

مركز دراسات الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان
تكوين الدكتوراه: التعاير والأشكال الرمزية
تخصص: علوم اللغة والمعرفية والديداكتيك (علم النفس)

الوعي بالنظام الخصري للغة العربية وتعرف حروفها وتعلم كتابتهما في مرحلة التعليم الأولي: مقارنة سيكوتربوية

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه

تحت إشراف الأستاذين

د. بنعيسى زغبوش

د. مصطفى بوعناني

إعداد الباحثة

عتيقة بونو

رون.ه: 87380308

السنة الجامعية: 2021/2020

أهري

إلى

روح أبي الطاهرة الذي تعلمت منه الإصرار والاستمرار لنيل المبتغى طيلة الحياة، رعمة
الله عليه

إلى

أُمي الغالية رمز العطاء والحنان

إلى

زوجي الغالي علوي مولاي إسماعيل الذي تشاركت معه كل الحياة

إلى

فلذات كبيري ونور قلبي وعيني إبني مروان وابنتي فرح حفظهما الله ويسر طريقهما

إلى

جميع أفراد أسرتي

إلى

كل صديقاتي وأصدقائي

إلى

كل أستاذ يعلم الأطفال

أهري نعمة جمهري المتواضع

شكر وتقدير

نكتب حروفاً لاختزال العالم، ونكتب حروفاً لاستخراج المعارف الكامنة بأنفسنا، لكن من الصعب أن نجد حروفاً تختزل ما نكنه من مشاعر التقدير والاحترام والشكر اعترافاً منا بجميل أساتذتنا الأفاضل.

أتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذي الفاضلين، الدكتور/ بنعيسى زغبوش، والدكتور/ مصطفى بو عناني، لإشرافهما على بحثي وتفضلهما بتأطيره طيلة هذه السنوات، ولما بذلاه من جهد ووقت، وما قدماه لي من توجيه ومساعدة، فهما مثال وقوة في العلم والأخلاق.

لقد تشرفت بإشرافهما وتعلمت منهما الصبر والاستمرار في العمل والكد والجهد، لهما مني كامل التقدير والاحترام.

دون أن أنسى أن أتقدم بالشكر إلى كل أعضاء مختبر العلوم المعرفية، أساتذة وطلبة باحثين، وعلى رأسهم الدكتور/ علوي مولاي إسماعيل.

ختاماً، أرجو أن يكون بحثي مرآة تعكس حبي للمعرفة والعلم ومجهودات أساتذتي الأفاضل.

ملخص البحث

نروم في هذا البحث إبراز نمو الوعي بالنظام الخطي للغة العربية، من خلال تعرف حروفها وتعلم كتابتها لدى عينة من الأطفال المغاربة في مرحلة التعليم الأولي، وذلك لمعرفة الطريقة الملائمة لتعلم وتعليم الحروف العربية على مستوى الكتابة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغيرات: العمر والمستوى الدراسي والجنس. ولتحقيق أهداف البحث، تم تطبيق اختبارات لقياس خصوصية اللغة العربية وكفاءات المتعلمين على المستوى الحسي الحركي والمعرفي والبيداغوجي، وذلك بعد التأكد من مصداقية الفرضيات المعتمدة على عينة مكونة من مائة وعشرة (110) متعلم ومتعلمة في مرحلة التعليم الأولي، تتوزع على عينة تجريبية مكونة من عشرة (10) أطفال متعلمين بين سن ثلاث وأربع (3-4) سنوات، وعينة مؤلفة من مائة (100) من الأطفال المتعلمين بين سن أربع وست (4-6) سنوات. وبناء على المعالجات الإحصائية بواسطة برنامج (SPSS)، خلصت النتائج إلى أن الأطفال/المتعلمين في التمهيد الكبير، لهم قدرة على تعرف الحروف وكتابتها أكثر من أطفال التمهيد المتوسط، حيث أن عاملي النمو العمري والمستوى الدراسي هما اللذان يلعبان دوراً أساسياً في ذلك. غير أن إدراك التشابهات وتعدد مظاهر شكل الحرف العربي، تعوقه عدة صعوبات، وكانت النتائج مقاربة في اختبار التشابهات، ولكن في عمومها كانت لصالح فئة التمهيد الكبير. كما أظهرت النتائج أيضاً، أن هناك حروفاً تمكن الأطفال المتعلمون من التعرف عليها وكتابتها أكثر من حروف أخرى، وذلك حسب خصوصية كل حرف ودرجة تعقيده على مستوى معيار الحركة والتمييز البصري والشكل الخطي. كما أنه تم تأكيد فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تجزئ المكونات الهندسية للحرف الواحد وتركيبها لدى عينة الأطفال المتعلمين ما بين سن ثلاث وأربع (3-4) سنوات. وبعد تحليل ومناقشة النتائج، تم اقتراح مجموعة من الاستراتيجيات لأجراء الطريقة التجريبية لتعليم كتابة الحروف العربية وتعرفها.

الكلمات المفتاحية: تعرف الحروف؛ الوعي بالنظام الخطي؛ تعلم كتابة اللغة العربية؛ التعليم الأولي.

Summary

We aim in this research to highlight the growth of the linear system of the Arabic language awareness by knowing its letters and learning to write them among a sample of Moroccan children in the primary education stage to find out the appropriate method for learning and teaching Arabic letters writing and to know whether there are statistically significant differences attributed to the variables of age, level, and gender. To achieve the objectives of this research, we applied tests to measure the specificity of the Arabic language and the competencies of the learners at the kinetic sensory, cognitive and pedagogical level. We verified the validity of the adopted hypotheses on a sample consisting of one hundred and ten (110) male and female learners in the primary education and distributed on an experimental sample consisting of ten (10) Children / educated between three and four (3-4) years, and one hundred (100) children / educated between four and six (4-6) years. Based on the statistical treatments by (SPSS) program, the results show that children / learners in the grand section have more ability to recognize and write letters than medium section and the factors of age and level are play a fundamental role. However, several difficulties impede the awareness of similarities and the multiplicity of the Arabic letter form. The results were close in the similarities test but in general they were in favor of the grand section. The results also showed that there are letters that children / learners can recognize and write more than others according to the specificity of each letter and the degree of its complexity at the level of diacritics standard, optical recognition and linear form. The effectiveness of the training program based on fraction and synthesis the components of one letter was confirmed on the sample of children / learners between three and four (3-4) years. After analyzing and discussing the results, a set of strategies were proposed to bold the fractional method for teaching writing and recognizing Arabic letters.

Keywords: Knowing the Letters; Awareness of Linear System; Learning Arabic Writing; Primary Education.

فهرست البحث

الموضوع	الصفحة
الإهداء.....	أ
شكر وتقدير.....	ب
ملخص البحث باللغة العربية.....	ج
ملخص البحث باللغة الإنجليزية.....	د
فهرست البحث.....	هـ
فهرست الجداول.....	ي
فهرست الأشكال.....	ن
فهرست الملاحق.....	س

مدخل عام

1- مقدمة البحث.....	1
2- إشكالية البحث.....	3
3- أهداف البحث.....	6
4- حدود البحث.....	7
5- المفاهيم الإجرائية للبحث.....	8

الفصل الأول: أهمية الوعي بالنظام الخطي للحروف ودوره في تعرفها وكتابتها

تقديم.....	9
1- تعرف الحروف لدى أطفال التعليم الأولي.....	13
1-1- تعرف الحروف في سن مبكرة.....	14
1-1-1- تعلم أسماء الحروف.....	18
1-1-2- تعلم أصوات الحروف.....	21
1-1-3- تعلم شكل الحروف.....	23
1-1-4- ضوابط وشروط تعرف الحروف.....	25
1-1-4-1- الضوابط المعرفية.....	26
1-1-4-2- الضوابط التربوية والبيداغوجية.....	29
1-2- تعرف الحروف وإنشاء الوعي الغرافي.....	31
1-2-1- الوعي اللغوي.....	32

33	1-2-2- الوعي بالنظام الخطي للحروف
35	1-3- تعرف الحروف وعلاقتها بتعلم الكتابة
36	1-3-1- علاقة المنطوق بالمكتوب
37	1-2-3- كتابة الحروف في التعليم الأولي
39	خلاصة
40	2- تعلم كتابة الحروف
42	2-1- من النشاط التخطيطي إلى النشاط الكتابي
42	2-1-1- مراحل تطور التخطيط
44	2-1-1-2- من الخريشات إلى الخطوط
45	2-1-1-2- من الخطوط إلى رسم الصورة
46	2-1-1-2-3- من الشكل الهندسي إلى الحروف
49	2-2- ضوابط تعلم الكتابة
51	2-2-1- ميكانيزمات مهارة الكتابة
51	2-2-1-1- المستوى الحركي
52	2-2-1-2- المستوى الإدراكي
53	2-2-1-3- المستوى التمثلي
55	2-2-2- تعلم حركات الكتابة
55	2-2-2-1- وضعية الجسد
56	2-2-2-2- الإمساك بالقلم
57	2-3- التجزيء كمدخل لتعلم كتابة الحروف
57	2-3-1- مراحل تطور كتابة الحروف
59	2-3-2- دماغ الطفل واللغة
63	2-3-3- الدماغ وتعلم القراءة
67	2-3-4- الدماغ واعتماد التجزيء لكتابة الحروف
70	2-3-5- الدماغ وتعلم الكتابة
74	خلاصة
75	3- خصوصية الحروف العربية ومقتضيات تعرفها وكتابتها
76	3-1- التنوع الديداكتيكي وتعلم المكتوب
80	3-1-1- خاصيات الحروف العربية وترتيبها

82	الترتيب الديككتيكي للحروف العربية.2-1-3
84	إشكالية التجزئ في الحروف العربية.2-3
87	مميزات النظام الخطي للحرف العربي.1-2-3
89	معيار كتابة الحرف العربي.2-2-3
89	المعيار الحركي.1-2-2-3
90	معيار التمييز البصري.2-2-2-3
93	مميزات النظام الإملائي للكتابة العربية.2-2-3
94	الوضعية التعليمية بالمغرب لمرحلة التعليم الأولي.3-2-3
98	خلاصة
99	خلاصة تركيبية

الفصل الثاني: الخطوات المنهجية والإجراءات التجريبية

106	مقدمة
107	الخطوات المنهجية للبحث.1
108	الفرضيات.2
108	الفرضيات الإجرائية للبحث.1-2
110	الأدوات والاختبارات.3
110	الدراسة الاستطلاعية.1-3
113	وصف الاختبارات وخطوات تطبيقها.2-3
114	اختبار تعرف أسماء الحروف.1-2-3
116	اختبار تشابه الحروف.2-2-3
117	اختبار تعدد أشكال الحرف الواحد.3-2-3
119	اختبار إملاء الحروف.4-2-3
121	اختبار التدريب على التجزئ والتركيب.5-2-3
123	عينة البحث.4
123	العينة الأولى.1-4
124	العينة الثانية.2-4
124	أساليب تحليل النتائج.5

الفصل الثالث: قراءة نتائج البحث ومناقشته

- 1- خصائص عينة البحث..... 126
- 1-1- توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس..... 126
- 1-2- توزيع أفراد عينة البحث حسب السن..... 126
- 1-3- توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى الدراسي..... 127
- 2- نتائج إجابات أفراد العينة على اختبار تعرف أسماء الحروف..... 128
- 1-2- الفرضية الأولى..... 128
- 1-1-2- توزيع إجابات أفراد العينة على تعرف أسماء الحروف وفق المستوى الدراسي... 128
- 1-1-1-2- نتائج ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة في اختبار أسماء الحروف 134
- 1-2-2- نتائج الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث..... 136
- نتائج الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر 137
- من أربع إلى خمس (4- 5) سنوات، ومن خمس إلى ست (5- 6) سنوات.....
- نتائج الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير 137
- المستوى الدراسي.....
- نتائج الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير 138
- الجنس.....
- 1-2-3- تفسير ومناقشة نتائج اختبار تعرف أسماء الحروف العربية..... 139
- خلاصة 142
- 3- نتائج إجابات أفراد العينة على اختبار تعرف تشابه الحروف..... 142
- 1-3- الفرضية الثانية..... 142
- 1-1-3- توزيع إجابات أفراد العينة على تعرف تشابه الحروف وفق المستوى الدراسي... 143
- 1-1-1-3- نتائج ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة في اختبار تشابه الحروف 157
- 1-3-2- نتائج الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث..... 158
- النتائج المتعلقة بالفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق 158
- متغير العمر من أربع إلى خمس (4- 5) سنوات ومن خمس إلى ست (5- 6) سنوات
- نتائج الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير 159
- المستوى الدراسي.....
- نتائج الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير 161
- الجنس.....

162	3-1-3- تفسير ومناقشة نتائج اختبار تشابه أسماء الحروف العربية.....
165	خلاصة.
165	4- نتائج إجابات أفراد عينة البحث على اختبار تعدد أشكال الحروف.....
165	4-1- الفرضية الثالثة.....
165	4-1-1- توزيع إجابات أفراد العينة على اختبار تعدد أشكال الحروف وفق المستوى الدراسي.....
169	4-1-1-1- نتائج ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة في اختبار تعدد أشكال الحروف.....
171	4-1-2- نتائج الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث.....
171	• نتائج الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر من أربع إلى خمس (4- 5) سنوات، ومن خمس إلى ست (5- 6) سنوات.....
172	• نتائج الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي.....
173	• نتائج الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس.....
175	4-1-3- تفسير ومناقشة نتائج اختبار تعدد أشكال الحروف العربية.....
177	خلاصة.
178	5- نتائج إجابات أفراد العينة على اختبار إملاء الحروف.....
178	5-1- الفرضية الرابعة.....
178	5-1-1- توزيع إجابات أفراد العينة على اختبار إملاء الحروف وفق المستوى الدراسي...
182	5-1-1-1- نتائج ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة في اختبار إملاء الحروف
183	5-1-2- نتائج الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث.....
183	• نتائج الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر من أربع إلى خمس (4- 5) سنوات، ومن خمس إلى ست (5- 6) سنوات.....
184	• نتائج الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي.....
186	• نتائج الفروق في اختبار تعرف إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس.....
187	5-1-3- تفسير ومناقشة نتائج اختبار إملاء الحروف العربية.....
189	خلاصة.

190	5-1-4- النتائج الخاصة بالعلاقة الارتباطية بين اختبارات: تعرف أسماء الحروف وتشابهها وتعدد أشكالها، واختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث.....
193	5-1-4-1- تفسير النتائج الخاصة بالعلاقة الارتباطية بين الاختبارات لدى أفراد العينة..
195	خلاصة
196	6- نتائج الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبارات تعرف الحروف وكتابتها لدى أفراد العينة التجريبية.....
196	6-1- الفرضية الخامسة.....
197	• نتائج الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار تعرف الحروف لدى أفراد العينة التجريبية.....
197	• نتائج الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار كتابة الحروف لدى أفراد العينة التجريبية.....
199	6-2- تفسير ومناقشة نتائج الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبارات تعرف الحروف وكتابتها لدى أفراد العينة التجريبية.....
202	خلاصة تركيبية عامة
211	الببليوغرافيا
228	الملاحق

فهرست الجداول

رقم الجدول وعنوانه	الصفحة
الجدول رقم (1.1) العلاقة بين المنطوق والمكتوب.....	19
الجدول رقم (2.1) تصنيف الحروف العربية وفق عدد مرات رفع اليد أثناء كتابتها.....	90
الجدول رقم (3.1) تصنيف الحروف العربية وفق الأشكال المؤلفة لها.....	91
الجدول رقم (4.1) تصنيف الصوامت (الحروف) العربية وفق عدد مظاهرها الخطية في الكلمة.....	92
الجدول رقم (1.2) توزيع العينة حسب السن والجنس والمستوى الدراسي.....	111
الجدول رقم (2.2) توزيع نماذج من الحروف العربية حسب خاصيات كتابتها.....	111
الجدول رقم (3.2) الحروف المعتمدة في الاختبار وعددها (28) حرفا.....	115
الجدول رقم (4.2) جدول خاص بتدوين إجابات أفراد العينة.....	116
الجدول رقم (5.2) مجموعات الحروف المعتمدة في اختبار الإملاء.....	120

120	الجدول رقم (6.2) تقويم مجموعات الحروف المعتمدة في اختبار الإملاء.....
122	الجدول رقم (7.2) مجموعات الحروف في اختبار التجزيء والتركيب.....
123	جدول رقم (8.2) التوزيع الإجمالي لعناصر العينة تبعاً لمتغيري السن والتدريس.....
126	الجدول رقم (1.3) التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب الجنس.....
127	الجدول رقم (2.3) التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب العمر.....
127	الجدول رقم (3.3) التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب المستوى الدراسي.....
128	الجدول رقم (4.3) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على اختبار تعرف أسماء الحروف وفق المستوى الدراسي.....
135	الجدول رقم (5.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي المتوسط على اختبار تعرف أسماء الحروف.....
136	الجدول رقم (6.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي الكبير على اختبار تعرف أسماء الحروف.....
137	الجدول رقم (7.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر.....
137	الجدول رقم (8.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي.....
138	الجدول رقم (9.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس.....
143	الجدول رقم (10.3) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على اختبار تعرف تشابه الحروف وفق المستوى الدراسي.....
144	الجدول رقم (11.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الأولى (ص/ض) وفق المستوى الدراسي.....
145	الجدول رقم (12.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثانية (س/ش) وفق المستوى الدراسي.....
147	الجدول رقم (13.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثالثة (ف/ق) وفق المستوى الدراسي.....
148	الجدول رقم (14.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الرابعة (د/ذ) وفق المستوى الدراسي.....

- الجدول رقم (15.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الخامسة (ط/ظ) وفق المستوى الدراسي..... 149
- الجدول رقم (16.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة السادسة (ر/ز) وفق المستوى الدراسي..... 151
- الجدول رقم (17.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة السابعة (ع/غ) وفق المستوى الدراسي..... 152
- الجدول رقم (18.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثامنة (ب/ت/ث) وفق المستوى الدراسي..... 153
- الجدول رقم (19.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة التاسعة (ح/خ/ج) وفق المستوى الدراسي..... 155
- الجدول رقم (20.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة العاشرة (بقية الحروف) وفق المستوى الدراسي..... 156
- الجدول رقم (21.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي المتوسط على اختبار تعرف تشابه الحروف..... 157
- الجدول رقم (22.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة أفراد المستوى التمهيدي الكبير على اختبار تعرف تشابه الحروف..... 158
- الجدول رقم (23.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر..... 159
- الجدول رقم (24.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي..... 160
- الجدول رقم (25.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس..... 161
- الجدول رقم (26.3) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على اختبار تعدد أشكال الحروف وفق المستوى الدراسي..... 166
- الجدول رقم (27.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد المستوى التمهيدي المتوسط على اختبار تعدد أشكال الحروف..... 169
- الجدول رقم (28.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي الكبير على اختبار تعدد أشكال..... 170
- الجدول رقم (29.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر..... 171

- الجدول رقم (30.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار
تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي.....
- الجدول رقم (31.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار
تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس.....
- الجدول رقم (32.3) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على اختبار إملاء
الحروف وفق المستوى الدراسي.....
- الجدول رقم (33.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى
التمهيدي المتوسط على اختبار إملاء الحروف.....
- الجدول رقم (34.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى
التمهيدي الكبير على اختبار إملاء الحروف.....
- الجدول رقم (35.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار
إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر.....
- الجدول رقم (36.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار
إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي.....
- الجدول رقم (37.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار
إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس.....
- جدول رقم (38.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين
اختبارات: تعرف أسماء الحروف وتشابها وتعدد أشكالها واختبار إملاء الحروف لدى أفراد
عينة البحث.....
- جدول رقم (39.3) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبارات تعرف أسماء
الحروف وتشابها وتعدد أشكالها، واختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث.....
- الجدول رقم (40.3): نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين
التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار تعرف الحروف لدى أفراد العينة التجريبية.....
- الجدول رقم (41.3): نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين
التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار كتابة الحروف لدى أفراد العينة التجريبية.....
- الجدول رقم (42.3): مستويات حجم التأثير لمربع ايتا (η^2).....
- الجدول رقم (43.3): قيم مربع ايتا (η^2) لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (التدريب
على التجزيء والتركيب) على المتغير التابع (اختبارات تعرف الحروف وكتابتها).....

فهرست الأشكال

الصفحة	رقم الشكل وعنوانه
24	الشكل رقم (1.1) تمثل المستويات التي يتضمنها تعليم الكتابة.....
47	الشكل (2.1): أنماط العناصر القاعدية للأشكال الأولية التخطيطية لدى الطفل.....
112	شكل (1.2) صورة عن البطاقة من الحجم (20.50 سنتم الطول و14.50 سنتم العرض).....
134	الشكل رقم (1.3) توزيع الإجابات الخاطئة لأفراد عينة البحث على اختبار تعرف أسماء الحروف وفق المستوى الدراسي.....
143	الشكل رقم (2.3) توزيع الإجابات الخاطئة لأفراد عينة البحث على اختبار تعرف تشابه الحروف وفق المستوى الدراسي.....
145	الشكل رقم (3.3): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على تشابه المجموعة الأولى (ص/ض) وفق المستوى الدراسي.....
146	الشكل رقم (4.3): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على تشابه المجموعة الثانية (س/ش) وفق المستوى الدراسي.....
147	الشكل رقم (5.3): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على تشابه المجموعة الثالثة (ف/ق) وفق المستوى الدراسي.....
149	الشكل رقم (6.3): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على تشابه المجموعة الرابعة (د/ذ) وفق المستوى الدراسي.....
150	الشكل رقم (7.3): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على تشابه المجموعة الخامسة (ط/ظ) وفق المستوى الدراسي.....
151	الشكل رقم (8.3): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على تشابه المجموعة السادسة (ر/ز) وفق المستوى الدراسي.....
153	الشكل رقم (9.3): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على تشابه المجموعة السابعة (ع/غ) وفق المستوى الدراسي.....
154	الشكل رقم (10.3): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على تشابه المجموعة الثامنة (ب/ت/ث) وفق المستوى الدراسي.....
155	الشكل رقم (11.3): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على تشابه المجموعة التاسعة (ح/خ/ج) وفق المستوى الدراسي.....

- الشكل رقم (12.3): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على تشابه المجموعة العاشرة (بقية الحروف) وفق المستوى الدراسي..... 157
- الشكل رقم (13.3): الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة الدراسة وفق متغير العمر..... 159
- الشكل رقم (14.3): الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة الدراسة وفق متغير المستوى الدراسي..... 160
- الشكل رقم (15.3) توزيع الإجابات الخاطئة لأفراد عينة البحث على اختبار تعدد أشكال الحروف وفق المستوى الدراسي..... 166
- الشكل رقم (16.3): الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة الدراسة وفق متغير العمر..... 172
- الشكل رقم (17.3): الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة الدراسة وفق متغير المستوى الدراسي..... 173
- الشكل رقم (18.3) توزيع الإجابات الخاطئة لأفراد عينة البحث على اختبار إملاء الحروف وفق المستوى الدراسي..... 179
- الشكل رقم (19.3): الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر..... 184
- الشكل رقم (20.3): الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة الدراسة وفق متغير المستوى الدراسي..... 185

فهرست الملاحق

رقم الملحق وعنوانه	الصفحة
الملحق رقم (1) نماذج من اختبار إملاء الحروف (التمهيدي المتوسط).....	228
الملحق رقم (2) نماذج من اختبار إملاء الحروف (التمهيدي الكبير).....	231
الملحق رقم (3) نماذج من اختبار تعدد أشكال الحروف العربية (التمهيدي الكبير).....	234
الملحق رقم (4) نماذج من اختبار تشابه الحروف العربية (التمهيدي المتوسط).....	235
الملحق رقم (5) نماذج من اختبار التجزئ والتركيب (التمهيدي الصغير).....	236

مدخل عام

1- مقدمة البحث

يكتسب الطفل اللغة في مراحل مبكرة ويستطيع إدراك مكوناتها وعناصرها الفونولوجية والدلالية...، حيث تعتبر الأسرة المجال الذي يتعلم داخله الطفل اللغة الشفهية، ويتدرب على منطوقات لغته الأم. وعندما يصل إلى سن الثالثة، يأتي دور التعليم الأولي كفضاء منظم، ومراقب، حيث يخضع الطفل المتعلم لبرامج تعليمية تساعد على الولوج إلى عالم التعليمات المدرسية والوعي بأنشطتها، وفي هذه المرحلة يتعلم مهارتي القراءة والكتابة، باعتبارهما نشاطين متلازمين ضمن مساره الدراسي، وهو ما يتطلب من الطفل المتعلم بذل مجهود كبير لاكتسابهما بطريقة تتلاءم مع كفاءاته المعرفية وقدراته الذهنية، مما يتطلب اعتماد ضوابط وقواعد بيداغوجية وتعليمية لمساعدته على التعلم بطريقة ناجعة وفعالة، لذا فانتقال الطفل المتعلم من التعبير الشفهي إلى النشاط القرائي، يتطلب منه القدرة على اكتساب اللغة وتعلمها، على مستوى خاصياتها الرمزية والتمثيلية.

إن موضوع تعرف الحروف وتعلم كتابتها، يطرح قضايا بيداغوجية ومعرفية، وهو ما يتطلب منا الفحص والتقصي. وعلى هذا الأساس، نراهن في هذا البحث، ليس فقط على الكشف عن مواطن العجز وتشخيص الصعوبات، بل كذلك سنعمل على اقتراح أدوات وآليات لمحاولة تجاوزها، وتأسيس هذه المهارة على ضوابط علمية ونسقية، يستطيع من خلالها، المدرس أو المربي اعتمادها ليتعلم الطفل/المتعلم هذه المهارات بطريقة فعالة وسريعة. لذا، فالتعرف على العلاقات الغرافولوجية في القراءة والكتابة، يتطلب من المتعلم امتلاك رصيد شفوي كافٍ. لأن إنتاج المكتوب، يتم من خلال إدراك النطق الجيد للحروف. وهذا العمل، يتم التأسيس له في التعليم الأولي، موازاة مع العمل على الإدراك الفونولوجي، علما أن الحروف ليست ترجمة فورية للأصوات، حيث يمكن كتابة الأصوات بطرق مختلفة. وهناك أيضا معارف تحيل على السياق اللساني، إذن ولكي يتمكن الطفل المتعلم من تحقيق

فعل الكتابة بشكل جيد وفعال، نراهن على تفعيل الأدوات الديداكتيكية والتعليمية، والتأكد من أهمية التعلّات وتأثيرها وفعاليتها التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل النمائية والتربوية للطفل المتعلم.

من هذا المنطلق، نسعى في هذا البحث، إبراز أهمية مرحلة التعليم الأولى، باعتبارها مرحلة مهمة وأساسية، وتحديد الفترة العمرية ما بين سن ثلاث وست (3-6) سنوات. هذه المرحلة يكون دماغ الطفل له استعداد كبير للتعلم بشكل سريع. وهنا نشير إلى أن العلوم العصبية تؤكد على أن الطفل يتوفر على كفاءات في سن مبكرة. وهو ما يجعلنا نتساءل على جدوى برامج الإصلاح والسياسة التعليمية المعتمدة في بلادنا، ذلك أن أي تقصير أو عدم اهتمام بمرحلة التعليم الأولى عند الطفل، سيؤثر سلباً على تعلّماته المدرسية في المراحل اللاحقة. وعلى هذا الأساس، ينبغي استثمار تلك المهارات والكفاءات المبكرة التي يتمتع بها الطفل حتى تتلاءم مع كفاءاته المعرفية وقدراته الذهنية وخصوصية لغته، لتحقيق تعلم جيد مبني على معايير علمية. كما أننا سنوضح في بحثنا أهمية تعرف الحروف، وبناء التعلّات الأولى عند الطفل لولوج الكتابة، وضبط شروطها البيداغوجية والمعرفية، وذلك من خلال لفت انتباه الطفل المتعلم إلى أن اللغة الشفوية، هي لغة تتكون من عدة أصوات مختلفة، ويتم تمثيلها بواسطة رموز تسمى حروفاً، حيث يمكن تقطيع الكلمات إلى وحدات صغرى (المقاطع والفونيم) لتنمية الوعي الفونولوجي عند الطفل، ولكي يتعلم بشكل أجود وأصوب القراءة والكتابة. وقد ركزت في هذا البحث، على عملية تعرف الحروف وتعلم كتابتها، من خلال تنمية وعي الطفل المتعلم بالنظام الخطي (الشكل الرسومي) للحروف، بوصفه مجموعة من الخطوط الهندسية الصغرى، حيث يمكن جعل الطفل المتعلم ينتبه إلى إمكانية تجزئتها وإعادة تركيبها لتشكيل وحدة خطية (غرافيم) تقابل وحدة صوتية (فونيم).

يعد نشاط الكتابة وعلاقته بتعرف الحروف العربية في مرحلة التعليم الأولى، من الأنشطة التي لم يتم البحث فيها والتقصي عنها بشكل كاف، خاصة فيما يخص اللغة

العربية، لأن مشروع هذا البحث يندرج ضمن الأبحاث السيكلوسانية التي تدرس العلاقة بين المجالين السيكلولوجي واللساني (اللغة العربية) والممارسة التعليمية (الأساليب البيداغوجية) والمجال النفسي (المستوى النمائي عند الطفل) والواقع التربوي في بلادنا (التعليم بالمغرب).

وعلى هذا الأساس، سينصب اهتمامنا على سيروية نمو قدرة الطفل على تعرف الحروف والتمكن من كتابتها، وذلك من خلال إبراز دور المحددات البيداغوجية والمعرفية التي تتدخل في بناء وعيه بهذه التعلّمات، مع التركيز على خاصيات الحروف العربية ومميزات نظامها الكتابي والإملائي، حتى يتسنى لنا تقويم طرق تعليم الحروف العربية في التعليم الأولي، الشيء الذي يمكننا من تأكيد فرضية التجزيء واعتبارها مدخلا مهما لتعرف الحروف وتعلم كتابتها في التعليم الأولي بشكل صحيح وسليم. سنخصص لهذه الغاية مجموعة من الأدوات والاختبارات لقياس التعرف على الحروف العربية عند أطفال التعليم الأولي بمستوياته الرسمية (التمهيدي المتوسط/والتمهيدي الكبير)، وأيضا وضع برنامج للتدريب على الوعي بالنظام الخطي للحرف، من خلال تنمية مهارة التجزيء والتركيب بين الخطوط الهندسية الصغرى التي يتكون منها الحرف الواحد (Baldy, 2008) ونصل في الأخير، إلى بلورة استراتيجيات ملائمة لتعليم الكتابة وتسهيل تعرف الحروف لدى أطفال التعليم الأولي، وتمكينهم من استثمار كل مهاراتهم، وتحقيق النجاح في أنشطة الكتابة الصحيحة والقراءة بطلاقة.

2- إشكالية البحث

إذا كانت إشكالية هذا البحث تتحدد في موضوع نمو الوعي بالنظام الخطي للحروف العربية عند الطفل ودوره في تعلم كتابتها بشكل سليم وصحيح، فإن هذا الوعي لا يكون تلقائيا، بل يجب توجيه انتباه الطفل إليه عبر تطوير وعيه بالنظام الخطي وتعرف الحروف في لغته، وهذا ما يتطلب منه الوعي بتجزيء الحروف إلى خطوط يتم التوليف بينها لتشكل رموزا ثقافية تحمل دلالات لسانية، وهذه العملية تحتاج إلى توظيف مجموعة من الآليات

البيداغوجية والمعرفية والسيكولوجية، لتحقيق هذا الفعل، من خلال اختبار صعوبات التعرف على أشكال الحروف العربية، والتشابهات الموجودة بينها وتعدد كتابة نفس الحرف حسب بنيته الإملائية وموقعه في الكلمة.

تتحدد إشكالية هذا البحث في إيجاد العلاقة بين نمو الوعي بالنظام الخطي للحروف عند الطفل، وقدرته على تعرفها وكتابتها بشكل صحيح، مع التركيز على قضايا ذات أبعاد سيكولوجية ونمائية ومعرفية وتربوية وبيداغوجية. وفي هذا السياق، يفتح بحثنا على المقاربة النوروتربوية neuroéducation التي تجد مرجعيتها ضمن العلوم العصبية (Dehaene, 2007; Baldy, 2008; changeux, 2010)، والتي تبرز أن الدماغ البشري يستقبل الصورة مجزأة، وهو ما يفيد أهمية الوعي بالتجزئ أثناء تعلم الطفل تعرف الحروف وكتابتها، حيث تعتبر هذه الأخيرة عبارة عن خطوط هندسية للحرف. وهذا ما يتطلب منا تركيز تعلمات الطفل وتطوير وعيه بتعلم الحروف وكتابتها بشكل يتجاوز فيه الصعوبات، كما يتطلب منا الأمر التعامل مع اللغة العربية باعتبارها لغة ألفبائية لها خصوصيتها المورفولوجية والإملائية. وعلى هذا الأساس، يمكن صياغة الأسئلة الآتية:

- هل التعرف على الحروف يلعب دورا في تعلم الكتابة عند الطفل المتعلم أم أن تعلم الكتابة هو الذي يساعده على تعرف الحروف؟
- ما المحددات الأساسية للتعرف على الحروف؟
- إلى أي حد يساهم الوعي بالنظام الخطي للحرف العربي في التعرف عليه وكتابته؟
- هل الوعي بالنظام الخطي للحروف قابل للتعلم أم أنه نشاط تلقائي عند الطفل المتعلم؟
- هل الوعي بالنظام الخطي للحرف تحكمه عوامل نمائية أم معرفية أم بيداغوجية؟
- كيف يمكن تمييز الأصوات المسموعة ومعرفة رسمها ونظامها الخطي؟

- على أي أساس يقوم المبدأ الألفبائي؟
 - هل يُعزى تعرف الحروف العربية في التعليم الأولي إلى تعلم أسماء الحروف أم أصواتها أم أشكالها؟
 - ما مدى فعالية الطريقة التجزيئية وتعلم كتابة الحروف؟
 - ما الحجج العسية والسيكولوجية التي تؤسس لهذه الفرضية؟
 - إلى أي حد يمكن فهم خصوصية الحروف العربية واقتراح ديدكتيك يلائمها؟
 - ما أهم مميزات النظام الخطي للحرف العربي؟
 - ما البرنامج التدريبي الذي يمكن تبنيه لتمكين الأطفال في سن مبكرة من تعرف الحروف وتعلم كتابتها؟
- واعتباراً لذلك، تحددت خطوات الإجابة عن هذه الأسئلة - داخل بحثنا - من داخل ثلاثة فصول أساسية.
- يشكل الفصل الأول، الشق النظري للبحث، أما الفصل الثاني فيتناول الخطوات المنهجية للبحث، ويختص الفصل الثالث بالجانب الميداني وبقراءة النتائج وتحليلها ومناقشتها.
- فيما يتعلق بالفصل الأول، والذي عنوانه بأهمية الوعي بالنظام الخطي للحروف ودوره في تعرفها وكتابتها، فقد تناولنا فيه ثلاثة محاور أساسية، ركز المحور الأول على تعرف الحروف في سن مبكرة وإثارة إشكالات ترتبط بتعلمها في مرحلة التعليم الأولي، ومناقشة ضوابط وشروط تعرفها. أما المحور الثاني فقد خُصص للبحث في مراحل تطور التخطيط لدى الطفل وبلوغه مرحلة الكتابة، وهنا تم التأكيد على أهمية شروط تعلم الكتابة وضوابطها على المستوى الحركي والمعرفي، ومدى تأثير النمو على هذه التعلمات، مع تبني استراتيجيات تعليمية ملائمة تساعد على تحقيق هذا النشاط. أما المحور الثالث، فقد تم

التركيز فيه على خصوصية الحروف العربية ومدى قابليتها للتجزئ كباقي اللغات الألفبائية، وذلك لبلورة القواعد الملائمة التي تساعد الطفل على التعلم بشكل أسرع وأجود. أما الفصل الثاني، فقد خُصص لعرض الخطوات المنهجية والإجراءات التجريبية في حين حُدد الفصل الثالث للدراسة الميدانية التي تهم هذا البحث، مع قراءة النتائج التي تم التوصل إليها وتحليلها ومناقشتها.

3- أهداف البحث

بما أن موضوع هذا البحث يسعى إلى تتبع مراحل نمو الوعي بالنظام الخطي للحرف عند الطفل، مع إبراز دوره في تعرف الحروف وتعلم كتابتها، فإننا نراهن على تحقيق مجموعة من الأهداف يمكن تلخيصها في نوعين من الأهداف عامة وخاصة.

• أهداف عامة:

- إبراز أهمية التعليم الأولي ودوره في ترسيخ تعلمات الطفل/المتعلم أثناء تعرفه على الحروف وتعلم كتابتها.
- تتبع مراحل نمو الوعي بالنظام الخطي للحروف العربية عند أطفال التعليم الأولي.
- إبراز أهمية العلاقة بين الوعي بالنظام الخطي وتعرف الحروف لدى الأطفال المتعلمين.
- إبراز أهمية الطريقة التجزئية في تعرف الحروف وتعلم كتابتها.
- اقتراح طريقة تعليمية لتعلم الحروف العربية تكون قائمة على مهارتي التجزئ والتركيب.

• أهداف خاصة:

- تحديد العلاقة بين تعرف الحروف العربية وقدرة الطفل على كتابتها.
- تحديد قدرة الطفل على الانتقال من رسم الأشكال الهندسية إلى كتابة الحروف.

- إبراز قدرة الطفل على ربط الأشكال الغرافية بأصواتها.
- تحديد الصعوبات التي تعترض الأطفال في التمييز بين الحروف المتشابهة.
- اختبار قدرة الطفل على تعرف الحروف وإدراك اختلاف كتابتها حسب موقعها في الكلمة.
- تأكيد أهمية تجزيء الحروف العربية وتركيبها وإبراز فعاليتها في التعرف عليها وكتابتها.

4- حدود البحث

نروم في هذا البحث التركيز على نمو الوعي بالنظام الخطي للحروف العربية لدى المتعلمين في مرحلة التعليم الأولي، من خلال تعرف الحروف وكتابتها، لذا سنعمل على إبراز المكونات الأساسية التي تلعب دوراً في تحقيق هذا التعرف وتيسير عملية الكتابة. على أن مهارتي التعرف والكتابة هما نشاطان تساهم في تعلمهما عدة محددات، نذكر منها ما هو معرفي وبيداغوجي وديداكتيكي. لذا يروم هذا البحث، إبراز دور وعي المتعلم بالنظام الخطي للحرف باعتباره أشكالاً رسومية، في مرحلة التعليم الأولي التي تعد مرحلة مهمة ونقطة بداية تتأسس عليها التعلّيمات اللاحقة؛ أي سيتم التركيز على الأطفال/المتعلمين بين سن ثلاث وست (3-6) سنوات، وقد تم تحديد هذه العينة في المستوى التمهيدي المتوسط (أربع وخمس سنوات 4-5) والتمهيدي الكبير (خمس وست سنوات 5-6)، من أجل الكشف عن المراحل النمائية لتعرف الحروف العربية وتعلم كتابتها. كما سيتم التركيز على عينة تجريبية تتكون من عشرة (10) أطفال بين سن ثلاث وأربع (3-4) سنوات، لبلورة خطوات إجرائية ندافع بها عن فرضية التجزيء والتركيب لاختبار الوعي بالنظام الخطي للحروف، ووضع برنامج تدريبي لتعرف الحروف وتعلم كتابتها. وعلى هذا الأساس، ستكون النتائج التي سينتهي إليها هذا البحث، رهينة باختياراتنا للعينة والفرضيات والأدوات التجريبية.

5- المفاهيم الإجرائية للبحث

• **تعرف الحروف:** هي عملية تتضمن مبدأ تركيز الانتباه على الخاصية الخطية للحروف المكتوبة، وهي مهارات تقوم على ربط الرموز الخطية بأصواتها. وأيضاً تمييز الحروف بعضها عن بعض، من خلال شكلها الخطوطي وتركيبها الهندسي، وهو ما يفيد قدرة الطفل المتعلم على تعرف الحروف في مختلف مواقعها وطريقة كتابتها، منفصلة كانت أو متصلة.

• **كتابة الحروف:** هي عملية تتداخل فيها القدرة على التحكم في الحركة بواسطة اليد والمراقبة البصرية، لترك أثر على حيز مكاني محدد يلائم الحرف باعتباره شكلاً هندسياً له حجم معين ويتكون من عدة خطوط، مع مراعاة ضوابط كتابة الحرف، مورفولوجياً وإملائياً ومعرفياً.

• **الوعي بالنظام الخطي:** هي عملية انبناء تمثل الحرف على مستوى شكله، ويتحقق على مستوى تمثل شكله الهندسي في ذهن الطفل المتعلم، وتخزينه في الذاكرة. كما يجري إخضاع الحرف للضبط والمراقبة، على مستوى تركيب خطوطه الصغرى، وتركيز انتباه المتعلم على الأجزاء الهندسية للحرف ومن ثمة، اكتساب القدرة على تمثل الأشكال الرمزية لكتابة الحروف وتمايزاتها. وقد تم إدراج تسمية الوعي الجرافي أو الرسومي أو الخطوطي في بحثنا كمترادف لمفهوم الوعي بالنظام الخطي.

• **التعليم الأولي:** يعرف التعليم الأولي كمؤسسة تربوية خاصة بتربية الأطفال ما بين سن ثلاث وست (3-6) سنوات، تهدف إلى تزويد الطفل بقيم تربوية واجتماعية للتدرب على العيش ضمن المجموعة، إلا أننا سنخصص تعريفنا للتعليم الأولي بوصفه مرحلة تعليمية قبل مدرسية تقدم تعلمات تلائم كفاءات الطفل الذهنية واستعداده النفسي والجسدي. وتجدر الإشارة أنه جاء في المادة الأولى من القانون رقم 00،05 بشأن النظام الأساسي للتعليم الأساسي (19 ماي 2000): "التعليم

الأولي، مرحلة تربوية تتكفل بها المؤسسات التي يقبل فيها الأطفال المتروحة أعمارهم ما بين أربع سنوات كاملة وست سنوات، بهدف ضمان أقصى حد من تكافؤ الفرص لجميع الأطفال المغاربة قصد ولوج التعليم المدرسي وتيسير نموهم البدني والذهني والوجداني وتحقيق استقلاليتهم وتنشئتهم الاجتماعية وذلك من خلال تعليم ما تيسر من القرآن الكريم ومبادئ العقيدة الإسلامية والقيم الوطنية والإنسانية وتنمية مهاراتهم الحسية الحركية والمكانية الزمانية والرمزية والتخيلية والتعبيرية؛ والتمرن على الأنشطة العملية والفنية؛ والتحضير لتعلم القراءة والكتابة باللغة العربية من خلال ضبط التعبير الشفوي، وذلك لتيسير الشروع في القراءة والكتابة" النظام الأساسي للتعليم الأساسي (19 ماي 2000).

الفصل الأول:

أهمية الوعي بالنظام الخطي للحروف
ودوره في تعرفها وكتابتها

تقديم

من المؤكد أن الطفل يمتلك القدرة على اكتساب لغته الأم في المراحل الأولى من علاقته بمحيطه الأسري، ثم ينتقل إلى مرحلة تحصيل المعارف المدرسية. وتجدر الإشارة أن نظريات التعلم قد اختلفت في مواقفها وتعددت حول العوامل التي تتحكم في عملية تعلم الطفل للغة والمعارف المدرسية عموماً.

إذا كانت السلوكية قد أكدت على أهمية التعلم عند الطفل، ودوره في امتلاك المهارات الحسية والحركية واللفظية، على اعتبار أن هذه التعلّمات تحكمها مثيرات خارجية وعوامل البيئة (Oléron, 1979)، فإن اللسانيات التوليدية مع تشومسكي (Chomsky, 1965) اعتبرت اللغة نشاطاً ذهنياً، وأن الطفل مزود بمعرفة تامة عن النحو الكلي ويمتلك جهازاً فطرياً، يمكنه من اكتساب نظام معقد من الرموز والمعاني بطريقة فطرية وبمعزل عن أية مراقبة واعية. أما النظرية التكوينية مع بياجى Piaget، فقد قامت على مقارنة بنائية لاكتساب المعارف وتعلمها، من خلال تتبع المراحل والأطوار التي يخضع لها الطفل في سيرونة تكوينية (Piaget, 1945). وأخيراً، وفي سياق تفسيره لعلاقة الطفل باللغة، يرى بياجى أن النمو اللغوي يعرف انطلاقته الأولى، مع نهاية المرحلة الحسية الحركية، ويكتفي الطفل ببناء أشكال منظمة من الاستجابات الحس حركية، ثم بعد ذلك يعمل على تحويل الشيمات أو الخطاطات وتكرارها وتعميمها على وضعيات جديدة. لكن مع نهاية هذه المرحلة، يبدأ بالتوظيف الذاتي للصور الذهنية توظيفاً رمزياً، بالانطلاق من ذاته باعتباره محورياً مركزياً للتفاعل مع الأشخاص وإدراكه للموضوعات والأشياء وحله للمشكلات المطروحة عليه (علوي وآخرون، 2015).

وأخيراً، نجد أن النظرية السوسيو ثقافية مع فيكوتسكي Vygotsky، قد منحت الأولوية لأشكال العلاقات الاجتماعية والثقافية، في إطار علاقة الطفل بالراشد، حيث يتمكن من

اكتساب الرموز والعلامات والأنظمة السيميائية الموجودة في بيئته اللغوية (1985) (Vygotsky)، يسمى فيكوتسكي هذه العلاقة التفاعلية، بالمنطقة المجاورة للنمو Zone proximale de développement التي تمثل الفارق القائم بين ما يقدر المتعلم على فعله وإنجازه بمفرده، وما يستطيع فعله وتحقيقه بمساعدة الآخرين (Rivière, 1990).

لعبت هذه النظريات والمدارس السيكلوجية، أدوارا مهمة، في تطوير الأساليب البيداغوجية والطرق الديداكتيكية، كما ساهمت في تغيير البرامج التعليمية وإعادة النظر في النظريات الكلاسيكية، التي كانت تنتظر إلى الطفل باعتباره كائنا لا يمتلك القدرة على التفكير والإبداع. كما تمت مراجعة المفهوم الكلاسيكي لمفهوم الذكاء عند الطفل، وأصبح الحديث عن الذكاءات المتعددة (Gardner, 1997). وفي هذا السياق، نشير إلى أن هذا التوجه، قد أفضى إلى تصورات بيداغوجية جديدة أعادت النظر في دور المدرسة، ومفهوم الطفل، وفعالية البرامج التعليمية.

