها ونطقها نطقا صحيحا، أي أن تقريبا 17 ٪ من التباين في الأداء الكتابي لأصوات الحروف لطالبات المرحلة يُمكن تفسيره من خلال متغيّر الأداء القرائي لها (الجدول: 5).

بمعنى أن متغيّر الأداء القرائي لأصوات الحروف يسهم بنسبة تفسير بمقدار (17 %) من التباين الكلي في كتابة أصوات هذه الحروف.

وبإجراء اختبارF, كما جاء في الجدول أعلاه رقم 5, نلاحظ أن قيمة ألفا = 0.017, وهي قيمة أقل من 0.05؛ مما يُشير إلى رفض الفرض الصفري بعدم وجود علاقة خطّيّة "linear relation" بين المتغيّرين (أي بأن قيمة $ر^2$ = 0)، وكانت قيمة F = 6.332، وبدرجات حريّة = (1، 33)، وهذا يعني أن الاختبار دال إحصائياً؛ وبذا نفترض أن هناك علاقة خطيّة بين المتغيّرين في النموذج (المودِل) الذي تبنَّيناه، وبالتالي يُمكننا القول، بالنسبة للحروف المُستهدَفة في الدراسة، أننا نستطيع تقدير الكيفية التي سيكون عليها الأداء الكتابي لهذه الحروف من خلال معرفتنا بالأداء الصوتي لها.

نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته

تلخَّص هدف البحث في التساؤل التالي "ما طبيعة العلاقة بين لفظ الصوت (الأداء اللفظي) والخطأ في كتابته (الأداء الكتابي)؟" وذلك لمحاولة الكشف عن الأخطاء الكتابية المرتبطة بالجانب الصوتي المكتسب، ومعرفة طبيعة العلاقة واتجاهها بين الأداء الصوتي والخطأ الكتابي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتحديد مدى إسهام متغيّر الأداء اللفظي في التنبؤ بجودة الأداء الكتابي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، وقد أسفر البحث عن جملة من النتائج كما يلي: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغيّر الاختبار القرائي، أي بين قراءة أصوات الأحرف ونطقها بشكل صحيح، ومتغير الاختبار الكتابي، أي كتابة أصوات الأحرف بشكل صحيح، بقيمة ارتباط تساوي 0.406، كما أظهرت النتائج أن تقريبًا 17٪ من الأداء الكتابي لأصوات الأحرف المُستهدَفة في الدراسة يُمكن التنبؤ به من خلال متغيّر الاختبار القرائي لها، أي من خلال الأداء القرائي لها، أي أن تقريبًا 17٪ من حجم التباين الكلي في الأداء الكتابي لأصوات الأحرف يُمكن تفسيره من خلال الأداء القرائي الصحيح لأصوات هذه الحروف المستهدفة في الدراسة. وهذا يعني أن ما اكتسبه المتعلِّم من أداء نطقي لصوت ما سينعكس على كتابته له، فنطق المتعلِّم لصوت الضاد على أنه صوت الظاء سنعكس تلقائياً على كتابته إياه. كذلك تبيَّن من نتائج تحليل بيانات الطالبات نوعيًا أن مجموعة الأصوات التي يلتبس فيها الخطأ الكتابي بالأداء الصوتي هي (4) أصوات (الضاد- الظاء- السين- الصاد)، ولا يشتمل ذلك على صوتي "أل الشمسيّة والقمريّة التي توافق نطق الطالبات لها مع كتابتها، والذي قد يُسوّغه أن هذين الصوتين من الأصوات التي تم التركيز عليها في منهج لغتي لتعليم اللغة العربية ومهاراتها كما اتَّضح من المسح الذي قام به الباحثان لكتب المرحلة حيث تبيَّن استهدافَ هذين الصوتين من حيث نطقهما، كما تبيَّن استهدافه لهما من حيث كتابتهما.

ثانيًا: التوصيات

بناء على النتائج التي توصَّل إليها البحث الحالي، التي تشير في مجملها إلى وجود علاقة بين الخطأ الكتابي والأداء اللفظي للأصوات المستهدفة، يوصي الباحثان بجملة من التوصيات يمكن إيجازها على النحو الآتي:

- ضرورة الاهتمام بالأداء الصوتي لهذه الأصوات المستهدفة المُلتبِسة في النطق (ض، ظ، س، ص) عند دراستها وورودها في الكتاب المدرسي، واقتراح البرامج العلاجية اللازمة لتحسين مستوى الأداء الكتابي لدى الطالبات في الصفوف العليا.

- تضمين مادة تعليم الإملاء والكتابة مفردةً خاصةً بأصوات الحروف ذات الطبيعة المتلبِسة التي استهدفها البحث، والعمل على توظيف التقنيات في المدارس لتدريس الكيفية التي تُنطَق بها أصوات هذه الحروف.