من هذا المنطلق، سنعمل على البحث فيم إذا كان تعرف المتعلم الطفل على الحروف في سن مبكرة، يساعده على تعلم كتابتها، وما إذا كانت الاستراتيجيات المعتمدة في التعليم الأولي في تعرف الحروف ملائمة لتعلم كتابتها.

من هنا، يمكن القول إن موضوع التعرف على الحروف في التعليم الأولي يحظى بأهمية كبيرة، نظرا لدورها في تعلم الطفل مهارتي القراءة والكتابة، لذا تعتبر مرحلة التعليم الأولي القاعدة الأساسية التي تقوم عليها التعلّيمات اللاحقة. فحينما يتمكن الطفل في مراحل مبكرة من تعرف الحروف على مستوى إدراك خاصياتها الخطية والرسومية ويدرك اختلاف أشكالها الهندسية، يساعده ذلك على ربطها بأصواتها وكتابتها.

على هذا الأساس، نروم في هذا الفصل إبراز أهمية نمو وعي الطفل بخاصيات النظام الخطي للحروف ومطابقتها بأصواتها، ويمكن اعتماد نظريات ومقاربات سيكولسانية

ونوروتربوية، وذلك من خلال التأكيد أن الحروف هي وحدة قابلة للتجزئة إلى خطوط صغرى، يمكن توليفها وتركيبها لتشمل رمزا معيناً، وهذا ما سيساعد الطفل على تعلم مهارة كتابتها بشكل صحيح، من أجل تجاوز صعوبات النظام الكتابي الألفبائي، الأمر الذي ينسجم مع نشاط الدماغ، حيث يستقبل الصورة مجزأة ثم يعمل على تركيبها (Dehaene, 2007).

يثير موضوع تعلم كتابة الحروف لدى أطفال التعليم الأولي النقاش حول نقاط أساسية، من بينها أن الطفل يمكنه اعتماد الجانب الخطي، كمدخل لتعلم كتابة الحروف وتعرفها بشكل جيد، ولعل ما يعزز هذا الطرح هو كون الطفل ينتج خطوطاً في البداية، ثم يبدأ في تطوير هذه المهارة عبر مساره النمائي، هذا الأمر يدفعنا إلى البحث عن الطريقة الملائمة لتعليم كتابة الحروف، بمعنى التساؤل عن مدى إمكانية تعلم الطفل الكتابة انطلاقاً من كون الحرف يشكل وحدة كبرى غير قابلة للتجزئة أو من خلال لفت انتباهه إلى كونه شكلاً قابلاً للتجزئة إلى جيوانات هندسية صغرى؟ مما يمكننا من التحكم في كتابته، ومن ثمة تثبيت تعرفه أكثر وتسهيل عملية التعلم والتعليم. ولهذا نجد أن تعلم الكتابة يتطلب مجموعة من الشروط سيكولوجية وإدراكية التي يجب أن تتوفر لدى الطفل المتعلم ليكتسب القدرة على بناء تمثيلات خاصة به وبرمجة حركاته.

1- تعرف الحروف لدى أطفال التعليم الأولي

تتحقق اللغة عبر مظهرين إنجازيين: المظهر النطقي (الشفوي) والمظهر الخطي (الكتابي)، لذا نجد الطفل يكسب النمط الشفوي للغة الأم وبدون صعوبات، وهذا ما يمنحه القدرة على تنمية كفاءات ذهنية ومعرفية في سن مبكرة، وهنا يأتي دور التعليم الأولي كمرحلة أساسية لتسهيل عملية تعلم القراءة والكتابة. اعتباراً لذلك، سنعمل من خلال هذا المحور، على توضيح ما إذا كان تعلم الحروف مقترناً بتعرف اسم الحرف أم صوته أم شكله

الرسمي، وذلك بالاستناد إلى مجموعة من الأبحاث والدراسات الراهنة (La Berge et Samuels, 1974; , 1985 Frith ; Jaffré, 1992 ,; Ehri, 1999

إن معظم الدول التي تستخدم لغات ألفبائية تعتمد في تعليمها على الانطلاق من تعرف أسماء الحروف، غير أن هناك دولاً أخرى مثل إنجلترا يتم فيها الانطلاق من أصوات الحروف والتدريب عليها، مما يفضي إلى تعرف أسمائها. إلا أننا سنركز على تحديد علاقة تعرف الحروف بكتابتها، حيث سنعمل على تبيان أيهما يسبق الآخر، بمعنى هل التعرف يؤثر على تعلم كتابة الحروف أم أن تعلم الكتابة هو الذي يؤثر على تعرف الحروف؟ بمعنى آخر، هل المحددات المعرفية هي التي تفسر وتساعد على تمكين الطفل من تعرف الحروف وتعلم كتابتها أم أن المحددات التربوية والبيداغوجية هي التي تتحكم في هذا النشاط؟ وهل الوعي بالخطوط الصغرى للحروف يساهم في بناء تمثيلها ويساعد الطفل على تثبيت شكل الحرف وعلاقته باسمه وصوته؟

1-1- تعرف الحروف في سن مبكرة

لقد أصبحنا ننظر إلى الطفل كعنصر فعال يتعلم ويفكر ويحل المشاكل منذ سن مبكرة وقبل سن التمدرس، فالطفل قبل ولوج المدرسة يتوفر على معارف في مختلف المجالات، حيث يمكن اعتبارها بمثابة نظرية حول الذات والعالم (Spelke, 1999; Melot, 1999)؛ (Nadel, 1999).

تجدر الإشارة أن الرضيع ينتقل من مرحلة البكاء والصراخ واللعب بالأصوات في الشهور الأولى بعد الولادة. وهذا التدريب الصوتي، الذي يقوم به الطفل البالغ ستة (6) أشهر، يسمى المناغاة Babillage. بعد ذلك، تنتظم هذه الأصوات، وتتحول إلى أشكال تعبيرية؛ أي سلسلة من الأصوات الدالة مثل: papa, maman ... (Colletta, 2004). غير أنه حين يبلغ الطفل شهره الثاني عشر، يتمكن من الوصول إلى مرحلة الكلمة-الجملة. وابتداء من الشهر التاسع (9) والعاشر (10)، يحاول إنتاج سلسلة صوتية أشبه بالكلمات.

لكن عندما يصل إلى الشهر العشرين (20)، يستطيع إنتاج ما بين أربع (4) وعشرة (10) كلمات في اليوم. ويزداد رصيده المعجمي في النمو والتطور، إلى أن تصل عدد الكلمات: (500) كلمة في حدود ثلاثين (30) شهرا (Colletta, 2004).

وإذا كانت الكفاءة اللسانية ذات أساس فطري ووراثي، فإن هناك مجموعة من الدراسات التي برهنت على دور المدرسة وأهميتها في تعلم القراءة والكتابة والقواعد التركيبية وفي ظهور الوعي اللساني عند الطفل، والقدرة على التفكير في أنشطته اللغوية والحكم عليها (Hakes, 1980؛ Le Bonniec, 1987). "ويعد الوعي الفونولوجي خطوة أولى (أساسية) في تعلم القراءة وفق الطريقة المقطعية، نظرا لما يوفره من عتاد لساني (صوتي) تتحقق للمتعلمين والمتعلمات بموجبه قدرة رصد الأصوات اللغوية وتعرفها وإتقان مجاري استعمالها" (بوعناني، 2019، 24). غير أن هناك العديد من الأبحاث والدراسات (Lieberman, 1973)، توصلت إلى أن الطفل، قبل سن التمدرس، لا يستطيع القيام بمهام التقطيع الصوتي، هذه الأبحاث قامت بالتمييز بين الأنشطة الفونولوجية الضمنية، والتي تتمثل في قدرة الطفل على إنتاج مقاطع أثناء لعبه بالأصوات، وتحديد الفرق بين الأصوات التي تنتمي إلى لغته وأصوات لغة أجنبية أو غريبة عنه، وبين الأنشطة الفونولوجية الصريحة أو الواعية التي تتجلى في انتباه الطفل إلى العناصر الصورية والمكونات الصوتية للغة، والتي تبدأ منذ سن السابعة؛ أي أثناء تعلم الطفل القراءة والكتابة، واكتساب النظام الخطي - الكتابي أو الألفبائي. لقد ربط كومبر (Gombert, 1990) الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة والكتابة، لكن أبحاث أخرى تشير إلى أنه بالإمكان الحديث عن وعي فونولوجي مبكر عند الأطفال، قبل دخولهم إلى المدرسة (Fox & Routh, 1975; Lieberman, 1973).

"لكن يبدو من المهم إدراك العلاقة بين الوعي الفونولوجي والوعي الفونيمي، إذ يتضمن الأول؛ الثاني؛ ذلك أن الوعي الفونولوجي يعبر عن القدرة على تعرف الكلمات، بما تتألف منه من وحدات صوتية (قطع، ومقاطع، وقوافي...)، والتحكم فيها داخل متواليات لسانية

مختلفة: كلمات، ومركبات، وجمل. أما الوعي الفونيمي الذي يعد أعلى مستويات الوعي الفونولوجي، فإنه يطابق أهلية المتعلم تعرفه الفونيمات والتحكم في تفاصيل تواردها ورودها في مواقع مختلفة" (بوعناني، 2019، 24).

عموماً، يمكن التأكيد أن الطفل يمتلك كفاءات فونولوجية مبكرة، قد تساعده على التمييز بين مختلف أصوات اللغات. فمنذ الشهر الأول، يستطيع الطفل تمييز ومعالجة الفونيمات، حيث يتمكن من التمييز مثلاً في اللغة الفرنسية بين: (P/d/b)

(Bijeljic, bursteinmenchler babic, bertoncini, 1987). وقد أوضحت

دراسة تجريبية، أن أطفالاً ممن يبلغون الثانية عشرة (12) شهراً، قد نجحوا في التمييز بين لغتين مختلفتين من خلال قراءة قصة بالفرنسية وبالروسية، انطلاقاً من اعتماد التقطيع الفونولوجي، وهذا ما أكدته مجموعة أبحاث أخرى

(Dehaene, 1998 ; bahrik Pickens, 1988). وإذا كانت هذه الدراسات قد

أكدت أن الطفل يمتلك وعياً فونيمياً وقدرات تجزئية على المستوى الصوتي في سن مبكرة، فإن تعرف الحروف هي عملية تبين الانتقال من مرحلة التعبير الشفهي إلى تعلم مهارة الكتابة، وهو انتقال يتطلب اكتساب لغة ما على مستوى خاصياتها الرمزية والتمثيلية ونظامها وقواعدها. وعلى هذا الأساس، فإن تعرف الحروف يقتضي ولوج الكتابة ضمن نسق ألفبائي، حيث نلاحظ أن الوحدات الخطية تمثل وحدات غير دالة في اللغة الشفوية، لذا ففي سن مبكرة، ومن أول مراحل تعليم القراءة والكتابة يبدأ الطفل تعلم إقامة الترابطات بين الرموز الخطية والصوتية، وهو ما يقتضي تأسيس توليفات بين المنطوق والمكتوب، بمعنى أن التعرف على الحروف هو من أهم أساسيات النجاح في القراءة والكتابة (catts Fey, Tomblin et Zhang, 2002, (Hammil, 2004 Muter, 1998 Dermey 2003) من هذا المنطلق، يمكن القول إن الحروف هي رموز اعتباطية، لا تحيل على أية دلالة أو مؤشر يربط الرمز بالاسم أو الصوت الذي تمثله، لذا فالعلاقة بين الاسم والصوت والشكل

هي علاقة اعتباطية، كما أن العلاقة بين الاسم والصوت هي علاقة أقل تناسق وثبات (Foulin, 2010). كأن نسمي حرف "ج" باسم "الجيم".

لكن يمكن القول إن كل حرف من الحروف هو وحدة تشمل ثلاثة مكونات، وهي "الاسم" و"الصوت" و"الشكل". لذا فتعلم اسم الحرف من جهة، وتعلم شكل الحرف من جهة ثانية، هي عملية قد تتم بشكل مستقل الواحدة عن الأخرى، فالملاحظ أن الطفل قد يكتب حرفا دون معرفة اسمه، ويمكنه أن يستظهر الحروف كلها، دون معرفة شكلها (Ferreiro et Teberosky, 1982 ; ذكر من قبل Foulin, 2010 Bouchière, Pence et). إن تعلم مكون الاسم وشكل الحرف، يمكن تحقيقه في نفس الوقت؛ فكل منهما قد يتأسس على الآخر، وهناك دراسات أخرى تؤكد أنه على المستوى النمائي، تتطور كفاءة التمييز بين الحروف تدريجيا، حيث يمكن أن نسجل اختلافا كبيرا بين الأطفال فيما بينهم بخصوص تعرف الحروف (Burgess, Hecht et Lonigan, 2002). نستخلص من قراءتنا لهذه الأبحاث، أن تعرف الحروف وتعلم كتابتها، في مرحلة التعليم الأولي، هي مسألة معقدة تتطلب المزيد من الدراسات، ذلك أن الأطفال يجدون صعوبة في سن مبكرة لتقبل الكتابة، بوصفها حروفا ورموزا مجردة، أي كدلالة لسانية، لأن كثيرا ما يربطون الكلمات باعتبارها حروفا بطبيعة موضوعها (Ferreiro et al, 1987)، بمعنى أن تعرف الحروف يطرح إشكالات ترتبط بأسبقية تعلم الصوت قبل الاسم، أو العكس أو بشكل متزامن، أو من خلال الانطلاق من تعلم كتابة الحروف وتعرفها، أو عبر الوعي بشكلها ونظامها الخطي، وهو ما يدفعنا إلى طرح التساؤلات الآتية:

- ما أنماط التدخل البيداغوجي الملائم لمساعدة الطفل المتعلم على تجاوز الصعوبات التي تعوق تعلماته وبشكل خاص، تعرف الحروف وكتابتها؟
- ما الطرق التعليمية والأدوات الديداكتيكية الملائمة والقادرة على استيعاب اختلاف كفاءات الأطفال؟

1-1-1- تعلم أسماء الحروف

إن قراءة الكلمة، تتطلب من الطفل امتلاك القدرة على تجميع الحروف ومطابقتها بأصواتها، وقد تم تأكيد هذا من خلال دراسات وأبحاث حول اللغة الفرنسية والإنجليزية، حيث تلعب القدرة المبكرة على تسمية الحروف دورا مهما، أكثر من الوعي الفونيمي (Scarborough, 1998)، وأكثر من الكفاءات المعرفية واللغوية حسب Piquard, (Kipffer 2003). إلا أن دراسة فولين (Foulin, 2007) تؤكد أنه لا يمكن اعتماد القدرة على تسمية الحروف للتمييز بين الأطفال، خاصة الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، فهي ترى أن هناك عناصر أخرى لها دور أساسي في ذلك.

إن تعرف اسم الحروف هو عملية سابقة عن تعرف أصواتها، وهذا ما أكدته دراسات (Treiman et al, 1995; Biot-Chevrier, 2007 ; Ecalle, 2004) وذلك لأن اسم الحرف يتضمن بالضرورة، صوته. إذن، تعرف أسماء الحروف، يساعد الطفل على التحكم في التطابقات بين الحروف وأصواتها، وتعتبر مسألة أساسية لفك التسنين (Treiman kessler et 2003) لأن التعرف على أسماء الحروف يتحقق كوحدات مقطعية قابلة للإدراك أكثر من التعرف على أصواتها التي تعتبر وحدات فونيمية مجردة.

وفي دراسات أخرى، تم تناول علاقة التعرف على أسماء الحروف والتمكن منها وقياس مستوى القراءة (Evans, Bell, Shaw Moretti et Page, 2006)، فتبين أن التعرف على أسماء الحروف، قد يساهم في تحسين قدرة الطفل على تمييز الكلمات المعزولة أثناء القراءة بنسبة 41% إلى 51%، وهذا معناه أن هناك علاقة ايجابية بين سرعة تسمية الحروف والقدرة على القراءة لدى المتعلمين المبتدئين. إلا أنه حسب دراسة (share, 2004)، تبين أن علاقة تعرف أسماء الحروف والقدرة على القراءة، هي علاقة غير مباشرة، لأن هذه العملية تتداخل فيها عوامل أخرى مثل السياق التربوي ودور العائلة، قبل ولوج

الطفل مرحلة التعليم الأولي، وبالإضافة إلى ذلك، يمكن استحضار دور الذاكرة الفونولوجية التي تلعب دورا مهما في ربط تعرف الحروف بضبط أسمائها وتذكرها.

إن معرفة الحروف هي مسألة تتطلب كفاءة التعرف والتمييز وتذكر شكل واتجاه الحروف المتقاربة والمتشابهة في نظامها الخطي، وهي كفاءة تنبثق عن التعلّمات الإدراكية (Share, 2004)، غير أن تعرف أسماء الحروف قد يلعب دورا أساسيا في بداية تعلم الكتابة (Foulin, 2005)، لأن الأمر مقترن بمبدأ تسمية الحروف وكتابتها، مما يجعل منه معيارا للكتابة (Treiman, 1994)، ذلك أن المتعلم يكتب من خلال مرجعية اسم الحرف وإملاء الكلمات التي تحتوي في منطوقها على صامت ومصوت، مثل كلمة: "PaPa" في الفرنسية أو صامت مثل كلمة: Vélo والتي قد تكتب "vlo" (Foulin, 2007). كما تم التوصل إلى أن أطفال السنة الأولى، من التعليم الأساسي، يكتبون كلمات من خلال استعمال مرجعية الحروف: (Treiman, 1993)، فلم يكتبوا المصوتات مثلا: (frm/farm) (Freinds/Frns) (help/hlp). وهذا معناه، أن العلاقة بين المنطوق والمكتوب، هي من السمات الأولى التي تميز تعلم الكتابة، وهو ما يمكن توضيحه من خلال الجدول الآتي:

الجدول رقم (1.1) العلاقة بين المنطوق والمكتوب (Jaffré, 1992)

الأمثلة	التعاريف	الإجراءات
« bonjour BONJOUR	تتابع للحروف تشير إلى رمز لساني ما	اللوغرافية
Gâteau aider	اختيار الحروف حسب تسميتها	الانتقائية
Fasine Paris	حروف تمثل مقاطع	المقطعية
Farine/Aieu	إضافة حروف إلى الحروف المقاطع	اللوغو مقطعية
Affiche/AFIH CHEVEUX(CHEVES)	حروف تمثل فونيمات كلمة ما	الفونو نحوية
Poivre/Pavr\cidre	حروف تمثل الفونيمات الخاصة بكلمة	اللوغو فونو نحوية
Couleur/couler vs sur\cur	اختيار حروف ثم تجميعها من خلال المحيط الغرافي	التوزيعية

وفي نفس الاتجاه بينت دراسة (Grerde et Powell, 2008)، Bloodgood, 1999) أن الطفل الذي يكتب جيدا، يمتلك معرفة أكثر عن أسماء الحروف، ويميز الأصوات في الكلمات، ويفهم أكثر مبدأ الكتابة. ذلك أن الكتابة تدمج كفاءات مهمة مثل الوعي الفونولوجي وتعرف الحروف وعلاقة اسم الحرف بصوته (Adams, 2005).

نستج من هذه الدراسات، أن تعرف أسماء الحروف يلعب دورا أساسا في الكتابة، لأنه يتحكم في المكتوب أكثر من القدرات الأخرى. فحسب النماذج البنائية (Ehri, 1999 ; 1992 ; samuels, ; 1974; Laberge)، يمكن القول إن تعليم الطفل القراءة يحتاج إلى فهم المبدأ الأببائي، بمعنى أن يفهم أن الحروف باعتبارها رموزا خطية تمثل أصواتا (فونيمات)، مما يفسر أن هناك علاقة غير مباشرة بين تعرف أسماء الحروف والقدرة على قراءتها، والتي قد تحتاج إلى تعرف أصوات الحروف للتحكم في المبدأ الأببائي. غير أن دراسة (Biot chevrier, 2007) أكدت أن الأطفال الذين لا يعرفون أسماء الحروف، يفشلون في اختبار القراءة والكتابة. فحسب (Durcan Seymour et Hill, 1997)، تعتبر العلاقة بين المنطوق والمكتوب، هي التي تساهم بشكل كبير في تأسيس القواعد الأولى للقراءة.

تقترح نظرية أنري Ehri (1999) والتي تعتبر استمرارية لنظرية فريت Frith (1985)، أربعة مراحل لتوضيح هذه العلاقة التي تجمع بين التعرف على أسماء الحروف والقدرة على القراءة، حيث يمكن التمييز فيها بين المرحلة اللوغوغرافية أو ما قبل الأببائية والمرحلة الأببائية القاعدية والمرحلة الأببائية المكتملة والمرحلة الأببائية الصلبة.

ففي المرحلة الثانية، والتي تسمى بالأببائية القاعدية، تكون عند الطفل معارف محدودة حول الحروف، حيث يتم توظيفها فتكتمل لديه العلاقات بين الحروف والأصوات. وهو ما يتيح للطفل القدرة على فك التسنين، وقراءة الكلمات، وتخزينها لإعادة القراءة مرة أخرى. أما

في المرحلة الرابعة، فيستطيع الطفل توظيف قدراته للتعرف على الحروف والكلمات. وهنا تصبح لديه القدرة على قراءة كلمات جديدة (Evans shaw, 2008).

لذا يمكن القول إن العلاقة بين المنطوق والمكتوب، تتطلب وعيا فونولوجيا جليا (Sawyer, 1992). وهو ما أثبتته دراسة حول حالة تعاني الأليكسيا والتي تجيد قراءة الكلمات، ولكنها لا تستطيع تسمية الحروف. وهو ما بين أن تمثلات الكلمات مستقلة عن تمثلات الحروف (Bonnefoy et Rey, 2008) وهذا ما لا يتطابق مع دراسة (Hillairet de Boisferon et al, 2010) والتي أجريت حول عينة من أطفال التمهيدي الكبير في مرحلة التعليم الأولي، فبينت أن تعرف أسماء الحروف يفضي إلى قراءة جيدة.

1-1-2- تعلم أصوات الحروف

يعيش الطفل منذ ولادته مرحلة التدريب الصوتي (البكاء، الصراخ، اللعب بالأصوات...)، وهي مرحلة تسبق مرحلة النطق، فمثلا أثناء تجربة المناغاة Babillage، ينظم الرضيع الأصوات التي ينطقها، ويحولها إلى متوالية صوتية دالة من قبيل papa, maman (colletta, 2004).

غير أننا عندما نتحدث عن مرحلة التعليم الأولي، يمكن القول إن الأطفال لا يتعرفون أصوات الحروف مقارنة بأسمائها. فالطفل يتعرف على أصوات ستة (6) حروف في عمر (4) سنوات، ويتعرف على أصوات ثمانية (8) حروف في عمر خمس (5) سنوات، في حين يتعرف الطفل على أسماء أربعة عشرة (14) حرفا في عمر أربع (4) سنوات، وتزداد هذه الوثيرة في سن الخامسة والسادسة (5 و 6) سنوات، ليتعرف على جميع الحروف الخاصة بلغته، لهذا يمكن القول حسب (Treiman et al, 1995) أن الأطفال يتعلمون الأصوات ضمنيا في أسماء الحروف، إذ نجد الأطفال المتحدثين باللغة الإنجليزية مثلا: يكتسبون صوت (h) متأخرا مقارنة بباقي الحروف الأخرى، كما يتم اكتساب الحروف وتعلمها من

خلال الصامت والمصوت مثل (ba)، حيث تعتبر هذه العملية أسهل من تعلم الصامت وحده (b) (Bouchière et al, 2010).

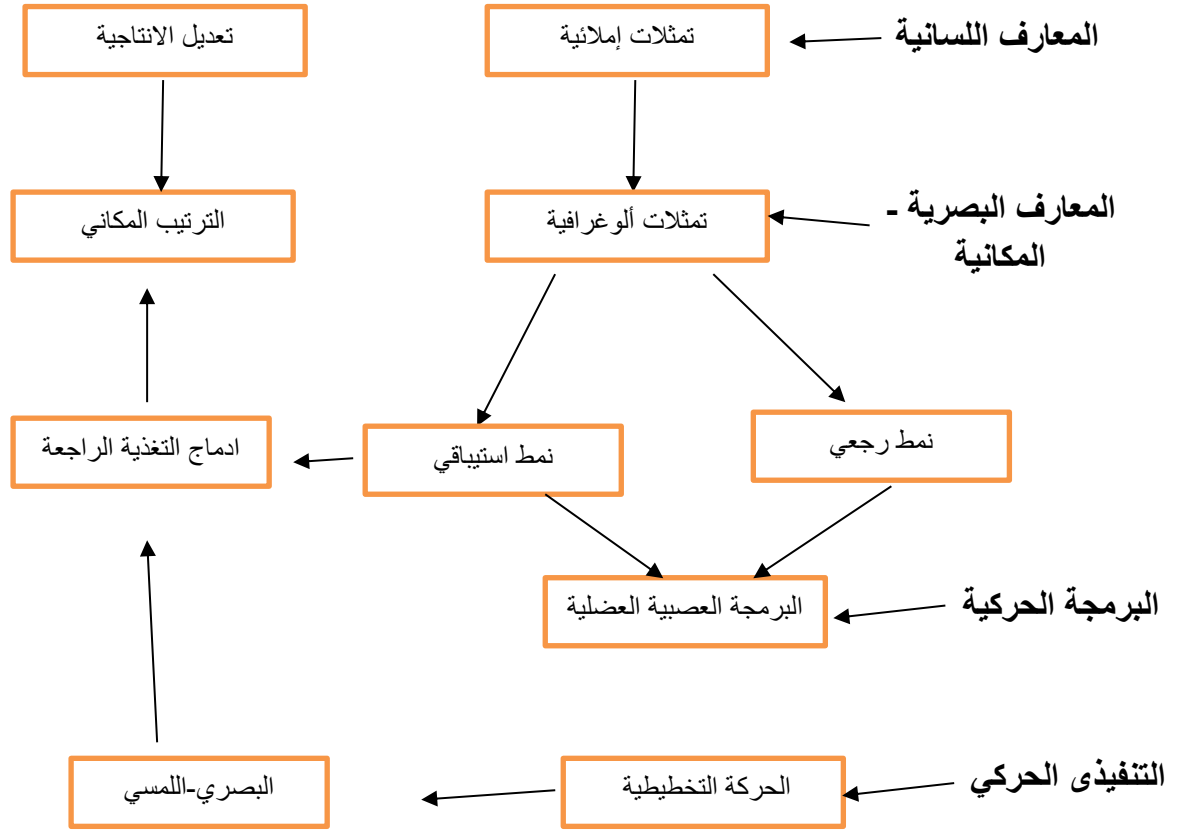
إذن، يمكن القول حسب مجموعة من الدراسات المقارنة أن تعرف اسم الحروف يلعب دورا أساسيا في اكتساب أصوات الحروف، حتى وإن كان للأطفال قدرات فونولوجية محدودة (Castles et al, 2009). وهذا ما يفسر أن كتابة الحروف ترتبط بتعرف أسمائها، حيث أن الكتابة هي التي تساعد على إقامة الترابطات بين الحروف وأصوتها. بمعنى أن الأطفال يتعرفون أسماء الحروف، أكثر من تعرفهم على أصواتها، ذلك أنهم يتعلمون الأصوات بوصفها متضمنة في التسمية (Treiman, 1998).

ففي دراسة (Share, 2004) تمت المقارنة بين مجموعتين من الأطفال من فئة عمرية تبلغ خمس (5) سنوات، تعلمت المجموعة الأولى ستة (6) رموز وستة (6) أسماء للحروف، أما المجموعة الثانية، فتعلمت ستة (6) رموز و (6) كلمات، وتم تدريب المجموعتين على ربط العلاقة بين الرموز وأصوات الحروف، فتبين أن المجموعة الأولى، استطاعت تعرف أصوات الحروف انطلاقا من تسميتها، وهو ما أكدته دراسة أخرى (Piasta, Purpura et Wagner, 2010)، حيث تبين أن الأطفال الذين يتعلمون أسماء وأصوات الحروف يتمكنون من إنتاج عدد أكبر من أصوات الحروف، مقارنة بأولئك الذين يتعلمون أصوات الحروف فقط. وهذا ما أكدته دراسة تجريبية أخرى: (Cardoso - Martins, Mesquita et Ehri, 2011) والتي تطابقت مع نتائج أبحاث (Treiman et al, 1998)، حيث أوضحت النتائج دور التعرف على أسماء الحروف في تعلم أصواتها. بمعنى آخر تبين أن تعلم أصوات الحروف ليس سهلا. فالأطفال يتعلمون الأصوات التي تتوقع في بداية التسمية، مثلا حرف (T) مقارنة بتلك الأصوات التي تتوقع في وسط أو آخر التسمية، مثلا حرف (f).

لذا يمكن القول إن اسم الحروف، يلعب دورا أساسا في تعلم أصواتها. وتشكل نماذج من كتابة الأطفال الصغار دليلا على أن الطفل يستثمر تعرفه لأسماء الحروف ويعتمدها كقاعدة أساسية لإقامة الترابطات بين الحروف وأصواتها (castles et al, 2009).

1-1-3- تعلم شكل الحرف

يرتبط شكل الحروف بتعليم كتابتها، وهي عملية مشروطة بسلسلة من القدرات والمعارف من قبل الطفل، سواء الخاصة باللغة أو بالمجال البصري والمكاني أو بالإدراكات الحركية، وهذا معناه أن شكل الحروف وكتابتها، يتطلب مجموعة كبيرة من الكفاءات (Zesiger, Deanna et Mayor, 2000). بينت الأعمال التي تناولت موضوع الكتابة لدى الأطفال صغار السن في مرحلة التعليم الأولي أن هناك عددا كبيرا من الكفاءات التي تساهم في نمو هذه المهارة (Zesiger, 2003) من قبيل: الكفاءات اللسانية (مطافونولوجية، التعرف على اسم وصوت الحروف، المعارف الإملائية) والكفاءات البصرية المكانية (شكل الحروف، العلاقة ما بين السطور، موقع الحروف على السطر، حجم الخطوط) والكفاءات ذات الصلة ببرمجة الحركات وتنفيذها (التعميم والتخطيط، واستعمال نقاط الضغط، والإمساك بالقلم...). ويمكن بلورة هذه العناصر في الخطاطة الآتية:



الشكل رقم (1.1) تمثل المستويات التي يتضمنها تعليم الكتابة (Zesiger, 2003, 58)

إن إعادة كتابة الحروف كنموذج بصري لا تتم بشكل مباشر، بل ترتبط بالعلاقات بين - الوظيفية التي تجمع الجانب البصري والجانب الحركي (Lurçat, 1985) .

وفي التصور المعرفي تتطلب كتابة الحروف، تخزين واسترجاع تمثيلها في الذاكرة والنفاذ إلى الحركة المبرمجة التي تم الاحتفاظ بها من خلال مجموعة من المعايير من قبيل: الشكل، الحجم، السرعة...). وأخيراً، تتم عملية تنفيذ تخطيط الرمز على المساحة المخصصة للكتابة (Bara et Gentaz, 2010). فحسب دراسة (Elliss, 1988) يحتاج الطفل المتعلم إلى مستويين في إنتاج المكتوب:

- المستوى الألوغرافي: من اختصاصه البحث عن شكل الحروف في الذاكرة.
- المستوى الغرافي الحركي: من اختصاصه تنفيذ حركات الكتابة.

فحسب جيزكر وآخرون (Zesiger et al, 2000)، تكون الإنتاجات الخطية (الغرافية) للمتعلم مشابهة لكتابة حروف اسمه، لكن الملاحظ أن حجم الحرف يُكتب، في هذه السن، بحجم كبير وغير منتظم، كما أن موقعه على السطر يخرج عن الإطار المحدد له. خاصة الحروف ذات الامتداد الطويل مثل: (g-p) وقد تكتب الحروف باتجاهات غير صحيحة مثل: (d\l). وهذا ما أكدته دراسة (Bouchière, 2010)، إذ يكتب الأطفال الحروف في اللغة الفرنسية بالحجم الكبير قبل الصغير، فمثلا تطرح الحروف الصغيرة مشكلة على مستوى التشابه الرسومي للحروف مثلا: (m/n. b/d. p/q)، وهو ما يعوق كتابة الحرف بشكل صحيح. فحسب زيزيكر (Zesiger, 2000)، يحترم الطفل في بدايات تعلمه للكتابة ما أسماه بـ "قواعد الحركة" «grammaire de l'action»، ولكن مع التحولات التي تطرأ على تعلمه كتابة الحروف، يحيد الطفل عن هذه القواعد. وعندما يصل ما بين سن ست وسبع (6-7) سنوات تصبح لديه قدرة على كتابة الحروف بطريقة منظمة، وهي المرحلة العمرية التي يحتفظ فيها الطفل على شكل الحروف وأسمائها وأصواتها في ذاكرته (Zesiger, 2000). ففي المراحل الأولى لتعلم كتابة الحروف، يقوم الطفل بتدبير حركاته من خلال تقطيع الحرف إلى مقاطع خطوية ليعمل، بعد ذلك، على توليفها ببعضها (Ajuriaguerra, Auzias et Denner, 1971). ومع تقدم السن، يتعلم الطفل التحكم في حركات الكتابة وتصبح الأخطاء لديه قليلة، حيث تكون الحركات مراقبة وواعية، بالاعتماد على العودة إلى رصيده من المعلومات السابقة (الإدراكية، والبصرية، واللمسية). إن هذا التطور في حركات الكتابة لدى الطفل، سيجعله ينتقل إلى مرحلة أخرى تسمى بالرقابة الاستباقية (proactif) وهذا ما يساهم في نمو البرمجة الحركية لدى الطفل المتعلم.

1-1-4- ضوابط وشروط تعرف الحروف

هناك مجموعة من الضوابط والشروط التي تحدد عملية تعرف الحروف لدى أطفال التعليم الأولي، ويمكن التمييز فيها بين ضوابط معرفية وضوابط بيداغوجية وتربوية. فالأولى

تتحدد في دور الذاكرة، ودور الوعي الفونولوجي، ودور التمييز البصري، أما الثانية فتتجلى في دور المحيط العائلي ودور المحتوى التربوي وخاصيات الحروف، ومواقعها في التتابع الأبجائي، وتردد الحروف وتداولها (كالحروف التي تشكل اسم الطفل المتعلم Helal, 2012).

1-1-4-1- الضوابط المعرفية

تلعب الذاكرة الفونولوجية دورا مهما في تعرف الحروف، فالذاكرة اللفظية تحيل على كفاءة وقدرة المتعلم على تخزين المعلومات الفونولوجية (Baddeley, 1993).

وقد وضحت هذه الدراسات (Baddelley, Gathercole et papagno, 1998) أن تمثل المتعلم لكلمة جديدة، بشكل مؤقت، في الذاكرة الفونولوجية، يساعد على بناء تمثيلات فونولوجية ثابتة وإلى أمد بعيد، وخاصة عندما تتشابه أسماء وأصوات الحروف مع الكلمات الجديدة، فتكتسب الذاكرة تمثيلات فونولوجية بعيدة الأمد لأسماء وأصوات الحروف (De jong- seveke et van Veen, 2000). لقد كشفت هذه الدراسة الأخيرة عن تأثير الذاكرة الفونولوجية والتسمية السريعة للحروف على نمو تعرف الحروف، وشملت هذه الدراسة عينة تتكون من سبعة وسبعين (77) طفلا هولنديا تم تتبعهم في مرحلة عمرية ما بين أربع (4) سنوات وستة (6) شهور، وما بين خمس (5) سنوات وستة (6) شهور. وتم تقييم الذاكرة الفونولوجية باعتماد اختبار تكرار أشباه الكلمات والجمل، واختبار التعرف السريع على الحروف من خلال تسمية الأشياء المرسومة على البطاقات (Rapid. Automatic Naming)، حيث توصلت هذه الدراسة إلى إبراز التأثير المادي للذاكرة الفونولوجية على تعرف الحروف. كما بينت التأثير الضعيف للتسمية السريعة للحروف في تعرفها واكتسابها.

أما فيما يخص دور الوعي الفونولوجي، فإن معظم النتائج التي يمكن تحصيلها من خلال مجموعة من الدراسات والتي تناولت موضوع الوعي الفونولوجي وعلاقته بتعرف

الحروف، فهي جد متناقضة ومختلفة، حيث نجد مجموعة من الأبحاث تؤكد على أن هذه الكفاءة هي جد ضرورية لتعرف الحروف (Lonigan, Burgess et Lonigan, 1998). في المقابل هناك مجموعة أخرى، ترى أن هذه الكفاءة ليست ضرورية لتعرف الحروف (Lundberg, Frost et Peterson, 1988) ذلك أن تعرف الحروف هو الذي يؤثر على نمو الوعي الفونولوجي، في حين نجد دراسات أخرى قد ركزت اهتمامها على أهمية الوعي الفونولوجي ودوره في تعلم المكتوب، لذا سنحاول استعراض أهم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع والتي من بينها نجد دراسة (cordoso- Martins et al, 2011)، التي شملت عينة من الأطفال البرتغاليين، فبينت أن تعلم أصوات الحروف، وخاصة المتضمنة في أسمائها، تساعد على تعرفها بشكل أسهل، خاصة إذا استفادوا من التدريب الفونولوجي، وهو التدريب الذي يعلم الأطفال التركيز على الكلمات التي يتساق إيقاع أصواتها مع جذورها، كما بينت دراسة أخرى تخص عينة من الأطفال الألمان (Naslund et schneider, 1996)، أن المتعلمين الذين يتمتعون بمستوى عال من الوعي الفونولوجي لهم مستوى متدن من درجة التعرف على الحروف، وهذا معناه أن التعرف على الحروف هو نتيجة للتعليم المباشر والممارسة، في حين ينفع الوعي الفونولوجي فقط في إقامة التطابقات بين الأصوات والحروف بدرجة أسرع من الآخرين.

مبدئياً يمكن القول مع (Treiman et al, 2008) أن الأطفال الذين يتمتعون بكفاءات فونولوجية، يتمكنون من إقامة علاقات بين الحروف وأصواتها. ولذا فهم يستطيعون اكتساب الحروف بشكل كبير، غير أنه لا يمكن اعتماد هذه الاختبارات لقياس تأثير هذا الدور على تعلم الكتابة.

أما فيما يخص دور التمييز البصري، فحسب نموذج اكتساب القراءة الذي اقترحه (Bakker, 1992) المسمى بـ: The balance model، فإن المعلومة البصرية حول الاتجاه تلعب دوراً مهماً بالنسبة للأطفال في بداية تعلمهم للقراءة. هذا النموذج يبين أن

المتعلم الذي يظهر كفاءة على مستوى معالجة المعلومات البصرية، يستطيع تنمية المعلومات الدلالية والتركييبية.

إن تعلم تمييز الحروف يبدأ بتعلم تمييز الوجوه المتشابهة، لأن تعلم أسماء الحروف يشير إشكالية قدرة الأطفال على تعرف الحروف المتشابهة، فحسب دراسة (woodrome et Johnson, 2009) يجب أن يتعلم الأطفال كيفية التمييز بين الرموز المتشابهة، قبل الربط بين الأصوات والحروف (المظهر الفوني والمظهر الغرافي).

لقد تم فحص أثر التمييز البصري على تعلم الحروف في دراسة (woodrome et Johnson, 2009)، حيث تم الاعتماد فيها على الفكرة التي قال بها كوين (Quinn 2004) التي أبانت أن كفاءات التمييز البصري تغطي في الطفولة الصغرى ما بين سن ستة (6) وسبعة (7) أشهر. ولذا فهي أول كفاءة معرفية تستعمل في تعلم القراءة. وقد شملت هذه الدراسة عينة يصل عددها إلى ثلاثة وسبعين (73) طفلا ما بين سن الأربع (4) والخمس (5) سنوات، والتي أوضحت تأثير التمييز البصري على تمييز الحروف. فمن خلال العلاقة الارتباطية، توصلت هذه النتائج إلى مؤشرات دالة، تبين أن تمييز الحروف لا يتأثر بالمهارة اللفظية أو غير اللفظية، ذلك أن أثر التمييز البصري على تعرف الحروف، يظهر عندما نكتب الحروف بأشكال وأحجام مختلفة (Helal, 2012).

ولإثبات هذه النتائج، تم اختيار عينة تتكون من (28) طفلا من أصل عينة مؤلفة من سبعة وسبعين (77) طفلا، والذين كان لهم إنجاز ضعيف على مستوى تعرف الحروف، فتم إعادة توزيعهم على ثلاث مجموعات، حيث تلقت المجموعة الأولى تدريباً على أسماء الحروف فقط، في حين تلقت المجموعة الثانية تدريباً على علاقة أسماء الحروف بالتمييز البصري، أما المجموعة الثالثة فلم تتلق أي تدريب، وقد تبين أن المجموعة الثانية التي تلقت تدريباً على علاقة أسماء الحروف بالتمييز البصري، هي الأكثر نجاحاً في تعرف الحروف.

ولكن لم يتم أجراً كيفية التدخل على مستوى توجيه التمييز البصري، لتحسين هذه الكفاءة لدى الأطفال على مستوى اكتساب الحروف (Helal, 2012).

1-1-4-2- الضوابط التربوية والبيداغوجية

ارتباطاً بما أشرنا إليه في بداية هذا المحور، هناك محددات أخرى تلعب دوراً مهماً في تعرف الحروف وتأثيرها على تعلم الكتابة، ويمكن دمجها تحت إسم الضوابط التربوية والبيداغوجية (الوسط الأسري، الوسط التربوي، خاصيات الحروف وتتابعها الألفبائي...). فبخصوص تأثير الوسط الأسري، يرى باسوريو (Passerieux, 2009) أن المسار الدراسي يرتبط بعدة عوامل، منها ما هو مباشر وما هو غير مباشر، من أجل التعلم والتلاؤم مع الوضعيات المدرسية؛ إذ يلعب المستوى التعليمي للأسرة دوراً مهماً، ويؤثر بشكل إيجابي على مستوى تجويد تعلمات الطفل.

فالدراسات التي تناولت المحيط الاجتماعي للطفل، ركزت على الدور التفاعلي بين الآباء والأطفال مثل: إنجاز أنشطة الكتابة المنزلية، حيث لاحظ الباحثون اهتمام الآباء بالكتب المدرسية التي تساعد على تعلم الحروف وكتابتها (Evans et shaw, 2010). فمعظم الآباء يركزون على تعليم الطفل أسماء الحروف وأصواتها، من خلال القراءة المشتركة وقراءة القصص لهم (Weil –Barais et la croix, 2010).

لقد استنتج الباحثون أن الراشدين لا يوجهون بشكل تلقائي انتباه الطفل إلى كتابة الحروف، وفي هذا الصدد أكدت دراسة (Justice et Ezell, 2002) ذكر من قبل (Evans et shaw, 2008)، أنه عندما يقرأ الراشد للطفل، ويرفقا بتعليقات حول النص، ويطلبه بممارسة الكتابة، وإيجاد حرف ما وكتابتها، يساعده بذلك على اكتساب الحروف وتعرفها بشكل جيد، وتتطور هذه الأنشطة عندما يكتسب الطفل مهارة التسمية السريعة للحروف. أما بخصوص الضوابط التربوية، فهنا ينبغي الإشارة إلى العلاقة بين معتقدات المدرس والممارسات التعليمية. ففي دراسة لـ: (Brodeur, Deoudelin, bournot -)

trites, siegel et Dubé, 2003 تم وضع استمارة شملت عينة تتكون من مائة وتسعة وخمسين (195) مدرسا للتعليم الأولي بكندا الفرنكوفونية، فتبين من تحليل إجاباتهم أن 60% من المدرسين قد عبروا عن الرأي الذي يؤكد أن الأطفال الصغار في مرحلة التعليم الأولي، هم غير مستعدين لتعلم الحروف في هذه المستويات، في حين عبرت مجموعة أخرى بنسبة 40% على أن الأطفال في هذه السن، يتمتعون بكفاءات وقدرات تمكنهم من تعرف الحروف بشكل جيد (Helal, 2012). كما تناولت بعض الدراسات مجموعة من الأنشطة المدرسية التي تخص تعلم الحروف، من خلال اقتراح بطاقات تتضمن حروفا تحيل على أشياء توجد في القسم، وهو ما انعكس إيجابيا على تعلم القراءة والكتابة، وبالتالي تم إثبات أهمية تعليم الطفل للحروف من خلال البطاقات (Neuman, Copple et BredeKamp, 2000)، لذا فعندما نحيل الطفل على الحروف المكتوبة على البطاقات فإننا نلفت انتباهه إليها مع ذكر أسمائها في سياقات مختلفة (Mayer, 2007) وفي هذا الصدد، بينت دراسات تجريبية أهمية العلاقة بين الأنشطة والأدوات أثناء التعليم وأثره على تجويد مكتسبات الطفل (تعرف الحروف وكتابتها)، وهو ما ينعكس إيجابا على فهم المبدأ الألفبائي (Bara Gentaz et colé, 2004) كما أن دراسة (Labat, Ecale et Magnam, 2010) حول التدريب على العلاقة الثنائية لتعرف الحروف وكتابتها (السمعية واللمسية)، حيث أدت إلى بناء تمثيل بصري وفونولوجي لدى المتعلم، وتدخل هذه العملية ضمن المقاربة المتعددة الحواس (البصري/ السمعي/اللمسي).

أما على مستوى دور خاصيات الحروف، فيمكن التمييز في الحروف الألفبائية بين الصوامت والصوائت، ذلك أن الحروف هي المظهر الخطي للأصوات اللغوية، والأصوات اللغوية أنواع ثلاثة: صوامت، ومصوتات، وأشباه صوامت مثلا في اللغة العربية (الياء في يد، والواو في ولد)؛ غير أن حركة + حرف (VC)، فهو غير موجود في العربية ذلك أن موقع الحركة من الحرف بعده وليس قبله أبدا. وهذا المظهر موجود في اللغات الأجنبية.

ولقد بينت الدراسات التي تناولت صعوبة تعلم الحروف الألفبائية ومقارنتها بمختلف أنماطها، أن انتماء الحرف إلى اسم المتعلم وموقعه في التتابع الألفبائي، لا يلعب بالضرورة دورا في تعرفها واكتسابها، لأن الطفل يتعلم أسماء الصوائت وأصواتها بشكل أسهل من تعلمه للصوامت (Ecalte, 2004 ; Bouchiere et al, 2010)، كما أن الأطفال يكتبون بشكل صحيح الصوائت أكثر من الصوامت (Cormier, 2006)، وهذا ما فسرتة أبحاث (2007 Biot-chevrier, حول العلاقات بين الاسم وقيمتة الفونيمية، لان الصوائت تحمل أسماءها وأصواتها.