- عقد ورشات عمل ودورات تدريبية لمعلمات الصفوف العليا تهدف إلى تدريبهن على استخدام الأساليب والوسائل التعليمية المختلفة التي من شأنها أن ترفع مستوى الأداء الكتابي لدى طالباتهن وتثقيفهن بأهمية الأداء الصوتي وعلاقته بالخطأ الكتابي.

ثالثًا: المقترحات

في ضوء نتائج وتوصيات الدراسة يقترح الباحثان ما يلي:

- إجراء دراسة ارتباطية وتنبؤية مع عيّنة يُضبَط فيها متغيّر اللهجة.

- إجراء دراسات على كيفية نطق المعلمات والمعلمين لهذه الأصوات لقياس تأثيرها في اكتساب الطلبة لها، لما للمعلِّم من تأثير مباشر في اكتساب المتعلِّم لنطق الحرف.

- إجراء دراسات أخرى تهدف الى الكشف عن العلاقة بين الخطأ الكتابي والأداء الصوتي لأحرف أخرى قد تلتبِس وفقا للهجة، وبعينة أكبر من طالبات وطلاب الصفوف العليا ومن مناطق متنوعة.

****

المراجع

إبراهيم، عبدالفتاح (د.ت). *مدخل في الصوتيات*. تونس: دار الجنوب للنشر.

إبراهيم، عبدالفتاح محجوب (1405). *الكتابةُ العربية وصلاحُها لتعليمِ اللغة لغير الناطقينَ بها*. المركزُ العالمي للتعليم الإسلامي: جامعة أم القرى.

ابن الجزري، محمد (د.ت). *النشر في القراءات العشر*، ت. علي الضباع. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن الأنباري، أبو البركات عبدالرحمن (1971). *زينة الفضلاء في الفرق بين الضاد والظاء*، ت. رمضان عبدالتواب. لبنان: دار الأمانة- مؤسسة الرسالة.

ابن جني، أبو الفتح عثمان (1985). *سر صناعة الإعراب*، ت. حسن هنداوي. دمشق: دار القلم.

أبو سرحان، حسن (2007). *أثر استخدام معالج النصوص في تصويب أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الزرقاء واتجاهاتهم نحو استخدامها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد ،الأردن.

أبو فايدة، حسن (2008). *فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة* .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، السعودية.

أحمد، صلاح عبدالسميع. (2012). فاعلية استراتيجية مقترحة في علاج الأخطاء الإملائية بالتعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي بجامعة أم القرى، 3(2)*، 89 – 174.

أنيس، ابراهيم (1971). *الأصوات اللغوية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

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

بشر، كمال (1980). *علم اللغة العام الأصوات*. القاهرة: دار المعارف.

البشير، عائشة (2008). *الأخطاءُ الإملائيةُ الشائعة لدى تلاميذِ الصف السادسِ بمرحلة الأساس: أسبابُها وطرُقُ عِلاجها :دراسة ميدانية بمحلية كرري* ، كلية التربية ، جامعةُ أم درمان الإسلامية.

البطليوسي، أبو محمد عبدالله (1424). *ذكر الفرق بين الأحرف الخمسة وهي الظاء والضاد والذال والصاد والسين*، ت. حمزة النشرتي. لبنان: دار الكتب العلمية.

البكر، فهد، والوهيبي، منيرة (2009). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط : تشخيصها و أسبابها. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 8*، 70 – 111.

حافظ، وحيد السيد (2009). فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس، 132*, 224 – 271.

الحمد، غانم قدوري (2004). *علم الكتابة العربية*. عمان: دار عمار للنشر

والتوزيع.

الداني، لأبي عبدالله محمد (1407هـ). *الاقتضاء للفرق بين الذال والضاد والظاء*. ت. على حسين البواب، الرياض: دار العلوم.

الجنادبة، أحمد (2019). الأخطاء الكتابية في اللغة العربية لدى غير المتخصصين في جامعة زايد: دراسة ميدانية تحليلية. *العلوم الإنسانية والاجتماعية، 46(2)*، 283 – 298.

رحيمة، فرمان.، و حمد، عمران (2013). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة كليات التربية في الجامعات العراقية: تشخيص وعلاج. *مجلة العلوم الإنسانية، 16*، 165-180.

الروقي، راشد محمد. (2018). فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تصويب الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 34(2)*, 490 – 529.

زايد، فهد خليل (2005). *الأخطاء النحوية والصرفية الكتابية والأخطاء الإملائية الشائعة عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا (السابع والثامن والتاسع) في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة عمان وطرائق معالجتها (2000 - 2001 و 2001-2002)*. رسالة دكتوراه، جامعة القديس يوسف، معهد الآداب الشرقية، لبنان.

زايد، فهد خليل (2006). *الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية*. عمَّان: دار اليازوري.

سعيد، محمود شاكر (1989). طريقة التدريس وأثرها في أداء التلاميذ الإملائي. *رسالة الخليج العربي بمكتب التربية العربي لدول الخليج، 9(28)*، 59 – 85.