1-2- تعرف الحروف وإنشاء الوعي الغرافي

يتطلب تعرف الحروف، في بداية تعلمها، أن يؤسس المتعلم تمثلات غرافية خاصة بأشكال الحروف، ذلك لأنها تعتبر مجموعة من الخطوط الهندسية الصغرى، لها معنى على مستوى البناء الهندسي لشكل كل حرف، فمثلا نجد حرف (ل) في اللغة العربية، يتكون من جينونات ثنائية، وهي المستقيم (I) والمعقوف (C)، على أن تركيبها حسب الاتجاه يلعب دورا، حيث يكتب حرف (ل) مع الأخذ بعين الاعتبار علاقة رسم الخطوط بالمساحة المخصصة للكتابة (فوق السطر وتحت السطر وحجم الحرف)، كما لا يمكن كتابتها بشكل معكوس، مثل: (L). لذا فالمقصود بالوعي بالخصوصية الغرافية للحرف، هو رسم الحرف وإدراك الخطوط الصغرى التي تكون شكله العام وطريقة تركيبها، وهذه المسألة تختلف من لغة إلى أخرى، فرغم أن اللغات الألفبائية تتشابه على مستوى الجينونات الهندسية المكونة للحروف (ا، ب، ج)، لكنها تختلف حسب تركيبها (زغبوش، 2012).

إن ما يؤثر على وعي الطفل بشكل حرف ما وعلاقته باسمه وصوته، هو مسألة التشابهات وتعدد أشكال الحرف الواحد (Zesiger et al, 2000). إذن إذا كانت الحروف هي مادة لغوية، فكيف يمكن الحديث عن الوعي اللغوي عند الطفل؟

1-2-1- الوعي اللغوي

تجدر الإشارة أن البحث في الأنشطة المطالسانية عند الطفل، أصبحت من الموضوعات التي استأثرت باهتمام الكثير من الدراسات والأبحاث السيكلوجية واللسانية والسيكلولسانية (papandropoulou, Gombert, 1990 1980, Piaget , 1945)، كان من بين أهم نتائج هذا الاهتمام ظهور مدارس ونظريات تناولت عوامل الوعي اللساني وشروطه عند الطفل، وقدرته على التفكير في الموضوعات اللسانية ومراقبتها، ذلك أن اللغة التي يكتسبها الطفل لا تحقق وظيفة التواصل فقط، وإنما تصبح هذه اللغة نفسها موضوعا للتفكير والتحليل والوعي، وتتفرع إلى موضوعات جزئية (دلالية وتركيبية ومعجمية وتداولية...).

ولقد توصلت التجارب والأبحاث التي أنجزت في مجال السيكلولسانيات أن الطفل، ومنذ سن مبكرة، يقوم بالتصحيح الذاتي للأخطاء والحكم على الجمل واللعب بالكلمات...، وهذا ما يفسر توفر الطفل على نوع من الكفاءات المبكرة والقدرات الواعية على التفكير في الأنشطة اللغوية (علوي وآخرون، 2015). ونشير في هذا السياق، أن فيكوتسكي Vygotsky قام بتعريف "المطانتباه" و"المطاذاكرة" منذ سنة (1934)، باعتبارهما نشاطين معرفيين واعيين، حيث ينتقل الطفل من مرحلة الانتباه اللا إرادي، إلى مرحلة الانتباه الإرادي، أي إلى النشاط المفكر فيه. كما تتحول الذاكرة الآلية، إلى ذاكرة منطقية وسلوك إرادي ومراقب" (17, Gombert, 1990). وأخيرا، نشير إلى وجود اختلاف في المواقف والتصورات والنظريات حول الفترة الزمنية التي يتمظهر فيها هذا الوعي اللساني عند الطفل. ويمكن اختزال هذه المواقف في موقفين بارزين، يتحدد الموقف الأول في اعتبار الوعي اللساني المبكر قدرة يمتلكها الطفل أثناء القيام بمجموعة من الأنشطة اللغوية، مثل التصحيح الذاتي للأخطاء واللعب بالكلمات وتحديد بعض الوحدات اللسانية والحكم على بعض أنواع الجمل والمقارنة بين الملفوظات (Clark, 1976؛ Tautelle, 1984؛ Bonnet et 1984

(Tamine-Gardes, 1986). بينما يدافع الموقف الثاني على فرضية الوعي اللساني المتأخر، ويقول بضرورة التمييز بين مرحلة الاكتساب اللغوي، حيث يستطيع الطفل القيام بأنشطة الفهم والإنتاج، وهي عبارة عن سيرورة أوتوماتيكية وغير واعية. وبين القدرة على التفكير في هذه الأنشطة والمهارات اللسانية نفسها، حينها يستطيع الطفل إنتاج خطاب حول هذه اللغة وإصدار أحكام عليها، وهذه المهارة أو القدرة اللسانية الواعية لا يمتلكها الطفل، إلا عندما يلج إلى المدرسة ويتمكن من تعلم أنشطة القراءة والكتابة والحساب (Hakes, 1980 ؛ Kolinsky, 1986 ؛ Papandropoulou, 1980 ؛ Gombert, 1990).

وإذا اعتبرنا المدرسة الفضاء الذي يتعلم فيه الطفل مهارات القراءة والكتابة والحساب، والقدرة على التحليل والفهم والوعي باللغة المنطوقة والمكتوبة، فإنها ليست المؤسسة الأولى، ذلك أن الأسرة تمنح للطفل القدرة على الاكتساب اللغوي والتفاعل والتواصل مع الآخرين، وهذا ما توصلت إليه مجموعة من الأبحاث والدراسات، باللغتين الفرنسية والإنجليزية، حيث أثبتت قدرة الأطفال ابتداء من سن الثانية، على القيام بمجموعة من المهارات اللغوية أثناء مرحلة الاكتساب، والتي تتمظهر من خلال التصحيح الذاتي والتعليق والتفسير وإصدار أحكام حول بعض الملفوظات والجمل (Bonnet et Tamine-Gardes, 1984) ; Slobin, 1996 ; Tautelle, 1984.

1-2-2- الوعي بالنظام الخطي للحروف

ترى دراسة (Bara, Gentaz et Colé, 2004) أن تطور الوعي الفونولوجي يساهم في تطوير العلاقة بين الصوت ورمزه الخطي، ذلك أن الكتابة لا تعني رسم الخطوط فقط، بل هي تسنين للأصوات وتحويلها إلى علامات رسومية أو غرافية، كما أكد على ذلك فيكوتسكي (Vygotsky, 1985). بقوله إنها بمثابة ترجمة اللغة الشفوية إلى علامات غرافية ويمكن القول إن عملية تحويل الأصوات إلى خطوط رسومية، هو نتيجة لسيرورة تعليمية، تبدأ بمرحلة التمييز بين الرسم والكتابة، لتصل إلى مرحلة الوعي الفونولوجي.

وهذه الخطاطة (Magali & Baldy, 2008) توضح سيرورة اكتساب الكتابة قبل التعلم

الصوري:



إن الأعمال التي اهتمت بتتبع مراحل التطور المبكر لكتابة الحروف، بينت أن هناك علاقة ما بين الرسم والكتابة، حيث يمكن القول إن الكتابات الأولى للأطفال في سن جد مبكرة، هي كتابات تتسم بخاصيات الرسم (Buckwalter et Gloria, 2002). لكن الطفل سرعان ما يعي أن الرسم والكتابة نشاطان مختلفان، وذلك من خلال الوعي بخاصيات المساحة المخصصة لكتابة الأشكال الغرافية على شكل رموز، والوعي بأحجامها، هي معرفة تتيح للطفل في سن أربع (4) سنوات، التعرف على كتابة الحروف (Levin, Bus, 2000 ; Tolchinsky-Landsman et Karmilof-smith, 1992 ;

ونشير هنا، في هذه المرحلة العمرية أربع (4) سنوات، يبدأ الطفل بمحاولة كتابة الحروف من خلال إنتاج أشباه الحروف (Saada-Robert, FijalKow, Liva, 1993 ; Hoefflin, 2000)

ويلاحظ عند الطفل أثناء إنتاجه لأشباه الحروف أنه يحاول احترام الخطية والتناسق الأفقي والعمودي للخطوط التي يكتبها، بمعنى أننا نصبح أمام أطفال يحاولون تمثيل المعارف وتحويلها إلى خاصيات خطوطية تلائم المكتوب، فهم ينتجون علامات غرافية قد تكون بعيدة عن النسق الكتابي المطابق للشفوي. (Buckwalter et Gloria, 2002 ; tolchinsky et teberosky, 1998 ; Goes, Marthew, 1983 ; Shatil, Sharre et Levin, 2000 وحسب (Buckwater et Gloria, 2002)، يمكن الحديث عن مرحلة ما قبل الفوينمي عند الأطفال، حيث تكون الحروف لا تمثل الأصوات، وعلى هذا الأساس،

يعمل الأطفال على تطوير مهارات تلائم المهام المقترحة عليهم، سواء الرسم أو الكتابة، وقد كشفت دراسة (Brennenman, Massey Machado et Gelman, 1996) أن الأطفال أثناء الكتابة يكونون أكثر تقيدا بالقواعد، في حين يتمتعون بحرية أكثر عندما يرسمون.

وفي الأخير، يعي الطفل أن الرسم والكتابة نشاطان يمنحان للخطوط معنى. فإذا كان الرسم يختزل الأشكال والموضوعات في محتوى له دلالة ومعنى، فإن الحروف لا تمثل شكل الموضوع بل ترميزا له في خطوط لها معنى. (Anderson et al, 1990)

1-3- تعرف الحروف وعلاقتها بتعلم الكتابة

ينطلق المتعلم "لغة المكتوبة" من الوعي الفونيمي المبني على تحليل البنية الداخلية للأصوات التي تُنطق أو تُسمع، وفهم المبدأ الأبجدي، حيث تستقر اللغة المكتوبة بعد تعلم اللغة الشفوية وتطوير معجمها، فيحول الطفل جزءا من مهاراته في اللغة المنطوقة إلى اللغة المكتوبة، لذا فكل لغة ألفائية لها رمزها الإملائي الخاص بها حيث يتكون هذا الرمز من مجموع التطابقات الملائمة للكتابة الغرافية والفونيمية (Adi-japha et Freeman, 2001).

تتطلب كتابة "الحرف" معرفة سابقة لدى الطفل/المتعلم، بشكله الهندسي وبالحركة الملائمة لتجسيده، في إطار العلاقة بين الصوت والخط؛ وهو ما يعني نمو قدرة الطفل على التحكم في حركاته، ومراقبتها والوعي بالجانب الفونولوجي والنظام الخطي للحروف، اعتمادا على مبدأ التدرج من البسيط إلى المعقد (Fijalkow Liva, 1993).

يتأسس الدخول في عالم الكتابة إذن، على كفاءات يستطيع الطفل تطويرها من خلال الأنشطة الخطية، وهو ما يساعده على اكتساب مهارات تتعلق بإدراك الحروف، لذلك يستوجب القول أن مرحلة التعليم الأولي من سن أربع (4) إلى ست (6) سنوات، تعتبر مرحلة مهمة يتم فيها تنظيم تعلمات الطفل ومراقبتها، كما يجري التدريب على تجويد الأثر وتحسين

الحركة، وهذا ما يساعد الطفل على الانتقال من التخطيط العشوائي إلى كتابة الحروف، وهو انتقال يعتمد فيه الطفل على زَحَرٍ وَتَدْفُقٍ إنتاجه لهذه الخطوط، والتي تجعله يختار ويكتسب الحركة الأكثر ملاءمة ونجاعة لكتابة الحروف (Lurçat, 1985 ; boulouc, 2010).

1-3-1 - علاقة المنطوق بالمكتوب

تشبه الكتابة الترميز السري الذي يترجم الأصوات والمقاطع الخاصة بلغة ما. ولأنها تسنين سري، يجب تعلم فك التسنين، وهنا نشير إلى اختلاف الكتابات في العالم وتميزها بصفات معينة على مستوى الحجم والشكل (Dehaene, 2007). "كما تتفاوت درجات التطابق بين المنطوق والمكتوب من الوحدات الصوتية في اللغات ذات الأنظمة الكتابية الأبجدية؛ وهو الذي يؤدي إلى تفاوت في درجات الشفافية، وتعتبر الثمالات الإملائية مسننة في الذاكرة وفق أبعاد ومظاهر مختلفة: غرافية- مقطعية، وصامتية- مصوتية بالإضافة إلى بعض مظاهر التحقيق الخطي المتنوع لنفس الكيان الصوتي كما الحال في الفرنسية (PH/F) وفي العربية (ا/ى- ت/ة/ت/ة/ت) (بوعناني وربيعة، 2015، 161).

ويعتبر الأصل في الاشتغال المعرفي هو اللغة المنطوقة حسب دوهاين (Dehaene, 2007)، أما اللغة المكتوبة، فتعتبر إنتاجاً ثقافياً وذاكرة خارجية، فتشتغل وفق ثوابت اللغة المنطوقة، وهو ما نستخلصه من نموذج بادلي (Baddelly, 2008) في اشتغال الحلقة الفونولوجية أي أسبقية المنطوق على المكتوب، حيث أطلق عليها زيكلر Ziegler إسم "الصوت الصغير" (Ziegler, 2009)، بمعنى لا بد من استقرار اللغة المنطوقة وضبطها لتعلم اللغة المكتوبة، رغم بعض الاستثناءات عند الطفل الأصم، حيث نسجل أسبقية المكتوب على المنطوق (زغبوش، 2012).

من هنا، يمكننا القول إن ثوابت نطق اللغة وسرعتها ليست موجودة بين كل اللغات، وهو ما يؤثر على سعة ذاكرة العمل، لأن هذه الأخيرة ليست ثابتة بنيوياً، كما أسس لذلك ميلر (Miller, 1956). حيث أن معظم الدراسات المنجزة في هذا الصدد، تتفق على وجود

بعض المتغيرات اللسانية والمعرفية والتي تؤثر على سعة ذاكرة العمل من مثل: طول الكلمات وسرعة النطق والتكرار الذهني... وهذا يعني أن البنية ليست تحديدا للسعة، ما دامت محدودة بيولوجيا وعصبيا (Baddelay, 1993)، بل هناك عمليات معرفية داخلية مثل: التكرار الذهني، ومتغيرات ثقافية خارجية، وخصوصية نطق اللغة، والسرعة والتمفصل بين الحروف والكلمات، والحدود بين الأصوات.... وهذا ما يؤثر على طبيعة التطابق بين المنطوق والمكتوب.

1-3-2- كتابة الحروف في التعليم الأولي

هناك مجموعة من التقارير العالمية والوطنية من مثل: (PIRLS 2016؛ 2008، PNEA) التي أبانت عن ضعف القراءة عند الطفل، مما يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي، لذا يجب إعادة الاعتبار والاهتمام بالتعليم الأولي، فهو يشكل المرحلة الأولى لتعلم الطفل القراءة والكتابة باعتبارهما نشاطين أساسيين لبناء التعلّيمات اللاحقة (عواطف، 1991).

"إن السنوات التعليمية والتعلمية الأولى لها تأثير كبير على الطفل المتعلم، ما دام أنه في طور النمو والتطور على المستوى الجسدي والذهني والنفسي" (عواطف، 1991، 32)، لذا فإنجاز وتقديم برامج تعليمية تتوافق مع هذه المرحلة العمرية للطفل، ومع كفاءاته واستعداداته المبكرة للتعلم، هي عملية تتطلب مناقشة قضايا وإشكالات ترتبط بمرحلة التعليم الأولي، وبالطريقة المعتمدة لتعليم تعرف الحروف العربية وكتابتها.

فحسب (Darcos, 2008) كلما كانت مرحلة التعليم الأولي تقدم تعلّيمات للطفل تلائم كفاءاته الذهنية والنفسية والجسدية، استطاع تحقيق النجاح وتجويد تعلّماته، وهو ما يتمشى مع دراسة ماك كوفام (Mc Govern, 1993) التي تفسر الفشل الدراسي بالعودة إلى سنوات الطفولة الصغرى، حيث أكدت دراسة ألفنان (Alfnan, 1994) أن التجارب التي

يتعرض لها الطفل داخل مؤسسة التعليم الأولي، تثيره للبحث عن حل لمشكلاته، إذ ينمي ويطور ذكائه واستعداده للتعلم.

من هذا المنطلق، يؤكد ذووا الاختصاص في مجال التربية العربية أن برامج التعليم الأولي تؤثر إيجاباً على الطفل. فمثلاً عندما ينمي الطفل رصيده المعجمي من خلال المحادثة مع معلميه وزملائه ومراقبة مخارج أصواته للحروف واستعماله للكلمات، يكون بذلك قد طور معارفه وتعلماته بشكل إيجابي.

فحسب دراسة ملحم (Melhem, 2002, 34)، "يكون الطفل في هذه المرحلة، يتمتع بدرجة عالية من المرونة والاستعداد للتعلم والحساسية لكل ما يدور حوله، هذه المرحلة تتميز بنشاط فيزيائي كبير للطفل، حيث يحاول أن يجد مكاناً له في إطار التفاعل والتبادل بين الأطفال والمعلمين، وهو ما يتيح نوعاً من الانفجار المعرفي والإبداعي". معنى هذا أن الطفل في مرحلة التعليم الأولي يخوض تجربة "جبارة" يحاول من خلالها، تعلم القراءة والكتابة، ويعتبر تعرف الحروف وكتابتها، المادة اللغوية التي سيعمل عليها طيلة هذه المرحلة، حيث يتم مواجهة عدة عوائق وصعوبات فعلية قد تؤثر على مكتسباته، لكن يجب التمييز هنا بين المؤشرات التي تؤدي إلى النقص وبين تلك التي تؤدي إلى التطور والوعي، من خلال امتلاك مهارات وقدرات تسهل عليه عملية التعلم (Helal, 2012).

إن تعلم كتابة الحروف في معظم اللغات الألفبائية، كما هو الحال في اللغة العربية يقتضي إكساب الطفل مجموعة من المهارات، ونخص بالذكر منها تنمية وعيه للاحتفاظ بالعلاقة بين الحروف والأصوات، وكذلك بالخصوصية الغرافية أو الرسومية للحروف، والمؤشرات التي تحكم علاقة تركيب الحروف فيما بينها، حسب السياق ووضعية الحرف، لذا يطرح تعلم الكتابة توجهين في التعليم الأولي، ويمكن اختزالهما في:

• الانطلاق من تعرف الحروف إلى كتابتها.

• الانطلاق من النقل إلى الإملاء.

كما أن أغلب طرق التدريس لتعلم كتابة الحروف في هذه المرحلة، تركز على ضبط الحركة وتنمية مهارة التوليف بين ما هو بصري وحركي، وتعتمد في ذلك على وسائل تعليمية تحسن التمثل البصري للحروف لتركيزها في الذاكرة ولمساعدة الطفل على استقبال الحروف والاحتفاظ بها في ذاكرته. وهنا يأتي دور المعلم الذي يتدخل عن طريق إضافات لفظية حول تشكيل الحرف أو توجيه انتباه المتعلم باستخدام علامات أخرى مثل الأسهم، من أجل تعلم مهارة الكتابة (Ferreiro, 1978).

خلاصة:

نلاحظ أن تعرف الحروف في مرحلة التعليم الأولي يعرف نموا وتطورا بين سن ثلاث (3) و ست (6) سنوات مع بعض الفروق البين فردية، حيث يمكن القول من خلال الدراسات التي تم توظيفها في الشق النظري للبحث، إن تطور تعرف الحروف ونموه عند الطفل هو نتيجة للتعليم المباشر لها. فقد تم قياس تعرف الحروف من خلال القدرة على تسميتها ومدى مطابقة المنطوق للمكتوب وذلك لقياس مستوى القراءة، كما تم التأكيد على أن سرعة تعرف أسماء الحروف في مرحلة التعليم الأولي لها قيمة عليا لأنها تمكن الطفل من تنمية قدرته على فك التسنين، إذا يلعب تعرف أسماء الحروف دورا مهما في بداية تعلم الكتابة، فالأطفال الذين يكون تعرفهم على الحروف ضعيفا يفشلون على مستوى القراءة والكتابة.

يتضح أن التعرف المبكر للحروف يلعب دورا في تحقيق فعل الكتابة، كما أن تعرف الحروف يقتضي تعرف شكلها الهندسي، مما يفيد أن التعرف على الحروف يؤثر على تعلم الكتابة وأيضا تعلم كتابة الحروف يؤثر على تعرفها، فهما عمليتان متلازمتان، ويمكن القول إن هناك مجموعة محددات معرفية وبيداغوجية وتربوية تساعد على تحقيق هذه المسألة بتقديم استراتيجيات تساعد على لفت انتباه الطفل إلى الوعي بالبناء الهندسي لحروف لغته.

2- تعلم كتابة الحروف

تعتبر الكتابة من أهم العناصر المساهمة في نجاح العملية التعليمية التعلمية، حيث تقوم على توفير الشروط الضرورية لتمكين المتعلم من تحصيل المعارف المدرسية. إن الطفل قبل بلوغه سن ثلاث (3) سنوات، تكون لديه معارف قبلية حول لغته الأم التي اكتسبها على المستوى الشفهي، كما يمتلك مهارات حس - حركية تمكنه من القيام بتجربة الخربشات والرسم على الورق. وهذا يعني، أنه يمتلك معارف ومهارات عفوية وتلقائية، قابلة للاستثمار في مرحلة التعليم الأولي ما بين سن ثلاث وست (3-6) سنوات. وعلى هذا الأساس، تهدف البرامج التعليمية المخصصة لهذه الفترة العمرية، إلى إعداد وضعيات تعليمية تعليمية مناسبة تمكن الطفل المتعلم من امتلاك مهارة الكتابة، عبر تنظيم تعلماته وتوجيهها وتصويبها، حتى تتناسب مع قدراته الذهنية وكفاءاته المعرفية، أي تحويل المعارف التلقائية إلى معارف واعية عبر أدوات ووسائط تعليمية. وهذا ما يتطلب من الطفل المتعلم توظيف مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية، وحسن اشتغال التخزين بالذاكرة، لتجويد المكتسبات (زغبوش، 2007). فكلما تم اعتماد استراتيجية تهدف إلى تنمية الوعي لدى الطفل بتعلم مهارة الكتابة في المراحل الأولى، استطاع تعلم هذه الأنشطة بشكل أسرع وأنجح (Gombert, 2005). بالاستناد إلى ما تقدم، نروم إبراز أهمية الوعي الغرافي الرسومي ودوره في تعرف الحروف باعتبارها رموزا خطية ذات دلالة وتعبير عن أصوات خاصة داخل نظام كتابي ألفبائي ما. وفي الآن نفسه، نسعى إلى اختبار مدى قدرة الطفل المتعلم على التمييز بين هذه الأصوات وتعيينها داخل الكلمات، وأخيرا القدرة على كتابتها. وهذا ما يدعم أهمية العلاقة القائمة بين تعرف الحروف وعلاقتها بخاصياتها الفونيمية (Adams, 1990). كما أن تعرف أسماء الحروف، يساعد الطفل المتعلم على تنمية مهارة الإملاء واكتساب المكتوب (Foulin, 2005 ; 2007).

وإذا كنا سنعمل على التحقق من الفرضية العامة القائلة: أن نمو الوعي بالنظام الخطي للحروف، يمكن الطفل المتعلم من تعرفها وكتابتها من خلال تطابق خطوطها مع أصواتها، فإننا سنحاول الإجابة عن مجموعة من الأسئلة من قبيل:

- هل تعرف الحروف يساعد الطفل المتعلم على تعلم مهارة الكتابة؟
- إلى أي حد يساهم الوعي بالنظام الخطي للحرف في التعرف عليه وكتابتها؟
- هل يمكن الحديث عن محددات تكوينية أم بيداغوجية أم معرفية لتعرف الحروف وكتابتها؟

تتميز اللغة المكتوبة بكونها لغة تخضع لقواعد وضوابط ترتبط بنظامها الخطي الخاص بها، فهي نشاط يتطلب مجهوداً جسدياً وذهنياً، على المستوى الحركي والإدراكي التمثلي (Albaret, 2004). وهو ما يفيد أن اللغة المكتوبة، تتم في سياق مدرسي ومُراقب، وعلى شكل أنشطة تدريبية تُراعي سن الطفل (Ferreiro, 1987). لذا فهي نشاط يتطلب تدخل المدرس، ويتطلب استراتيجيات بيداغوجية تساعد الطفل المتعلم على التلاؤم مع أدواته، وجسده، ومعارفه حول رموز لغته (Marc Bru, 1987). يعد تعلم الكتابة إذن، هو عملية غير طبيعية، لأنها معقدة وتتداخل فيها عدة عوامل؛ حيث يكون إيقاع المكتوب أبطأ على مستوى تحقيقه كعمل، فهي لغة مجسدة ومختزلة ومجردة، لذا يطرح تعلم الكتابة عند الطفل إشكالات كثيرة (Zesiger, 1995 ; Viviani, 1994).

وللكشف عن أهم مراحل تعلم كتابة الحروف وتتبع سيرورة تطورها على مستوى نمو الطفل (السن، والجسم، والذهن) وتطور معارفه اللغوية، لابد من الحديث عن بدايات النشاط التخطيطي عند الطفل وتطوره إلى نشاط كتابي (Bara et Gentaz, 2006 ; Vinter et Zesiger, 2008). وهنا لابد من إبراز ضوابط تعلم الكتابة وشروطها، سواء على المستوى الحركي أو المعرفي، مع التأسيس للطريقة المقطعية، بوصفها طريقة ثلاث تعلمات دماغ الطفل المتعلم، وتلائم البناء الهندسي للحروف (Baldy, 2008).

2-1- من النشاط التخطيطي إلى النشاط الكتابي

يطلب الطفل، في مرحلة جد مبكرة، ورقة وقلمًا رغبة منه في التخطيط، بحيث تصبح حركته مجسدة في أثر خطوطي، والتي تنمو مع تقدم سن الطفل، وتتحول إلى رسم وإلى كتابة (Chauvel et LaGoueyte, 2010). غير أن هذا التطور يكون مصحوبا بمجموعة من الشروط على المستوى الحركي والإدراكي التمثلي (Lurçat, 1985). وأيضا بمجموعة من الكفاءات الذهنية التي يتمتع بها الطفل، بالإضافة إلى دور الطرق التعليمية لنشاط الكتابة في تعليم الطفل كتابة حروف لغته، ولفت انتباهه إلى كيفية تعرفها واكتسابها (Gombert, 2005). كأشكال رسومية مجزأة، يمكن التوليف بينها وتركيبها لتشكيل رمزا معينا.

من هذا المنطلق، يمكن القول إن الكتابة هي حركة في المكان، يتم تحويلها إلى حركة على الورقة من خلال رمز/حرف، بالاعتماد على السمع والمعرفة السابقة بالحرف وبشكله الهندسي (Boulouc, 2010). لذا فإن الانتقال من الحركة إلى التخطيط يتطلب مسارا نمائيا، وهنا يمكن الحديث عن دور اكتساب الحركة، ثم الانتقال إلى الشكل الهندسي، حيث يتمكن الطفل من إغناء إدراكاته واكتساب رموز لغته (الحروف). لذا سنعتمد في بلورة عناصر هذا المحور، على دراسات وأبحاث سيكولوجية تناولت هذا الموضوع بالبحث والتقصي، نذكر منها الأبحاث التي أنجزتها الباحثة لوركا (Lurçat, 1985)، حيث قدمت دراسات مهمة عن المظاهر التكوينية لمرحلة التخطيط الحركي عند الطفل ابتداء من سن الثمانية عشر (18) شهرا. وسنركز على عرض مراحل تطور الكتابة من التخطيط إلى إنتاج الحروف لنبرز نمو الجانب الغرافي عند الطفل.

2-1-1- مراحل تطور التخطيط

إن رسم الخطوط، هو نتاج لحركة أي أثر لحركة اليد، حيث تصبح هذه الآثار دافعا بوجه الحركة، وهي التي تسمى بالخربشة gribouillage، والتي تتطور فتأخذ أشكالا مختلفة

تتميز فيما بينها. إذ يمكن القول إن النشاط الغرافي عند الطفل، يتميز بوظيفتين أساسيتين هما: علاقة الرسم بالصورة وعلاقة الكتابة بالرمز، وهو نشاط يتطور حسب نمو القدرة على الحركة، وبنينة علاقة الزمان بالمكان، وبوضعية الجسد، وبالجانب الوجداني لدى الطفل. ذلك أن النشاط الغرافي لا يظل مجرد خطوط عشوائية لا معنى لها، بل يتطور ليصبح أثرا يحمل تمثيلات فكرية مجردة تتخذ معنى تواصليا. ولتوضيح هذه المراحل التطورية، يمكن التمييز بين مجموعة مراحل تم تقسيمها وفق مؤشر السن (Isabelle la coueyte et Denise chauvel, 2010).

وفي مرحلة ما قبل الثلاث سنوات، يحقق الطفل حركاته الغرافية، انطلاقا من الذراع الصغرى، ومن خلال ثني قبضته وتدويرها، مما يعطي معنى للأثر. وهنا يصبح الطفل قادرا على تتبع الأثر الذي ينتجه؛ فهو يرسم خطوطا ومنحنيات، وخطوطا منكسرة، ودوائر حلزونية قد تشكل أشكالاً هندسية مغلقة، وقد تشكل مسحا خطيا. فانطلاقا من هذه التخطيطات، ينبثق الرسم كعلامة دالة لهذه التجربة التخطيطية التي يخوضها الطفل، والتي يمنحها تأويلا خاصا به (Lurçat, 2011). أما في مرحلة ما بين سن ثلاث (3) وأربع (4) سنوات، فإن حركة الطفل أثناء التخطيط، تعرف تطورا ملحوظا إذ تندمج حركات اليد بحركات الكتف، ويصبح الإبهام قادرا على فرملة التخطيط وتجزئ الحركة. وهنا، يتمكن الطفل من شغل المساحة المخصصة للتخطيط، دون القدرة على تنظيمها، ويتم تدوير الحركة في الاتجاهين معا. وهي عملية واعية ولكنها غير منتظمة. فالطفل يحقق أثرا خطيا في اتجاه اليمين واليسار (Chauvel et LaGoueyte, 2010).

أما في مرحلة ما بين سن أربع (4) وخمس (5) سنوات، والتي يمكن تسميتها بمرحلة تتبع الأثر، فهي مرحلة تتميز باكتساب الطفل لبعض المهارات الخاصة بالحركات الغرافية، فتصبح الأصابع أكثر مرونة وأكثر تخصصا، فأصبع الوسطى والخنصر، تحاصر الحركة

وتؤطرها، أما أصبعا السبابة والإبهام، فتحققا الأثر. وهنا يصبح الطفل قادرا على التحكم في الاتجاهات، ويتمكن من نقل الأثر بشكل أكثر دقة (Chauvel et LaGoueyte, 2010).

أما في مرحلة ما بين سن خمس (5) وست (6) سنوات، والتي يمكن تسميتها بمرحلة نقل النموذج، فهنا يمكن الحديث عن تحقق الوعي عند الطفل وتوظيف قدراته، إذ يتمكن من نقل الأثر بشكل دقيق، وتنظيم الفراغات المكانية وما بين السطور، والتي تتحول إلى تمثيلات ذهنية. ولذا فبمجرد ما يسجل الطفل الكلمات في الذاكرة، فإنه يتمكن من امتلاك قدرات أتوماتيكية على مستوى إنجاز الحركات الغرافية (Chauvel et LaGoueyte, 2010).

يتبين عندما نتتبع هذه المراحل التطورية، أن الطفل في مرحلة التعليم الأولي، قد اكتسب قدرات حركية تمكنه من تجاوز الصعوبات أثناء تحقيقه لفعل الكتابة في مراحل التعليم الأساسي، حيث يستمر في التطور والتعديل حتى يبلغ سن ما بين سن الحادي عشر (11) وخمسة عشر (15) سنة، ليتمكن من "شخصنة كتابته" *personnalisée son écriture*. بمعنى تصبح خطوطه إبداعا ذاتيا، أكثر منها خطوطا تخضع لقواعد وضوابط وشروط كتابية (Chauvel et LaGoueyte, 2010).

2-1-1-1 من الخربشة إلى الخطوط

يحقق الطفل في سن الخمسة عشر (15) شهرا، خربشاته الأولى والتي تكون نتاج حركات سريعة تنطلق من الذراع وبدون مراقبة بصرية. فالطفل لا يتحكم في المكان المخصص للتخطيط، بمعنى أنها حركات عشوائية وتلقائية على شكل خربشات *gribouillage* فالذراع هو المحرك الأساسي، حيث تنطلق حركاته من الكتف وعلى محور أفقي أو عمودي، وهو ما يعرف بحركات المسح *Balayage*، إذ تتيح له تخطيطاته الأفقية والعمودية إنتاج أثر لا يمكننا تحديد بدايته أو نهايته، وهذه الحركة تتطور فيما بعد وتصبح عبارة عن تخطيطات دائرية، وهي مرحلة تنسجم فيها حركات الذراع والكتف في حركة واحدة

على مستوى محور أفقي وعمودي، وتصبح بعد ذلك متجانسة، لأن اليد تحاول التكيف مع الحيز المكاني الذي يتم التخطيط فيه، فكل هذه الأنواع من الأثر هي نتاج للنشاط الحركي، والتي يتم تحقيقها بدون تركيز، ومع تكرار هذه الحركات، يتمكن الطفل من إنتاج خطوط رسومية (Lurçat, 1985). يمكن هذا النمو الطفل من تطوير حركاته في الاتجاه المعاكس، والتي تتقاطع فيما بينها، حيث يتكيف هذا النوع من الأثر مع اليد المنفذة، أي هي خطوط تعبر عن حركات ترتبط بقبضة اليد وتكون على شكل حلقات.

2-1-1-2 من الخطوط إلى رسم الصورة

تصبح للطفل القدرة على القيام بالحركات في سن الثانية (2) سنوات، التي يتمكن من خلالها الضغط بالإبهام، وهو ما يسمح له بإنتاج خطوط صغيرة. كما تنمو لديه عبر تكرار هذه الحركات، قدرة على التوقف تم الاسترسال أثناء تخطيطه، فينتج خطوطاً متنوعة، سواء كأثر في اتجاهين أو كأثر معاكس، مما يجعل الطفل يكتسب مهارة الربط بين الخطوط، ليحقق كتابة أشباه الحروف أو كلمات معينة في سن ثلاث (3) سنوات. وهذا يبين أن الطفل يستطيع التحكم في رسم خطوطه وجمعها لتشكيل وجهها وشكلا هندسيا (Boulouc, 2010) وهنا نشير، إلى مجموعة من الدراسات التي اهتمت بالطفل في سن مبكرة، وبينت أنه يستطيع التمييز بين الرسم والكتابة بشكل تدريجي يتساق مع نموه وتطوره التعليمي؛ إذ قبل سن الثانية (2) سنوات، ينتج الطفل علامات غرافية لا تختلف عن الرسم والحروف والأعداد ولا تتمايز عنها (Yamagata, 2007). أما في الفترة العمرية ما بين سن الثانية (2) والرابعة (4) سنوات، فيبدأ الطفل بالتمييز بين هذين النظامين، فيستطيع في عمر أربع (4) سنوات التعرف على كل نظام على حدة (الرسم / الكتابة)، لكن الطفل الذي لا يستطيع التعبير بواسطة الكتابة، يلجأ إلى الرسم (Levine et Bus, 2003).

إن تعرف الرسم كنظام خطي يتم في سن مبكرة جداً، مقارنة بتعرف الطفل كتابة الحروف كنظام خطي (Yanagata, 2007; Levine et bus, 2003). فعندما نسأل

طفلا في عمر ما بين ثلاث (3) وست (6) سنوات، فإنه يعبر في البداية عن كلمة ما بالرسم، إذ يعمل على مطابقتها برسمها. لكن مع التقدم في السن، يصبح قادرا على مطابقتها بالحروف المكتوبة (Gombert et Fayol, 1992)، وفي هذا الصدد نجد دراسة أخرى قارنت بين مهام الرسم والكتابة (Adi- Japha et Freeman, 2001) فاعتبرت أن الكتابة تصبح أسهل وأسرع من الرسم للتعبير عن موضوع ما، خاصة في سن ست (6) سنوات وما فوق، لأن الكتابة تتسم بمعالجة أوتوماتيكية، في حين يكون الطفل في سن أربع (4) سنوات وما تحت، يميل إلى التعبير بالرسم أكثر (Bara et Gentaz, 2010).

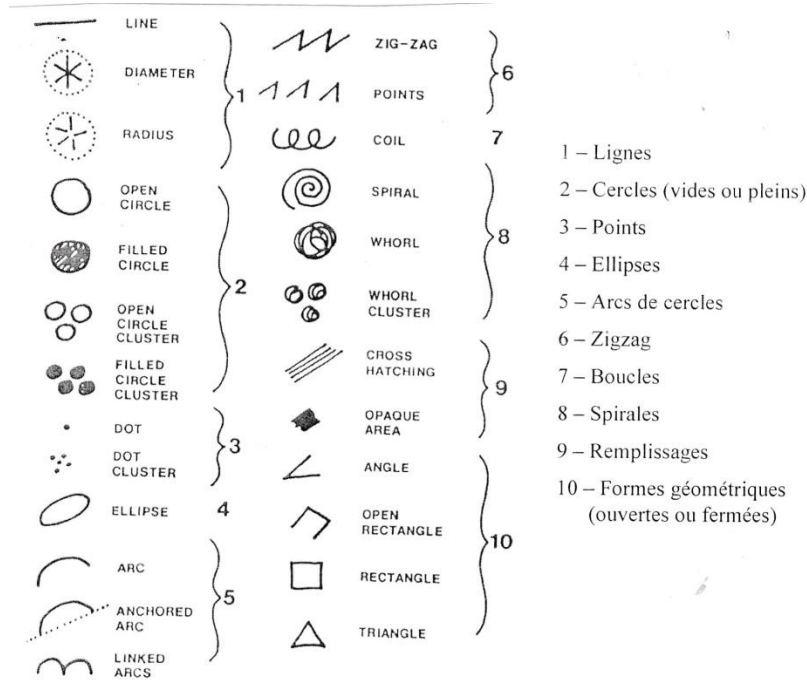
عموما يمكن القول، أن معظم الدراسات بينت أن الرسم والكتابة والعدد ينحدرون من نفس النسق والنظام الخطي، ومع التطور والنمو التدريجي للطفل يتمكن من تمييز هذه الأنظمة عن بعضها، فيكتسب كل نمط هويته الخاصة (Levine et Bus, 2003 ; Yamagata, 2007). غير أن وعي الطفل بتمثيل اللغة المكتوبة للغة المنطوقة، وللمواضيع المادية، يكون أبطأ من استعماله لخاصيات رسومية ورمزية تعبر عن الواقع الخارجي (Adi-japha et Freeman, 2001).

2-1-1-3- من الشكل الهندسي إلى الحروف

إن تعلم الأطفال وتعليمهم يتطور، حسب إنتاجهم للأثر التخطيطي على المستوى الكيفي، مقارنة بالمستوى الكمي، أي أن رسم أشكال هندسية أو رمزية تتحسن من ناحية الشكل والحجم، أكثر منه من ناحية السرعة في الإنجاز (Helal, 2012).

يمكن تفسير هذا التطور، ليس فقط بالعودة إلى الطريقة التعليمية التعليمية، بل بنقص النضج على المستوى الحركي للطفل أيضا، إذ ينقصه في سن صغيرة النفاذ إلى الحركات الأكثر دقة، والتحكم في رسم حجم الحروف وشكلها في المكان المخصص لها على مساحة الورقة، وكذلك الأمر بالنسبة للإمساك بالقلم بشكل يلائم كتابة الحروف (Auzias et Ajuriaguera, 1986).

إذا كان (Naville, 1950) يصف خربشات الطفل في سن صغيرة بـ"بدائية الرسم"، فإن نموه الجسدي يُمكنه من تطوير خطوطه وتجويدها، فتصبح عبارة عن أشكال أولية هندسية، حيث يمكن التركيز هنا على الفترة العمرية التي تبدأ العين فيها بممارسة الرقابة والتوجيه للتحكم في حركات الطفل فينخرط في الانتباه إلى الأشكال الخطوطية التي ستؤسس القاعدة الضرورية للرسم والكتابة. أكدت الباحثة لوركا (Lurçat, 1985) أن إنتاج الأشكال الأولية التخطيطية عند الأطفال، يمكن تقسيمها إلى عناصر قاعدية تكون هي المؤسسة لها والتي تتحدد في خمسة وعشرين (25) عنصرا خطيا ينتمي إلى عشرة (10) أنماط والتي توضحها هذه الصورة.



الشكل (2.1): أنماط العناصر القاعدية للأشكال الأولية التخطيطية لدى الطفل (Bouloc, 2010)

- المستقيمات.
- الدوائر الفارغة أو المملوءة.
- النقاط.
- الأشكال البيضاوية Ellipses.

- أنصاف الدوائر .
 - الحلقات .
 - الحلقات الحلزونية .
 - الامتلاء .
 - الأشكال الهندسية (المغلقة / المفتوحة / المستطيل المربع / المثلث) .
- يحتاج أطفال التعليم الأولي، مجهودا ملائما لإنتاج هذه الأشكال الهندسية. فمثلا في سن الثلاث (3) سنوات، لا ينجح الطفل في بناء شكل المثلث القائم والدوائر، حيث أنه لا يستطيع تخطيطها انطلاقا من تمثلاته بشكل جيد (Boulouc, 2010). ولكن بعد التدريب على هذه الحركات، تصبح هذه العملية سلسلة ومرنة.
- إن تعلم الطفل الأشكال الهندسية من سن ثلاث (3) إلى حدود سن خمس (5) سنوات، يبين أن إنتاجه لأشكال مثل الدائرة والمستطيل والمربع، هي أسهل من إنتاجه لشكل المثلث، لأن هذا الأخير يتطلب امتلاك معطيات حول الخطوط المائلة وكذلك الأمر بالنسبة لأشكال هندسية أخرى معقدة مثل المعين (Gentaz, 2000 ; Lastire et Brademin, 1985). أما حسب تجارب كل من نوونكوب وستاور Satlow & Newcombe (1998)، فهي تؤكد أن تعلم الخاصيات الهندسية يتم في سن مبكرة لدى الطفل، في حين لا ينجح في رسم أشكال هندسية بشكل مكتمل إلا في سن متأخرة. بمعنى أن هناك مراحل تطورية ترتبط ببناء الطفل معرفة عن هذه الأشكال الهندسية، والتي يمكن اختزالها في ثلاث مراحل أساسية، نجد منها مرحلة التمييز الإدراكي، حيث يعتمد الطفل على التحليل الإدراكي للمكان، ويجمع المعطيات، انطلاقا من معلوماته الحسية المرتبطة بالإدراك البصري والإدراك الحركي. وبعدها تأتي مرحلة إدخال التسنين من خلال الاعتماد على المعلومات التي يتم الاحتفاظ بها في الذاكرة. لنصل إلى مرحلة الإنتاج، والتي تتم من خلال أداة وسيطة تساعد على الاحتفاظ بهذه الأشكال، من خلال الإدراك البصري لها (Boulouc, 2010).

نستنتج أن الطفل في سن مبكرة ما بين سن ثلاث (3) وست (6) سنوات، يتفاعل مع عدة أنظمة غرافية مثل الخطوط الأولى وإنتاج الأشكال الهندسية الأولية، من قبيل: الرسم، والعدد، وأشباه الحروف وهو ما يفسر التطور التدريجي للطفل من رسم الشكل الهندسي إلى كتابة الحروف. وهذا يكون مصحوبا بمجموعة من المعارف، اللسانية منها وغير اللسانية، وهو ما يحيل على أن تطور كتابة الحروف هي مرحلة لها خصائصها المميزة، والتي سنحاول التطرق إليها لاحقا (Levine et Bus, 2003 ; Yamagata, 2007) .

إذا اعتبرنا أن تعلم الكتابة مهارة أساسية وقاعدة تتبنى عليها كل التعلّيمات اللاحقة، فإن هذا النشاط ذاته يعدّ سيروية نمائية تبدأ برسم خطوط عشوائية، باعتبارها تمرينا للطفل وخطوة هامة تقضي إلى الكتابة المنظمة، خصوصا بين سن ثلاث وست (3 - 6) سنوات، حيث يمارس الطفل، خلال هذه المرحلة، مجموعة من الأنشطة الحس-حركية، ويعمل على تنمية كفاءاته التمثيلية والإدراكية (Lurçat, 1985). وعن طريقها يكتشف العالم. ونظرا لكون مرحلة التعليم الأولي مرحلة أساسية، يكتسب خلالها الطفل القدرة على الكتابة، نرى أنه من المفيد دراستها، حيث تتميز باستعمال الخطوط والتمرّن على كتابتها، لنصل في النهاية إلى فهم ميكانيزمات فعل الكتابة. وهذا ما يتطلب منا تتبع مراحل نمو فعل الكتابة عند الطفل وضوابطها، من خلال تحويل الخطوط إلى كتابة الحروف بشكل منظم، أي أن هذه المهارة تبدأ بالحركات العشوائية، لتصبح أكثر تنظيما وخاضعة للمراقبة (Gombert et Fayol, 1999).

2-2-ضوابط تعلم الكتابة

إن اكتساب مهارة الكتابة هو سيروية نمائية حركية، لذا فالانطلاق من الخطوط العشوائية والرسوم التي تشبه الكتابة، هو عامل مهم لإدراك هذه السيروية وتتبعها عند الطفل، خصوصا في الفترة العمرية ما بين سن ثلاث وست (3-6) سنوات، أي في مرحلة

التعليم الأولي، حيث ينتقل فيها الطفل من تجربة الكتابة الذاتية العفوية إلى فعل الكتابة المنظمة.

تتميز عملية الكتابة بقدر كبير من التعقيد، حيث تتطلب مجموعة من الكفاءات الحس-حركية والمعرفية واللسانية والقدرة على الانتباه (Zesiger, 1995 ; Vivani, 1994)، وهذا ما يحس به الشخص الخبير أثناء إنجازه للكتابة، فيدرك جيدا أن هذا النشاط ليس بسيطا أو سهلا. وعلى هذا الأساس، نستنتج أن المتعلم يمر بمراحل متعددة، حتى تصبح الكتابة لديه حركة أوتوماتيكية، والدليل على ذلك أننا لو قمنا بتغيير اليد التي نكتب بها دائما، لأدركنا حجم هذه الصعوبة (Bara et Gentaz, 2006).