سعيد، محمود شاكر. (1997). تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف الابتدائية العليا الرابع، الخامس، السادس، في المملكة العربية السعودية. *رسالة الخليج العربي بمكتب التربية العربي لدول الخليج 17(62)*، 17-74.

السعيدي، نسرين (2020). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في قسم التربية الخاصة في كتابة الكلمات المكونة من مقطعين والكلمات التي تلفظ بشكل مغاير لنطقها أنموذجا. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، 3 (10)، 615-636.*

شحاتة، حسن (1999). *الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية (تشخيصها وعلاجها)*. القاهرة، جامعة عين شمس.

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

الشمسان، إبراهيم (1428). الضاد بين الشفاهية والكتابية. *مجلة الخطاب الثقافي، 2، 107-148.*

الصويركي، محمد (2018). الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلبة جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث التربوية والنفسية، 8 (23)*، 174-184.

الصيني، عثمان محمود. (1994). الأخطاء الإملائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف. *المجلة التربوية بجامعة الكويت، 8(32)*، 87 – 115.

الطيب، الفاضل محمد (2004). *الأخطاءُ الإملائيةُ الشائعةُ في مادةِّ اللغةِّ العربيةِّ لدى تلاميذِّ الصفِّ السابع بمرحلة الأساس - محلية المتمة- ولاية نهر النيل – السودان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

الظفيري، محمد (2002). الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة في الكويت: دراسة تشخيصية تحليلية. *المجلة التربوية بجامعة الكويت، 16(63)، 193-244.*

عبدالحميد، عبدالحميد عبدالله (1989). الأخطاء الشائعة في الإملاء الاختباري لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس في كل من التعليم الحكومي والتعليم الأهلي في المرحلة الابتدائية بالرياض دراسة مقارنة. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، 7*, 162 – 212.

عطية، محسن (2008). *مهارةُ الرسمِّ الكتابي: قواعدُها والضّعف فيها (الأسباب والمعالجةُ)*. عمان :دار المناهج للنشر والتوزيع.

العقيلي، عبدالمحسن (2009). مهارات الكتابة واستراتيجياتها: رؤية معاصرة. *التربية المعاصرة، مصر، 123(26)، 81-168.*

الغامدي، صالح عبدالله (2018). فاعلية أنشطة لغوية قائمة على تصويب الأخطاء الإملائية في تويتر" Twitter" واللوحات الإعلانية في تنمية المهارات الإملائية المقررة على طلاب كلية الجبيل الجامعية. *مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة، 26(4)*، 270 – 310.

القالي، إسماعيل. (1975). *ذيل الأمالي*. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

القرشي، مرزوق إبراهيم (2000). الأخطاء النحوية و الإملائية التي تظهر في كتابات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى. *مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية، 15(1)*, 288 – 315.

القيسي، أبي محمد المكي (1417). *الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة*، ت. أحمد فرحات. الأردن: دار عمار.

كلوب، فتحي (2011). الأخطاء الإملائية الشائعة مع الأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بعزَّة وخطة مقترحة للعلاج. مجلة جامعة الزيتونة، 1، 8 - 51

محجوب، ثريا (2001). الأخطاءُ الإملائيةُ الشائعةُ لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي تشخيصُها وعلاجُها. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، 30، 128 – 163.*

محمود، عبدالرازق.، ورشوان، أحمد.، و محمد، محمد (2020). أثر استخدام نموذج اليد المفكرة المدعوم بعملية المراجعة في

علاج أخطاء الكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *المجلة التربوية، 70*، 846-875.

المزيد، قماشة (1405). *الأخطاءُ الإملائيةُ الشائعةُ بين تلميذات الصفِّ السادسِ الابتدائي في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

وافي، عبدالواحد (2004). *فقه اللغة*. القاهرة: دار نهضة مصر.

وزارة التربية والتعليم (1427). *وثيقةُ منهجِ اللغةِ العربية للمرحلتين الابتدائيةِ والمتوسطة في التعليمِ العام* .الرياض.

وزارة التعليم (1438). *الإدارة العامة لتقنية المعلومات: الإحصاءات والتقارير*. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وهبة، مجدي والمهندس، كامل (1948). *المصطلحاتِ العربيةِ في اللغةِ والأدب*. بيروت: مكتبة لبنان.

المراجع الأجنبية

Chomsky, N. (1999). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Usage*. Praeger.

Mahmoud, Y. (1979). *The Arabic writing system and the sociolinguistics of orthographic reform*.

Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University, Washington, D.C.

Mahmoud, Y. (1979). On the reform of the Arabic writing system. *Journal of Reading, 23*, 727-729.

Seraye, A. M. (2004). *The Role of Short Vowels and Context in the Reading of Arabic, Comprehension, and Word Recognition of Highly Skilled Reader*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pennsylvania, Pittsburgh.