إن بداية تعلم الكتابة هو فعل يتطلب من الطفل المتعلم تأسيس تمثلات بصرية للحروف، وهي التي ستوجه حركته، وستعلمه التحكم في الحركة المنفذة، ذلك أن التكرار والاستمرارية يجعل من فعل الكتابة فعلا أوتوماتيكيا (Vinter et Bara et Gentaz, 2006 ; et zesiger, 2008).

إن، يمكن القول إن فعل الكتابة يتأسس على أوليات قاعدية كقدرة الطفل حركيا على التخطيط بشكل عشوائي. وهنا يمكن الحديث عن دور اكتساب الحركة ثم الانتقال إلى التدقيق من خلال رسم الصورة، بمعنى التركيز على علاقة الإدراك البصري والحسي الحركي، ثم الانتقال إلى الشكل الهندسي. الشيء الذي يخول له إغناء إدراكاته بالخطوط الصغيرة التي يتم تركيبها في حروف وفي اكتساب رموز لغته. وفي هذا الإطار، يمكن الاعتماد على أبحاث ودراسات سيكولوجية تناولت هذا الموضوع بالبحث والتقصي، نذكر منها الدراسة التي أنجزتها الباحثة لوركا Lurçat (1985)، حيث أبرزت المظاهر التكوينية لمرحلة التخطيط الحركي عند الطفل ابتداء من سن الثمانية عشرة (18) شهرا. معتمدة على نظرية والون wallon، إذ بينت أن النشاط الغرافي لدى الطفل في سن مبكرة، يكون نتاجا

للعلاقات البين الوظيفية والتي تتم من خلال ثلاثة مستويات: نذكر منها المستوى الحركي، والمستوى، الإدراكي والمستوى التمثلي (Boulouc, 2010).

2-2-1- ميكانيزمات مهارة الكتابة

تعد مهارة الكتابة خطوة مهمة وأساسية، يكتشف خلالها الطفل قدرته على الرسم والتخطيط للولوج إلى عالم الكتابة. وعليه، يتأسس فعل الكتابة على ميكانيزمات أساسية، منها قدرة الطفل حركيا على التخطيط بشكل عشوائي، ثم الانتقال إلى اكتساب خطوط منظمة تتجلى في رسم بعض الأشكال العشوائية من خلال الرسم، أي أن الطفل يطور قدرته في الجمع بين مهارتي الإدراك البصري والاستجابة الحس-حركية، ثم الانتقال إلى رسم الأشكال الهندسية والتي على أساسها، يتمكن الطفل من إغناء إدراكه للشكل الرسومي للحروف ترميزا وتخطيطا (Albaret, 2004).

2-2-1-1- المستوى الحركي

تمتد هذه المرحلة الضرورية للطفل من سن ثمانية عشرة (18) شهرا إلى ثلاث (3) سنوات، حيث يخوض خلالها عدة تجارب تخطيطية تحسن قدرته على الحركة، فيكتسب النظام والتناسق المحوري لجسده، وهو ما يساعده على تطوير مهاراته التخطيطية، فينتقل من مرحلة إنتاج النقوش إلى مرحلة الأشكال الهندسية، ذلك أن الطفل يتعلم فيها كيف يتحكم في إنتاجاته التخطيطية مع احترام المساحة المخصصة لها، دون الخروج عن الإطار الذي يحددها. وعلى هذا الأساس، يمكن القول إن في كل الأنشطة التخطيطية التي يقوم بها الطفل، تكون الرقابة الحركية سابقة عن الرقابة البصرية، علما أن الرقابة البصرية تتحقق بناء على معيار التجربة السابقة، وتتحول الحركات العشوائية عند الطفل بالتدريج إلى مهارات واعية ومتحكم فيها، وذلك من خلال نموه الجسدي (الذراع وقبضة اليد والأصابع...). فهو عند بلوغه سن ثلاث (3) سنوات، يكتسب قدرة التحكم في تخطيطاته،

حيث نلاحظ ظهور هذا الأثر في الاتجاهين معا: اليمين واليسار وبالإيد الواحد. وهذا ما يساعده على تطوير مهاراته التخطيطية والانتقال إلى مرحلة إنتاج النقوش، حينها تكون الفرصة ملائمة لتعليمه كتابة الحروف (Boulouc, 2010).

يعد هذا التحكم، إذا من طبيعة حركية، ومع النمو والتطور يصبح الطفل قادرا على ممارسة مراقبة بصرية. وفي هذا الإطار ميزت الباحثة لوركا Lurçat بين نوعين من المراقبة البصرية، فهناك مراقبة بصرية جزئية والتي تتيح للطفل إنتاج أشكال هندسية كالدائرة المغلقة.. وهناك مراقبة شاملة تبرز أسبقية الحدث البصري على الحدث الخطي، بمعنى أن هناك مشاركة بصرية في التخطيط، وتظهر هذه القدرات عند الطفل في سن ثلاث (3) إلى أربع (4) سنوات، وهي مرحلة جد مهمة ليكتسب فيها الطفل فعل الكتابة، وهو ما يمكن نعتها بمرحلة جد مبكرة (Lurçat, 2011).

2-2-1-2- المستوى الإدراكي

لقد أثير نقاش حول الأنشطة الخطية عند الطفل وعن مدى أهمية النشاط الحركي أو النشاط البصري وأسبقيته في اكتساب الكتابة، غير أنه في مجمل القول وفي معظم الأنشطة الخطية تكون المراقبة الحركية سابقة عن الرقابة البصرية. وفي هذا الصدد يقول بوديفور Bodefort تمارس المراقبة البصرية على الأثر الذي يعكس ذكرى أثر تم تحقيقه في مرحلة سابقة، وهذا ما يؤكد زازو Zazzo بقوله إن العين توجه اليد للحصول على أشكال تم تعودها... (Boulouc, 2010). بمعنى أن النضج البصري هو الذي يتحكم في ما هو حركي. وهنا يمكن التمييز بين نوعين من الإدراكات: الإدراك اللمسي والإدراك البصري. فبخصوص الإدراك اللمسي، يرتبط باستعمال اليد عند الطفل والذي يبدأ من سن أربعة (4) أشهر، ويستغرق وقتا طويلا حتى تتلاءم مرونة اليد مع طبيعة الحركات، إلى أن يبلغ الطفل حدود أربع (4) سنوات، ذلك أن حركات اليد تكون بطيئة. وفي هذا الإطار، لا

توجد دراسة حول الاستراتيجيات الخاصة بحركات اليد. وعليه نلاحظ قلة الأبحاث بخصوص دراسة الاستراتيجيات الملائمة لحركات اليد أثناء الكتابة. إن الطفل في هذه المرحلة، يقوم بتحديد إطار الأشياء ليس بناء على أشكالها الهندسية، ولكن انطلاقاً من كونها مواضيع مألوفة، وعندما يبلغ سن ما بين أربع (4) وست (6) سنوات، يكتسب قدرة على تحديد الإطار بدقة واستعمال أصابعه لتحديد الخاصيات الهندسية للأشياء. وهنا يكتسب القدرة على ملاحظة الأشكال الهندسية مثل: المثلث... مما يفيد أنه اكتسب الوعي لإدراك الاختلافات بين الأشكال الهندسية؛ وهو ما يتيح له تجويد معرفته بالموضوعات المدركة (Lurçat, 1985).

أما بخصوص الإدراك البصري، فيمكن القول إنه على المستوى الفيزيولوجي تكون العين غير مكتملة عند المولود الجديد. حيث تكون العلاقات أيضاً بين الصور غير مكتملة، على مستوى إدراك عناصر الربط بينها. فدراسات هوبيل ووايز Hubel et wiesel (1963) في الستينيات من القرن الماضي، حول الجهاز العصبي المركزي، تؤكد أن الدماغ مزود بعناصر للكشف عن تحديدات مختلف الاتجاهات (أفقي/عمودي). وهي وظائف مستقلة عن كل التجارب البصرية، لأنها تعمل منذ الولادة ولا تحتاج إلى تدريبات حيث يمكن للطفل متابعة تنقلات موضوعها ببطء، كما أنه يمكنه إدراك بعض الأشكال الهندسية، والتركيز على زوايا المثلث، في حين تكون الرؤية منتشرة عبر الشكل الهندسي الذي يتميز بمساحة مسطحة.

2-2-1-3 المستوى التمثلي

يساهم هذان المستويان الحركي والإدراكي بشكل كبير، في تأسيس التمثلات لدى الطفل. فحسب لوركا Lurçat (1985)، يعرف الطفل ما بين ثلاث (3) وأربع (4) سنوات تحولات وتغيرات، تتجلى في قدرته على موضعة الحدث التخطيطي. فهو ينتج أثراً يمثل موضوعاً ما، فيبرر الطفل الأشكال التي يخططها أو يرسمها بما هو لفظي، وهذا التحول هو

الذي يميز الانتقال من الصورة والرسم إلى الكتابة والرمز. وهذا ما اعتبرته الباحثة دعما لفرضيتها التي تقول أن سن ما بين ثلاث (3) وخمس (5) سنوات، هي مرحلة مهمة يمكن استثمارها ليكسب الطفل فعل الكتابة.

نستنتج من هذه الدراسة السيكوتكوينية، أن الطفل يعتمد على المراقبة البصرية والقدرة العضلية للتحكم في حركاته، ولكن بعد التجارب التخطيطية تتكون لديه تمثلات تعمل على برمجة الحركة التخطيطية، فتتطور إلى برمجيات أخرى أكثر تجريدا تترجم إلى وحدات تخطيطية رمزية (Keelm, 1981). ولعل هذه المرحلة هي التي تتيح للطفل الانتقال من مرحلة المراقبة البصرية والحركة اللمسية إلى مرحلة المراقبة التمثيلية (Zesiger, 1995). بمعنى آخر أن التمثلات الداخلية، تؤدي إلى برمجة الحركة التي تشمل كل الأشكال الأولية، لتتحول إلى رمز (Teuling – Thomassen, 1983).

إن الحديث عن هذه المستويات النمائية عند الطفل، هو ما يجعلنا نميز بين ثلاث مراحل سمها لوركا Lurçat (1985) بمرحلة الخربشة ومرحلة الوعي بالشكل ومرحلة القدرة على رسم الأثر، وهي مراحل ترصد تطور التخطيطات وهو ما سبق تناوله في بداية هذا الفصل.

إذا اعتبرنا التخطيط عند الطفل انتقال من ترك الأثر الحركي إلى استيعاب الأثر كتمثل ذهني، فإنه قد يتحول إلى أداة تواصلية. وعلى هذا الأساس، يعتبر عامل السن مؤشرا دالا، يجب أخذه بعين الاعتبار من أجل تفسير قدرات الطفل الجسدية وكفاءاته الذهنية، وكذلك خصوصية اللغة المكتوبة، أي الانتقال من التخطيط كفعل كوني إلى التسنين كفعل ثقافي (Lurçat, 2011).

إن الرسم حسب بالدي Baldy (2011) هو لغة مؤسسة على دوال تخطيطية graphique متعددة المعاني ومنظمة وفق رموز ثقافية. فالأطفال أثناء التعبير بالرسم، يستعملون وحدات صغرى ثنائية الأبعاد لبناء وحدات أكبر (Cohn, 2012)، أي اعتماد

خطوط هندسية دائرية ومستقيمة وعمودية ومائلة... وهذه الوظيفة التركيبية لعناصر صغرى في التعبير عن موضوع عام، دفع كوهن Cohn (2012) إلى التساؤل عن علاقة الرسم باللغة، وهذه المقارنة توضح التوازي بين الرسم وقدرات تعبيرية أخرى تتوفر عليها اللغة في صيغها اللفظية والكتابية، أي أن الجهاز المعرفي للرسم هو مشابه للغة، ومشارك بين الأفراد يسمح للأطفال بتطوير بعض القدرات المعرفية التي توظف في الرسم وفي اللغة (Picard et Zarhbouch, 2014).

2-2-2- تعلم حركات الكتابة

2-2-2-1- وضعية الجسد

تضفي وضعية الجسد، بشكل عام، على الحركة نظاما خاصا يتلاءم مع نوعية التخطيط المراد إنجازه، وذلك باعتماد مناطق معينة للارتكاز، وهذا معناه أن وضعية الجسد تتخبط في إنجاز المهمات التخطيطية، والتي تتغير حسب سن الطفل -Ajuriaguerra (Ausias Denner, 1971). فقد لاحظ الباحث أن هناك نموا تدريجيا يطال وضعية الجذع والرأس، في إطار تحقيق نوع من التوازن والتخفيف من الضغط على الصدر والقبضة والذراع وأيضا على الطاولة لدى الطفل في ما بين سن أربع (4) وخمس (5) سنوات، فإنه بالموازاة مع ذلك، تعرف حركاته تطورا تدريجيا، مما يساعده على التحكم في التمثيلات الملائمة لمحدودية الحركات (Bullinger, 1988). وهذا ما يعني أننا نتحدث عن انتقال تدريجي مما هو حركي شامل إلى استثمار حركي جزئي، وهو الذي يمنح للطفل قدرة على التحكم في تحريك الأجزاء الجسدية الملائمة لفعل التخطيط Blote, Zelstra et Zooetewey, 1987). وهذا ما يفسر التغيرات البين- فردية، على مستوى التناسق الجسدي، فهذه التغيرات والتي لا يتم ربطها بسن المتعلم أو بجنسه. وفي هذا الإطار، يمكن التمييز بين نوعين من الوضعيات الجسدية، فهناك وضعية الأمام والتي يكون فيها جسد الطفل أثناء ممارسته للكتابة يغطي الورقة في معظمها، وهي وضعية توضح مدى صعوبة

تلاؤم الطفل مع إنتاجاته الخطية الحركية، في حين نجد في الوضعية الثانية، تراجعاً للجذع إلى الوراء. فحسب لوركا (Lurçat, 1985) تلعب عوامل وضعية الجسد دوراً مهماً في تطوير الحركات التخطيطية عند الطفل، ويمكن اختزالها في النقاط الآتية:

- طريقة الإمساك بأداة الكتابة (قلم).
- تناسب وضعية الورقة لطبيعة الحركة التخطيطية.
- وضعية الضغط على الذراع المقابلة لليد التي تكتب من أجل تحريرها من ثقل الجذع.

2-2-2-2 - الإمساك بالقلم

يحتاج الطفل لكي يطور طريقته الخاصة في فعل الكتابة إلى تطوير تعرفه على الأنظمة الخطية والأدوات المناسبة للكتابة، بمعنى اكتساب العلاقة بين أدواته وحركاته وتطويرها، ليتمكن من اكتساب النظام الخطي لحروف لغته. فتعلم الإمساك بالقلم ورسم أثر ما، معناه الاندماج في حركة تتلاءم مع خصوصيته الجسدية وأدواته وكل ما يشترك في حركاته. فالقلم يعتبر موضوعاً خارجياً فيزيائياً ويتحول تدريجياً إلى أداة اجتماعية تتميز بوظيفة تتحدد في مجال مؤسساتي وسلوكي (تسطير / رسم / كتابة) (Boulouc, 2010)

في البداية يمسك الطفل القلم باليد اليمنى وتارة باليد اليسرى، ولكن تدريجياً تصبح يد واحدة هي المهيمنة على الحركة، فيجد القلم مكانه الذي ينسجم فيه ليخطط حركاته على الورقة، وفي هذا الجانب تتأقلم اليد مع خصوصيات وظيفتها، أثناء ممارسة التخطيط وهو ما يحول القلم إلى أداة تقنية.

وكما تمت الإشارة إلى ذلك، فإن (Blote, Zelstra, & zooetewey, 1987) قد لاحظوا فروقات مهمة بين أطفال من فئة خمس (5) وست (6) سنوات، وهي فروقات لا ترتبط بجنس هؤلاء الأطفال، حيث وجدوا أن 56% من هذه الفئة هي التي تمكنت

من الإمساك بالقلم بطريقة ملائمة (أي ثلاثية الأصابع = tripadique)، وهو ما أكدته دراسة (sasson, 1990)، حيث اعتبرت طريقة الإمساك بالقلم لا تؤثر على سرعة إنجاز المكتوب (أي عدد إنتاج الحروف في الدقائق).

2-3- التجزئ كمدخل لتعلم كتابة الحروف

إن الاهتمام بتعرف الحروف الألفبائية، هو موضوع جديد في نظريات التعلم، وهو ما أكدته أبحاث من مثل: (Justice, Pence, Bowles, et Wiggins, 2006) على أن هذا الاهتمام جاء نتيجة مجموعة من الأبحاث والدراسات التجريبية التي بينت أن تعرف الحروف يساعد الطفل على إنجاز فعل الكتابة والقراءة (Catts, Fey, Tomblin et al, 2002). ذلك أن ربط تعرف الحرف وتعلم كتابته، يطرح قضايا بيداغوجية ومعرفية تتطلب منا الفحص والتقصي، هذا إذا اعتبرنا أن التعرف على العلاقات الغرافولوجية في القراءة والكتابة، يتطلب من الطفل المتعلم رصيذا شفويا كافيا، لأن إنتاج المكتوب يتم من خلال إدراك النطق الجيد للحروف، وهذا العمل يتم التأسيس له في التعليم الأولي موازاة مع العمل على الإدراك الفونولوجي (Zeigler, 2009). بالإضافة إلى الوعي بأن الحروف هي وحدات شاملة قابلة للتجزئ إلى خطوط هندسية صغرى، كما هو الحال عندما نجزئ الكلمة إلى وحدات فونيمية.

2-3-1- مراحل تطور كتابة الحروف

غالبا ما نربط تعلم القراءة والكتابة بالمدرسة، ونتجاهل أن نمو هذه الأنشطة وتطورها يبدأ قبل سن التمدرس، غير أن كتابة الحروف بشكل سليم وصحيح، يحتاج إلى تعلمات مدرسية تكون مراقبة وموجهة من طرف المدرس (Ferrerio, 1987)، لذا يمكن القول إن هناك مراحل تطويرية ونمائية لكتابة الحروف. كما سبق وذكرنا، تتطلب الكتابة مجهودا حركيا وذهنيا، وهذه المجهودات ترتبط بالنمو الجسدي والذهني للطفل، وبكفاءاته المعرفية، حيث

يمكن التمييز بين ثلاث مراحل عمرية، وهي مراحل أساسية تطبع تعلمات الطفل الأولية، ويمكن اختزالها حسب تقسيم فيريرو Ferrerio (1989) إلى ثلاث مراحل. تمتد المرحلة الأولى من ثلاث (3) إلى أربع (4) سنوات، حيث نجد مجموعة من الدراسات والأبحاث (Toberosky, 1979; Ferrerio, 1989) التي أثبتت أن الأطفال ما بين سن ثلاث (3) وأربع (4) سنوات، ينتجون كتابتهم الأولى، وتكون على شكل بنيات غرافية أي نص مكتوب، يحترم الخطية (الكتابة على السطور)، كما أنهم يستطيعون كتابة كلمة انطلاقاً من خاصية رسومية واحدة مهيمنة، باعتبارها علامة تدل على تمثل كل طفل للكلمة. أما في المرحلة الثانية والتي تبدأ من سن أربع (4) إلى خمس (5) سنوات، يستطيع الأطفال إنتاج أشباه الكلمات وكتابتها، من خلال ثلاث أو أربع خاصيات رسومية مختلفة، وهنا تم التوصل إلى أن اكتساب الأطفال لهذه الخاصية الرسومية دون أخرى، هو راجع لعدد المحاولات التي يقوم بها كل طفل على حدة، مما يتيح له اكتشاف صعوبة الكتابة؛ حيث يعي ويفهم احتياجه إلى عدة حروف ليكتب كلمة مثلاً: كتابة اسمه (Ferreiro et al, 1989). كما أن الأطفال في هذا السن، يستطيعون اختيار خاصية غرافية حسب المنطوق. فمثلاً عندما نقول للطفل (Poussin) و (Poule)، فهو يعي أنه يستعمل حرفاً من الحروف المكونة للكلمة الأولى في الكلمة الثانية، نظراً لتشابه المنطوق بينهما.

أما في المرحلة الثالثة، من سن خمس (5) وست (6) سنوات، فإن الطفل يكتشف أن وحدات النص المكتوب تمثل مقاطع من اللغة المنطوقة. ففي البداية تعتبر هذه الحروف بمثابة مقاطع، ولكن مع التطور والنمو يكتشف أن هذه الحروف تمثل فونيمات، فمن خلال هذه السيرة النمائية والتكوينية، نلاحظ أن تطور اللغة المكتوبة عند الطفل يمر عبر تمثيلات دلالية للمنطوق واللفظي إلى تمثيلات دلالية صوتية يرتبط بها (Ferreiro et al, 1989). ذلك أن الخاصية الأولى للتمثل الدلالي والتي تسم التمثل الصوتي في حالة الكتابة، تجعل الأطفال يكونون نسقاً كتابياً يوازي النسق اللغوي بشكل عام.

فانطلاقاً من مجموعة من الأبحاث (Papandrapoulou et sinclair, 1974)، تبين وجود صعوبات يجدها الأطفال في سن التمدرس وقبل التمدرس، في التمييز بين الكلمات ومرجعها الفيزيقي مثل القطار (train)، تحليل على الطول أي يجب أن تكون كلمة طويلة مكونة من عدة حروف، وهذا يبين أن الطفل في هذه السن، يكون غير قادر على التمييز بين الكلمة كرمز والكلمة كواقع.

لقد لاحظت فيويرو وآخرون (Ferreiro et al (1989 أن الأطفال بين سن أربع (4) وخمس (5) سنوات استطاعوا تعيين الكلمات في جمل مكتوبة أو تمت قراءتها عليهم، في حين استطاع أطفال من سن خمس (5) وست (6) سنوات، أن يميزوا بين الكلمات والروابط اللغوية، وهذا يبين أن الأطفال في سن مبكرة يجدون صعوبة في تقبل كتابة الحروف كرموز مجردة، غير أنهم يعرفون في هذا السن نمو وتطوراً يحيل على بداية تكون وعيهم اللساني (Pratt-tunner & bowley, 1984).

نستنتج من هذه الدراسات أن موضوع تعلم كتابة الحروف لدى أطفال التعليم الأولي، هو موضوع يثير النقاش حول المراحل النمائية التي يمر بها الطفل والتطورات التي تلحقه، وهو ما يفيد وجوب التطرق إلى كيفية تعليم الطفل كتابة الحروف في سن مبكرة، واستثمار نتائج هذه الدراسات التي أبانت على أن الطفل، في سن جد مبكرة، ينتج خطوطاً هندسية صغيرة (أفقية، وعمودية، ودائرية...)، حيث يمكن تبني التجزيء كمدخل لتعلم كتابة الحروف.

فكيف يمكننا تأكيد أهمية فرضية التجزيء؟ وما الحجج العلمية والسيكولوجية التي تبين فعالية هذه الطريقة؟

2-3-2- دماغ الطفل واللغة

لقد شهدت، في السنين الأخيرة تطورات سريعة في مجال علوم الأعصاب Neurosciences، حيث ظهرت مجموعة من الأبحاث والدراسات التي شملت تفسير البنية

العصبية للدماغ (Fix, 2004) ومختلف الوظائف المعرفية التي يقوم بها (Gazzaniga, 1998). ومن ثمة أصبح بالإمكان تفسير السلوك والانفعال والأنشطة المعرفية والتعلم المدرسية، من خلال العودة إلى نشاط الخلايا العصبية للدماغ، وما يقوم به من اقترانات وعلاقات نورولوجية بين باحاته وفصوصه، وذلك عن طريق اعتماد تقنيات التصوير الدماغي مثل تقنية التخطيط الدماغ الإلكتروني والتصوير بالرنين المغناطيسي (Fiori, 2006). فحينما يسمع الطفل لغته الأم، تُنشط بعض المناطق في دماغه، وتشبه تلك التي توجد عند الراشد المتكلم. كما أن الطفل عندما يولد، يكون قادرا على سماع كل لغات العالم، لكن في حدود السنة الأولى من عمره ينتقل من مرحلة اللساني الكوني إلى مرحلة اللساني الخبير. وهذا ما يساعده على تكوين النواة الأولى لمعجمه الذهني، ما دام يستطيع خلال هذه المرحلة، التعرف على بعض الكلمات. وعندما يصل إلى نهاية السنة الثانية، يستطيع تعميم القوانين النحوية وترتيب الكلمات داخل الجمل (Kolb et Whishaw, 2008).

إذا كان علم النفس المعرفي قام بتفسير التعلم بقدرة الفرد على معالجة المعلومات في الذهن وتخزينها في الذاكرة، فإن النوروتربية Neuroéducation توصلت إلى أن أنشطة التعلم تساهم في تغيير بنية الدماغ وأنشطته العصبية، كما أن أهم الأسئلة التي طرحت في سياق هذه المقاربة هي: متى يتعلم دماغ الطفل القراءة والكتابة؟ ما الطرائق العلمية المناسبة التي تمكن الطفل من تعلم اللغة والمعارف المدرسية التي تتوافق مع قدراته الذهنية وكفاءاته المعرفية؟

إن امتلاك الأطفال صغار السن لكفاءات مبكرة، قد تؤكد باعتماد مقاربة نورومعرفية جديدة قائمة على تفسير آليات اكتساب الطفل للغة وتعلمه للمعارف المدرسية، وذلك من خلال دراسة مختلف الأنشطة العصبية، وهي مقاربة تراهن على الانطلاق من النمو العصبي لدماغ الطفل، من أجل تفسير كفاءاته المعرفية وقدرته على تعلم القراءة والكتابة والحساب...

وذلك من خلال إنشاء دارات عصبية متخصصة في إنجاز مهارتي القراءة والكتابة وإدراك التطابق الخطي- الصوتي، حتى يتمكن من التعرف على الحروف (Abadie, 2011).

إن إبداع طرق تعليمية حديثة، يتطلب اعتماد ما توصلت إليه نتائج الأبحاث حول الدماغ من أجل إبداع أساليب تربوية وبيداغوجية تمكننا من تجاوز الصعوبات التي تعرقل تعلمات الطفل (بوعافية، 2016).

ولفهم ومناقشة مسار نمو الوعي بالجانب الغرافي لتعرف الحروف وكتابتها لدى متعلمي التعليم الأولي، سنعمل على إبراز الكيفية التي يتعلم بها الطفل كتابة حروف لغته، لنبين ما إذا كانت هذه المناطق في الدماغ تنمو وتتطور عبر مراحل النضج العصبي، أو بفعل تدخل المعلم وتوجيهه وتوظيفه لاستراتيجيات ومثيرات وتحفيزات تهدف إلى لفت انتباه المتعلم للوعي بخصوصيات كتابة الحروف وتبني طريقة تكون ملائمة و مسهلة لعملية تعرف حروف لغته وكتابتها، وهو ما يعني أن الطفل سيكون أمام عملية موجهة وواعية وليست عملية عفوية (Gombert, 1997).

لذا يمكن القول، إن التعلم يقتضي كفاءات ذاتية يتمتع بها المتعلم وفي نفس الوقت مثيرات ومحفزات خارجية واجتماعية تساعد على تحسين اكتسابه لهذه المعارف (زغبوش، 2007. 2008)، إن كشف التصوير الدماغي الوظيفي الحديث للعمليات والميكانيزمات الدماغية أثناء عملية التعلم قد جعلت أنشطة دماغ المتعلم أكثر وضوحا، فأثبتت دراسات عصبية وجود مناطق معينة في الدماغ مسؤولة عن الكتابة وأخرى عن الإدراك البصري والذاكرة وإدراك العلاقات المكانية والبصرية، فمثلا هناك باحات تسمى باحات معرفة الشكل البصري للكلمات، حيث يتم تحفيز واستثارة هذه الباحات في المرحلة النمائية الموازية لسن بداية التمدرس، فيتم عرض صور وأشكال على الأطفال لتهيئهم للتعامل مع صور الحروف، ولدى هذه الباحات قدرة على استقبال المعلومات بشكل جيد. وفي حال تعرضها لأساليب تعليمية وتربوية غير مناسبة لآلية عمل العصبونات في هذه الباحات، فإنها

ستكتسب عادات تعليمية خاطئة. وهو ما ينتج عنه مشكلات صفية تنعكس على التحصيل الدراسي للمتعلم (Meunier, 2014).

واعتباراً لذلك، تعد مرحلة التعليم الأولي الممتدة بين سن ثلاث (3) إلى ست (6) سنوات، حسب الأبحاث النورولوجية، مرحلة ملائمة للتعلم، ذلك لأن دماغ الطفل يكون له استعداد كبير للتعلم. ويؤكد (Lager Grantz, 2010) أن الطفل يولد مزوداً بمليارات الخلايا العصبية، ويتناقص هذا العدد إلى النصف. فكل الخلايا التي تتعرض للمثيرات عبر الأعضاء الحسية تنمو وتتطور، وتلك التي لا يتم تنبيهها يتخلص الدماغ منها. وهذا ما بينته المقاربة التي تعتبر القدرات الذهنية جزءاً من البنيات الدماغية، كما بينته المقاربة التي تعتبر العامل الاجتماعي محفزاً للنشاط الذهني (De villeroy, 2008) وهذا ما أكدته تشونجو (Changeux, 2010).

يتوفر الدماغ على قدرات عصبية ومرونة ذهنية، وهذا ما يمكن الطفل من إعادة تنظيم نفسه أكثر ليتلاءم دماغه مع متطلبات تعلم القراءة والكتابة (Dehaene, 2007).

للكشف عن كيفية استقبال الدماغ للحروف كرموز مكتوبة، يمكن القول من خلال أبحاث (Weinberg, 2008 ; Weil Barais et al, 1993) أن التفكير يكون على شكل صور ذهنية وهو ما أكدته تجارب كوزلين (Kosslyn, 1994)، حيث تبين أن الصور الذهنية تتكون من مشاهد بصرية، وهذا يفيد أن هذه الصور تيسر إدراك المتعلم لمعطيات الواقع وسرعة معالجتها، وهو ما يفسر قدرة المتعلم على التعرف على المواضيع الخارجية كقراءة اللغة المكتوبة رغم اختلاف أشكال الكتابة. لذا نجد اهتمام الباحثين في العلوم المعرفية والعلوم العصبية ينصب على إبراز ما إذا كان الدماغ يستعمل نفس الميكانيزمات أثناء إدراكه الفعلي للمواضيع الخارجية كما هو الحال أثناء إنتاجه للصور الذهنية، وهنا نجد مجموعة أبحاث (Lebibin & Turner, 1993 ; kosslyn, 1994)، تؤكد أن الدماغ يستعمل نفس الميكانيزمات في الحالتين، وهذا ما دعمه سبيك (spelke, 2011)، حين

اعتبر إن ميكانيزمات مشتركة تسمح بإدراك الأشياء بصريا سواء كانت ثنائية الأبعاد أو ثلاثية الأبعاد (نقلا عن زغبوش، 2012).

تؤكد هذه الحقائق على وجود جهاز قاعدي لتمثل أشكال الأشياء، وهو جهاز كوني كما وضع ذلك دوهانين (Dehaene (2007 وإزاند وآخرون (Isand et al, 2011)، فهذا الجهاز هو المشترك بين كل الناس، ويُوظف لمعالجة هذا الصنف من المعطيات، وهو ما يفيد وجود قيود عصبية لإدراك معطيات الواقع والتعرف عليها، مما يستوجب فهمه والكشف عنه واستثماره تربويا. وتثبت هذه الدراسات النورولوجية مطواعة الجهاز العصبي ومرونته عند الإنسان، وهنا تكمن قدرة الشخص على التكيف مع متطلبات الواقع وتعدد بنياته الخارجية، وهذا ما يؤكد وجود سياق داخلي عصبي، ولكن دون أن يعني ذلك، أن معالجة المعلومات في الدماغ تتم وفق معادلة، تملك بموجبها كل منطقة وظيفة معينة، بل تتغير أساليب المعالجة (Robert Gérauldt, 2004) وقد تم تبيان أن نفس اللغة عند المتعلمين لا تثير نفس المناطق حسب مستعملها (زغبوش، 2012)، كما توجد مناطق مشتركة في الدماغ يتم تنشيطها رغم اختلاف لغات مستعملها، وهذا يؤكد على وجود ثوابت مشتركة بين اللغات مع الاحتفاظ بوجود متغيرات تميزها عن بعضها البعض والذي يسميه الباحثون "شفافية اللغة" إذن وفقا لشفافية العلاقة بين المنطوق والمكتوب، يتم التأثير على نشاط الدماغ (Dehaene, 2007) .

2-3-3- الدماغ وتعلم القراءة

إذا اعتبرنا أن فعل القراءة يتطلب إنجاز مجموعة من العمليات النورومعرفية المعقدة، فهذا يعني أن دماغ الإنسان استطاع، منذ آلاف السنين، تطوير مختلف المناطق العصبية المتخصصة التي يحتاجها من أجل معالجة الأنشطة الذهنية ذات الصلة بالقراءة والكتابة (أصوات، رموز، صور...)، لكن رغم هذا الاستعداد البيوعصبي المشترك عند الإنسان،

نلاحظ وجود تفاوت في القدرات القرائية بين الأشخاص. وفي هذا الإطار، تمنحنا المعطيات والوقائع العلمية التي توصلت إليها العلوم العصبية، الحجج والبراهين العلمية للبحث عن المقومات المعرفية والخاصيات النورولوجية المعتمدة في إدراك الطفل للأصوات، وفي تمييزه للفروقات بينها، وفي إنجازه لمهام التقطيع الصوتي أو تركيب العناصر الفونولوجية للوحدات الدالة. كما تمكننا كذلك، من الكشف عن مختلف الاستراتيجيات التي يوظفها الطفل في تعلمه لمهارة القراءة، وما ترافقها من قدرات: مثل الانجاز النطقي والانتباه والإدراك والذاكرة... وتفسير أسباب عسر القراءة dyslexie، وتشخيص صعوبات التعلم، ومعرفة أسباب أخطاء الكتابة الإملائية (علوي، 2015).

الملاحظ أن هناك من يتعلم بسرعة، وهناك من تعترضه صعوبات في تعلم مهارتي القراءة والكتابة. لذلك يعمل الدماغ على تطوير أسلوبه الخاص، من خلال إنشاء دارات عصبية متخصصة ومن تمه إنجاز الفعل القرائي، وإدراك التطابق الخطي - الصوتي، عندما يتمكن القارئ من التعرف على الحروف والكلمات. وفي هذا السياق، توصلت دراسة إلى وجود فوارق دالة بين عينة من المتدربين ومجموعة أخرى غير متمدرسة، وكان الهدف هو قياس درجة النشاط العصبي في المناطق الموجودة في النصف الدماغ الأيسر. وانتهت إلى أن التعلم المدرسي يساهم في الرفع من مستوى النشاط العصبي في هذه المناطق (Petersson et al,) وفي تجربة مشابهة قام بها الباحث (Castra-Caldas, 1998) وهو ينتمي إلى مركز الدراسات Egas Monis في لشبونة Lisbonne. توصلت، إلى أن الباحثات المسؤولة عن اللغة وتعلم القراءة تخضع للتنشيط عند الفئة المتمدرسة فقط. وهذا يعني أن مقتضيات تعلم مهارة القراءة، تقوم على إعادة بناء الاقترانات العصبية في الباحث الخاصة باللغة. ونشير هنا، أن هذه التجربة هي عبارة عن طلب ترديد لائحتين من الكلمات (الأولى دالة والثانية غير دالة) موجهة إلى مجموعتين من الأشخاص (الأولى متمدرسة والثانية غير متمدرسة). وبالاتماد على تقنيات التصوير الدماغية، (Abadie, 2011).

نستنتج، من خلال مجموعة هذه الأبحاث والتجارب، أن دماغ الطفل أثناء تعلمه مهارة القراءة، يتمكن من تطوير مناطق متخصصة في النصف الدماغ الأيسر، وفي مقدماتها القشرة البصرية والقشرة السمعية، الأولى تختص بمعالجة المعلومات البصرية، والثانية تقوم بدور معالجة المعلومات السمعية. وأثناء تكثيف نشاط هذه المناطق، يعمل الدماغ على إعادة بناء المناطق العصبية المتخصصة في قراءة الحروف والتعرف عليها، ومن ثمة إدراك التطابق الخطي-الصوتي لهذه الحروف (Dehaene, 2007). وتجدر الإشارة، أن البحوث البصرية في النصف الدماغ الأيسر، والمتواجدة في الفص القفوي، تكون متخصصة في إدراك الصور والوجوه والموضوعات...، وتخضع لعمليات إعادة التدوير العصبي للخلايا المتواجدة في هذه المناطق. وبما أن تعلم القراءة هو فعل ثقافي، تم التوصل إلى حدوث تقلص في الباحة المتخصصة في إدراك الوجوه، على حساب الباحة الخاصة بإدراك الكلمات والحروف (Abadie, 2011).

تعمل سيروية إعادة التدوير العصبي، إذن على إحداث تغيرات في نظام الاقترانات والمشابك العصبية، مما يؤدي إلى تغيير مساراتها. يتحقق ذلك من خلال قدرة الدماغ على إنجاز المرونة العصبية plasticité، حتى يتأقلم مع مختلف المثيرات الخارجية. وإذا كان دماغ الطفل يمتلك الاستعداد البيولوجي للتفاعل والتوافق مع مختلف التجارب والخبرات والتعلمات المدرسية، فإن الخلايا العصبية تكون في حالة انتظار، ولها قدرة كبيرة على المرونة العصبية، حتى تستجيب لقواعد تعلم القراءة. وفي هذا السياق، يمكن الاستنتاج أنه كلما فهمنا جيدا آليات اشتغال الدماغ وسيروية اكتسابه للغة وتعلمه للمعارف، كان بالإمكان إعداد برامج تعليمية وطرائق ديدكتيكية مناسبة وفعالة (OCDE, 2007). وهذا ما قد يغني النقاش العلمي الدائر حول الطرائف المناسبة في تعليم الطفل مهارة القراءة وتعلمه. وتجدر الإشارة أن التجارب والأبحاث النورولوجية والوقائع العلمية الجديدة التي توصل إليها علماء النفس والأعصاب (Dehaene, 2007)، تقيد أن القراءة عملية تنشيط ذهني، وتتحقق في

النصف الدماغ الأيسر (Yoncheva, J D Zevin, U Maurer et al, 2010)، حيث يتفاعل الدماغ أكثر مع الطريقة المقطعية syllabique، والتي تقوم على تجزيء الوحدات الفونولوجية والإدراك الخطي للحروف، والتعرف البصري على أشكالها. وهذا الأمر ينطبق على جميع الأطفال رغم اختلاف لغاتهم وثقافتهم. وفي هذا السياق، نشير أن دراسة يونشيفا Yoncheva وآخرون (2010)، قد أكدت على ضرورة قياس تأثير الطريقة المقطعية أو الشمولية أثناء تعلم القراءة، على نشاط الدماغ، بالاعتماد على تسجيل قياسات التخطيط الكهربائي (EEG) فتم التوصل إلى وجود انحياز جانبي لنشاط الدماغ نحو الأيسر في المناطق القفوية والصدغية، في حين يتم الانحياز الجانبي لنشاط الدماغ نحو اليمين لدى المتعلمين بالطريقة الشمولية. فهذه النتائج حسب (Brault Foisy et al, 2009)، توضح نجاعة التدريس بالطريقة المقطعية (زغبوش، 2012).

وبما أن الدماغ ليس مهيباً، من الناحية النوروبولوجية، لإنجاز مهام القراءة، خضعت الكتابة لقواعد محددة قصد التوافق مع قدراته وقيوده العصبية. وهذا ما يسميه دوهاين (Dehaene, 2007) بـ"مفارقات القراءة". كما أن العين، بالنظر إلى ما تقوم به الشبكية من النقاط للموضوع بصرياً، لا تستطيع القيام بالإدراك الكلي أو الشمولي للكلمات، وإنما تفضل إدراك الوحدات الصغرى. وبذلك يتضح خطأ الفرضية القائلة بأهمية القراءة الشمولية والسريعة (Dehaene, 2007). عموماً، يمكن القول إن الطفل يتوفر على كفاءات مبكرة، ويمتلك دماغاً له كامل الاستعداد لاكتساب المعارف المدرسية وتعلمها. وفي هذا الإطار، من الواضح أن العلوم العصبية منحت، للمتخصصين في قضايا التربية، البراهين العلمية والأدوات اللازمة للإجابة عن مجموعة من الأسئلة التربوية الشائكة، وفي مقدمتها صعوبة تعلم مهارتي القراءة والكتابة (علوي، 2015).

تكون معرفة اللغة معرفة ضمنية لأنها مغلقة، وتتحقق داخل دارات خاصة، ولذا ففعل القراءة هو قدرة على الخروج من المعرفة الضمنية إلى المعرفة الجلية، لأن تعلم القراءة في

اللغات الأبجدية (فرنسية- عربية - إنجليزية...) يمر من خلال شبكة عصبية متماثلة مع وجود اختلاف بينهم حسب طبيعة اللغة وشفافية العلاقة بين المنطوق والمكتوب. فمن أجل أن ينفذ القارئ المبتدئ إلى معنى الخطاب المكتوب، يجب أن يمتلك الرموز (الحروف) وهذا يعني استعمال الرأسمال اللغوي، لأنه جزء من الصوت والمعجم البصري. مثلاً تطابق الصوت للحرف؛ حيث يمتلك النظام الخطي للغة الفرنسية مقابلاً خطياً للصوت [T] هو /T/، لكن الصوت اللغوي [O] في نفس اللغة -له في الخط مظاهر مختلفة: /au/، /eau/. وهنا يصبح لزاماً على القارئ أن يركز على الفهم.

إن المقروء هو عبارة عن سلسلة منطوقة وشفوية يتم داخل منظومة أبعاد زمنية، في حين يكون المكتوب منتشراً في حيز مكاني متعدد الأبعاد، مثلاً من اليمين إلى اليسار... وهنا لابد للقارئ من الوعي بالجوانب الغرافية ليمارس الفهم على المكتوب وهو ما أسماه فيكوتسكي Vygotsky بـ "جبر اللغة"، لأن الكلمة في اتجاهها المزدوج تطرح مشكل الجبر والتتالي. لذا أكدت أبحاث (Ziegler, 2009) أن الأطفال الألمان يتمكنون من القراءة بنسبة تصل إلى 95%، في حين أن الأطفال الإنجليز لا يحققون ذلك إلا بنسبة 35%، حيث استبعد زيكار Ziegler مجموعة من الفرضيات من بينها تلك التي ترى أن تعلم القراءة والكتابة يرتبط بالتخزين البصري للكلمة، وبقدرة الذاكرة وبالعامل السوسيو ثقافي. ويرجح الفرضية التي ترى أن درجة انتظام النظام الخطي للحرف (graphie) وانتظام نطق الصوت (phonie) هي، التي تحدد التعلم الجيد لنشاط القراءة والكتابة.

2-3-4- الدماغ واعتماد التجزيء لكتابة الحروف

لا شك أن الاعتماد على حدس المدرس، وتقديرات الفاعلين التربويين غير كافية لاقتراح الطريقة المناسبة في تعليم الطفل مهارتي القراءة والكتابة. ذلك أنه من الضروري فهم السيرورات المعرفية وتفسير آليات اشتغال دماغ الطفل في علاقته بالأشكال والرموز التي

تختص بها كل لغة. ومن هذا المنطلق، تجدر الإشارة إلى أن الدراسات والأبحاث التجريبية السكولسانية والنورولوجية، التي أنجزت في السنين الأخيرة، التي تؤكد على نجاعة الطريقة المقطعية syllabique في تعليم الطفل القراءة. والذي جعل هذا النقاش العلمي يظهر على الواجهة، هو ملاحظة حوالي 400000 طفل من المستوى الابتدائي في فرنسا يعانون من صعوبات في القراءة (Ziegler, 2009). كما أن الدراسة التي أنجزت من قبل بيلار وآخرون (Billard et al, 2008) انتهت إلى نتيجة مفادها أن الأطفال يجدون صعوبات في القراءة بسبب المعالجة الفونولوجية وصعوبة التعرف على الفونيمات والمقاطع. وفي دراسة مقارنة حول تدني مستوى القراءة نتيجة اعتماد الطريقة الشمولية، انتهت إلى وجود فروق دالة بين الأطفال الإنجليز (35%) والأطفال الألمان (95%)، وهذا ما أدى إلى تراجع مستوى أدائهم المدرسي. وللدفاع عن هذه المسألة، تبين أنه يجب فهم المشاكل التربوية من خلال، فهم ما يجري داخل دماغ الطفل الذي يتعلم القراءة (Brault Foisy et al, 2012). كما أن التقرير الذي أنجزه "الفريق الوطني للقراءة" National Reading Panel أشار أن 70% من التلاميذ الأمريكيين في القسم الرابع، يعانون من صعوبات في القراءة، كما ربط هذا التقرير بين تدني مستوى القراءة والطريقة الشمولية المعتمدة في تعليم مهارة القراءة (Ziegler, 2009).

وإذا حاولنا التركيز على خصوصية اللغة العربية، سنجد أنها تطرح مجموعة من الإشكالات التي ترتبط بتواجدها مع لغات محلية (الدارجة، نسلحيت، تريفيت، تمازيغت)، ولهذا فهي لا تعتبر اللغة الأم، بل هي لغة ثانية. يبدأ الطفل المغربي اكتسابها مع سن التمدرس. إلا أن التناغم الموجود بين الدارجة والفصحى، قد يكون عملاً إيجابياً يدعم تعلمات الطفل، حيث يمكن الاستفادة منها. وهذا معناه أن تعلم مهارة القراءة في اللغة العربية له علاقة بالوعي بالعلاقة بين المنطوق والمكتوب مما يستدعي التركيز على المقطع كوحدة لتحليل اللغة وتقنياتها، وتسهيل الولوج إلى المكتوب. فاللغة العربية ككتابة ألفبائية، تتميز

بكونها صوامتية وسريعة، وتوجه من اليمين إلى اليسار، حيث تصاحب الصوامت حركات اختيارية، وتتكون من 27 حرفاً وتختلف أشكالها، حسب موقعها في الكلمة (بداية، وسط، نهاية)، كما تتميز بعدد النقط (1، 2، 3) فوق أو تحت الحرف، بالإضافة إلى الحركات (فتحة، ضمة، كسرة) والحركات الطويلة (ا، و، ي المدية). وهذا ما يزيد الوضعية تعقيداً، مما يخلق صعوبات في تعلم القراءة، لأن القارئ باللغة العربية يوظف نوعين من الاستراتيجيات، تختص الأولى بمعالجة اللغة المرفقة بالحركات، وتتعلق الثانية باللغة غير المرفقة بالحركات، وهذه الأخيرة تتطلب من القارئ الخبرة في توظيف معارفه النحوية والسياقية. أما الأولى، فتعتمد الوساطة الفونولوجية. لذا من الضروري اعتماد طريقة علمية لتعليم أطفالنا القراءة، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية اللغة العربية. وهذا ما يدفعنا إلى افتراض وجود خصوصية في اللغة العربية، على مستوى كتابتها وقراءتها (Ibrahim, 2011)، لذا يجب تفسير هذه الخصوصية على المستوى النورولوجي. فالشكل العام في اللغة العربية، من حيث تشابه الحروف (ب، ت، ث...) يعالج في النصف الدماغ الأيمن باعتبارها أشكالاً عامة متماثلة، ولا يتم أخذ نقط الحروف بعين الاعتبار، في حين يتم التمييز بينها بتدخل النصف الدماغ الأيسر. كما أن الحروف غير المتشابهة (ب، م...) تعالج مباشرة في النصف الدماغ الأيسر (Ibrahim, 2011).

من الواضح أن اعتماد الطريقة المناسبة في تعليم الأطفال القراءة، يقتضي منا تبني مقاربة علمية وتجريبية واضحة، وقائمة على تشخيص الوضعية القرائية بالمغرب. وفي هذا الإطار، يجب الإشارة أن جميع المؤشرات تفيد أن الوضعية القرائية بالمغرب قد وصلت إلى أدنى مستوياتها. وعلى سبيل المثال، يظهر التقويم (PNEA, 2008) بالمغرب بجهة دكالة عبدة، أن ضعف الكفاية القرائية لدى التلاميذ، يرجع إلى عوامل من أهمها، غياب استراتيجية تعليمية واضحة في تدريس أصوات اللغة، مما أفضى إلى عدم الوعي بالتطابق بين الصوت والحرف، والنتيجة كانت ضعيفة، حيث أثرت بشكل سلبي على مهارة القراءة

لديهم. وهذا يدفعنا إلى الإقرار بأن منهجية التدريس من المقومات الأساسية لتعلم القراءة لدى الأطفال. ذلك أن اعتماد الطريقة الشمولية أو المزجية، قد ساهم في تعميق المشكلة وخلف مجموعة من الإشكالات البيداغوجية، تتمثل في صعوبات القيام بالأنشطة القرائية لدى الطفل المغربي.

من خلال هذه المعطيات والوقائع العلمية والتجريبية التي وقفنا عندها، نستنتج أن المدخل الأساسي لتشخيص صعوبات تعلم القراءة في المدرسة المغربية هو الاعتماد على نتائج الأبحاث والدراسات التجريبية في مجال النوروتربية، والتي تأخذ بعين الاعتبار كفاءات الطفل وقدراته الذهنية وفي الآن نفسه خصوصية اللغة العربية. وهذا ما سيمنح للفاعلين في الحقل التربوي اقتراح برامج تعليمية مناسبة وفعالة، يكون من شأنها الحد من الصعوبات التي يجدها التلاميذ أثناء إنجازهم لمهام القراءة والكتابة. وبالاستناد إلى ما أنجز في الغرب من دراسات سيكولسانية ونورولوجية، قد نصل إلى خلاصة مفادها أن اعتماد الطريقة الشمولية أثرت بشكل سلبي في الوضعية القرائية، كما كانت سببا في الأخطاء الإملائية التي تُرتكب من قبل التلاميذ. وعلى هذا الأساس، يمكن الإقرار بأهمية الطريقة المقطعية في تعليم أنشطة القراءة وتعلمها، كما يجب استثمار مرحلة التعليم الأولي التي لا ينبغي اعتبارها مرحلة إعداد، بل مرحلة أساسية تساهم في جعل الطفل قادرا على الوعي بالتطابق الصوتي - الخطي.

2-3-5- الدماغ وتعلم الكتابة

يعتمد الدماغ في عملية إدراك المواضيع الخارجية على وحدات قاعدية صغرى. يتم تجزئتها وتركيبها في أشكال أعم وأشمل (Biederman & Cooper, 2009)، لذلك يمكن الانطلاق من هذه القاعدة لتعليم الكتابة، ولأن اللغة المنطوقة تؤثر على تعلم اللغة المكتوبة، فهذا يعني أن تعلم اللغة المكتوبة قد يخضع للتجزئ. ولتوضيح هذه المسألة فإن دراسة (زغبوش، وطرواديك، 2013) حول اللغة العربية والدارجة بينت أنه رغم الاختلاف الظاهر

بين اللغتين على مستوى سرعة النطق وسعة ذاكرة العمل، فهما يتشابهان على مستوى تحديد عدد الأصوات التي يمكن تحقيقها والاحتفاظ بها في الذاكرة، وهذا يتعلق بجهاز النطق وحدود معالجة الأجهزة المعرفية. مما يفيد أن استعداد الدماغ لاستقبال المعلومات الخارجية، يتم بشكل يلائم بنياته الداخلية، ذلك أن دوهاين (2007) Dehaene يرى أن استقبال اللغة في الدماغ محدد بقيود الأجهزة الحسية (أجهزة النطق والسمع) وقيد الأجهزة المعرفية التي تعمل على معالجتها أثناء الاستقبال (ذاكرة العمل). فعلى مستوى الكتابة العربية، فهي لغة تكتب من اليمين إلى اليسار ولها طريقة خاصة على مستوى تركيب الخطوط لتشكيل الحروف وتتميز بتعدد كتابة أشكال الحرف الواحد، وبالتشابه الغرافي بين الحروف. وقد تم تأكيد هذا انطلاقاً من مجموعة تجارب حول قراءة النص المكتوب، من خلال "تقييس العين" في التصور النورولوجي، فالفرد ينظم الكتابة بناء على ثوابت بنيوية ووظيفية للجهاز العصبي والبيولوجي. وعليه، فإن المتعلم يبني قدرات لمعالجة المكتوب على مستوى الذاكرة والتحكم في حركات اليد والتحكم في حركات العين، وهذا يفيد أن الإنسان طور الكتابة لتتلاءم مع قدراته في القراءة، وهي بدورها مقيدة بثوابت وظيفة العين وقيد وظيفة ذاكرة العمل.

تحدد البنية البيولوجية، حسب دوهاين (2007) Dehaene طريقة القراءة، من خلال حدود أجهزة الاستقبال (عين/أذن) فدراسة كل من بيدرمان (1987) Biederman وزيكler (2009) Ziegler تبين أن إدراك الكل يتم من خلال مكوناته الصغرى، وهذا الإدراك يركز على بؤرة "الاشتغال الواعي". فتصور بيدرمان يرى أن الحروف بدورها تتكون من جيونات ثنائية الأبعاد (خطوط مستقيمة، ومعقوفة..). لذا فرصد الجيونات، قد يؤدي إلى التعرف على الحروف، والتعرف على الحروف، يؤدي إلى التعرف على الكلمات. نخلص إلى أن عملية التعرف هي بناء معرفي وعملية واعية ترتبط بمحتوى ذاكرة العمل.

نستنتج من هذه الدراسات، أنه إذا كانت اللغة المنطوقة تتأسس على أصوات، فإن اللغة المكتوبة تتأسس على خطوط. ولا يوجد اختلاف على المستوى العميق من التحليل

لأشكال كتابة اللغات؛ وهو ما يفيد أن أصل اللغات، يرتبط ببنية الدماغ عند الإنسان، حيث يمكن تفسير التشابه والتغاير والتطور بين اللغات (Dehaene, 2007).

إذن، كيف يمكن الاستفادة من هذه الدراسات لتعليم الطفل كتابة الحروف العربية وفق الطريقة التجزيئية التي تلائم أساليب اشتغال الدماغ؟

لتبيان أهمية التعليم بالطريقة التجزيئية لكتابة الحروف العربية، يجب تجاوز فكرة الأسباب المألوفة المبنية على المعرفة الحسية للفاعلين التربويين، والتي ترى أن الطفل في مرحلة التعليم الأولي وخاصة في سن مبكرة جدا بين سن ثلاث (3) وخمس (5) سنوات، يكون غير قادر على الكتابة. لكن دراسات تجريبية عديدة، اعتمدت على "التصوير الدماغي" لتعليم القراءة، بينت أن المتعلم يتمكن من القراءة الجيدة عندما يكتسب تمثلا للحروف من خلال اعتماد الطريقة المقطعية وليس الشمولية. وقد بينت تجربة ماك كندليس (Mc Candliss 1997) هذه المسألة من خلال ابتكاره حروفا ألفبائية اصطناعية كون من خلالها كلمات من ثلاثة حروف هندسية، تكتب من الأسفل إلى الأعلى؛ وهي نماذج تختلف عن لغة المتعلمين (الأم)، فطلب من المجموعة الأولى تعلم الكلمات كوحدة وككل، في حين طلب من المجموعة الثانية تعلم هذه الكلمات من خلال توجيه انتباه القارئ إلى وحدات صغيرة (الحروف)، فاستخلص أن المجموعة التي تتعلم بالطريقة المقطعية، أي الانطلاق من الجزء إلى الكل، استطاعت التعرف على كلمات جديدة، والاحتفاظ بالكلمات السابقة وهو ما يفيد تطور الفعل القرائي لدى هذه الفئة، في حين لم تستطع المجموعة الأولى التي تعلمت بالطريقة الشمولية من قراءة الكلمات الجديدة، رغم قدرتها في البداية على إدراك الكلمة ككل والقراءة بطلاقة ودون تهجي (زغبوش، 2012).

تجعلنا هذه الدراسة نستنتج أن الدماغ يتعلم بشكل أحسن وأجود عندما ننطلق من الجزء إلى الكل. فالجهاز البصري ينقل الأشكال البصرية إلى الدماغ مجزأة إلى وحدات صغيرة، ليعمل هذا الأخير على تركيبها ثم التعرف عليها، وهو ما يدحض فكرة أن الدماغ يتعرف

على الكل قبل الجزء. وقد أكدت دراسة (Yoncheva, 2010)، ذلك من خلال تسجيل قياسات التخطيط الكهربائي للدماغ (EEG)، التي تدل على وجود انحياز جانبي لنشاط الدماغ نحو النصف الدماغ الأيسر في المناطق القفوية الصدغية عند التعلم بالطريقة المقطعية، في حين يتم الانحياز الجانبي لنشاط الدماغ نحو النصف الكروي الأيمن عند المجموعة التي تم تعليمها بالطريقة الشمولية، لذا فنتائج دراسة يونسوفا (Yoncheva, 2010) توضح حسب (Braultt & Foisy, 2012) نجاعة التدريس بالطريقة المقطعية باستعمال التصوير الدماغى؛ ذلك أن هذه الطريقة تؤدي إلى تنشيط دماغى يقترب من دماغ القارئ الخبير.

إن تركيز الانتباه أثناء التعلم يؤثر على الأسس العصبية للخبرة المعبأة بعد التدريب، وتطابق الصوت بالحرف طيلة إنجازه، وهو ما يعزز تأثير توجيه الانتباه إلى الدماغ ويدعم الأبحاث النمائية لاكتساب الخبرة البصرية أثناء القراءة، مما يساعد المتعلم على توجيه انتباهه، ونمو استجاباته وتطوير خبراته الإدراكية ومن ثمة، تحقيق الاكتساب المبكر للنشاط المراد تعليمه، والمقصود هنا مهارتيا القراءة والكتابة.

لقد تطرق إبراهيم (Ibrahim, 2011) إلى هذه الخصوصيات على المستوى النورولوجي، حيث أكد على أن البعد الثقافي يلعب دورا في اختلاف مناطق معالجة الدماغ لهذه الأنشطة حسب تمايز اللغات فيما بينها، وهو ما ذهب إليه "تشونجو" عند دراسته للغة اليابانية والتي تتوفر على نمطين في الكتابة، وهي الكانا والكانجي، فإصابة نصف الدماغ الأيسر يؤدي إلى فقدان الكانا والاحتفاظ بالكانجي، وبذلك تُعبأ كتابة الحروف لنمطين مختلفين في مناطق دماغية مختلفة (زغبوش، 2012).

فبخصوص اللغة العربية، تفيد دراسة إبراهيم (Ibrahim, 2011) أن الشكل العام في اللغة العربية من حيث تشابه الحروف (ب ا ت ا ث) تُعالج في نصف الدماغ الأيمن، باعتبارها أشكالا عامة متماثلة، ولا تُؤخذ نقط الحروف بعين الاعتبار، في حين يتم التمييز

بينها من خلال تدخل نصف الدماغ الأيسر، كما أن الحروف غير المتشابهة (ب / م) تُعالج مباشرة في نصف الدماغ الأيسر، باعتبارها معطيات لغوية، وهو ما يدفعنا إلى افتراض وجود خصوصية لتعلم اللغة العربية، وارتباط معالجة معطياتها بمناطق معينة في الدماغ.

ففي مجال السيكولوجيا العصبية، يمكن الحديث عن نمذجة الكتابة من خلال سيرورة من المكونات التي تتدخل في عملية الكتابة، حيث يمكن التمييز بين ثلاثة أنظمة:

- النظام الغرافيقي système graphémique: وهو نظام يهتم بالبنيات الإملائية، ويوجه اختيار الحروف أثناء الكتابة.

- النظام اللوغوغرافي système allographique: وهو نظام يدبر مختلف الطرق لكتابة نفس الحرف.

- النظام الخطي الحركي système graphomoteur: وهو نظام سابق على المرور إلى فعل الكتابة، من خلال الجانب العملي والعصبي، وهو يهتم بالمعطيات التي ترتبط باتجاه شكل الحروف وسماتها وحجمها وتوزيعها على المكان المخصص للكتابة (Firth, 1985).

إن، يمكن القول إن تعلم الكتابة يطرح رهانا حول علاقة المهارات الحركية والكفاءات المعرفية مثل الانتباه والذاكرة، وهو ما يمنحنا مشروعية طرح السؤال الآتي:

هل يمكن الحديث عن وساطة تعليمية واعية بعملية تعلم الكتابة من أجل أن يعي المتعلم عناصر رموزه الثقافية؟

خلاصة

نستنتج أن الطفل ينتج خطوطا في سن مبكرة ويتمكن من إنجاز كتابة الحروف، وهي عملية تقتضي منه تعلمات واستراتيجيات ونموا جسديا وذهنيا عليه. إذ يجب عليه أن يؤسس

تمثلات بصرية للحروف، ويبرمج الحركة المناسبة، ويتحكم في الحركة المنفذة ليستطيع بلوغ المرحلة الأتوماتيكية في الكتابة (Winter et zesiger, 2008)، لذا نجد الطفل، في مرحلة التعليم الأولي، يبدأ بتعلم كتابة حروف اسمه، وعند بلوغه سن أربع وخمس (4 - 5) سنوات يبدأ بكتابة حروف تمثل الأصوات اللغوية (Noyer et Baldy, 2002). ويمكن القول إن الأثر يتطور على مستوى كيفي (الشكل/الحجم...) أكثر منه على مستوى كمي (السرعة) هذا التطور يمكن تفسيره ليس فقط بالطريقة التعليمية المعتمدة ولكن أيضا بمستوى النضج على المستوى الحركي للطفل؛ حيث ينقصه النفاذ إلى الحركات الأكثر دقة والتحكم في حجم الحروف أو شكلها، وفي المكان، وفي الإمساك بالقلم (Auzias et Ajuriaguerra, 1986). وهذا يبين أن تطور فعل كتابة الحروف لدى الطفل في بداية تعلماته يوجه انتباهه إلى رسم الحروف إذا يركز على شكله وطريقة رسمه، حيث تكون الحروف بشكل عام بحجم كبير ويطبعا انكسارات الخطوط وتفاوتها (choules et al, 2003). وهذا يفسر مشروعية الطريقة التجزئية لأنها تلائم إمكانيات الطفل وقدراته الجسدية والذهنية للتعلم.

3- خصوصية الحروف العربية ومقتضيات تعرفها وكتابتها

نروم في هذا المحور تبيان أن اللغة العربية باعتبارها لغة ألفبائية تتميز بخصائص حروفها، وبطريقة كتابتها، وتركيب خطوطها، وأيضا بترتيب الحروف في متواليات تشكل تسلسلا تتابعيا يسهل على الطفل/المتعلم تعرفها، واكتساب كتابتها بطريقة أسهل وأحسن. فرغم أن اللغة العربية تتشابه مع باقي اللغات الألفبائية، إلا أن هناك اختلافات تتجلى في خصوصية تركيب خطوط حروفها (زغبوش، 2012)، وهذا يعني أن شفافية العلاقة بين المنطوق والمكتوب تؤثر على المعارف الإملائية للمتعلم، وعلى اكتسابه للمبدأ الألفبائي، وهو ما يثير النقاش حول مدى مساهمة الوعي بالنظام الخطي للحروف العربية وأثره على تعلم الكتابة العربية، وتوضيح ما إذا كان هذا الوعي يخضع لمراحل نمائية وتكوينية تشرط

هذه التعلّمات، أو أن المتعلم يكتسب هذا الوعي من خلال توظيف مجموعة من الأساليب البيداغوجية والاستراتيجيات لتعليمه تعرف حروف لغته وكتابتها.

لذا سأركز في هذا المحور على خصوصية اللغة العربية وإبراز مدى تأثير شفافية اللغة في السيورة النمائية والبنائية لدى الطفل المتعلم للغة المكتوبة، باعتبارها منتجاً ثقافياً. إذ يمكن طرح مجموعة من الأسئلة نختزلها في الآتي:

- على أي أساس يقوم المبدأ الألفبائي العربي؟

- هل تعلم كتابة الحروف العربية تحكمه قواعد وضوابط خطية خاصة؟

- هل تتميز اللغة العربية بخصوصيات تؤثر على طريقة تعليمها؟

3-1- التنوع الديداكتيكي وتعلم المكتوب

لا يمكننا القول إن اعتماد منهجية تعليمية ما قادرة وحدها على خلق متعلم جيد، لأنه- ببساطة- كل منهجية لا تمنع من وجود متعلم جيد، وهذا يعني أن السؤال لا يجب أن ينصب على ما المنهجية الملائمة للتعليم؟ بل السؤال هو: ما أنماط التدخل البيداغوجي الأصوب والملائم لمساعدة المتعلم على تجاوز الصعوبات التي تعوق تعلّماته؟ بمعنى آخر، كيف يمكن تأسيس ديداكتيك للكتابة يكون عاملاً لتطور تعلّمها وليس عائقاً له؟ (Marc, Bru, 1987).

لقد قاد المشروع الذي يهدف إلى انتقاء أحسن وأجود الطرائق التعليمية في كل مرحلة من مراحل المنظومة التعليمية، الأبحاث التربوية البيداغوجية التجريبية إلى مقارنة مختلف الطرائق التعليمية، وقد توصلوا إلى أنه لا يمكن الإجماع حول طريقة دون أخرى، فمثلاً أكد كرونباخ (Granbach, 1957) على نواقص المقاربة المقارنة، لأن النتائج المحصل عليها لدى المتعلم لا يمكنها أن تفسر نجاح هذه الطريقة أو طريقة أخرى، بل ما يجب الاهتمام به هو التفاعلات التي تتحقق في إطار السيورة التعليمية التعلمية، والمقصود هنا مدى ملائمة

هذه الطريقة لخصوصية المتعلمين من نفس المستوى الدراسي، وحسب خصوصية المتعلم الواحد طيلة مساره التعليمي التعليمي.

وفي نفس الصدد، نشر كل من كرنباخ وسناو (Granbach et snow, 1977) عملاً يتطرق إلى العلاقة بين القدرة والمعالجة أثناء تعلم فعل القراءة والكتابة، فاستنتج أن التلاميذ الذين ينجحون قليلاً حسب اختبارات الذكاء العام، تكون الطريقة التعليمية الملائمة لهم هي الطريقة الشمولية. غير أن الأطفال الذين يتمتعون بكفاءات أكثر تطوراً وتقدماً، يجدون شروطاً ملائمة للتعلم من خلال الطرائق الشفوية (النطق) أي التي تتأسس على الممارسة التواصلية، في حين هناك أعمال أخرى بينت أن الطريقة التحليلية هي من أهم الطرائق التي تلائم الأطفال الأقل كفاءة.

انطلاقاً من هذه الأبحاث، يمكن القول إن المقاربة المختلفة والمختلطة هي طريقة مستقبلية للأبحاث في مجال التربية، فنحن نبحث عن الطريقة الأنجح التي تلائم مختلف المتعلمين، أي أننا نولي العناية للعلاقة بين الطريقة وكفاءات المتعلم، وعندما نقول طريقة، فنحن نشير إلى مجموعة أنماط ديدكتيكية يحتاجها المعلم ليبرر بها مجموعة من التعلمات، خاصة وأن السيرورة التعليمية التعليمية هي مسار محكوم بتحويلات تطال هذا المسار.

إن مختلف النماذج المقترحة حول علاقة التعليم بالتعلم يصعب تحديدها، فهناك بعض النماذج التي ترتبط بما يجب فعله، وتحاول الإجابة عن سؤال، كيف يمكننا أن نعلم الطفل بشكل جيد؟

هناك نماذج وصفية تحاول جمع المعطيات المناسبة للموضوع الذي نريد تعلمه وتنظيمها وتفسيرها، وهي تحاول الإجابة عن سؤال كيف نتعلم؟

انطلاقاً من هذه المعطيات يمكن التمييز في النسق التعليمي التعليمي بين نماذج

مختلفة:

إن النماذج الما قبل وصفية تجهل تعددية الأهداف التي يتبعها المعلم، فهي تختزلها في "النتائج المدرسية" في حين تحاول النماذج الوصفية التي تهتم بالتفسير ضمن بعد سيكولوجي، فهم العلاقة بين المعلم والمتعلم، وإعطاء أهمية لمختلف الحوافز التي تسبق الأنماط الديدكتيكية. غير أنه حسب النموذج النسقي المدرسي، يعتبر النسق كمجموعة عناصر مترابطة ومنظمة بشكل ما ولها وظيفة أو وظائف تحققها.

ويرى بيلاغ (Paillard , 1980, 117) "أن النسق هو منظم ومنظم، فالنسق التعليمي التعليمي الذي يتمتع بمرونة ما وبمطواعة له قدرة على خلق بنيات جديدة".

وبذلك يتبين أن النموذج النسقي هو نموذج ملائم لدراسة العلاقة التعليمية التعليمية لأنها تتفادى اختزال المركب في مكون بسيط، حيث تستدمج الأبعاد السيكلوجية والسيكو اجتماعية.

ومن أجل فهم كيف يتعلم الطفل كتابة الحروف وإدراك الصعوبات التي تواجهه في مرحلة التعليم الأولي لابد من الأخذ بعين الاعتبار دور كل عناصر التعلم وعلى رأسها المدرسة والعائلة والمحتوى التربوي ... ، ذلك أن الطفل يكتشف استعمالات الكتابة من خلال مختلف الممارسات الاجتماعية والثقافية وفي مختلف أمكنة التبادل، لذا فمرحلة التعليم الأولي، ودور المعلم في تركيز التعليمات وتوجيهها، من خلال المعارف التي تقدم للطفل، تلعب دورا أساسا حيث أن الأدوات والاستراتيجيات التي يوظفها الطفل أثناء تعلمه أنشطة الكتابة والقراءة لها أهمية قصوى، وهنا يمكن الحديث عن مقاربتين توضح الكيفية التي يتم بها تعلم وتعليم الكتابة للطفل: فالمقاربة الأولى، تركز على الميكانيزمات المعرفية التي تحدد تعرف الحروف وتعلم كتابتها، والثانية تركز على الدور السوسيوثقافي والتربوي الذي يوجه انتباه الطفل إلى الوعي بتعليماته ليكتسبها بشكل أحسن وأجود (Gaux, 2000) .

حاولت الأبحاث التي اهتمت بهذه الميكانيزمات المعرفية عند الطفل، والتي تخوض في معالجة المكتوب، أن تفهم وتدقق في المعارف والإجراءات التي يوظفها الطفل، ليعطي معنى

للمرموز المكتوبة، هذا التمييز وهذا التعرف، يكون في البداية بطيئاً ولكنه مثمراً لأنه يتيح للطفل قدرة على قراءة المكتوب (Gaté & Gaux, 2000). ذلك أن التعرف على الكلمات، يتحقق بالاعتماد على الذاكرة وشكل المنطوق، هذا معناه أنه يتم استعمال إجراءات مختلفة للقيام بعملية التعرف والتي من بينها « Décodage » أي فك التسنين حيث يتأسس على التعرف على الحروف وربطها بصوتها. لذا تتم هذه العملية من خلال تعليم جلي للمبدأ الأبجائي الذي يربط العلاقة بين الوحدات الغرافية (الخطوط) والوحدات الفونيمية (الأصوات). إن فك التسنين يكتسب من خلال التدريب والتمرن وهو ما يعطي نتائج مهمة حيث يصبح للطفل قدرة على الوعي بتحليل البنية اللغوية المنطوقة؛ أي أنه ينمي كفاءات مطافونولوجية، ويتمكن من عزل الوحدات الصوتية للغة (Gombert, 1990).

وهذا يعني أنه ليس بديهياً أن يعي الطفل أن الكلمة المنطوقة هي قابلة للتجزئ إلى وحدات صغرى؛ لأن الأصوات التي ننطقها تكون مترابطة فيها بينها ولذا من الصعب اكتشاف تجزئتها عند الطفل الصغير.

وهناك دراسات حالية بينت أن الطفل يعتمد على المقاطع في تعلم القراءة والكتابة (Ecalte et Magna, 2002) وأيضاً على المورفيمات لتعرف الكلمات (Gombert et Cole, 2005). لذا فالحديث عن الطريقة الملائمة لتعليم كتابة الحروف هو حديث يحيل على السجال العلمي بين الطريقة المقطعية والشمولية والمزجية والطريقة المزجية، وللحسم في مثل هذه النقاشات لابد من توضيح أهم النقاط التي يتفق حولها أغلب الباحثين وهي:

- لتحقيق فعل القراءة أو الكتابة لابد من أن يمتلك الطفل وعياً بتعلماته.
- هذه المعرفة الواعية لا يمكن تحقيقها بطريقة تلقائية بل هي نتاج لعملية تعليمية جلية أي أن المعلم هو الذي يوجه انتباه المتعلم لهذا النشاط.
- هذه المعرفة الواعية تكون فعالة أكثر كلما تم اعتمادها في المراحل الأولى للتمدرس وفي طفولته الصغرى (Gombert, 1990).

إذن لا يمكن القول إنه يجب العودة إلى الطريقة المقطعية التي تتأسس على قواعد من قبل ب + و = بو. أو القول إن الطريقة المقطعية هي أكثر نجاعة من الشمولية والمزجية، ولذا فإن العلاقة بين الغرافيم والفونيم لا تكفي لتعلم المقروء أو المكتوب. فتعرف الحروف وتعلم كتابتها يتطلب بالدرجة الأولى رصيذا / شفويا كافيا ومعارف لسانية، ولذا فهذا العمل يجب أن يتأسس في مرحلة التعليم الأولى مادامت معالجة الحروف ليست ترجمة فورية للأصوات، فقد نجد حروفا صامتة تكتب، وحروفا تنطق بطرق مختلفة، وهذا يعني أن الأصوات يمكن كتابتها بطرق مختلفة حسب القواعد النحوية وهو ما يمكن تسميته بالمعارف المورفولوجية. في اللغة الفرنسية مثلا تكتب (f) - (ph)، كما يمكنك اعتماد مثال: [CH] التي تنطق [ʃ]. وفي النهاية يتمكن المتعلم من تحقيق فعل الكتابة أو القراءة بشكل جيد، ويحتاج إلى أن تصبح هذه الميكانيزمات أوتوماتيكية وواعية. وعلى هذا الأساس، فمن الضروري اقتراح أنشطة تمكنه من التدريب على تجزيء الحروف وتركيبها.

من هنا يتضح أنه لا يمكن إلقاء اللوم على المدرس وحده، أو الطريقة التعليمية وحدها، أو البرامج الدراسية وحدها أثناء فشل الطفل في تحقيق الهدف من تعلماته؛ بل يجب العمل على تفعيل أدواتنا الديداكتيكية والاستراتيجيات الملائمة لتمرير التعليمات من خلال معالجة تعددية / تراعي الكفاءة الذاتية للمتعلم، والعامل السوسيوثقافي، والجانب البيداغوجي والتربوي (Azron, 2006).

3-1-1- خاصيات الحروف العربية وترتيبها

تعتبر الكتابة في اللغة العربية كتابة ألفائية صوامتية وسريعة توجه من اليمين إلى اليسار، وتصاحب بحركات اختيارية تسمى بالصوائت، فالنسق الفونولوجي للغة العربية تتألف العربية من 34 فونيمًا تتوزع على ثلاثة أنواع من الأصوات اللغوية:

- الصوامت وعددها 26: (ب-ت-ث-ح-ج-خ-د-ذ-ع-غ-س-ش-ر-ز-ف-ق-ص-ض-ط-ظ-ك-ل-م-ن-ه-ء).

- أشباه الصوامت وعددها 2: واو- ياء (غير المدية) واو= ولد، ياء= يد.
- المصوتات وعددها 06: وهي على نوعين: قصيرة وعددها 03، وطويلة وعددها 03.
- فتحة-ضمة-كسرة (قصيرة)، ألف- واو- ياء (المدية) (طويلة) (بوعناني، وربيع، 2015)

وتختلف أشكال الحروف حسب مكونات خطوطها، وهنا نقصد العلاقة بين الخطوط الهندسية الصغرى المكونة لها، والتي نختزلها في الخط المعقوف والمستقيم والنقطة، كما تختلف حسب تعدد أشكالها أثناء الكتابة، وحسب موقعها في الكلمة (بداية، وسط، نهاية)، حيث تتشابه الحروف وتتميز بعدد النقط سواء فوق أو تحت الحرف مثلا (ح، خ، ج) وهذا ما يزيد الوضعية تعقيدا مثل مسألة ضبط الحروف المشكولة وبنيتها الإملائية، وعلاقة المنطوق بالمكتوب، ومدى إدراك الطفل للحرف العربي، ومدى قابلية هذا الحرف للتجزئ إلى وحدات صغرى.

أما فيما يخص ترتيب الحروف العربية وتسلسلها، فيمكن الحديث عن الترتيب الأبجدي كأقدم الترتيبات (الخطيب، 1994)، ويشير إلى تسلسل الحروف الآتية: (ا، ب- ج- د) (هـ- و- ز) (ح- ط- ي) (ك- ل- م- ن) (س- ع- ف- ص) (ق- ر- ش- ت) (ث- خ- ذ) (ض- ظ- غ) والتي جمعت في الكلمات: أبجد - هوز - حطي - كلمن - سغفص - قرشت - ثخذ - ضطلع.

ثم تلاه الترتيب الهجائي وهو الأكثر شهرة (ا- ب- ت- ث- ج- ح- خ- د- ذ- ر- ز- س- ش- ص- ض- ط- ظ- ع- غ- ف- ق- ك- ل- م- ن- هـ- و- ي). وهذا التصنيف، يعتمد على التشابهات بين الحروف شكلا ولفظا وقد وضعه العالم اللغوي نصر بن عاصم الليثي (الخطيب، 1994).

أما الترتيب الثالث، ويسمى بالترتيب الصوتي، والذي وضعه الخليل بن أحمد الفراهيدي، وهو ترتيب يراعي مخارج الحروف في جهاز النطق لدى الإنسان ويتسلسل

كالآتي: (ع- ح- ه- خ- غ- ق- ك- ج- ش- ض- ص- س- ز- ط- ت- ظ- ذ- ث- ر- ل- ن- ف- ب- م- و- ي- ا- ء). ونلاحظ على العموم أن الترتيب الهجائي هو المعتمد في أغلب المعاجم، ومن أبرز مميزات اللغة العربية أنها تسمى لغة الضاد، لأنها الوحيدة التي تحتوي على حرف الضاد والذي يتميز بصعوبة نطقه.

3-1-2- الترتيب الديدكتيكي للحروف العربية

لقد عرضنا مجموعة من الترتيبات المعجمية العربية بشكل عام. غير أن تعليم الحروف العربية ضمن برامج تعليمية خاصة يقتضي بلورة ترتيب بيداغوجي يلائم المستجدات العلمية والدراسات النفسية لكفاءات الطفل، لذا فحسب مجموعة من الدراسات التي أطلقتها وزارة التربية الوطنية بالمغرب في مشروعها "القراءة من أجل النجاح (2015-2016)"، والتي نجد من بينها الدراسة التي أشرف عليها فريق الخبرة بوعناني وزغبوش وآخرون، قد تناولت طريقة تعليم الحروف العربية لدى الطفل المغربي وفق معايير تسمح بترتيب الحروف العربية من الأسهل إلى الأصعب نطقا وكتابة، والأكثر تداولاً، حيث تضمن المنهاج البيداغوجي مجموعة مبادئ تجلت في:

- مبدأ التدرج.

- مبدأ تردد الحروف وتداولها.

- سهولة النطق والكتابة.

- تباعد الحروف المتشابهة نطقا وكتابة.

ولتدقيق وبناء هذه المبادئ على أساسيات أبعاد لسانية وسيكولوجية وبيداغوجية وإحصائية، فقد اعتمد فريق الخبرة على تصنيف وترتيب الحروف العربية على ثلاثة معايير وهي:

- المعيار النطقي.

- المعيار الحركي.

- معيار الشكل البصري.

وذلك لأن معيار النطق يراعي خاصية مواضع النطق وكيفية نطق الحروف، بحيث تم تقسيمها إلى أربعة مجموعات تراعي التدرج من الأسهل إلى الأصعب نطقاً. والمقصود هنا، هو عندما يتم إخراج الحرف بشكل بسيط مثل: ب- ت- د- .. وإخراج الحرف بشكل مركب مثل: ث- ر- س- ض.. أو التركيز على إدخال الحرف بسيطاً مثل: ح- ع- هـ، أو إدخال الحرف مركباً مثل: ج- ش- ق- غ. (شاكري، وبوعناني، وزغبوش، وحميدي، 2018).

أما على مستوى المعيار الحركي، فهنا يجب التركيز على الجانب الغرافي (الرسومي)، من خلال حركات اليد، إذ يمكن تصنيف الحروف العربية في أربع مجموعات وفق عدد مرات رفع اليد أثناء الكتابة. وهذا معناه، أن ترتيب الحروف وفق هذه المعايير، تراعي أنه كلما ازداد عدد مرات رفع اليد أثناء كتابة الحرف، كان تحقيقه أصعب (شاكري، وبوعناني، وزغبوش، وحميدي، 2018).

أما على مستوى معيار الشكل البصري، فهو معيار يعالج ثلاث خاصيات تتعلق الأولى، بالشكل الغرافي الخام للحروف، وتتعلق الثانية بتعدد أشكال الحرف الواحد، أما الثالثة، فتتعلق بالاتصال والانفصال للحروف.

إذن، يمكن القول أن نتائج هذه الدراسة قد أفضت إلى ترتيب ديدكتيكي جديد يسمى، الترتيب الدال ميمي وهو كالآتي:

د- م- ر- ب- س- ف- ل- ص- ذ- ز- ط- ض- ن- ع- ت- ظ- ح- هـ-
ء- ج- خ- غ- ك- ث- ق- ش- (شاكري، وبوعناني، وزغبوش، وحميدي، 2018،
218).

3-2- إشكالية التجزيء في اللغة العربية

إن الاهتمام بالنظام الخطي والجوانب الإملائية لبعض اللغات الألفبائية، وبالطرق البيداغوجية المتعلقة بالتعليم والتعلم لفعل الكتابة، يطرح عدة تساؤلات حول خصوصية ومميزات كل لغة على حدة، ومدى تأثير شفافية اللغة على تعلمها وكتابتها.

تعتبر العلاقة بين الصامت والمصوت في اللغة العربية "مقطعاً" ب -ba، ولذا هناك قواعد خاصة تميز البنية المقطعية في العربية، فالمقطع: مكون صوتي أكبر من القطعة، وهو تَجْمُع صامت أو أكثر مَحَوْرُهُ مصوت واحد. يمكن تحديد شروط تنظيم البنية المقطعية في العناصر الآتية:

- امتناع ورود الصامت، في بنية مقطعية من نوع: "ص مص ص" مثلاً، منعزلاً عن السياق: (*ص + مص ص)؛
- امتناع ورود صامتين متتاليتين في الموقع الاستهلاكي من أي مقطع لأن العربية لا تبتدأ بساكن ولا تقف على متحرك؛
- امتناع ورود المصوت القصير أو الطويل في الموقع الاستهلاكي للمقطع الأول من الكلمة (*مص ص أو *مص ص مص...)، لأن موقع المصوت من الصامت بعده فلا يتحقق المصوت في الكلام إلا بتحقيق الصامت قبله؛
- امتناع وجود مقاطع بأكثر من صامتين متعاقبين، لأن قاعدة عدم التقاء الساكنين تمنع ذلك؛
- امتناع وجود مقاطع بأكثر من صامتين متماثلين تماثلاً مطلقاً في سياق خطي تعاقبي.

كما تغلب البنية المقطعية البسيطة على جميع الأفعال في اللغة العربية، إذ لا يظهر في هذه البنية الفونولوجية الفونيم كوحدة تقطيعية، بل المقطع هو الذي يحددها، وهذا يعني أن التقطيع في اللغة العربية يكون أسهل بالمقطع عنه بالفونيم أو الريم. إذن، يمكن القول إن

الوحدة المقطعية في اللغة العربية لا ترتبط بالبنية الفونولوجية فقط للغة، ولكن بالخصائص الغرافية أيضاً، وهو ما يساعد على بناء تمثيل غرافي للمقطع، لأن الكتابة العربية هي كتابة صوامتية، والمصوتات لا تحضر كحروف (بسام، 1990)،

من هنا يمكن القول إن الطفل الذي يتكلم اللغة العربية، له وعي مقطعي متطور قبل الوعي بتعلم القراءة أي قبل سن ست 6 سنوات، فالنفاذ إلى الوعي بالوحدة المقطعية في اللغة العربية وعند الطفل العربي، يجب أن يكون في سن مبكرة، عنه من النفاذ إلى الفونيم، وذلك إذا اعتبرنا أن المقطع هو بمثابة فعل تمفصلي. ولعل هذا ما يؤكد أن الوعي المقطعي، يكون مدعماً بالخصائص الفونولوجية للغة العربية المكتوبة، سواء من خلال وجهة نظر معرفية أو لسانية. فالطفل يمتلك كفاءة مطافولوجية والتي تتمظهر من خلال كفاءته وقدرته على تقطيع الكلمات إلى مقاطع. هذا الوعي المقطعي، يلعب دوراً مهماً في تحديد تعلمه وتوجيهها، ويساعده على اكتساب مهارات التسنين الفونولوجي الضروري لمعرفة الكلمات المكتوبة.

يعتبر فالتان (valtin, 1984) وأيري (Ehri, 1999) أن اكتساب النظام الألفبائي، هو الذي يؤدي إلى التجزئ الصوتي، وهناك من يعتبر أن الوعي الصوتي هو سبب ونتيجة في الآن نفسه لتعلم القراءة، فهذه العلاقة حسب برايان (Bryant & Goswami, 1987) يسميها "بالحساسية الصوتية" أو "المعرفة الصوتية الحاسوبية" (Perfitti, 1985)، حيث أن هذا التعلم ينمي الوعي الصوتي لدى المتعلم. واعتباراً لذلك، يشكل تعلم الطفل القراءة تدريباً على التجزئ الصوتي ومناسبة للتفكير في العلاقة بين (الحرف والصوت).

من هنا يمكننا القول، إن الوعي بالبنية الصوتية هو مطلب معرفي سابق على تعلم القراءة ضمن نظام ألفبائي للكتابة، لأن فهم المبدأ الألفبائي يعمل كآلية قوية للتعلم الذاتي.

يؤكد كونبر (Gombert, 1992) أن تعلم القراءة الألفائية يرتبط بالقدرة المطاصوتية، وهذا معناه أن خصوصية اللغة هي التي تحدد نوع البنية الصوتية، على أساس أن الوحدة

إذن السؤال الذي يجب طرحه هنا هو: هل الطفل يعي الحرف كأصغر وحدة غرافية في اللغة العربية؟

انطلاقاً من مجموعة من الأبحاث (Ferreiro & Toberosky, 1982) التي اعتمدت على عدة اختبارات، نستنتج أن الطفل يجد صعوبة في الوعي بالبنية الغرافية أو النظام الخطي للحرف، لأن الطفل يتعامل مع الحرف كوحدة غير قابلة للتجزئ، وهو ما يجعل من تعلم الكتابة أمراً صعباً. فكلما كان الحرف أكثر تعقيداً (يتكون من عدة خطوط هندسية صغرى)، كانت كتابته أصعب على المستوى الحركي وعلى المستوى التمثلي والإملائي. وهذا ما يقتضي لفت انتباه الطفل إلى كون الحرف الواحد في لغة ألفبائية كما هو الحال في اللغة العربية، يشكل وحدة صوتية، ولكنه كرسم يتكون من خطوط هندسية، تعتبر بمثابة جيونات صغرى. فمثلاً حرف الصاد (ص) يتكون من معقوفين متعاكسين وخط أفقي، وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسات التي بينت أن الطفل أثناء تعلمه كتابة الحروف، يحتفظ

بخاصية ما، وتكون هي المهيمنة في تخطيطاته. وهو ما عبرت عنه أبحاث (زغبوش، 2012، 2013) عندما بين أن ثابته لغة ما وسرعتها ليست موحدة بين كل اللغات وهو ما يؤثر على سعة ذاكرة العمل لأن هذه الأخيرة ليست ثابتة بنيويا (Miller, 1956)، لذا يمكن الاحتفاظ بمعطيات لغوية حسب مقتضيات نطقها وهو ما أكدته دراسات مقارنة بين اللغات من مثل (Iriss & Mussy, 2002 ; Elliss & Hennely, 1980) ودراسة (زغبوش وطروديك، 2013). من هنا نستنتج أن هناك مجموعة متغيرات لسانية ومعرفية هي التي تؤثر على سرعة ذاكرة العمل وليست البنية لأنها محددة بيولوجيا وعصبيا، ولذا فحسب تصور دوهين Dehaene (2007) هناك مناطق دماغية متخصصة في معالجة المنطوق والمكتوب وتفاعله. وهو ما أوضعه دراسة (Segui, 1992) من خلال مفهوم الوساطة الفونولوجية (زغبوش، 2012).

يمكن القول إن الطفل لا يتوفر على وعي تلقائي بالنظام الخطي للغة وخاصة بالحرف كأصغر جزء قبل تعلم الكتابة، لأن الحرف هو مفهوم مجرد ورمز اعتباطي لا يدركه الطفل تلقائيا، بل يجب أن يدرس له. فتعلم الكتابة، يشكل الوضعية المناسبة للوعي بالنظام الخطي للحرف، حيث يمكن اكتساب قاعدة تجزيء وتركيب الحرف من خطوط صغيرة، لذا فالطريقة التجزئية هي الأنجع لتحقيق هذا الهدف، وهي التي تؤدي إلى تعرف الحرف وكتابته، من خلال التركيز على الخطوط الهندسية الصغرى كعناصر جزئية وتركيبها. لكن هذا لا يعني تعليم الطفل تركيب الحرف من خطوط بشكل آلي وبالاغتماد على ذاكرته، بل يجب فهم المبدأ الألفبائي والإملائي عن طريق الوعي، لضمان استقلالية الطفل في الكتابة.

3-2-1 - مميزات النظام الخطي للحرف العربي

ظهر الرمز الكتابي باعتباره منتوجا ثقافيا، في التاريخ البشري، في وقت متأخر مقارنة باللغة المنطوقة، غير أن هذا الرمز عرف تحولات وتغيرات، حيث تطورت الكتابة من الهيروغليفية إلى الإغريقية إلى العبرية إلى العربية إلى التاميل والكانا (زغبوش، 2012).

وحسب الأشكال العامة لكتابة اللغات الألفبائية، توجد تشابهات على مستوى مكونات الحروف، فهي تشترك في ثوابت تتجلى في كون كل حرف ألفبائي يتكون من خطوط هندسية صغرى، وهي إما خطوط مستقيمة أو معقوفة، وهذا ما عبر عنه تصور "بيدرمان" الذي يرى أن الحروف تتكون من جيونات ثنائية الأبعاد؛ إذ هناك لغات تغطي عليها الخطوط المستقيمة، وأخرى تغطي عليها الخطوط المعقوفة، وهناك لغات تزوج بين الخطوط المستقيمة والمعقوفة كما هو الحال في اللغة العربية.

فحسب "دوهاين" كل الحروف الألفبائية تتكون من خطوط هندسية صغيرة وهو ما يفسر التشابهات بينها. فمثلا في اللغة الفرنسية، نجد حرف T و P يتميز بخطين، أما حرف (F) و (N) فيتميز بثلاثة خطوط، في حين نجد حرفا (M و W) يتميزان بأربعة خطوط؛ على هذا الأساس، يمكننا طرح السؤال الآتي:

هل نموذج الكتابة العربية له مميزات خاصة أم أنها تتشابه وباقي اللغات الألفائية؟

حسب دراسة قام بها الباحثان (زغبوش، وطرواديك، 2013) عن اللغة العربية والفرنسية، حيث لاحظا أن الحروف العربية تتميز بنظام خطي خاص. فهناك ستة عشر (16) حرفا تغطي عليه خاصية الانبساط، وحرفان يتميزان بالارتفاع، وعشرة (10) أحرف تتراوح بين الانبساط والارتفاع، أما الشكل العام للحرف فيتكون من خطوط مستقيمة ومعقوفة ودوائر تامة ونقط للحرف تتراوح بين (1-2-3) نقط. فمثلا: أ: يكتب على شكل خط مستقيم، أما: ب، فتكتب على شكل خط مقعر وآخر أفقي ونقطة، في حين يكتب حرف ج على شكل خط معقوف ومستقيم ودائرة تامة ونقطة. من هنا نستنتج، أن اللغة العربية تتشابه مع باقي اللغات في المكونات الأساسية لأشكال الخطوط، ولكنها تختلف حسب تركيب الخطوط فيما بينها. لذا فلتعليم اللغة المكتوبة للأطفال، يجب الانطلاق من كون الكتابة كالرسم، باعتبارها تعتمد أشكالا هندسية جزئية يتم تركيبها في شكل أكبر وشحنها بدلالة

رمزية وثقافية. يتبين حسب دراسة (زغبوش، وطرواديك، 2013) من تكرارات الخطوط الصغرى في نموذج اللغة العربية والفرنسية، أن وحداتهما الأساسية متشابهة، لكن تكراراتهما تختلف، وذلك حسب طبيعة كل لغة. فبخصوص الحروف التي يدخل في تكوينها الهندسي الخط المستقيم، توجد ثمانية (8) حروف فرنسية مقابل تسعة (9) حروف في العربية، أما عن الخط المعقوف، فتوجد ستة (6) حروف تتضمن هذا النوع في اللغة الفرنسية مقابل ستة (6) حروف أيضا في اللغة العربية، في حين تتراوح النقط بين نقطة واحدة (1)، وفي الفرنسية، ومن واحدة (1) إلى ثلاث (3) نقاط في العربية. ويمكن الإشارة في هذا الصدد، إلى أن اللغة العربية تغلب عليها خاصية الانبساط والتشابهات بين الحروف، حيث لا يمكن تمييز مجموعة من الحروف إلا بالنقط فقط مثل (ج - ح - خ) أو (ع - غ) (د - ذ). وهو ما دفع بعض اللسانيين إلى اعتبار أن عدد الحروف العربية، إذا تم استبعاد النقط، هي 12 حرفا فقط (زغبوش، 2012). وعليه، يمكننا طرح السؤال الآتي:

ما المعايير التي يمكن اعتمادها لتعليم كتابة الحروف العربية؟

3-2-2- معيار كتابة الحرف العربي

لتحقيق فعل الكتابة لابد من احترام مجموعة من المعايير التي تتماشى والجانب النمائي للطفل (جسديا وذهنيا)، ويمكن اختزالها في المعيار الحركي ومعيار التمييز البصري ومعيار شكل الحرف.

3-2-2-1- المعيار الحركي

بالنسبة للمعيار الحركي، يتم الأخذ بعين الاعتبار الجانب الغرافي (الرسمي) وحركة اليد أثناء تحقق فعل كتابة الحرف، حيث يمكن تصنيف حركات رفع اليد أثناء كتابة الحروف العربية إلى 4 مجموعات كبرى وتتجلى في الجدول أسفله (شاكري، وبوعناني، وزغبوش، وحميدي، 2018).

الجدول رقم (2.1) تصنيف الحروف العربية وفق عدد مرات رفع اليد أثناء كتابتها (شاكري، وبوعناني، وزغبوش، وحميدي، 2018 ، 209)

عدد مرات رفع اليد	مرة واحدة	مرتان	ثلاث مرات	أربع مرات
الحروف العربية	ء ح د ر س ص ع ل م ه و	ب ج خ ذ ز ض ط غ ف ك ن	ت ظ ق ي	ث ش

3-2-2-2- معيار التمييز البصري

إن معيار التمييز البصري يرتبط بصورة الحرف العربي وشكله المرئي، وهذا المعيار يطرح ثلاث خاصيات، يمكن تلخيصها في الآتي:

أ- الأشكال الأولية للحروف العربية.

ب- تعدد أشكال الحرف الواحد حسب موقعه في الكلمات.

ج- العلاقة البين حرفية (الاتصال والانفصال).

أما بالنسبة للخاصية الأولى، يمكن القول إن الصورة العامة لشكل الحرف العربي تتألف من ثلاثة خطوط هندسية هي: (القوس، القطعة، النقطة) وهو ما سبق وعبرنا عنه بـ (المعقوف، المستقيم، النقطة). فمثلا حرف "د" يتكون من قوس مفتوح إلى اليسار، في حين يتكون حرف "ش" من 3 أقواس مفتوحة إلى أعلى و3 نقط، حيث يمكن انطلاقا من هذه المكونات، تصنيف الحروف العربية إلى 5 مجموعات (شاكري، وبوعناني، وزغبوش، وحميدي، 2018، 212).

الجدول رقم (3.1) جدول تصنيف الحروف العربية وفق الأشكال المؤلفة لها (شاكري، وبوعناني، وزغبوش، وحميدي، 2018، 212)

عدد الأشكال الأولية	شكل واحد	شكلان	ثلاثة أشكال	أربعة أشكال	سنة أشكال
الصوات (الحروف العربية)	د	ء	ت	ث	ش
	ر	ب	ج	ض	
		ح	خ	ظ	
		ذ	س	ق	
		ز	ص	ي	
		ع	ط		
		ف	غ		
		ل	ك		
		م	هـ		
		ن			
		و			

وقد تبين أنه كلما زاد عدد الخطوط الهندسية الصغرى المكونة لحرف، كان تحققه على مستوى الكتابة أكثر تعقيدات (شاكري، وبوعناني، وزغبوش، وحميدي، 2018).

أما بالنسبة للخاصية الثانية، والتي تتمظهر في تعدد أشكال الحرف الواحد حسب موقعه في الكلمة (بداية / وسط / نهاية)، نلاحظ أنه كلما تعددت هذه الأشكال، كان تعلمها أصعب، ويمكن التمييز هنا بين أربع فئات وذلك حسب دراسة. يمكن ترتيب الحروف العربية وفق عدد مظاهر خطية، فمنها من يكون عدد أشكالها 2 ومنها 4- ومنها 6 ومنها 9 و11.

الجدول رقم (4.1) تصنيف الصوامت (الحروف) العربية وفق عدد مظاهرها الخطية في الكلمة

(شاكري، وبوعناني، وزغبوش، وحميدي، 2018، 214).

عدد مظاهر الحروف	مظهران	أربع مظاهر	ستة مظاهر	أحد عشر مظهرا
الحروف العربية	د. د ذ. ذ ر. ر ز. ز و. و	ب. ب. ب. ب ج. ج. ج. ج ه. ه. ه. ه ث ح خ س ش ص ظ ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن ي	ت. ت. ت. ت. ت ة. ة	أ. إ. إ. أ ئ. ئ. ئ. ئ. ئ ؤ. و ء

بالإضافة إلى خاصية الاتصال والانفصال، فكلما كتب المتعلم الحرف منفصلا في كلمة ما، سهل عليه تعلمه. فهناك حروف عربية لا تقبل الاتصال وتبقى منفصلة.

انطلاقا من هذه المعايير، يمكن ترتيب الحروف العربية على مستوى تعلم كتاباتها وتعرفها من الأسير تخطيطا إلى أعسرهما. وهو ما نتج عنه ترتيب ديدكتيكي جديد يتجلى في:

و، د، م، ر، ب، س، ف، ل، ص، ذ، ز، ط، ض، ن، ع، ت، ظ، ح، ه، ء، ج، خ، غ، ك، ث، ي، ق، ش.

وقد تم استبعاد حرف الواو والياء من الترتيب، لأنها تارة تكون مصوتا وتارة تكون صامتا. وهو ما قد يشكل عائقا معرفيا أمام المتعلم للغة العربية. ولرفع هذا اللبس البيداغوجي، يمكن اعتماد الترتيب الديدكتيكي الآتي؛ والذي تمت تسميته بالترتيب "الدالميمي"

وتبنته وزارة التربية الوطنية بالمغرب في مشروعها "القراءة من أجل النجاح" الذي انطلق العمل به تجريبيا ابتداء من الموسم الدراسي: 2015\2016 الذي أشرف على وضع تصوره العلمي فريق الخبرة الوطنية المؤلف من د. بوعناني، ود. زغبوش وذ. شاكري:

د. م. ر. ب. س. ف. ل. ص. ذ. ز. ط. ض. ن. ع. ت. ظ. ح. ه. ء.
ج. خ. غ. ك. ث. ق. ش. و. ي.

عموما يمكن التأكيد أننا اعتمدنا بشكل أساسي على معطيات هذه الدراسة المتميزة ومخرجاتها التي افضت إلى هذا الترتيب الديدكتيكي الذي يهدف إلى تيسير تعلم الحروف العربية نطقا وكتابة، وعلى أساس ذلك قمنا بصياغة الفرضيات هذا البحث وستعمل على التأكد من صدقها من خلال الدراسة الميدانية.

3-2-2- مميزات النظام الإملائي للكتابة العربية

للحديث عن النظام الإملائي للكتابة العربية، نشير إلى ضرورة امتلاك الطفل لقدرات تمثل رموز لغته (الحروف) وكتابتها والتي تتكون في نموذج الكتابة العربية من صوامت ومصوتات، ذلك أن اللغة العربية تتميز بتعدد وحداتها الغرافية للفونيم الواحد، فهي تحتاج لإثنين وتسعين (92) وحدة غرافية من أجل التمثيل الخطي لأربعة وثلاثين (34) وحدة فونيمية (بوعناني، وربيع، 2015). و"هذا التفاوت في عدد الوحدات الفونيمية والغرافية، والاختلاف بين شكل الغرافيم متصلا، وشكله منفصلا، عيّن شكله في بداية الكلمة ووسطها، أو نهايتها، يعيق العملية التعليمية التعلمية، حيث إنه إلى أرباك المتعلم في التعرف على الكلمات والجمل وبالتالي كتابتها كتابة صحيحة.

ومن بين الصعوبات التي تعترض المتعلم أثناء تعلمه النظام الإملائي للكتابة العربية، هو عدم مطابقة المنطوق للمكتوب من مثل:

- تشابه بعض الحروف كتابة واختلافها نطقا (ج، ح، خ، ب، ت، ث، ي، ا، س، ش، ا، ص، ض، ظ، ا، ع، غ، ا، ف، ق)
- تشابه بعض الحروف كتابة ونطقا (التاء المربوطة والهاء)
- تشابه بعض الحروف نطقا ولا كتابة (التاء المربوطة والتاء المبسوطة) (بولوحوش، بوعناني، 2018).

لذا نلاحظ في اللغة العربية أن للحروف الواحد عدة أشكال، فتارة يكون متصلا وأخرى يكون منفصلا، وهو ما يعني أن تعرف الحرف من شكله الغرافي سيطرح صعوبات على المتعلم الصغير. لذا فتعلم كتابة الحروف العربية أو إملاؤها يتطلب من المتعلم نقل العلامات والرموز التي تمثل أصواتا وتحويلها إلى خطوط رسمية تتضبط لقوانين اللغة حيث يمكن الاعتماد على بعدين، يتحلى الأول في الجانب البصري ويشير إلى تخزين صورة الحروف، في حين يتجلى الثاني في الجانب السمعي ويشير إلى الاستماع الجيد للفونيم منعزلا وفي سياقات مختلفة، من هنا يمكن القول إن تعليم الأمران يتطلب لفت انتباه المتعلم إلى إدراك مظاهر اختلاف النظام الكتابي العربي (بوعناني، وبولوحوش، 2015).

ما نستنتجه من مقارنة مميزات النظام الاملائي العربي هو في مرحلة التعليم الأولي "بأسماء الحروف" فنحن نقول "الجيم" في حين نكتب "ج"، ونقول بَن "ونكتب (باً)، وهذا الأمر نجده أيضا في لغات أخرى ألبانية كالفرنسية والإنجليزية، وهو ما يسمى بـ "ثخانة اللغة"، والذي يزيد الأمر تعقيدا هو تشابهها كتابة ونطقا، بالإضافة إلى اختلافها نطقا، مع ما يميز النظام الكتابي العربي من حركات قصيرة، لذا لابد من تنمية وعي الطفل الصغير/ المتعلم من أجل إدراك المكونات الأساسية للحرف وموقعه في الكلمة.

3-3- الوضعية التعليمية بالمغرب لمرحلة التعليم الأولي

من أهداف التعليم الأولي "حسب تقرير ليونسكو" المنشور في 1987 هو تحقيق اندماج الطفل في إطار تطوير شخصيته من خلال تقوية علاقاته الاجتماعية مع

المجموعات والأفراد، بالإضافة إلى مساعدة الطفل على إشباع حاجاته المعرفية وتشجيعه على الإبداع والاستقلالية وتطوير حاجاته المعرفية وتشجيعه على الإبداع والاستقلالية وتطوير الجوانب الوجدانية والأخلاقية وإدراكاته الصوتية والحسية، وهو ما يفيد أن مرحلة التعليم الأولي تعتبر مرحلة إعداد الطفل للولوج إلى مرحلة التعليم الأساسي (chibl.2000p.20).

يشير التقرير الوطني الأمريكي للتعليم الأولي (Barnette et al, 2011) إلى أن أهداف برامج التعليم الأولي يجب أن تتوجه إلى تطوير الجانب الفيزيائي الحركي والاجتماعي والمعرفي. لأن هذه المرحلة تتيح للطفل اكتساب المعارف بشكل عام، ولذا فالطريقة التعليمية في هذه المرحلة هي عامل مهم يساعد الطفل على نجاح تعلماته وتجويدها. ذلك أن جودة البرامج التعليمية تؤثر بشكل إيجابي على النمو المعرفي للطفل.

نستخلص من هذا أن أغلبية البرامج البيداغوجية المؤطرة لأهداف التعليم الأولي سواء في دول عربية أو عربية تولي اهتماما لتطوير شخصية الطفل على عدة مستويات، ولكن قليلة هي البرامج التي تهتم بالجوانب اللسانية واللغوية والمعرفية بشكل عام وهو ما يشترط تعلمات الطفل اللاحقة.

إن التعليم الأولي، ببلادنا كباقي الدول التي تعتمد لغات أجنبية، يرى أن الطفل عند إنهائه لهذه المرحلة التعليمية عليه أن يكون قادرا على معرفة وكتابة معظم حروف لغته وكتابتها، وقادرا على مطابقة المنطوق للمكتوب ونقل كلمات وجمل وكتابتها.

أما على المستوى المعرفي، فيجب أن يكتسب الطفل قدرة على معرفة عناصر ومواد حسب استعمالاتها وكذا وصفها، ومقارنتها، وترتيبها، وتسلسلها وأيضا اكتساب القدرة على رسم أشكال هندسية والتموقع في المكان وتناسق حركاته مع أفعاله (الكتاب الأبيض، 2009).

إن الطفل في هذه المرحلة يكون أمام وضعيات تعليمية منظمة وموجهة من طرف المعلم لذا يتم التركيز على تعلم الكتابة والقراءة وذلك باعتماد ثلاثة أنشطة مفتاح: (الكتاب الأبيض، 2009)

- الاشتغال على أصوات الكلام.

- اكتساب الأساسيات الألفبائية.

- اكتساب حركات الكتابة.

ولدعم الإصلاحات التربوية التي تتجزأها وزارة التربية الوطنية في إطار الرؤية الإستراتيجية للإصلاح (2015-2030) للارتقاء بإتقان اللغات بشكل عام. تم بلورة مجموعة أهداف تسعى إلى:

• معالجة مشكلات تربوية تتجلى في العزوف عن القراءة وضعف التمكن منها.

• معالجة ضعف نتائج التلاميذ في القراءة (التقويمات الوطنية والدولية).

• خصص "المجلس الأعلى" لتقويم التعلمات في الأسلاك الأساسية والثانية لمعالجة

الضعف الحاصل في اللغة العربية والمواد العلمية.

• جعل القراءة مفتاحا لتحسين التعلمات.

تكشف التقويمات الوطنية والدولية عن مشكلات تجلت في ضعف القراءة. فالطفل منذ بداية تعلماته يجد صعوبات في ضبط الحروف وتعرفها ومطابقة أصواتها برسمها. وضبط مخارجها (ت، ث/ظ، ض / ك، ق، أ / د، ذ / ص، س / ... الخ.

وهذا يؤثر على عدم القدرة على قراءة الكلمة بطلاقة، بمعنى آخر يجد صعوبة في تحويل المكتوب إلى منطوق وهو ما يؤثر على فهم المقروء.

لذا عملت وزارة التربية الوطنية من خلال مشروع "القراءة من أجل النجاح" على استثمار الطريقة المقطعية في التعليم المبكر لتمكين المتعلم من الربط بين الحرف والصوت الخاص بها والربط بين المقاطع لقراءة الكلمات المركبة منها.

إن اعتماد الطريقة المقطعية يتأسس على:

- الوعي الصوتي لضبط أصوات الحروف استماعاً ونطقاً؛
- الربط بين الأصوات والحروف لقراءة الكلمات؛
- تحقيق الطلاقة في تمييز الأصوات وربطها بالحروف لاكتساب فعل القراءة بدقة وسرعة.

وفي نفس السياق، ركزت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية 2011 على تحديد مجموعة من العناصر الجوهرية للرفع من كفاءة المدرس، والذي بدوره سيساعد الطفل في اكتساب تعلماته وتجويدها، وهو ما سمته "بالمدرس الفعال" والتي يمكن اختزالها في الآتي:

- يعي العناصر الجوهرية لتعليم الكتابة والقراءة؛
- يطبق ممارسات ناجحة لتلقين هذا النشاط؛
- الإلمام بمناهج تقييم وتعليم/المتعلم؛
- يوظف معلومات يستنتجها من تقييمه الخاص؛
- الإلمام بطرائق التدريس وتطوير المهارات (PNEA, 2008).

وللبحث عن مشروعية بيداغوجية تؤسس للدفاع عن كون مرحلة التعليم الأولي مناسبة للتعلم، وليس فقط التدريب والإعداد القبلي، وذلك لاستكمال وتكامل منظومة الإصلاح التعليمي الذي يقوم به المغرب حيث تم توسيع دائرة التعليم الابتدائي لتشمل الجميع وحسب دراسة البنك الدولي التي أنجزت سنة 2011 فقد تجاوزت نسبة التمدرس في الابتدائي 95% ونسبة النجاح 85% إلا أن التقارير الوطنية والدولية الخاصة بتقويم التعلم قد أبانت عن ضعف النسب في امتلاك الكفايات (PNEA, 2008) الأساسية للقراءة فمثلاً 24% (السنة الرابعة ابتدائي) و36% (السنة السادسة ابتدائي) حيث استنتجت هذه الدراسات أن الذين يعرفون القراءة وفق المستوى المتوقع هم أقل من 32%.

ويظهر التقويم (PNEA, 2008) بالمغرب (RTI, 2011) بجهة دكالة عبدة أن ضعف القراءة يرجع إلى مجموعة من العوامل المركبة ومن بينها نجد غياب تدريس أصوات اللغة وعلاقتها بالكتابة أي الوعي بالأصوات والمبدأ الألفبائي مما يؤثر سلباً على قراءة الكلمة.

إذا كان التحدي الأكبر اكتساب القراءة في وقت مبكر يراهن على تعليم ربط أشكال الحروف والكلمات البصرية من خلال الاملاء والكلمات المنطوقة، فإن اكتساب الكتابة في وقت مبكر، يراهن على مدى تعرف الحروف وإدراك شكلها الرسومي والوعي بخصوصية تجزيء الخطوط الصغرى المكونة لها وتركيبها، من أجل تيسير عملية التعرف وترسيخها وللتحكم في حركات الكتابة وتنفيذها ذلك أن مرجع اللغة المكتوبة هو بضع خطوط، حيث لا يوجد اختلاف عميق الأشكال اللغات الألفبائية (Dehaene, 2007)

وهو ما عبرت عنه دراسة (زغبوش، وطرواديك، 2013) بأنه لا يوجد أيضاً اختلاف في زمن نطق أصواتها، لأن دماغ الإنسان يخزن جزئيات المعلومات ويسترجعها يرتكبها في وحدات أكبر بناء على الأشكال التي يمنحها الواقع.

خلاصة:

نستنتج أن اللغة العربية هي لغة ألفبائية تتشارك مع باقي اللغات الألفبائية الأخرى في عدة سمات سواء على مستوى تعرف حروفها أو تعلم كتابتها، وهذا لا ينفي أنها تتميز بخصوصيات، تتجلى في خاصيات حروفها كخطوط هندسية، وفي ترتيب حروفها ديداكتيكاً، وفي تركيبها وفي استراتيجيات تعلمها، حيث يمكن القول إن تعلم الكتابة العربية تحكمه قواعد وضوابط خطية خاصة، مثل خاصية الانبساط والشكل العام للحروف حيث يطغي على الحروف العربية شكل الخط المعقوق والمستقيم (بنعيسى، وطرواديك، 2013).

لذا فكتابة الحرف العربي تخضع لمجموعة من المعايير كالمعيار الحركي ومعيار التمييز البصري و معيار الشكل (شاكري، وبوعناني، وزغبوش، وحميدي، 2018)، لذا

فمنطلق عملنا هو تيسير عملية تعلم الحروف نطقا وكتابة من خلال إيجاد الطريقة الملائمة لخصوصية اللغة العربية وفق مقتضيات غرافية وصوتية، فتعلم الرموز هو مهارة ضرورية للكتابة لكنها غير كافية، إذ يجب ضبط العلاقة بين العناصر الغرافو-فونولوجية وضبط تجزيء وتركيب خطوط الحرف من خلال النفاذ إلى شكله وتمثله على المستوى الحركي والسمعي، لذا فاستثمار الدراسات النورولوجية المعرفية لتأسيس نظام تعليمي يراعي نتائج هذه الدراسات، أمر ضروري لأنه يمكننا من تطوير طريقة تعليم الطفل وتعلمها، وتماشيا مع هذه الفكرة سيصبح التحدي الأساسي هو كيف يكتسب الطفل كتابة حروف لغة في سن مبكرة، من خلال تعزيز المستويات الحركية والإدراكية والتمثيلية لديه، وهو ما سيمكنه من تطوير تعلماته الذاتية وتبنيه لقواعد خاصة لشخصه كتابته.

خلاصة تركيبية

إذا كان موضوع بحثنا محور حول موضوع "نمو الوعي بالنظام الخطي للحروف العربية عند الطفل ودوره في تعلم كتابتها"، فينبغي التأكيد أن هذا الوعي بالجانب الغرافي لا يكون تلقائيا، وإنما هناك مجموعة من المحددات والعوامل التي تساهم، بشكل مباشر أو غير مباشر، في تنميته لدى الطفل وتطويره، حيث يمكن توجيه انتباه الطفل إلى إدراك الحرف كخطوط هندسية، وتعليمه مهارات تجزئية وتركيبية، ليشكل وحدة فونيمية بغية تحقيق تعلم أسرع وأجود.

على هذا الأساس، كان الهدف الذي نسعى إلى تحقيقه هو البحث عن طرق وآليات تنمية وعي الطفل بأجزاء الحرف الواحد وإدراك مكوناته الخطوطية، حتى يتمكن من ضبط قواعد النظام الخطي لكتابه الحروف وتعرفها وإملاك القدرة على إدراك التشابهات بين الحروف وتعدد أشكال كتابتها، بمعنى آخر تمكين الطفل المتعلم من انتقاء الإجراء الملائم للحرف، وتعلم مهاره الكتابة والتعرف على الحروف. وهنا ينبغي الإشارة أن فشل الأطفال في

التعرف على الحروف لا يرجع إلى نقص في قدراته الذهنية وكفاءاته المعرفية، وإنما إلى البرامج البيداغوجية والطرق الديداكتيكية المعتمدة في تعلم قراءة الحروف وكتابتها.

من هذا المنطلق، تناولنا في الفصل الأول المعنون بأهمية الوعي بالنظام الخطي للحروف ودوره في تعرفها وكتابتها، ثلاثة محاور أساسية حددناها على الشكل الآتي:

- تعرف الحروف في سن مبكرة.
- تطور التخطيط لدى الطفل وبلوغه مرحلة الكتابة.
- خصوصية اللغة العربية وقابلية تجزئ حروفها وتركيبها.

ركزنا في المحور الأول على تقديم أهم الدراسات التي تناولت تعرف الحروف في سن مبكرة من خلال الوقوف عند مجموعة من القضايا والإشكاليات ذات الصلة بتعليم الأطفال في مرحلة التعليم الأولي للحروف، من قبيل تعرف إسم الحرف وصوته وشكله، ومدى تأثير تعرف الحروف على تعلم كتابتها.... وفي هذا الإطار حاولنا البحث عن ما يدعم أن الطفل يمتلك كفاءات مبكرة، وهو ما منحنا مشروعية تأكيد أهمية تعليم الطفل كتابة الحروف وتعرفها في سن مبكرة (Bijeljac, bursteinmenchler babic, bertoncini, 1987). ذلك أن الطفل يمتلك كفاءات فونولوجية مبكرة تساعده على تمييز الأصوات ومعالجه الفونيمات (Dehaene, 1998 ; bahrik Pickens, 1988)، كما ينجح في اعتماد التقطيع الفونولوجي في سن مبكرة للتمييز بين لغتين مختلفتين، وهذا ما يعني أن الطفل يمتلك وعيا فونيميا وقدرات تجزئية على المستوى الصوتي. غير أن تعرف الحروف هو عملية ينتقل فيها الطفل/المتعلم من مرحلة التعبير الشفهي إلى مرحلة تعلم مهارة الكتابة، وهي عملية تتطلب اكتساب لغة ما وخاصياتها الرمزية والتمثلية ونظامها الخطي وقواعدها الغرافية. ورغم أن الحروف هي رموز اعتباطية لا تحيل على أية دلالة أو مؤشر يربط الرمز بالاسم والصوت الذي يمثله، انصب اهتمام الباحثين على دراسة هذه المكونات واسبقيتها في تعرف الحروف وتعلم كتابتها، هل يتعلق الأمر بالإسم أم بالصوت أم بالشكل؟

وإذا كانت مجموعة من الدراسات قد أكدت أن تعلم مكون إسم الحرف وشكله يمكن أن يتحقق بشكل متساوق، حيث أن كل مكون يتأسس على الآخر، فإن دراسات أخرى (Burgess, Hecht et Lonigan, 2002) أبرزت أهمية العامل النمائي، حيث تتطور تدريجيا كفاءة المتعلم تساعده على امتلاك قدرة التمييز بين الحروف، وهو ما يشير إلى الاختلاف الكبير بين الأطفال فيما بينهم بخصوص تعرف الحروف، وفي هذا السياق بينت دراسة (share, 2004) أن تعرف الحروف هي مسألة تتطلب كفاءة التمييز وتذكر شكل واتجاه الحروف المتشابهة، وهذه الكفاءة تكون نتيجة تعلمات تعمل على تنمية القدرات الإدراكية وتطويرها. كما تشير هذه الدراسات إلى أن تعرف الحروف ليست عملية سهلة، بل تتطلب كفاءات من المفترض أن يتمتع بها الطفل، حيث يصبح عامل السن مؤشرا مهما. وبما أن هذه الكفاءات تتطور عبر مسار الطفل النمائي والدراسي، فإن تعرفه على الحروف يرتبط بتعلم مهارة كتابتها، لأن الطفل المتعلم يكتب بناء على مرجعية إسم الحرف وتمثل نظامه الخطي، وهو ما بينته دراسة (Treiman, 1994)، التي خلصت إلى أن الطفل الذي ينجح في كتابة الحروف، هو طفل يمتلك معرفه أكثر بأسمائها ويستطيع التمييز بين أصواتها في الكلمات، كما يمتلك القدرة على فهم أكثر لمبدأ الكتابة، وهذا ما يجعلنا نخلص إلى أن الكتابة هي نشاط معقد تتطلب مجموعة من الكفاءات من مثل؛ الوعي الفونولوجي وتطابق المنطوق للمكتوب....

أما المحور الثاني في هذا الفصل، فتناولنا فيه مراحل تطور التخطيط لدى الطفل ليصل إلى مرحلة الكتابة، حيث بينا أن الطفل يبدأ في التخطيط في سن جد مبكرة، منذ (18) شهرا (Lurçat, 1985) حيث يتم الانطلاق من الخطوط الصغرى إلى تركيبها في وحدات أكبر وأشمل وأعم من قبيل؛ رسم الصورة والأشكال الهندسية والحروف. وهو ما أكدته (Boulouc, 2010)، وهو ما يدعم كون تعلم الكتابة هو مسار نمائي يتطلب نموا جسديا وحركيا وذهنيا، وهنا يكون أيضا، عامل السن مؤشرا دالا على هذا التطور، فإلى

جانب العوامل البيداغوجية والديداكتيكية. وإذا اعتبرنا الرسم كنظام خطي يتحقق منذ سن مبكرة، فإن الطفل ينتقل من الخطوط إلى الرسم إلى الأشكال الهندسية إلى الحروف، وهذا ما أكدته معظم الدراسات (yamagata, 2007; Levine et Bus, 2003; Adijapha et Treiman, 2001) بعدها يتمكن الطفل من التمييز بين الرسم والكتابة بالنظر إلى كونهما ينحدران من نفس النسق والنظام الخطي. وعلى هذا الأساس، حاولنا في هذا البحث استثمار هذه المهارات المبكرة عند الطفل وتوظيفها في أنشطة تعليم الطفل الكتابة، وهي مهارات تتميز بالقدرة على تجزئ وتركيب الأجزاء الصغرى، وتتطلب في الآن نفسه مجهودا حركيا وكفاءة ذهنية، وهذا ما يستدعي التفكير في إعداد برامج بيداغوجية ملائمة ووسائل ديديكتيكية فعالة وناجعة.

وبما أننا تناولنا كموضوع للدراسة الحروف العربية بوصفها لغة ألفبائية تتقاسم مع باقي اللغات خاصيات مشتركة وفي نفس الوقت لها خصوصيتها، فإننا عملنا في المحور الثالث من هذا الفصل على إبراز خصوصية اللغة العربية ومميزات نظامها الخطي، حيث عرضنا مجموعه من التراتيب المعجمية العربية بشكل عام، لنقدم الترتيب البيداغوجي الذي يلائم المستجدات العلمية والدراسات المعاصرة، والتي تستجيب في الآن نفسه، لقدرات الطفل وكفاءاته، وذلك من خلال وضع معايير لتعليم كتابة الحروف العربية وفق ترتيبها من الأسهل إلى الأصعب نطقا وكتابه والأكثر تداولاً، ونجد منها المعيار النطقي والحركي والشكل البصري (شاكري، وبوعناني، وبنعيسى، وحميدي، 2018)، هذا دون اغفال قدرة الطفل على امتلاك وعي مقطعي متطور قبل سن ست (6) سنوات (بوعناني، 2019)، مما يشكل التدريب على التجزئ الصوتي مناسبة للتفكير في العلاقة بين الحرف والصوت.

وللتأسيس لهذه الفكرة علميا اعتمدنا على مجموعة من الدراسات والأبحاث النورولوجية (Dehaene, 2007 ; Changeux, 2010). والتي بينت أن الدماغ يتلقى الصورة مجزأة ثم يركبها، كما أن دماغ الطفل الحديث الولادة يكون مؤهلاً ومنظماً بشكل قبلي

لمعالجه اللغة، لذا فالقدرة على القراءة تتطلب معلومات بصرية تمتاز بالدقة والانتباه، وهو ما يعني أن التعلم هو عملية تتم داخل دماغ الفرد وداخل وسط ثقافي محدد.

إذن انطلاقاً من هذه النظريات والدراسات والأبحاث التي عملنا على رصدها والاعتماد عليها، نستخلص أن مرحلة التعليم الأولي هي مرحلة يمكن استثمارها لتعليم الطفل وتعرف لغته وكتابتها، وذلك من خلال الاعتماد على التجزيء وتجاوز صعوبات تعلم القراءة والكتابة، انسجاماً مع نشاط الدماغ وقدرات الطفل الذهنية .

ولعل التجارب البيداغوجية في الأقسام تؤكد هذه الفكرة، فعندما يكون الطفل في وضعيه تعلم لحروف ألفبائية جديدة، يوزع انتباهه بشكل كلي وشمولي، ولكن إذا لفتنا انتباهه إلى أن هذه الكلمات مكونه من مقاطع وحروف أساسية يستجيب الدماغ بسرعه ويتعلم بشكل فعال، عكس استراتيجية الانتباه الكلي التي تعوق تحقيق التعلّمات المرجوة.

من هنا يمكننا القول إنه رغم توفر مجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع تعرف الحروف في عده لغات ألفبائية وموضوع تعلم الكتابة، إلا أن الدراسات التي اهتمت بالجانب الغرافي للغة ما ومدى تأثيره على تعرف الحروف وتعلم كتابتها هي قليلة أو شبه منعدمة، وكذلك هو الحال بالنسبة للدراسات التي اهتمت بالتعلّمات المدرسية في مرحلة التعليم الأولي مقارنة بالتعليم الأساسي.

وعلى هذا الأساس، سنحاول في الدراسة الميدانية التركيز على أهمية الوعي بالنظام الخطي للغة العربية ودورها في تعرف الطفل لحروفها وتعلم كتابتها، بالاعتماد على برنامج تدريبي على التجزيء لدى أطفال التعليم الأولي بين سن ثلاث (3) وست (6) سنوات، بالنظر إلى أن الطفل في هذه السن المبكرة يتمتع بكفاءات معرفية، والتدريب يساعده على تجاوز الصعوبات. وهذا ما جعلنا نبلور فرضية عامة مفادها أنه؛ "كلما تحقق الوعي بالنظام الخطي لدى الطفل المتعلم بالحروف العربية، استطاع تعرفها وكتابتها بشكل صحيح" بغية التأكد منها في الفصل الثاني من خلال الدراسة الميدانية، وللإجابة عن هذه الأسئلة الآتية:

- هل يجد الطفل صعوبة في التعرف على أسماء الحروف العربية في مرحلة التعليم الأولي؟
- هل يتمكن الطفل في مرحلة التعليم الأولي من التمييز بين الحروف العربية المتشابهة؟
- هل يدرك الطفل في مرحلة التعليم الأولي تعدد شكل الحرف العربي؟
- هل يتمكن الطفل في مرحلة التعليم الأولي من كتابه الحروف العربية انطلاقاً من املائها؟
- هل يكتسب الطفل المتعلم في سن مبكرة قدرة على تعرف الحروف العربية وكتابتها بعد التدريب على التجزيء والتركيب؟

الفصل الثاني

الخطوات المنهجية والإجراءات التجريبية

الفصل الثاني

الخطوات المنهجية والإجراءات التجريبية

مقدمة

من المؤكد أن انخراط الطفل في تعلم مهارتي القراءة والكتابة، يتيح له إمكانية إنشاء التطابقات بين الحروف والأصوات، ذلك أن أنشطة تعرف الحروف تقدم للطفل/المتعلم مجالا مناسباً للتفكير في العلاقات والتطابقات بين النمط الشفوي التلقائي والنمط الكتابي المنظم، عبر النظام الأبجائي. ويمكن اعتبار هذه العلاقة، مدخلا أساسيا لبناء وعي غرافي/رسمي أو الوعي بالنظام الخطي، وإطارا مناسباً لاشتغال النظام الكتابي. وفي هذا الإطار، نشير إلى أن خصوصية كل لغة وعوامل اكتسابها وطرق تعلمها، قد يؤثر على هذا الوعي وعلى تعرف الحروف وكتابتها. ذلك أن الوعي بالعلاقة بين الصوت والحرف، سيساهم في فهم المقومات المعتمدة في إدراك الطفل للأصوات وخاصياتها الفونولوجية، وفي إنجازه لمهام التقطيع الصوتي وتركيب العناصر الفونولوجية للوحدات الدالة، وأخيرا، في تحويل القدرة الصوتية والبصرية إلى مهارات تمكنه من كتابة الحروف والكلمات، مع تدوين الحركات والمصوتات. وعلى هذا الأساس، خصصنا الفصل الأول من هذا البحث للبحث والتقصي في الأبحاث والدراسات التي تناولت إشكالية تعرف الحروف وتعلم كتابتها، والتي أكدت أنها مسألة تخضع للنمو والتطور، حسب سن الطفل وقدراته الذهنية، بالنظر إلى وجود مجموعة من المحددات المعرفية والبيداغوجية التي تلعب دورا مهما في تعلم هذه المهارات، مثل دور الذاكرة والوعي الفونولوجي والكفاءات الحس حركية، وأيضا دور المحيط العائلي والمحتوى التربوي ... وسنحاول في الفصل الثاني، إنجاز دراسة ميدانية، قصد إبراز دور الوعي بالنظام الخطي للحروف أي الوعي بالنظام الخطي للحروف، على أساس أن كل حرف هو وحدة قابلة للتجزئة إلى خطوط صغيرة، يتم تركيبها لتمنحه شكله الخاص، ويمكن للطفل/المتعلم التدرب عليها، وذلك للتأكد من خصوصية الحرف العربي وفهم القاعدة

الهندسية التي يقوم عليها، وأخيرا من أجل تبني استراتيجية بيداغوجية وأدوات ديدكتيكية ملائمة خاصة بتعليم الحروف العربية.

وفي البداية، سنعمل في هذا الفصل، على تحديد مجموعة من الخطوات المنهجية لقياس تعرف الحروف وتعلم كتابتها، انطلاقا من الوعي بنظامها الخطي، حسب اطلاعنا وبحثنا، لا توجد اختبارات خاصة بالوعي الخطي للحروف العربية لدى فئة الأطفال ما بين سن ثلاث وست (3-6) سنوات، مما دفعنا إلى إعداد وتصميم مجموعة من الاختبارات، نروم من خلالها، قياس تعرف الحروف العربية واختبار قدرة الطفل المتعلم على كتابتها، وأيضا التمكن من تجزيء هذه الحروف وتركيبها، وأخيرا، الوعي بالنظام الخطي لهذه الحروف.

وتجدر الإشارة إلى أن تعلم الحروف في هذه المرحلة، كان يعتبر مجرد حصة نقل فقط، حيث يعمل الطفل على رسم الحروف، دون أن يحقق الوعي بها أو تمثيلها في ذهنه وتخزينها في ذاكرته. وكان التفسير المعتمد في تعميم هذه الطريقة هو كون الطفل لم يصل بعد النضج المطلوب في هذه المرحلة، وليست له القدرة الحركية أو الكفاءة الذهنية على كتابة الحروف أو إنشاء تمثلات حولها. لذا نروم من خلال هذا البحث، إبراز قدرات الطفل اللغوية في سن مبكرة، والتي علينا استثمارها وتأسيس تعلماته الأولى على قاعدة الوعي بالنظام الخطي للحروف في اللغة العربية.

1- الخطوات المنهجية للبحث

إن طبيعة موضوع هذا البحث، اقتضي منا اعتماد المقابلة شبه الإكلينيكية مع الأطفال، وتستمد هذه الطريقة مشروعيتها من كون دراسة تعرف الحروف وتعلم كتابتها، تتطلب منا معاينة الطفل ورصد أهم المتغيرات من خلال ضبط خطوات تطبيق الاختبارات. وعلى هذا الأساس، اعتمدنا على ثلاث خطوات وهي:

- الأولى: تتحدد في ضبط مدى تعرف الطفل على أسماء الحروف العربية وتشابهها وتعدد أشكالها.
- الثانية: اختصت بقياس مدى قدرة الطفل على كتابة الحروف العربية، انطلاقاً من تمثيلها في ذاكرته.
- الثالثة، شملت معرفة مدى قدرة الطفل على بلورة قاعدة تمكنه من الوعي بالنظام الخطي للحروف العربية، حيث يستطيع الطفل تمييز الحروف عن بعضها البعض، وتعرفها وكتابتها بشكل سليم وصحيح. ذلك أن بلورة هذه القاعدة، لن تتم إلا من خلال برنامج تدريبي قائم على تجزيء الجيوانات الهندسية لحرف ما وتركيبها، منطلقين من فرضية، انتباه الطفل للعلاقة القائمة بين الخطوط الصغرى للحرف ومطابقتها لصوته وإدراك خصوصيته المورفولوجية على المستوى الإملائي، ووعيه بأن كتابة الحرف لا تتأسس فقط على تطابقه مع خصوصيته، وإنما وفق قواعد هندسية.

2- الفرضيات

إذا كان الهدف الأساس من هذا البحث، إبراز أهمية الوعي بالنظام الخطي للحروف العربية وأثرها على تعرفها وتعلم كتابتها، فإننا سننطلق من فرضية عامة يمكن صياغتها على الشكل الآتي: "كلما نما الوعي بالنظام الخطي لدى المتعلم/الطفل بالحروف العربية، استطاع تعرفها وكتابتها بشكل صحيح". وهذا يعني أننا سنحاول الكشف عن أهمية الوعي بالنظام الخطي أو الغرافي للحرف العربي، باعتباره وحدة تشمل عدداً من الجيوانات الهندسية الصغرى القابلة للتجزئة والتوليف فيما بينها، أي أنه كلما تحقق الوعي عند الطفل بهذه البنية التي تحكم الحرف العربي، استطاع تعرفه وكتابتها بشكل جيد وصحيح.

2-1- الفرضيات الإجرائية للبحث

لقد اعتمدنا على مجموعة من الفرضيات الإجرائية خصصنا لكل واحدة منها اختباراً، على هذا الأساس، يمكننا تحديد وصياغة الفرضيات الإجرائية على الشكل الآتي:

- **الفرضية الأولى:** "يحد الطفل المتعلم صعوبة في التعرف على أسماء الحروف". عملت على التأكد من أن الطفل المتعلم يجد صعوبة في التعرف على أسماء الحروف العربية، خاصة وأن الأسماء لا تطابق الرموز المكتوبة على مستوى النطق، فمثلا نقول: (الباء) = ب، أو (الجيم) = ج ... وهذا ما يخلق لبسا على مستوى تطابق المنطوق بالمكتوب.
- **الفرضية الثانية:** "يحد الطفل المتعلم صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة". حيث سعت إلى البحث عن الصعوبات التي يجدها الطفل المتعلم في التمييز بين الحروف المتشابهة، وتجد هذه الفرضية مرجعيتها ضمن هدفها الأساسي في إبراز أهمية نمو الوعي بالجانب الغرافي أي النظام الخطي لكتابة الحروف العربية والتعرف عليها، ذلك أن اللغة العربية تتميز بظاهرة التشابه بين الحروف على المستوى الرسومي، ونسوق هنا أمثلة من قبيل: (ع، غ) و(ح، خ، ج).
- **الفرضية الثالثة:** "يحد الطفل المتعلم صعوبة في إدراك تعدد أشكال كتابة الحرف الواحد". وتروم إلى التأكد من الصعوبات التي يجدها الطفل/المتعلم في إدراك تعدد أشكال الحرف الواحد، وهذه خاصية تتميز بها اللغة العربية، حيث نجد الحرف الواحد له أشكال مختلفة، حسب موقعه في الكلمة، فمثلا حرف التاء له تسعة (9) أشكال، وحرف (ء) له إحدى عشرة (11) شكلا، وهو ما يعقد مسألة تعرف الحرف العربي وكتابتها بشكل صحيح.
- **الفرضية الرابعة:** "هناك علاقة دالة بين الوعي بالنظام الخطي للحروف العربية عند الطفل وقدرته على تعرفها وكتابتها". سنحاول قياس العلاقة بين الوعي بالنظام الخطي للحروف وبين تعرفها وكتابتها.
- **وأخيرا، نهدف من الفرضية الخامسة** التأكد من قدرة الطفل المتعلم على تعرف الحرف وكتابته بعد التدريب على عملية تجزئ المكونات والأشكال الصغرى للحرف الواحد وتركيبها.

3- الأدوات والاختبارات

عملنا على بناء وإعداد مجموعة من الاختبارات لقياس من صدق الفرضيات الإجرائية والتأكد منها، فقمنا بتطبيق أربع (4) اختبارات على عينة تصل إلى مائة (100) طفلٍ يتوزعون على مستوى التمهيدي المتوسط (50 طفلاً) ومستوى التمهيدي الكبير (50 طفلاً). وهي اختبارات خاصة بالحروف العربية وطريقة تعرفها وكتابتها. ولتحقيق هذا الهدف وفق المعايير العلمية، استلزم منا الأمر إعداد تجربة استطلاعية، وذلك من أجل بناء الأدوات المناسبة واختبارها تجريبياً، والتي تتحدد في أربعة اختبارات وهي:

- اختبار تعرف أسماء الحروف العربية.

- اختبار تعرف تشابه الحروف العربية.

- اختبار تعرف تعدد أشكال الحروف العربية.

- اختبار إملاء الحروف العربية.

أما العينة الثانية (التجريبية) فتم تخصيص الاختبار الأخير والذي يعد بمثابة برنامج تدريبي وهو: اختبار تجزيء الجيوانات الهندسية للحرف الواحد وتركيبها.

3-1- الدراسة الاستطلاعية

لقد تم اعتماد عينة استطلاعية تمثلت في (24) طفلاً في مرحلة التعليم الأولي، وتراوح أعمارهم ما بين ثلاث وست (3-6) سنوات، ينتمون إلى مؤسسة خصوصية (المستقبل - 2 بفاس). وكان الهدف الأساس المراد تحقيقه هو اختيار الأداة، وذلك بوضع الطفل المتعلم أمام وضعية اختيار لون بطاقة الحروف المكتوبة بالعربية وحجمها. فاخترنا طبع مجموعة من البطاقات بأحجام مختلفة (كبيرة، ومتوسطة، وصغيرة). وكتابة الحروف بألوان مختلفة وهي: (الأسود، والأزرق، والأخضر، والأحمر). وهي ألوان أساسية من جهة، ومن جهة ثانية هي الأكثر تداولاً في الكتب المدرسية المخصصة للتعليم الأولي.

ولقد قمنا بتوزيع هذه العينة على ثلاثة مستويات، وهي: التمهيدي الصغير، والتمهيدي المتوسط، والتمهيدي الكبير. ويتوزعون حسب الجدول الآتي:

جدول رقم (1.2)

توزيع العينة حسب السن والجنس والمستوى الدراسي

	السن والمستوى			الجنس
	5-6	4-5	3-4	
	التمهيدي الكبير	التمهيدي المتوسط	التمهيدي الصغير	
12	5	4	3	ذكور
12	5	4	3	إناث
24	10	8	6	المجموع

أما على مستوى خطوات إجراء الدراسة، فقد قمنا بعرض البطاقات على أفراد العينة، وذلك وفق اختيار حروف عربية محددة، تخضع لدواعي بيداغوجية ومعرفية، وهي: (ب، ص، م، ج).

جدول رقم (2.2)

توزيع نماذج من الحروف العربية حسب خاصيات كتابتها

ب - ص	منبسط فوق السطر (ب = بسيط ص = معقد)
م - ح	تحت السطر ح = معقوف

لقد قمنا بعرض الحروف على كل طفل من أطفال العينة، تم طلبنا منهم تحديد اللون الذي يرى فيه الخط واضحاً ومقروءاً. كما حرصنا على تقديم الحروف التي وقع عليها اختيارنا كاملة، وهي أربعة مجموعات، مثلاً حرف الباء، تعرض على الطفل بالألوان الأربعة، وطلبنا منه اختيار اللون المناسب. وأثناء عرضنا لهذه الألوان والحروف، قمنا بتغيير مواقع الحروف والألوان. وبعد الانتهاء من اختيار اللون، نعرض عليه حرفاً آخر، وفي كل الأحجام (كبير، متوسط، صغير)، ونطلب منه اختيار الحجم الذي يراه ملائماً لتعرف الحرف وقراءته. هذه العملية نعيدها مع كل مفحوص على التوالي مع تغيير الألوان والأحجام وترتيبها، وهكذا إلى آخر مفحوص.

وأخيراً، يمكن تلخيص نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية، في أن أغلب الأطفال اختاروا البطاقات من الحجم الكبير (20.50 سنتم الطول و14.50 سنتم العرض)، بنسبة (78,66%) على مستوى مراحل التعليم الأولي الثلاث.



شكل (1.2)

صورة عن البطاقة من الحجم (20.50 سنتم الطول و14.50 سنتم العرض)

وعلى مستوى الألوان المقترحة على العينة، وقع الاختيار على الحروف العربية المكتوبة باللون الأحمر بنسبة (66.66%) على مستوى مراحل التعليم الأولي الثلاث. وانطلاقاً من هذه الدراسة الاستطلاعية، عملنا على بناء أدوات الاختبارات المعتمدة في بحثنا، مع الأخذ بعين الاعتبار الحجم الكبير للبطاقات، واللون الأحمر للحروف العربية. عموماً، يمكن الإشارة إلى أن الهدف الأساس التي وجهنا في هذه الدراسة الاستطلاعية، هو إعداد اختبارات قائمة على ضوابط علمية وبيداغوجية وفنية، من أجل تجويد تعلمات الطفل المتعلم، وتحقيق الفعالية المطلوبة في الأنشطة المدرسية في مرحلة التعليم الأولي.

ولأننا نراهن كذلك، على أن تكون هذه المرحلة أساسية في تعليم مهارتي القراءة والكتابة، وفي تكوين شخصية الطفل المتعلم على مستوى الوعي بجسده وحركات الذراع واليد والأصابع، أثناء أنشطة الخربشة والرسم والكتابة، والوعي كذلك بالأشكال الغرافية/الرسومية والنظام الخطي للحروف العربية، فإننا نرى أنه من المهم اعتماد طريقة تربوية مؤسسة على ضوابط علمية لتعليم أطفالنا القراءة، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية اللغة العربية، على مستوى كتابتها وقراءتها (Ibrahim, 2011)، حيث يطرح الشكل العام في اللغة العربية،

مشكلة تشابه الحروف (ب، ت، ن، ث...)، والتي تُعالج في النصف الدماغ الأيمن، باعتبارها أشكالاً عامة متماثلة، دون أخذ النقط على الحروف بعين الاعتبار، في حين يتم التمييز بينها بتدخل النصف الدماغ الأيسر. كما أن الحروف غير المتشابهة (ب، م...) تُعالج مباشرة في النصف الكروي الأيسر (Ibrahim, 2011).

3-2- وصف الاختبارات وخطوات تطبيقها

تختلف الأدوات الاختبارية، حسب طبيعة البحث وفرضياته. وبما أن اللغة العربية (الحروف) هي المادة التي نحن بصدد دراستها، فقد شكلت البطائق التي تحمل الحروف العربية والمكتوبة بخط " مدير Mudir" وباللون الأحمر وبحجم الكبير (20.50 سنتم) الطول و14.50 (سنتم العرض) أداة قياسية، نعتمدها لقياس مدى تعرف الطفل على أسماء الحروف وإدراك التشابهات. كما تم اعتماد شرائط لكل حرف، ويصل عدد الحروف المختارة (14) حرفاً، حيث نكتب الحروف حسب مواقعها في الكلمات، وذلك لقياس مدى إدراك الطفل المتعلم تعدد أشكال الحرف الواحد.

وبالنظر إلى غياب الدراسات في سياقنا العربي والمغربي، عملنا على إعداد اختبارات قابلة للتوظيف¹. بغرض إنجاز هذه الدراسة التي نسعى من خلالها، إلى الكشف عن كيفية تعرف الطفل على الحروف العربية وتعلم كتابتها، كما خصصنا جزءاً من هذه الأدوات لصنع حيوانات هندسية خشبية خاصة بالحروف الأبجدية (مستقيم / منحنى / نقطة) وتم وضعها في صندوق (زغبوش، 2018)، وهو ما منح لهذا الاختبار خاصية لعبية ludique، حيث نقدم للأطفال هذه الحيوانات وندريبهم على تشكيل حروف معينة تركيباً وتجزئاً. ويمكن تحديد الاختبارات المعتمدة على الشكل الآتي:

1 - عملنا على القيام بالتصويبات اللازمة للاختبارات المعتمدة، بعد تطبيق إجراء تحكيم، من قبل أساتذة متخصصين في اللسانيات وعلم النفس: الأستاذ بنعيسى زغبوش شعبة علم النفس جامعة قطر، والأستاذ إسماعيل علوي شعبة علم النفس، والأستاذ عبد النبي سفير شعبة اللغة العربية كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز بفاس، والأستاذة حسية الطايبي البرنوصي شعبة اللغة العربية كلية علوم التربية بالرباط.

3-2-1- اختبار تعرف أسماء الحروف

هو اختبار نقيس به مدى تعرف الطفل الحروف الألفبائية الخاصة باللغة العربية، حيث يتم عرضها على الطفل بشكل غير متتابعي وغير مرتب حتى لا نكون أمام وضعية الاستظهار، وإنما نقيس التعرف على اسم الحرف فقط من خلال تمثله له، ويتم احتساب نقطة لكل جواب صحيح.

• التعليمات:

- نطلب من الطفل/المتعلم تسمية الحرف المقدم له أو قراءته (التعرف على اسمه)، وهكذا مع باقي الحروف.

- "هذه مجموعة حروف عربية، هل يمكنك أن تتعرف اسم كل حرف؟

- هل فهمت؟

- إذن نبدأ، ما هو اسم هذا الحرف؟"

• التنقيط

نتحسب نتائج الاختبار على الشكل الآتي:

- نقطة واحدة (1) على كل إجابة صحيحة.

- صفر نقطة (0) على كل إجابة خاطئة.

يكون لدى الفاحص جدول يتألف من ثمانية وعشرين (28) حرفاً، مرفقاً بالبطاقات المعروضة على أفراد العينة، من أجل تقويم إنجاز كل مفحوص، حسب كل حرف يُطلب التعرف عليه أو تسميته.

جدول رقم (3.2)

الحروف المعتمدة في الاختبار وعددها (28) حرفاً

الترتيب	الحروف	صحيح	خطأ
1	د		
2	م		
3	ر		
4	ب		
5	س		
6	ف		
7	ل		
8	ص		
9	ذ		
10	ز		
11	ط		
12	ض		
13	ن		
14	ع		
15	ت		
16	ظ		
17	ح		
18	هـ		
19	ء		
20	ج		
21	خ		
22	غ		
23	ك		
24	ث		
25	ق		
26	ش		
27	و		
28	ي		

3-2-2- اختبار تشابه الحروف

هو اختبار نقيس به مدى قدرة الطفل على تمييز الحروف المتشابهة على المستوى الغرافي، وإدراكه للاختلافات الموجودة بينها، وإبراز المعايير التي يعتمدها الطفل لإدراك التشابهات، حيث نعرض عليه بطائق الحروف جميعا فوق طاولة، بشكل غير تتابعي ومختلف من طفل لآخر، ونطلب منه اختيار الحروف التي تبدو له متشابهة، ويتم تصنيفها ضمن مجموعات.

• التعليمات:

- نطلب من كل مفحوص أن يضع الحروف المتشابهة في مجموعة واحدة.
- "هذه مجموعة حروف، عليك أن تختار منها الحروف التي تتشابه مع بعضها وتضعها على شكل مجموعات كل مجموعة على حدة.
- هل فهمت؟ الآن سنبدأ."

• التنقيط

- نحسب نتائج الاختبار على الشكل التالي:
- نقطة واحدة (1) على كل إجابة صحيحة.
- صفر نقطة (0) على كل إجابة خاطئة.
- يكون لدى الفاحص جدولاً مرفقاً بالبطاقات المعروضة على أفراد العينة، من أجل تقويم إنجاز كل مفحوص، حسب كل مجموعة.

جدول رقم (4.2)

جدول خاص بتدوين إجابات أفراد العينة

المفحوص	عدد المجموعات	المجموعات المختارة	صحيح خطأ	المعيار المعتمد		
				تشابه غرافي	تشابه حسب النقاط	تشابه: فوق السطرات تحت السطر
1						
2						
3						
4						
-						

3-2-3 اختبار تعدد أشكال الحرف الواحد

نقيس بهذا الاختبار مدى تعرف الطفل الحروف العربية، على مستوى تعدد أشكالها الكتابية، وتتنظم هذه الحروف، ضمن متواليات قد تتكون من ثلاثة (3) مظاهر أو ستة (6) مظاهر أو تسعة (9) مظاهر للحرف الواحد، وذلك حسب تعدد أشكاله وموقعه في الكلمة.

نقدم للمفحوص مجموعة من الأشرطة على شكل بطاقات، كل بطاقة مكتوب عليها متوالية من أشكال مختلفة من الحرف الواحد (عدد الحروف المختارة هي: 14 حرفاً / 14 شريطاً). ولقد تم اختيار هذه الحروف وفق معيار مزدوج يجمع من جهة، بين عدد مظاهر الحروف، وعدد رفع اليد أثناء الكتابة من جهة ثانية. وهذه الحروف هي: (د، ب، ض، ط، ن، ت، ج، غ، ك، ث، ش، ق، و، ي). ونشير هنا، إلى أنه تم استبعاد حرف الألف، بالنظر إلى أنه يتعدد إلى أحد عشر شكلاً، وهو ما يعقد الأمر على الطفل. كل شريط يتضمن متواليات من أشكال غرافية/رسمية مختلفة من الحرف الواحد.

ونشير هنا، إلى أنه ليس من الضروري أن تحتوي المتوالية على نفس عدد أشكال الحرف الواحد: (هناك متواليات من 3 أحرف، ومن 6 أحرف، ومن 9 أحرف).

وبما أنه تعذر علينا الحصول على نفس العدد من الأشكال الغرافية للحروف العربية موضوع الدراسة، سنعمل على إضافة -في كل شريط مخصص للحرف الواحد- حروف متشابهة، حتى نحصل في النهاية على أشرطة تتضمن إما 3 أحرف أو 6 أحرف أو 9 أحرف. مثلاً: (د، - د - 1+). (ب، - ب - ب - ب - 2+). ومن أجل احتساب النتائج بالتساوي، نضيف نسبة (50%) لكل متوالية من الأشرطة.

• التعليمات:

- نعمل على عرض كل شريط على حدة أمام كل مفحوص.
- نطلب منه تعرف على الحروف، من خلال توجيه السؤال الآتي: "هل يمكنك تسمية الحروف المكتوبة أمامك؟"

• التنقيط

نحتسب نتائج الاختبار على الشكل الآتي:

- نقطة واحدة (1) على كل إجابة صحيحة (ملحوظة: لا يعتبر الجواب صحيحاً، إلا إذا تعرف المفحوص على الحرف الواحد بتعدد أشكاله الغرافية).

- صفر نقطة (0) على كل إجابة خاطئة.

أشرطة ومتوالية الحروف وهي:

+
+ حرف الراء

ر	د	د
---	---	---

+ حرف الميم

م	و	و
---	---	---

+ 50%
+ الثاء

ث	ث	ب	ب	ب	ب
---	---	---	---	---	---

+ التاء

ة	ة	ه	ه	ه	ه
---	---	---	---	---	---

+ الخاء

خ	خ	ج	ج	ح	ح
---	---	---	---	---	---

+ الزين

ز	ز	غ	غ	غ	غ
---	---	---	---	---	---

+ اللام

ل	ل	ن	ن	ن	ن
---	---	---	---	---	---

ض	ض	ض	ض	ط	ظ
ض	ض	ض	ض	ط	ظ

ك	ك	ك	ك	ي	ي
ك	ك	ك	ك	ي	ي

ق	ق	ق	ق	ف	ف
ق	ق	ق	ق	ف	ف

ظ	ظ	ظ	ظ	ص	ص
ظ	ظ	ظ	ظ	ص	ص

ش	ش	ش	ش	س	س
ش	ش	ش	ش	س	س

ت	ت	ت	ت	ة	ة	ن	ن	ن
ت	ت	ت	ت	ة	ة	ن	ن	ن

ث	ث	ث	ث	ب	ب	ي	ي
ث	ث	ث	ث	ب	ب	ي	ي

3-2-4 اختبار إملاء الحروف

هو اختبار يأتي بعد إجراء الاختبارات الثلاث الأولى، ونسعى من خلاله، إلى التأكد من أن تعرف الطفل على الحرف هو تعرف أفضل إلى بناء تمثيل عنه، وتم الاحتفاظ به في ذاكرته وفق معيار ما. كما نمنح لكل مفحوص ورقة وقلم، ونملي عليه: 14 حرفا على التوالي، وهي حروف تم اختيارها حسب المعايير الآتية:

- الشكل الإدراكي الذي يوافق التدرج من البسيط إلى المعقد.
 - حركات رفع اليد أثناء الكتابة (أنظر المرجع: " شاكري، وبوعناني، وبنعيسى، وحميدي، 2018).
 - شكل الحرف فوق السطر.
- وعلى هذا الأساس، قمنا بتوزيع هذه الحروف على أربع مجموعات كما هو موضح في الجدول رقم (5.2):

جدول رقم (5.2)

مجموعات الحروف المعتمدة في اختبار الإملاء

المجموعة الأولى (مرة واحدة) مجموعة: 1	المجموعة الأولى (مرتان) م 2	المجموعة الأولى (ثلاث مرات) م 3	المجموعة الأولى (أربع مرات) م 4
د	ز	ض	ث
ح	ط	ق	ش
ل	ك	ي	
هـ	ن	ت	

• التنقيط:

- نحتسب نتائج الاختبار على الشكل الآتي:
- نقطة واحدة (1) على كل إجابة صحيحة.
- صفر نقطة (0) على كل إجابة خاطئة.

جدول رقم (6.2)

تقويم مجموعات الحروف المعتمدة في اختبار الإملاء

إملاء الحروف حسب توزيع المجموعات	صحيح	خطأ
م1 = د - ح - ل - هـ		
م2 = ز - ط - ك		
م3 = ض - ق - ي - ت		
م4 = ث - ش		

3-2-5- اختبار التدريب على التجزيء والتركيب

هو اختبار خُصص لعينة تجريبية تتكون من (10) أطفال ذكور تراوحت أعمارهم ما بين سن (3 و4) سنوات، قمنا باختبار قبلي واختبار بعدي. بالنسبة للاختبار القبلي، عرضنا على الأطفال حروفا معينة ثم اختارها وفق المعايير الآتية:

- معيار الشكل الغرافي من البسيط إلى المعقد.
 - معيار كتابة الحرف حسب خاصية انتظام الخطوط فوق السطر أو تحته على ورقة الكتابة.
 - معيار رفع اليد أثناء الكتابة وذلك من البسيط إلى المعقد من أجل التأكد من عدم تعرفهم على الحروف.
- وبعد ذلك، خصصنا برنامجا تدريبيا عبر جدولة زمنية، امتدت على امتداد لأربعة أسابيع، قمنا بتمرين الأطفال على تجزيء الحروف وتركيبها، لتصل في الأخير إلى إجراء الاختبار البعدي. ولقد كانت التعليمات تتم بطريقة شفوية موجهة إلى الأطفال، حيث يتم في البداية التعرف عليهم، وكسب ثقتهم. وبعد دردشة قصيرة، يشعر الطفل أنه في وضعية اعتيادية. نبدأ في تدريبهم على التجزيء والتركيب في إطار برنامج تدريبي. على أننا اخترنا تعليمهم تعرف وكتابة (8) أحرف موزعة على أربع مجموعات وهي: (د، ل) (ب، ز) (ت، ص) (ش، ث). وذلك من خلال الأشكال الهندسية المجزأة للحروف في الصندوق الذي أعدناه لهذا الغرض. واستمر التمرن على هذه "المهارات اللعبية" مدة أسبوع، حيث عملنا على مراجعة الحروف جميعها في اليوم الأخير.

أما في الأسبوع الثاني، فقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين

- المجموعة الأولى تتعلم نطق الحروف فقط.

- والمجموعة الثانية تتعلم كتابة الحروف.

واستمر التمرن على هذا الإجراء مدة أسبوع حيث، عملنا على مراجعة الحروف جميعها في آخر يوم من الأسبوع.

أما في الأسبوع الثالث، فتم تغير المجموعتين وأسلوب التجزيء، فعمدنا إلى تدريب المجموعة الأولى على كتابة الحروف، انطلاقاً من التجزيء والتركيب، أما المجموعة الثانية فتمرن على نطق الحروف وتعرفها، من خلال تجزيئها وتركيبها. لنصل إلى الأسبوع الرابع والأخير، الذي خصصناه للدعم، فعمدنا إلى مراجعة كل الحروف من خلال تعرفها وكتابتها، وتركيب أجزاء الحرف. وفي الاختبار البعدي، طلبنا من أفراد العينة تركيب أجزاء الحروف والتعرف عليها.

وتجدر الإشارة، إلى أننا خصصنا هذا الاختبار للمستوى التمهيدي الصغير فقط، وذلك لاعتبارات معرفية وبيداغوجية، كان الهدف هو اختبار أهمية التجزيء والتركيب في التعرف على الحروف العربية. حيث نقوم بتجزيء الحروف إلى أشكال هندسية أو جيونات مكونة للحروف العربية، وفق الأشكال الآتية: (/ - ∪ - ∩ - ●).

وأخيراً، نعتبر أن اختبار تجزيء الحرف وإعادة تركيبه على مستوى بنائه الهندسي، هو خطوة تجريبية نتوخى منها الكشف عن مدى قدرة الطفل في سن مبكرة، على الوعي بأجزاء الحرف الصغرى وفهم أن الحرف ليس وحدة كبرى، بل هو عبارة عن أجزاء صغرى يمكن تركيبها للحصول على حرف يشكل رمزا معيناً ضمن النظام الألفبائي.

جدول رقم (7.2):

مجموعات الحروف في اختبار التجزيء والتركيب

المجموعة الأولى م 1	المجموعة الثانية م 2	المجموعة الثالثة م 3	المجموعة الرابعة م 4
د	ب	ت	ش
ل	ز	ص	ث

التعليمات:

نُعطي الطفل هذه الخطوط الهندسية ونطلب منه تركيب أي كتابة الحرف المحدد ضمن المجموعات المشار إليها، ليتم التعرف عليه.

• التنقيط

نحتسب نتائج الاختبار على الشكل الآتي:

- نقطة واحدة (1) على كل إجابة صحيحة.

- صفر نقطة (0) على كل إجابة خاطئة.

4- عينة البحث

تتكون هذه العينة في مجملها من مائة وعشرة (110) طفلاً، يدرسون بمرحلة التعليم الأولي ويتوزعون حسب متغيري المستوى الدراسي والسن على الشكل الآتي:

جدول رقم (8.2)

التوزيع الإجمالي لعناصر العينة تبعا لمتغيري السن والتمدرس

المستوى الدراسي	التمهيدي الصغير	التمهيدي المتوسط	التمهيدي الكبير
السن	(3-4) سنوات	(4-5) سنوات	(5-6) سنوات
الجنس	ذكور	ذكور / إناث	ذكور / إناث
المجموع	10	50	50

4-1- العينة الأولى

استهدفت هذه الدراسة، عينة يبلغ عددها مائة (100) طفل يدرسون بمرحلة التعليم الأولي الرسمي، ويتوزعون على مستويين، هما: التمهيدي المتوسط والتمهيدي الكبير، تتراوح أعمارهم ما بين أربع (4) وست (6) سنوات، ذكورا وإناثا، وقد خصصنا الاختبارات الأربع الأولى لهذه العينة.

4-2- العينة الثانية

تتكون هذه العينة من عشرة (10) طفل وهي عينة متجانسة كلهم ذكور، يتمدرسون بالتعليم الأولي بالمستوى التمهيدي الصغير، ويتراوح سنهم بين ثلاث وأربع (3-4) سنوات. وقد خصصنا لهذه العينة التجريبية، برنامجاً تدريبياً، حيث يتعلم الأطفال (8) من أحرف تم اختيارها وفق معيار محدد.

5- أساليب تحليل النتائج

لمعالجة البيانات إحصائياً بما يحقق أهداف البحث، قمنا باستخدام الوسائل الإحصائية الموالية، عن طريق استخدام برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (25):

- التكرارات.
- النسب المئوية.
- معامل ارتباط بيرسون.
- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- اختبار (T) لعينتين مستقلتين.
- تحليل الانحدار البسيط.

الفصل الثالث

قراءة نتائج البحث ومناقشته

الفصل الثالث

قراءة نتائج البحث ومناقشته

1- خصائص عينة البحث

من أجل تحليل نتائج الدراسة الميدانية، تناولنا الخصائص الرئيسة للمفحوصين من أفراد عينة البحث، والتي تم استخلاصها من إجاباتهم على أدوات البحث:

1-1- توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس:

يوضح الجدول توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس

الجدول رقم (1.3)

التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	52	52%
إناث	48	48%
المجموع	100	100 %

يتضح من الجدول رقم (1.3)، أن عدد أفراد العينة من التلاميذ الذكور بلغ (52) تلميذا ويمثلون نسبة (52%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من التلميذات الإناث (48) تلميذة ويمثلن نسبة (48%) من إجمالي أفراد العينة.

1-2- توزيع أفراد عينة البحث حسب السن:

يوضح الجدول رقم (2.3)، توزيع أفراد عينة البحث حسب السن.

الجدول رقم (2.3)

التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية
من 4 - 5 سنوات	62	62%
من 5 - 6 سنوات	38	38%
المجموع	100	100 %

يتضح من الجدول رقم (2.3)، أن عدد أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (4 و5) سنوات، بلغ (62) تلميذا وتلميذة، ويمثلون نسبة (62%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم من 5 إلى 6 سنوات، بلغ (38) تلميذا وتلميذة، ويمثلون نسبة (38%) من إجمالي أفراد العينة.

1-3- توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى الدراسي:

يوضح الجدول رقم (3.3)، توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى الدراسي.

الجدول رقم (3.3):

التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
التمهيدي المتوسط	50	50%
التمهيدي الكبير	50	50%
المجموع	100	100 %

يتضح من الجدول رقم (3.3)، أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط بلغ (50) تلميذا وتلميذة ويمثلون نسبة (50%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير (50) تلميذا وتلميذة، ويمثلون نسبة (50%) من إجمالي أفراد العينة.

2- نتائج إجابات أفراد العينة على اختبار تعرف أسماء الحروف

2-1- الفرضية الأولى:

يجد الطفل/المتعلم صعوبة في التعرف على أسماء الحروف.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب التكرارات على تعرف أسماء الحروف لكل حرف على حدة.

2-1-1- توزيع إجابات أفراد العينة على تعرف أسماء الحروف وفق المستوى الدراسي

يوضح الجدول رقم (4.3) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على اختبار تعرف أسماء الحروف وفق المستوى الدراسي.

الجدول رقم (4.3) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على اختبار تعرف أسماء الحروف وفق المستوى الدراسي

المستوى الحرف	التمهيدي المتوسط			التمهيدي الكبير		
	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المجموع	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المجموع
د	15	35	50	8	42	50
م	32	18	50	21	29	50
ر	17	33	50	6	44	50
ب	14	36	50	3	47	50
س	25	25	50	9	41	50
ف	43	7	50	29	21	50
ل	40	10	50	16	34	50
ص	35	15	50	30	20	50
ذ	38	12	50	15	35	50
ز	29	21	50	11	39	50
ط	46	4	50	34	16	50
ض	39	11	50	31	19	50
ن	36	14	50	18	32	50
ع	33	17	50	13	37	50
ت	31	19	50	4	46	50
ظ	44	6	50	37	13	50
ح	31	19	50	11	39	50
هـ	45	5	50	33	17	50
ء	29	21	50	13	37	50

المستوى الحرف	التمهيدي المتوسط			التمهيدي الكبير		
	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المجموع	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المجموع
ج	39	11	50	9	41	50
خ	42	8	50	12	38	50
غ	44	6	50	21	29	50
ك	48	2	50	22	28	50
ث	42	8	50	20	30	50
ق	45	5	50	27	23	50
ش	36	14	50	16	34	50
و	35	15	50	18	32	50
ي	35	15	50	16	34	50

- يتضح من الجدول رقم (4.3)، أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم حرف (د) بلغ (15) تلميذا وتلميذة بنسبة (15%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (8) تلميذ بنسبة (8%) من إجمالي أفراد العينة.
- أما بخصوص حرف (م)، كان عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة، بلغ (32) تلميذا وتلميذة بنسبة (32%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (21) تلميذا وتلميذة بنسبة (21%) من إجمالي أفراد العينة.
- يتبين أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم حرف (ر)، بلغ (17) تلميذا وتلميذة بنسبة (17%) من إجمالي أفراد العينة، في حين بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (6) تلميذ بنسبة (6%) من إجمالي أفراد العينة.
- وبالنسبة لحرف (ب)، نجد أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعر، بلغ (14) تلميذا وتلميذة بنسبة (14%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة حد في (3) تلميذ بنسبة (3%) من إجمالي أفراد العينة.

- كما أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم حرف (س) بلغ (25) تلميذا وتلميذة بنسبة (25%) من إجمالي أفراد العينة. بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (9) تلاميذ بنسبة (9%) من إجمالي أفراد العينة.
- الملاحظ أيضا أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم حرف (ف) بلغ (43) تلميذا وتلميذة بنسبة (43%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (29) تلميذا وتلميذة بنسبة (29%) من إجمالي أفراد العينة.
- يتضح أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم حرف (ل) بلغ (40) تلميذا وتلميذة بنسبة (40%) من إجمالي أفراد العينة، بينما نجد أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة، وصل إلى (16) تلميذا وتلميذة بنسبة (16%) من إجمالي أفراد العينة.
- كما أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم حرف (ص) بلغ (35) تلميذا وتلميذة بنسبة (35%) من إجمالي أفراد العينة، في حين بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (30) تلميذا وتلميذة بنسبة (30%) من إجمالي أفراد العينة.
- الملاحظ أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم حرف (ذ) بلغ (38) تلميذا وتلميذة بنسبة (38%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (15) تلميذا وتلميذة بنسبة (15%) من إجمالي أفراد العينة.
- أما إسم حرف (ز)، فنجد أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة، بلغ (29) تلميذا وتلميذة بنسبة (29%) من إجمالي أفراد العينة،

- بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (11) تلميذا وتلميذة بنسبة (11%) من إجمالي أفراد العينة.
- كما أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم حرف (ط) بلغ (46) تلميذا وتلميذة بنسبة (46%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (34) تلميذا وتلميذة بنسبة (34%) من إجمالي أفراد العينة.
 - غير أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم حرف (ض) بلغ (39) تلميذا وتلميذة بنسبة (39%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (31) تلميذا وتلميذة بنسبة (31%) من إجمالي أفراد العينة.
 - بالنسبة لحرف (ن)، نلاحظ أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم حرف (ن) بلغ (36) تلميذا وتلميذة بنسبة (36%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (18) تلميذا وتلميذة بنسبة (18%) من إجمالي أفراد العينة.
 - يتبين أيضا، أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم (ع)، بلغ (33) تلميذا وتلميذة بنسبة (33%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (13) تلميذا وتلميذة بنسبة (13%) من إجمالي أفراد العينة.
 - غير أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم حرف (ت) بلغ (31) تلميذا وتلميذة بنسبة (31%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (4) تلميذا وتلميذة بنسبة (4%) من إجمالي أفراد العينة.

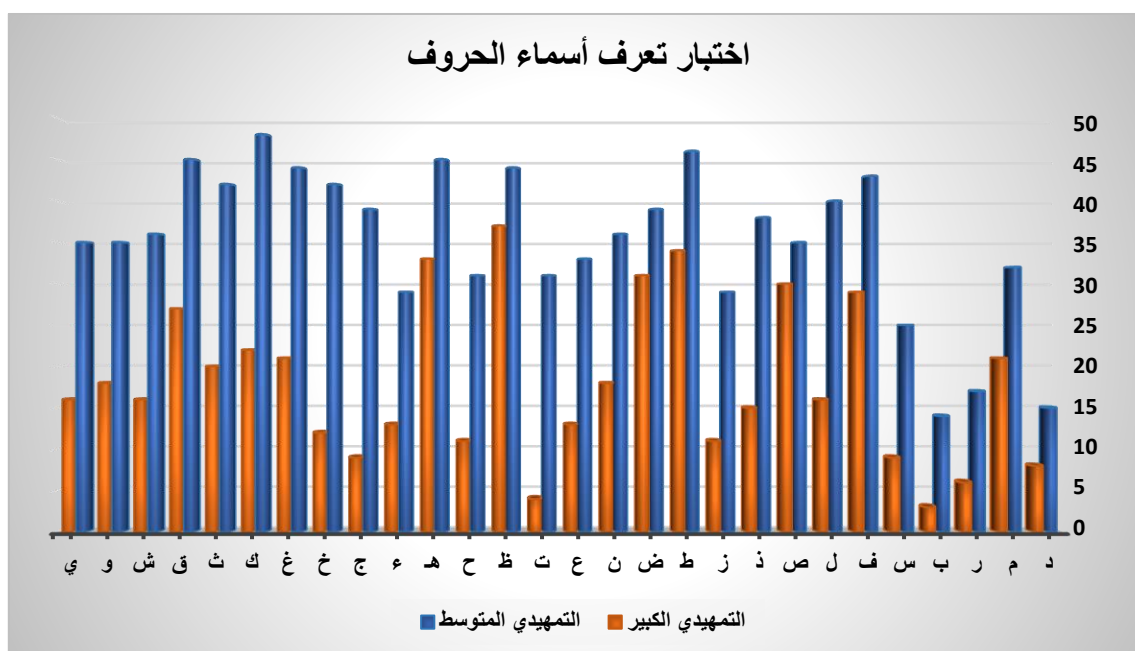
- بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف اسم حرف (ظ) (37) تلميذا وتلميذة بنسبة (37%) من إجمالي أفراد العينة.
- أما عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف اسم حرف (ح)، بلغ (31) تلميذا وتلميذة بنسبة (31%) من إجمالي أفراد العينة. بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (11) تلميذا وتلميذة بنسبة (11%) من إجمالي أفراد العينة.
- أما اسم حرف (ه)، لاحظنا أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف اسم حرف (ه)، بلغ (45) تلميذا وتلميذة بنسبة (45%) من إجمالي أفراد العينة. بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (33) تلميذا وتلميذة بنسبة (33%) من إجمالي أفراد العينة.
- كما أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف اسم حرف (ء)، بلغ (29) تلميذا وتلميذة بنسبة (29%) من إجمالي أفراد العينة. بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (13) تلميذا وتلميذة بنسبة (13%) من إجمالي أفراد العينة.
- أما التلاميذ من أفراد العينة التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف اسم حرف (ج)، بلغ (39) تلميذا وتلميذة بنسبة (39%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (9) تلميذ بنسبة (9%) من إجمالي أفراد العينة.
- غير أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف اسم حرف (خ) بلغ (42) تلميذا وتلميذة بنسبة (42%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (12) تلميذا وتلميذة بنسبة (12%) من إجمالي أفراد العينة.

- في حين أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم حرف (غ) بلغ (44) تلميذا وتلميذة بنسبة (44%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (21) تلميذا وتلميذة بنسبة (21%) من إجمالي أفراد العينة.
- كما يتبين أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم حرف (ك) بلغ (48) تلميذا وتلميذة بنسبة (48%) من إجمالي أفراد العينة.
- غير أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف اسم حرف (ث) بلغ (42) تلميذا وتلميذة بنسبة (42%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم حرف (ث) (20) تلميذا وتلميذة بنسبة (20%) من إجمالي أفراد العينة.
- بالنسبة لحرف (ق)، لاحظنا أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة، بلغ (45) تلميذا وتلميذة بنسبة (45%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (27) تلميذا وتلميذة بنسبة (27%) من إجمالي أفراد العينة.
- أما حرف (ش)، نجد أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة، بلغ (36) تلميذا وتلميذة بنسبة (36%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (16) تلميذا وتلميذة بنسبة (16%) من إجمالي أفراد العينة.
- بينما لاحظنا أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم حرف (و) بلغ (35) تلميذا وتلميذة بنسبة (35%) من

إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (18) تلميذا وتلميذة بنسبة (18%) من إجمالي أفراد العينة.

- وأخيراً، تبين أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعرف إسم حرف (ي)، بلغ (35) تلميذا وتلميذة بنسبة (35%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (16) تلميذا وتلميذة بنسبة (16%) من إجمالي أفراد العينة.

والشكل رقم (1.3) يوضح توزيع الإجابات الخاطئة لأفراد عينة البحث على اختبار تعرف أسماء الحروف وفق المستوى الدراسي:



الشكل رقم (1.3) توزيع الإجابات الخاطئة لأفراد عينة البحث على اختبار تعرف أسماء الحروف وفق المستوى الدراسي

2-1-1-1- نتائج ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة في اختبار أسماء الحروف

- نتائج ترتيب الحروف وفق الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة مستوى التمهيدي المتوسط:

يوضح الجدول رقم (5.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي المتوسط على اختبار تعرف أسماء الحروف.

الجدول رقم (5.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى

التمهيدي المتوسط على اختبار تعرف أسماء الحروف

م	المستوى الحرف	التمهيدي المتوسط		
		إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المجموع
1	ب	14	36	50
2	د	15	35	50
3	ر	17	33	50
4	س	25	25	50
5	ز	29	21	50
6	ء	29	21	50
7	ت	31	19	50
8	ح	31	19	50
9	م	32	18	50
10	ع	33	17	50
11	ص	35	15	50
12	و	35	15	50
13	ي	35	15	50
14	ن	36	14	50
15	ش	36	14	50
16	ذ	38	12	50
17	ض	39	11	50
18	ج	39	11	50
19	ل	40	10	50
20	خ	42	8	50
21	ث	42	8	50
22	ف	43	7	50
23	ظ	44	6	50
24	غ	44	6	50
25	هـ	45	5	50
26	ق	45	5	50
27	ط	46	4	50
28	ك	48	2	50

• نتائج ترتيب الحروف وفق الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة مستوى التمهيدي الكبير:

يوضح الجدول رقم (6.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي الكبير على اختبار تعرف أسماء الحروف.

الجدول رقم (6.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي الكبير على اختبار تعرف أسماء الحروف

م	المستوى الحرف	التمهيدي الكبير		
		إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المجموع
1	ب	3	47	50
2	ت	4	46	50
3	ر	6	44	50
4	د	8	42	50
5	س	9	41	50
6	ج	9	41	50
7	ز	11	39	50
8	ح	11	39	50
9	خ	12	38	50
10	ع	13	37	50
11	ء	13	37	50
12	ذ	15	35	50
13	ل	16	34	50
14	ش	16	34	50
15	ي	16	34	50
16	ن	18	32	50
17	و	18	32	50
18	ث	20	30	50
19	م	21	29	50
20	غ	21	29	50
21	ك	22	28	50
22	ق	27	23	50
23	ف	29	21	50
24	ص	30	20	50
25	ض	31	19	50
26	هـ	33	17	50
27	ط	34	16	50
28	ظ	37	13	50

2-1-2- نتائج الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث

قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغيرات: العمر، والمستوى الدراسي، والجنس كما يلي:

- نتائج الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر (من 4 - 5 سنوات، من 5 - 6 سنوات):

والجدول رقم (7.3) يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر عند درجة حرية (98):
الجدول رقم (7.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر

الاختبار	العمر	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
تعرف أسماء الحروف	من 4 - 5 سنوات	62	10.03	8.12	98	-4.880	0.000	دال
	من 5 - 6 سنوات	38	18.08	7.79				

يتضح من الجدول رقم (7.3) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر، حيث بلغت قيمة (T) (-4.880) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ الفئة العمرية من 5 - 6 سنوات.

- نتائج الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي:

يوضح الجدول رقم (8.3) نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي عند درجة حرية (98):

الجدول رقم (8.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف أسماء

الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي

الاختبار	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
تعرف أسماء الحروف	التمهيدي المتوسط	50	8.24	7.22	98	-6.504	0.000	دال
	التمهيدي الكبير	50	17.94	7.68				

يتضح من الجدول رقم (8.3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (T) (-6.504) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ المستوى التمهيدي الكبير.

• نتائج الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس.

يوضح الجدول رقم (9.3) نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس:

الجدول رقم (9.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

الاختبار	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
تعرف اسماء الحروف	ذكور تمهيدي كبير	27	17.37	7.90	48	-0.564	0.576	غير دال
	إناث تمهيدي كبير	23	18.61	7.54				
	ذكور تمهيدي متوسط	25	9.24	8.38	48	0.979	0.333	غير دال
	إناث تمهيدي متوسط	25	7.24	5.85				
	ذكور تمهيدي متوسط	25	9.24	8.38	50	-3.601	0.001	دال
	ذكور تمهيدي كبير	27	17.37	7.90				
	إناث تمهيدي متوسط	25	7.24	5.85	46	-5.863	0.000	دال
	إناث تمهيدي كبير	23	18.69	7.54				
	ذكور تمهيدي متوسط	25	9.24	8.38	46	-4.059	0.000	دال
	إناث تمهيدي كبير	23	18.61	7.54				
	إناث تمهيدي متوسط	25	7.24	5.85	50	-5.280	0.000	دال
	ذكور تمهيدي كبير	27	17.37	7.90				

بناء على ما سبق، يمكن قراءة النتائج الواردة في الجدول (9.3) على الشكل الآتي:

المستوى الأول: يتعلق بالمقارنات الداخلية بين كل مستوى تعليمي، إذ أظهرت النتائج بأن المقارنة ما بين ذكور وإناث المستوى التمهيدي المتوسط لم تفرز أي فروقات دالة من

الناحية الإحصائية كما تعبر عن ذلك القيمة التائية التي بلغت (0.564)، وهي قيمة غير دالة من الناحية الإحصائية. وهذه النتيجة الأخيرة، هي نفسها ما سجلناها عند المقارنة ما بين ذكور وإناث المستوى التمهيدي الكبير، حيث نتج عن المقارنة بينهما تسجيل قيمة تائية حددت في (0.979) وهي أيضا قيمة غير دالة.

يتضح كذلك بأن المقارنات الداخلية بين نتائج كل من المستوى التمهيدي الكبير والمستوى التمهيدي المتوسط، أظهرت أن هناك تجانس في النتائج المحصلة لدى كل مستوى تعليمي، بحكم أننا لم نسجل فروقات دالة تعزى إلى متغير الجنس.

المستوى الثاني: يتعلق بالمقارنات الخارجية بين نتائج المستوى التمهيدي المتوسط ونتائج المستوى التمهيدي الكبير، إذ تظهر معطيات هذا الجدول أن المقارنات كانت لصالح ذكور المستوى التمهيدي الكبير، إذ أظهرت المقارنات بين نتائج ذكور المستوى التمهيدي الكبير وبين ذكور المستوى التمهيدي المتوسط أنها كانت لصالح ذكور المستوى التمهيدي الكبير بقيمة تائية بلغت (3.601)، كما كانت المقارنة بين النتائج لصالح ذكور المستوى التمهيدي الكبير عند مقارنتهم بإناث المستوى التمهيدي المتوسط بقيمة تائية قدرت ب (5.280). ولقد سجلنا أن المقارنات بين النتائج كانت لصالح إناث المستوى التمهيدي الكبير، حيث بلغت القيمة التائية المتعلقة بالمقارنة بين إناث المستوى التمهيدي الكبير وإناث المستوى التمهيدي المتوسط (5.863) وهي قيمة دالة إحصائيا لصالح الفئة الأولى. كما بلغت القيمة التائية المتعلقة بالمقارنة بين إناث المستوى التمهيدي الكبير وذكور التمهيدي المتوسط (4.059) وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا لصالح إناث المستوى التمهيدي الكبير.

2-1-3- تفسير ومناقشة نتائج اختبار تعرف أسماء الحروف العربية:

نذكر بأنه بهدف قياس قدرة الأطفال المشاركين على التعرف على أسماء الحروف قمنا، بإجراء اختبار يقيس القدرة على التعرف على (28) حرفا عربيا، الشيء الذي مكنا من تجميع عدة معطيات عالجنها إحصائيا وقمنا بقراءتها، وسنشرع في تفسيرها ومناقشتها

انطلاقاً من الخلاصات الموائية، وقبل ذلك، ينبغي الإشارة إلى أننا قمنا باختيار نماذج من نتائج تعرف أسماء الحروف العربية كما يلي:

يتضح من خلال قراءة هذه الخلاصات، أنه كلما تقدم أطفال عينتنا في السن وانتقلوا من المستوى التمهيدي المتوسط إلى المستوى التمهيدي الكبير، إلا ونسجل تراجعاً في الأخطاء.

وعلى أساس الفرضية الأولى للبحث والتي تقول: "يجد الطفل المتعلم صعوبة في تعرف أسماء الحروف العربية في مرحلة التعليم الأولى"، يتبين من النتائج أن الطفل المتعلم يتعرف عشرة حروف بنسبة مئوية تفوق 50 % من أصل (28) حرفاً ويمكن ترتيبها كالاتي (ب/د/ر/س/ز/ت/ح/م/ع/ص) بالنسبة لفئة المستوى التمهيدي المتوسط. أما بالنسبة لفئة المستوى التمهيدي الكبير فترتيب الحروف كان على الشكل الآتي: (ب/ت/ر/د/س/ج/ز/ح/خ/ع) وهي نسبة ضعيفة قد تؤثر سلباً على تحصيله في القراءة والكتابة، وهو ما يعطي المشروعية لضرورة إعادة النظر في الطريقة التي يتم التدريس بها.

ويمكن القول إن الفروقات التي سجلناها لصالح التمهيدي الكبير مقارنة بمستوى التمهيدي المتوسط، حيث يمكن أن نجد لها تفسيراً في كون أن التعرف على الحروف في التعليم الأولي ينطلق من التعرف على أسمائها، وهو ما يطرح مشكلاً، لأن تسمية الحرف لا يطابق الرمز الذي يشير إليه، كأن نقول (دال) وهي (د) وهو ما يفيد أن الترابط بين المنطوق والمكتوب قد يخلق للمتعلم تشويشاً على مستوى تعرفه على الحروف. وهو ما عبرت عنه دراسة فولين (Foulin, 2007) بكون العلاقة بين الصوت والإسم هي علاقة تتسم بقلّة التناسق والثبات، ويمكن إرجاع صعوبة التعرف على الحروف إلى كون الأطفال لا يستطيعون تقبلها كرموز مجردة فيريرو (Ferreiro, 1987).

أما على المستوى التفسير النورولوجي، فيمكن التأكيد أن باحات الدماغية هي المسؤولة على تعرف الحروف، عندما تتعرض لأساليب تربوية وديكتيكية مناسبة، مما

تكسبها عادات تعليمية تمكنها من التحصيل والتعلم. (Meunier, 2014). وهذا ما يفسر تفوق فئة التمهيدي الكبير مقارنة بالتمهيدي المتوسط على مستوى تعرف الحروف.

إن تعرف الحروف بشكل عام، يطرح صعوبات لكونها تتأسس على نظام من المعطيات الاعتبارية. فلا توجد علاقة بين الرموز التي تمثلها وبين أسمائها وأصواتها، مما يعني أن هناك مجموعة من شروط تتدخل في هذه التعلمات منها ماهو خارجي وماهو ذاتي (كفاءات الطفل) ويعني أن هناك خاصيات ترتبط بالطفل المتعلم داخل محيطه التربوي والتي يمكن اختزالها في دور الذاكرة والوعي الفونولوجي والتمييز البصري والبيداغوجي والوسائل الديداكتيكية وكذلك الدور السوسيوثقافي وتكوين المدرسين (Biot- chevrier, 2007)، وهي عوامل قد ترفع أو تُضعف من تعرف الطفل لحروف لغته.

إن دلالة الفروق إحصائيا هي لصالح الفئة العمرية ما بين خمس وست (5 - 6) سنوات مقارنة بالفئة العمرية ما بين أربع وخمس (4-5) سنوات، وهو ما يؤكد أن عوامل النمو والسن والمستوى الدراسي تساهم إلى حد ما في التعرف على الحروف، فهو ما بينته مجموعة من الدراسات السابقة، حيث أن الطفل يتعرف على صوت ستة (6) حروف في سن أربع (4) سنوات وثمانية (8) حروف في سن خمس (5) سنوات، وتزداد الوتيرة مع تقدمه في السن (Treiman et al, 1996).

وعلى هذا الأساس، يمكن القول إن الدلالات الإحصائية كانت لصالح المستوى التمهيدي الكبير، ذلك أن الطفل المتعلم في هذا المستوى يتمكن من التحكم في التطابقات بين الحروف وأصواتها، وهذه الآلية تعتبر مسألة أساسية لفك التسنين، خاصة وأن التعرف على أسماء الحروف تدرك كوحدات مقطعية قابلة للإدراك أكثر من التعرف على أصواتها التي تعتبر وحدات فونيمية مجردة. وهذا هو سبب تفوق تلاميذ المستوى التمهيدي الكبير. كما يمكن أن يعزى هذا التفوق أيضا، إلى القدرة على التمييز بين الحروف، وتذكر شكل واتجاه الحروف المتشابهة (share, 2004).

خلاصة:

وأخيراً، يمكن أن نرجع التفاوتات المسجلة بين المستوى التمهيدي المتوسط مقارنة بالمستوى التمهيدي الكبير إلى التباين في صعوبة وسهولة الحروف، والتي يمكن أن تكون عائفاً إضافياً أمام تلاميذ المستوى التمهيدي المتوسط، وهذا ما أكدته الدراسة التي أشرف عليها فريق الخبرة (شاكري، وبوعناني، وزغبوش، وحميدي، 2018)، والتي كان من بين أهدافها ترتيب الحروف العربية من الأسهل إلى الأصعب نطقاً وكتابةً والأكثر تداولاً، انسجاماً ومبادئ المنهاج البيداغوجي (اللغة العربية مكون القراءة، 2017) القائم على مبدأ التدرج وتردد الحروف وتداولها، وسهولة النطق والكتابة، وتباعد الحروف المتشابهة نطقاً وكتابةً.

في الختام، يمكن القول إن النتائج المحصلة في اختبار التعرف على أسماء الحروف، والتي قمنا بمناقشتها، أظهرت صدق فرضيتنا من الناحية الإحصائية لصالح المستوى التمهيدي الكبير، وهو ما وجدنا له تفسيراً في كل من سهولة الحروف وصعوبتها، بناءً على العناصر الشكلية الجزئية المكونة لكل حرف على حدة، وهذا ما تؤكدته المقاربة النورولوجية التي بينت أن إدراك الكل يتم من خلال المكونات الصغرى، وهذا الإدراك يركز على بؤرة الإدراك الواعي (Ziegler, 2009).

3- نتائج إجابات أفراد العينة على اختبار تعرف تشابه الحروف

3-1- الفرضية الثانية:

يجد الطفل/المتعلم صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب التكرارات على مجموعات تشابه الحروف لكل مجموعة على حدة.

3-1-1- توزيع إجابات أفراد العينة على تعرف تشابه الحروف وفق المستوى الدراسي

يوضح الجدول رقم (10.3) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على اختبار

تعرف تشابه الحروف وفق المستوى الدراسي.

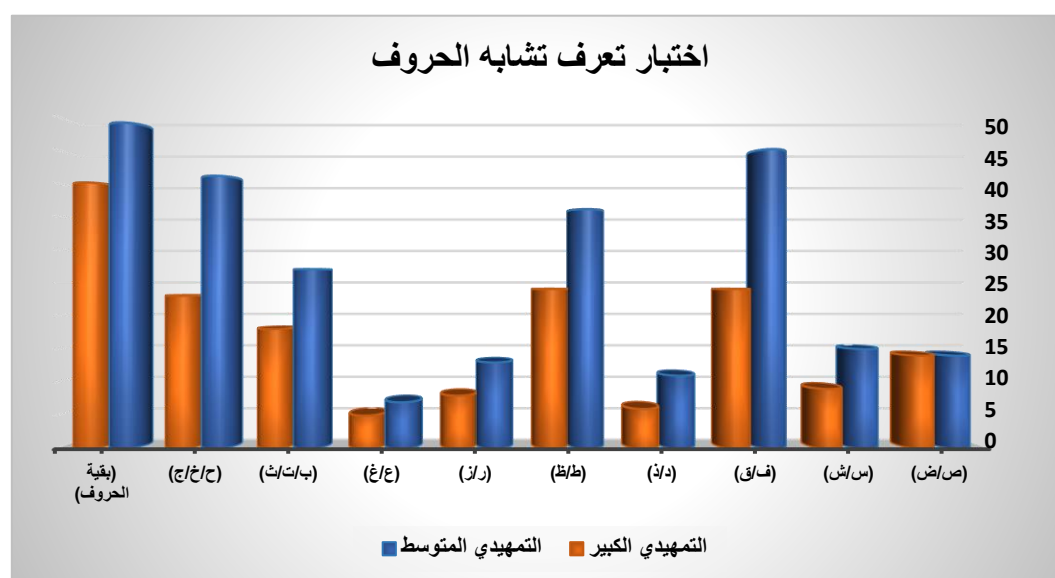
الجدول رقم (10.3) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على اختبار تعرف تشابه الحروف وفق

المستوى الدراسي

التمهيدي الكبير			التمهيدي المتوسط			المستوى المجموعة
المجموع	إجابة صحيحة	إجابة خاطئة	المجموع	إجابة صحيحة	إجابة خاطئة	
50	36	14	50	36	14	(ص/ض)
50	41	9	50	35	15	(س/ش)
50	26	24	50	5	45	(ف/ق)
50	44	6	50	39	11	(د/ذ)
50	26	24	50	14	36	(ط/ظ)
50	42	8	50	37	13	(ر/ز)
50	45	5	50	43	7	(ع/غ)
50	32	18	50	23	27	(ب/ت/ث)
50	27	23	50	9	41	(ح/خ/ج)
50	10	40	50	1	49	(بقية الحروف)

والشكل رقم (2.3) يوضح التوزيع الإجمالي للإجابات الخاطئة لأفراد عينة البحث

على اختبار تعرف تشابه الحروف وفق المستوى الدراسي:



الشكل رقم (2.3) توزيع الإجابات الخاطئة لأفراد عينة البحث على اختبار تعرف تشابه الحروف وفق

المستوى الدراسي

وفيما يلي نقدم بشكل تفصيلي كل مجموعة على حدة.

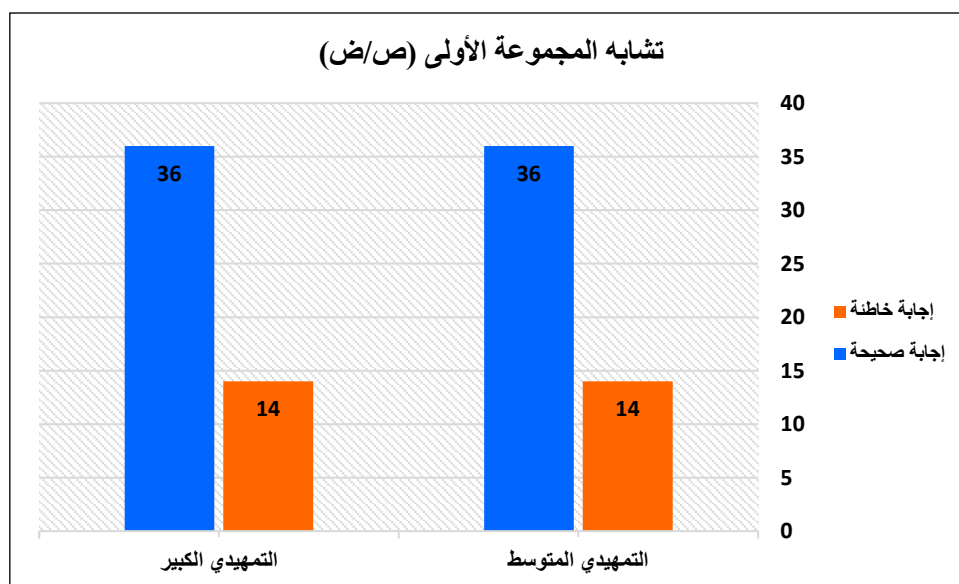
✓ توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الأولى (ص/ض) وفق المستوى الدراسي:

يوضح الجدول رقم (11.3) توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الأولى (ص/ض) وفق المستوى الدراسي:

الجدول رقم (11.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الأولى (ص/ض) وفق المستوى الدراسي

المجموع	تشابه المجموعة الأولى (ص/ض)		المستوى الدراسي	
	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة		
50	36	14	التكرار	التمهيدي المتوسط
50.00%	36.00%	14.00%	النسبة المئوية	
50	36	14	التكرار	التمهيدي الكبير
50.00%	36.00%	14.00%	النسبة المئوية	
100	72	28	التكرار	المجموع
100.00%	72.00%	28.00%	النسبة المئوية	

يتضح من الجدول رقم (11.3) أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة الأولى (ص/ض) بلغ (14) تلميذا وتلميذة بنسبة (14%) من إجمالي أفراد العينة، ونفس النسبة بلغ فيها عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة الأولى (ص/ض) (14) تلميذا وتلميذة بنسبة (14%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (3.3) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الأولى (ص/ض) وفق المستوى الدراسي:



الشكل رقم (3.3): توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الأولى (ص/ض) وفق المستوى الدراسي

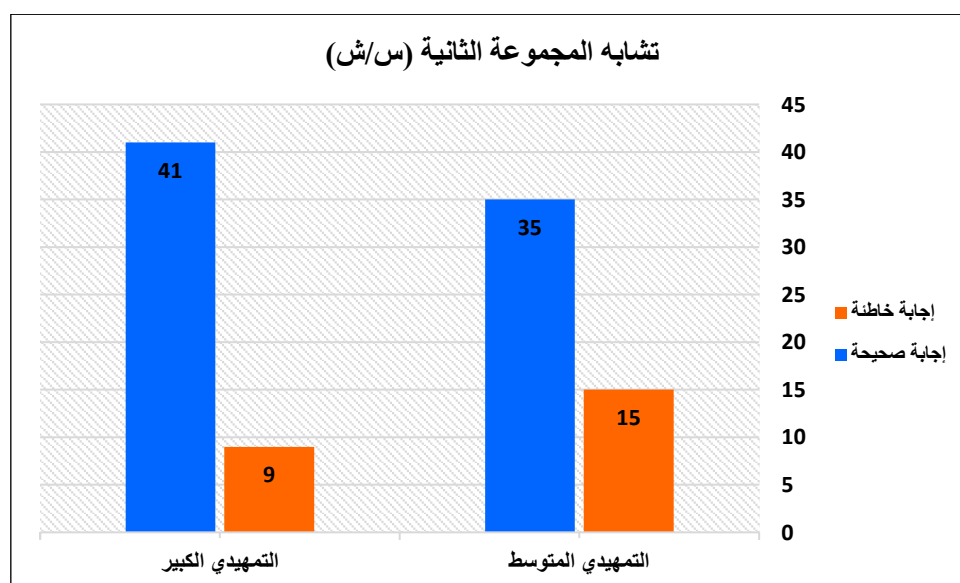
✓ توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثانية (س/ش) وفق المستوى الدراسي:

يوضح الجدول رقم (12.3) توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثانية (س/ش) وفق المستوى الدراسي:

الجدول رقم (12.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثانية (س/ش) وفق المستوى الدراسي

المجموع	تشابه المجموعة الثانية (س/ش)		المستوى الدراسي	
	إجابة صحيحة	إجابة خاطئة		
50	35	15	التكرار	التمهيدي المتوسط
50.00%	35.00%	15.00%	النسبة المئوية	
50	41	9	التكرار	التمهيدي الكبير
50.00%	41.00%	9.00%	النسبة المئوية	
100	76	24	التكرار	المجموع
100.00%	76.00%	24.00%	النسبة المئوية	

يتضح من الجدول رقم (12.3) أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة الثانية (س/ش) بلغ (15) تلميذا وتلميذة بنسبة (15%) من إجمالي أفراد العينة. بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة الثانية (س/ش) (9) تلاميذ بنسبة (9%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (4.3) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثانية (س/ش) وفق المستوى الدراسي:



الشكل رقم (4.3): توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثانية (س/ش) وفق المستوى الدراسي

✓ توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثالثة (ف/ق) وفق المستوى الدراسي:

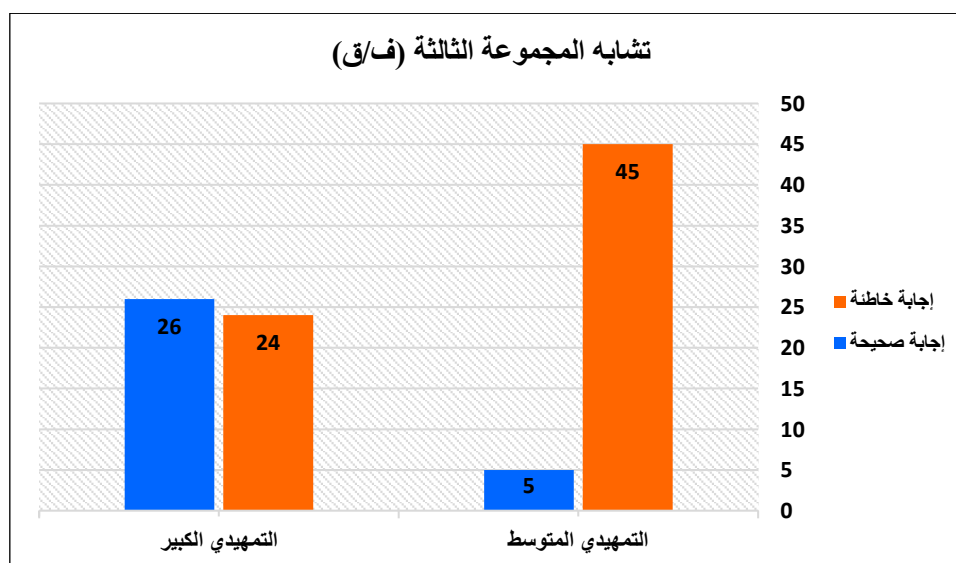
يوضح الجدول رقم (13.3) توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثالثة (ف/ق) وفق المستوى الدراسي:

الجدول رقم (13.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثالثة

(ف/ق) وفق المستوى الدراسي

المجموع	تشابه المجموعة الثالثة (ف/ق)		المستوى الدراسي	
	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة		
50	45	5	التكرار	التمهيدي المتوسط
50.00%	45.00%	5.00%	النسبة المئوية	
50	24	26	التكرار	التمهيدي الكبير
50.00%	24.00%	26.00%	النسبة المئوية	
100	69	31	التكرار	المجموع
100.00%	69.00%	31.00%	النسبة المئوية	

يتضح من الجدول رقم (13.3) أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة الثالثة (ف/ق) بلغ (45) تلميذا وتلميذة بنسبة (45%) من إجمالي أفراد العينة،. بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة الثالثة (ف/ق) (24) تلميذا وتلميذة بنسبة (24%) من إجمالي أفراد العينة، ، والشكل رقم (5.3) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثالثة (ف/ق) وفق المستوى الدراسي:



الشكل رقم (5.3): توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثالثة (ف/ق) وفق

المستوى الدراسي

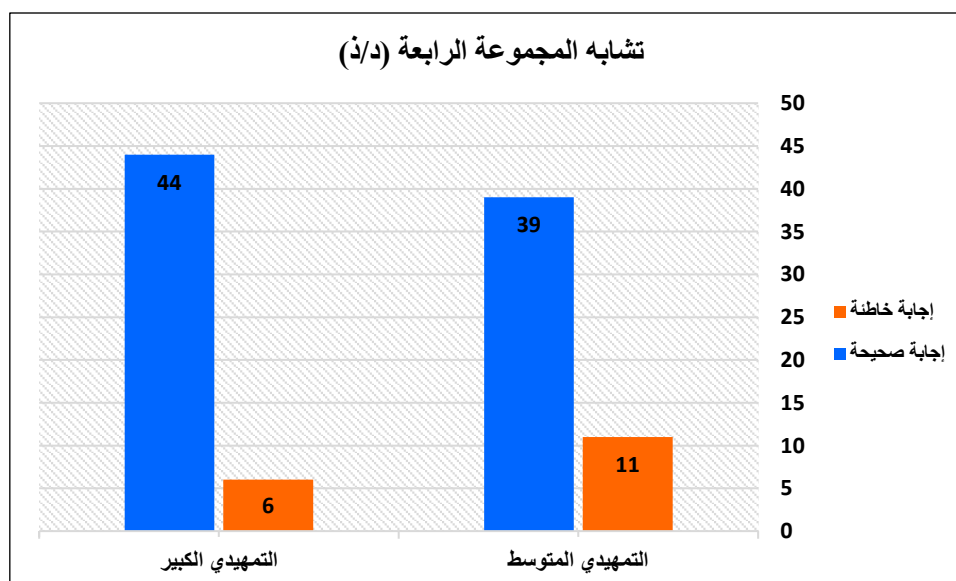
✓ توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الرابعة (د/ذ) وفق المستوى الدراسي:

يوضح الجدول رقم (14.3) توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الرابعة (د/ذ) وفق المستوى الدراسي:

الجدول رقم (14.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الرابعة (د/ذ) وفق المستوى الدراسي

المجموع	تشابه المجموعة الرابعة (د/ذ)		المستوى الدراسي	
	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة		
50	39	11	التكرار	التمهيدي المتوسط
50.00%	39.00%	11.00%	النسبة المئوية	
50	44	6	التكرار	التمهيدي الكبير
50.00%	44.00%	6.00%	النسبة المئوية	
100	83	17	التكرار	المجموع
100.00%	83.00%	17.00%	النسبة المئوية	

يتضح من الجدول رقم (14.3) أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة الرابعة (د/ذ) بلغ (11) تلميذا وتلميذة بنسبة (11%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة الرابعة (د/ذ) (6) تلاميذ بنسبة (6%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (6.3) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الرابعة (د/ذ) وفق المستوى الدراسي:



الشكل رقم (6.3): توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الرابعة (د/ذ) وفق المستوى الدراسي

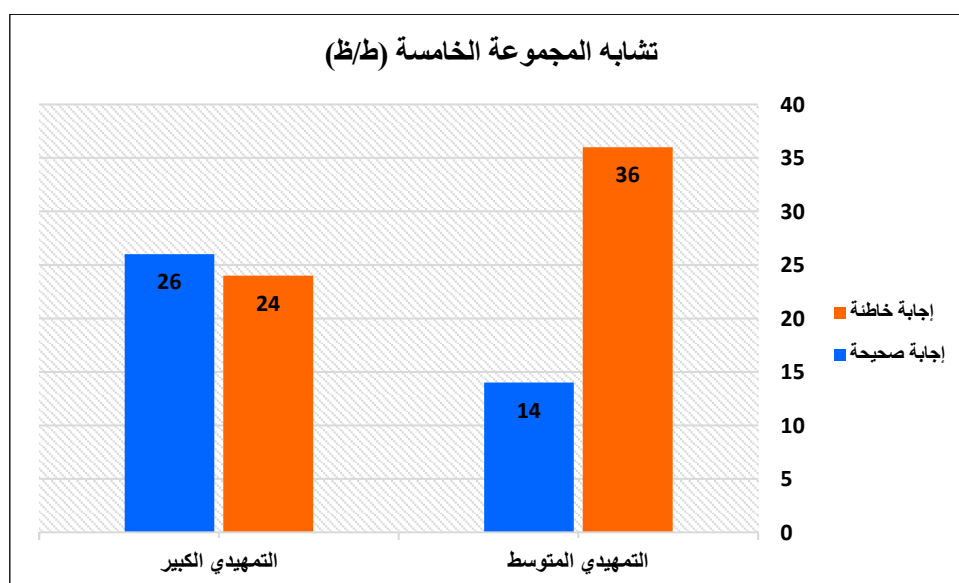
✓ توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الخامسة (ط/ظ) وفق المستوى الدراسي:

يوضح الجدول رقم (15.3) توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الخامسة (ط/ظ) وفق المستوى الدراسي:

الجدول رقم (15.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الخامسة (ط/ظ) وفق المستوى الدراسي

المجموع	تشابه المجموعة الخامسة (ط/ظ)		المستوى الدراسي	
	إجابة صحيحة	إجابة خاطئة		
50	14	36	التكرار	التمهيد المتوسط
50.00%	14.00%	36.00%	النسبة المئوية	
50	26	24	التكرار	التمهيد الكبير
50.00%	26.00%	24.00%	النسبة المئوية	
100	40	60	التكرار	المجموع
100.00%	40.00%	60.00%	النسبة المئوية	

يتضح من الجدول رقم (15.3) أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة الخامسة (ط/ظ) بلغ (36) تلميذا وتلميذة بنسبة (36%) من إجمالي أفراد العينة. بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة الخامسة (ط/ظ) (24) تلميذا وتلميذة بنسبة (24%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (7.3) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الخامسة (ط/ظ) وفق المستوى الدراسي:



الشكل رقم (7.3): توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الخامسة (ط/ظ) وفق المستوى الدراسي

✓ توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة السادسة (ر/ز) وفق المستوى الدراسي:

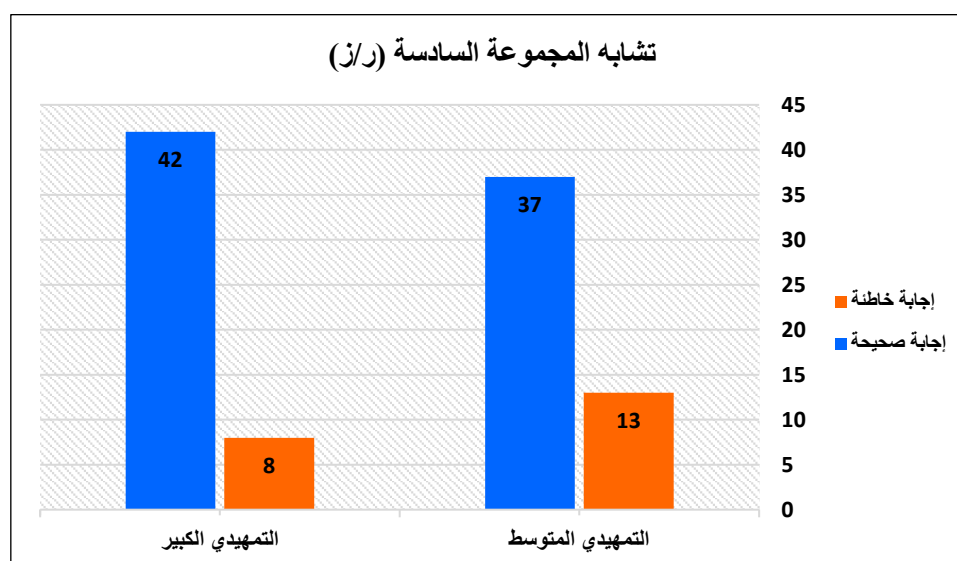
يوضح الجدول رقم (16.3) توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة السادسة (ر/ز) وفق المستوى الدراسي:

الجدول رقم (16.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة

السادسة (ر/ز) وفق المستوى الدراسي

المجموع	تشابه المجموعة السادسة (ر/ز)		المستوى الدراسي	
	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة		
50	13	37	التكرار	التمهيدي المتوسط
50.00%	13.00%	37.00%	النسبة المئوية	
50	8	42	التكرار	التمهيدي الكبير
50.00%	8.00%	42.00%	النسبة المئوية	
100	21	79	التكرار	المجموع
100.00%	21.00%	79.00%	النسبة المئوية	

يتضح من الجدول رقم (16.3) أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة السادسة (ر/ز) بلغ (13) تلميذا وتلميذة بنسبة (13%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة السادسة (ر/ز) (8) تلاميذ بنسبة (8%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (8.3) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة السادسة (ر/ز) وفق المستوى الدراسي:



الشكل رقم (8.3): توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة السادسة (ر/ز) وفق

المستوى الدراسي

✓ توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة السابعة (ع/غ) وفق المستوى الدراسي:

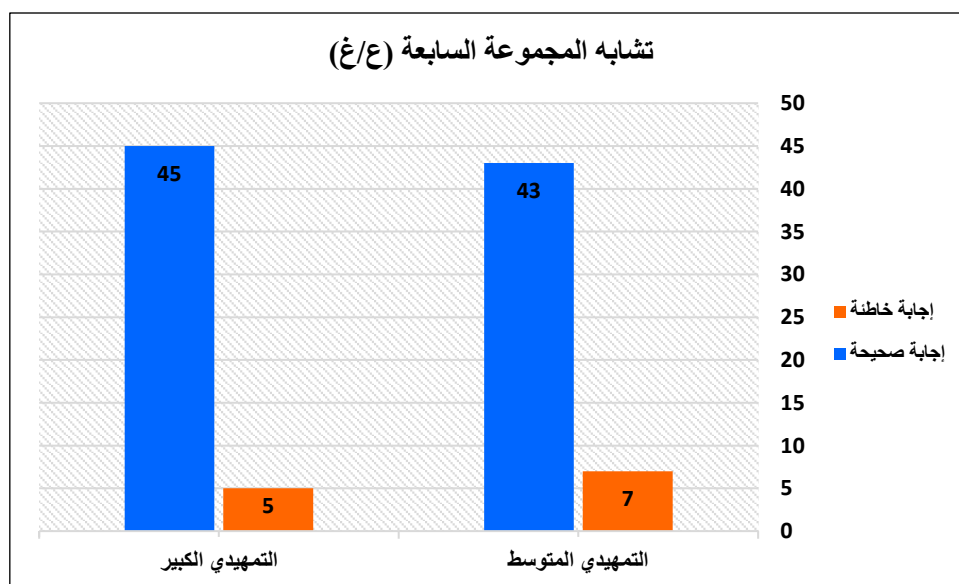
يوضح الجدول رقم (17.3) توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة السابعة (ع/غ) وفق المستوى الدراسي:

الجدول رقم (17.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة

السابعة (ع/غ) وفق المستوى الدراسي

المجموع	تشابه المجموعة السابعة (ع/غ)		المستوى الدراسي	
	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة		
50	43	7	التكرار	التمهيدي المتوسط
50.00%	43.00%	7.00%	النسبة المئوية	
50	45	5	التكرار	التمهيدي الكبير
50.00%	45.00%	5.00%	النسبة المئوية	
100	88	12	التكرار	المجموع
100.00%	88.00%	12.00%	النسبة المئوية	

يتضح من الجدول رقم (17.3) أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة السابعة (ع/غ) بلغ (7) تلاميذ بنسبة (7%) من إجمالي أفراد العينة. بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة السابعة (ع/غ) (5) تلاميذ بنسبة (5%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (9.3) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة السابعة (ع/غ) وفق المستوى الدراسي:



الشكل رقم (9.3): توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة السابعة (ع/غ) وفق المستوى الدراسي

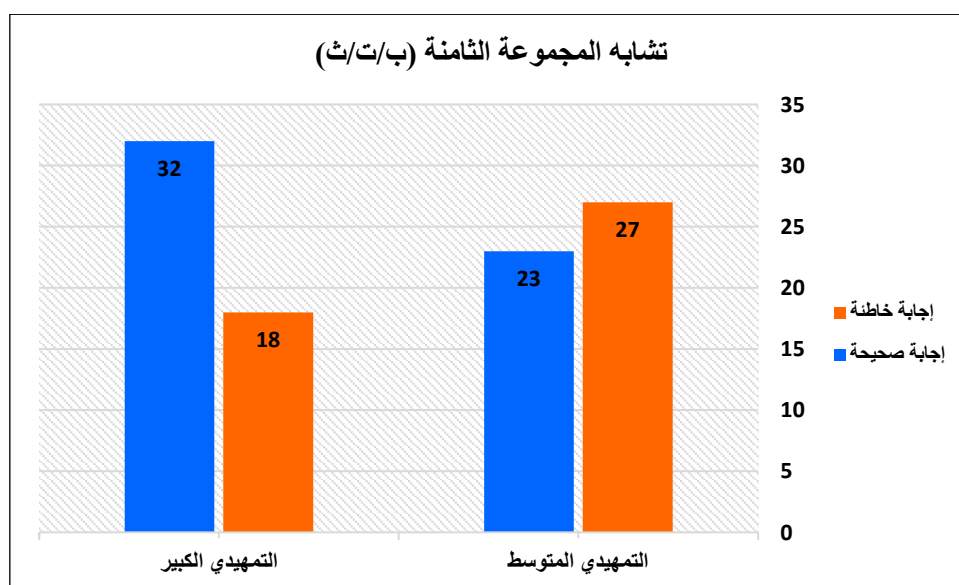
✓ توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثامنة (ب/ت/ث) وفق المستوى الدراسي:

يوضح الجدول رقم (18.3) توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثامنة (ب/ت/ث) وفق المستوى الدراسي:

الجدول رقم (18.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثامنة (ب/ت/ث) وفق المستوى الدراسي

المجموع	تشابه المجموعة الثامنة (ب/ت/ث)		المستوى الدراسي	
	إجابة صحيحة	إجابة خاطئة		
50	23	27	التكرار	التمهيدي المتوسط
50.00%	23.00%	27.00%	النسبة المئوية	
50	32	18	التكرار	التمهيدي الكبير
50.00%	32.00%	18.00%	النسبة المئوية	
100	55	45	التكرار	المجموع
100.00%	55.00%	45.00%	النسبة المئوية	

يتضح من الجدول رقم (18.3) أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة الثامنة (ب/ت/ث) بلغ (27) تلميذا وتلميذة بنسبة (27%) من إجمالي أفراد العينة. بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة الثامنة (ب/ت/ث) (18) تلميذا وتلميذة بنسبة (18%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (10.3) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثامنة (ب/ت/ث) وفق المستوى الدراسي:



الشكل رقم (10.3): توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة الثامنة (ب/ت/ث) وفق المستوى الدراسي

✓ توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة التاسعة (ح/خ/ج) وفق المستوى الدراسي:

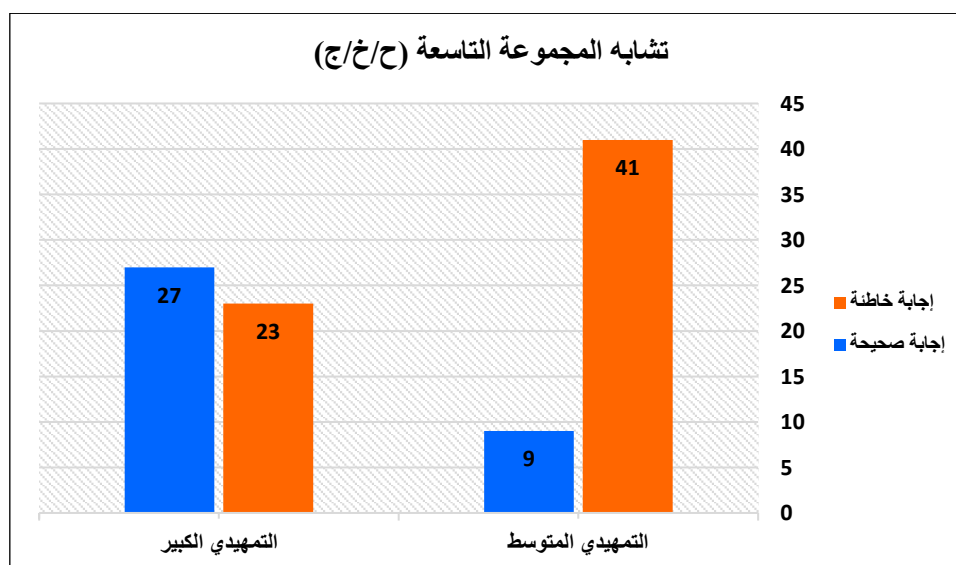
يوضح الجدول رقم (19.3) توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة التاسعة (ح/خ/ج) وفق المستوى الدراسي:

الجدول رقم (19.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة

التاسعة (ح/خ/ج) وفق المستوى الدراسي

المجموع	تشابه المجموعة التاسعة (ح/خ/ج)		المستوى الدراسي	
	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة		
50	9	41	التكرار	التمهيدي المتوسط
50.00%	9.00%	41.00%	النسبة المئوية	
50	27	23	التكرار	التمهيدي الكبير
50.00%	27.00%	23.00%	النسبة المئوية	
100	36	64	التكرار	المجموع
100.00%	36.00%	64.00%	النسبة المئوية	

يتضح من الجدول رقم (19.3) أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة التاسعة (ح/خ/ج) بلغ (41) تلميذا وتلميذة بنسبة (41%) من إجمالي أفراد العينة. بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة التاسعة (ح/خ/ج) (23) تلميذا وتلميذة بنسبة (23%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (11.3) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة التاسعة (ح/خ/ج) وفق المستوى الدراسي:



الشكل رقم (11.3): توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة التاسعة (ح/خ/ج) وفق المستوى الدراسي

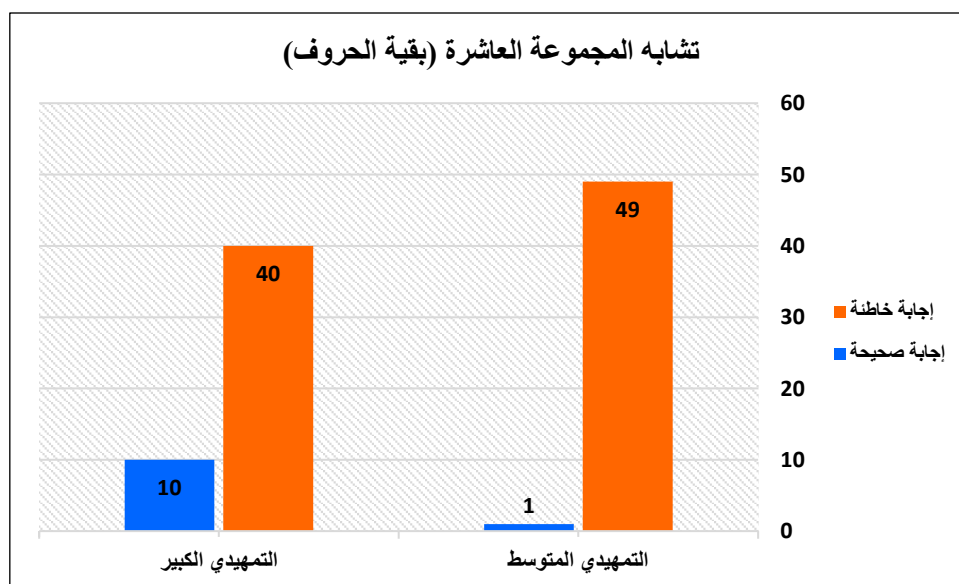
✓ توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة العاشرة (بقية الحروف) وفق المستوى الدراسي:

يوضح الجدول رقم (20.3) توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة العاشرة (بقية الحروف) وفق المستوى الدراسي:

الجدول رقم (20.3): التوزيع التكراري النسبي لإجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة العاشرة (بقية الحروف) وفق المستوى الدراسي

المجموع	تشابه المجموعة العاشرة (بقية الحروف)		المستوى الدراسي	
	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة		
50	1	49	التكرار	التمهيدي المتوسط
50.00%	1.00%	49.00%	النسبة المئوية	
50	10	40	التكرار	التمهيدي الكبير
50.00%	10.00%	40.00%	النسبة المئوية	
100	11	89	التكرار	المجموع
100.00%	11.00%	89.00%	النسبة المئوية	

يتضح من الجدول رقم (20.3) أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة العاشرة (بقية الحروف) بلغ (49) تلميذا وتلميذة بنسبة (49%) من إجمالي أفراد العينة. بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيد الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تشابه المجموعة العاشرة (بقية الحروف) (40) تلميذا وتلميذة بنسبة (40%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (12.3) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة العاشرة (بقية الحروف) وفق المستوى الدراسي:



الشكل رقم (12.3): توزيع إجابات أفراد عينة البحث على تشابه المجموعة العاشرة (بقية الحروف) وفق المستوى الدراسي

- 3-1-1-1- نتائج ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة في اختبار تشابه الحروف
- نتائج ترتيب الحروف وفق الإجابات الخاطئة لدى عينة أفراد المستوى التمهيدي المتوسط:

يوضح الجدول رقم (21.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي المتوسط على اختبار تعرف تشابه الحروف.

الجدول رقم (21.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي المتوسط على اختبار تعرف تشابه الحروف

م	المجموعة	التمهيدي المتوسط	
		إجابة صحيحة	إجابة خاطئة
1	(ع/غ)	43	7
2	(د/ذ)	39	11
3	(ر/ز)	37	13
4	(ص/ض)	36	14
5	(س/ش)	35	15
6	(ب/ت/ث)	23	27
7	(ظ/ط)	14	36
8	(ح/خ/ج)	9	41
9	(ف/ق)	5	45
10	(بقية الحروف)	1	49

• نتائج ترتيب الحروف وفق الإجابات الخاطئة لدى عينة أفراد المستوى التمهيدي الكبير:

يوضح الجدول رقم (22.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي الكبير على اختبار تعرف تشابه الحروف.

الجدول رقم (22.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة أفراد المستوى التمهيدي الكبير على اختبار تعرف تشابه الحروف

م	المجموعة	التمهيدي الكبير		
		إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المجموع
1	(ع/غ)	5	45	50
2	(د/ذ)	6	44	50
3	(ر/ز)	8	42	50
4	(س/ش)	9	41	50
5	(ص/ض)	14	36	50
6	(ب/ت/ث)	18	32	50
7	(ح/خ/ج)	23	27	50
8	(ف/ق)	24	26	50
9	(ط/ظ)	24	26	50
10	(بقية الحروف)	40	10	50

3-1-2- نتائج الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغيرات: العمر، المستوى الدراسي، الجنس كما يلي:

• النتائج المتعلقة بالفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر (من 4 - 5 سنوات، من 5 - 6 سنوات):

الجدول رقم (23.3) يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر عند درجة حرية (98):

الجدول رقم (23.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف

تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر

الاختبار	العمر	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
تعرف تشابه الحروف	من 4-5 سنوات	62	5.21	2.01	98	-2.744	0.007	دال
	من 5-6 سنوات	38	6.52	2.78				

يتضح من الجدول رقم (23.3) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01)

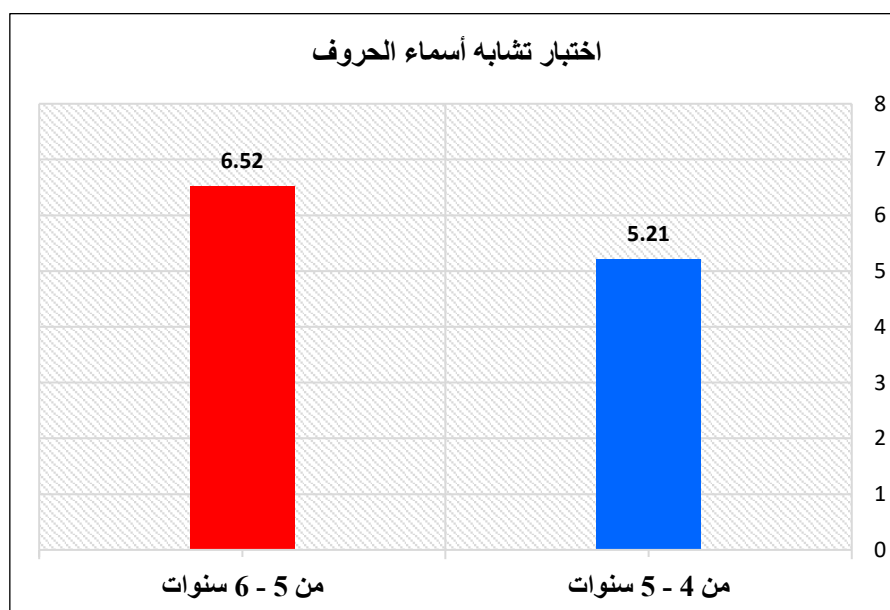
في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر، حيث بلغت قيمة

(T) (-2.744) بمستوى دلالة (0.007)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة

(0.01)، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ الفئة العمرية من (5-6) سنوات. والشكل رقم

(13.3) يوضح الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير

العمر:



الشكل رقم (13.3): الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير

العمر

• نتائج الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير

المستوى الدراسي

الجدول رقم (24.3) يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق

في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي عند درجة حرية (98):

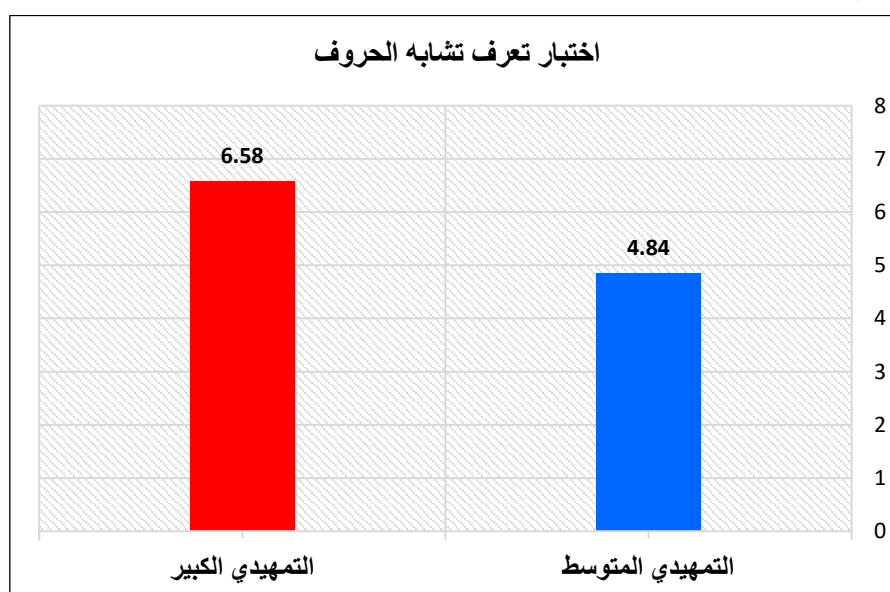
الجدول رقم (24.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف

تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي

الاختبار	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
تعرف تشابه الحروف	التمهيدي المتوسط	50	4.84	1.87	98	-3.864	0.000	دال
	التمهيدي الكبير	50	6.58	2.58				

يتضح من الجدول رقم (24.3) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01)

في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (T) (-3.864) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ المستوى التمهيدي الكبير. والشكل رقم (14.3) يوضح الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي:



الشكل رقم (14.3): الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير

المستوى الدراسي

• نتائج الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

الجدول رقم (25.3) يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس:

الجدول رقم (25.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

الاختبار	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
تشابه الحروف	ذكور تمهيدي كبير	27	6.74	2.41	48	0.474	0.638	غير دال
	إناث تمهيدي كبير	23	6.39	2.81				
	ذكور تمهيدي متوسط	25	5.16	2.27	48	1.218	0.231	غير دال
	إناث تمهيدي متوسط	25	4.52	1.33				
	ذكور تمهيدي متوسط	25	5.16	2.27	50	-2.430	0.019	دال
	ذكور تمهيدي كبير	27	6.74	2.41				
	إناث تمهيدي متوسط	25	4.52	1.33	46	-2.911	0.007	دال
	إناث تمهيدي كبير	23	6.39	2.81				
	ذكور تمهيدي متوسط	25	5.16	2.27	46	-1.678	0.100	دال
	إناث تمهيدي كبير	23	6.39	2.81				
	إناث تمهيدي متوسط	25	4.52	1.33	50	-4.154	0.000	دال
	ذكور تمهيدي كبير	27	6.74	2.41				

على أساس ما تقدم يمكن قراءة نتائج هذا الجدول عبر مستويين:

المستوى الأول: يتعلق بالمقارنات الداخلية بين كل مستوى تعليمي، إذ أظهرت النتائج بأن المقارنة ما بين ذكور وإناث المستوى التمهيدي المتوسط، لم تفرز أي فروقات دالة من الناحية الإحصائية، كما تعبر عن ذلك القيمة التائية التي بلغت (0.638)، وهي قيمة غير دالة من الناحية الإحصائية. وهذه النتيجة الأخيرة هي نفسها سجلناها عند المقارنة ما بين ذكور وإناث المستوى التمهيدي الكبير بحيث نتج عن المقارنة بينهما تسجيل قيمة تائية حددت في (0.231) وهي أيضا قيمة غير دالة.

يتضح أن المقارنات الداخلية بين نتائج كل من المستوى التمهيدي الكبير والمستوى

التمهيدي المتوسط، أظهرت وجود تجانس في النتائج المحصلة لدى كل مستوى تعليمي، بحكم أننا لم نسجل فروقات دالة تعزى إلى متغير الجنس.

المستوى الثاني: يتعلق بالمقارنات الخارجية بين نتائج المستوى التمهيدي المتوسط ونتائج المستوى التمهيدي الكبير، إذ تظهر معطيات هذا الجدول أن المقارنات كانت لصالح ذكور المستوى التمهيدي الكبير، كما أظهرت المقارنات بين نتائج ذكور المستوى التمهيدي الكبير وبين ذكور المستوى التمهيدي المتوسط أنها كانت لصالح ذكور المستوى التمهيدي الكبير بقيمة تائية بلغت (2.430)، كما كانت المقارنة بين النتائج لصالح ذكور المستوى التمهيدي الكبير عند مقارنتهم بإناث المستوى التمهيدي المتوسط بقيمة تائية قدرت بـ(2.911). ولقد سجلنا أن المقارنات بين النتائج كانت لصالح إناث المستوى التمهيدي الكبير، بحيث بلغت القيمة التائية المتعلقة بالمقارنة بين إناث المستوى التمهيدي الكبير وإناث المستوى التمهيدي المتوسط (-1.678)، وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح الفئة الأولى. كما بلغت القيمة التائية المتعلقة بالمقارنة بين إناث المستوى التمهيدي الكبير وذكور المستوى التمهيدي المتوسط (-4.154)، وهي أيضاً قيمة دالة إحصائياً لصالح إناث المستوى التمهيدي الكبير.

أظهرت المقارنات بين نتائج ذكور المستوى التمهيدي الكبير وبين ذكور المستوى التمهيدي المتوسط أنها كانت لصالح ذكور المستوى التمهيدي الكبير بقيمة تائية بلغت (2.430).

أظهرت المقارنات بين نتائج إناث المستوى التمهيدي الكبير وبين إناث المستوى التمهيدي المتوسط أنها كانت لصالح إناث المستوى التمهيدي الكبير بقيمة تائية بلغت (1.678).

3-1-3- تفسير ومناقشة نتائج اختبار تشابه أسماء الحروف العربية:

سننطلق في تفسيرنا للنتائج التي توصلنا إليها عبر التذكير بأهم النتائج كما يلي:
يتضح من خلال قراءة هذه الخلاصات أن نسب الإجابات الصحيحة على الحروف

التي عرضناها على عينتنا كانت مرتفعة لصالح المستوى التمهيدي الكبير مقارنة بالمستوى التمهيدي المتوسط. كما نسجل أن نسب الإجابات الخاطئة كانت منخفضة بالنسبة للمستوى التمهيدي الكبير مقارنة بالمستوى التمهيدي المتوسط، ونسجل أن دلالة الفروق بين نتائج المستوى التمهيدي الكبير والمستوى التمهيدي المتوسط سواء على أساس العمر أو المستوى الدراسي أو الجنس كانت لصالح المستوى التمهيدي الكبير وبدلالة إحصائية عند حدود (99) ثقة و(1) شك.

إن تفوق مستوى التمهيدي الكبير في اختبار التشابه، يمكن أن نجد له تفسيراً في تمتع الطفل منذ سن مبكرة بقدرة على تمييز الأشكال العامة لكتابه اللغات الألفبائية. رغم وجود تشابهات على مستوى مكونات الحرف، حيث تشترك في ثوابت تتجلى في كون كل حرف يتكون من خطوط هندسية صغرى، هذا ما يعكس قدرة الطفل في التمهيدي المتوسط على إدراك التشابهات وحصوله على نتائج قريبة من نتائج التمهيدي الكبير من مثل: التشابه في حرفي (ص/ض)، حيث كانت النتيجة هي (14) إجابة خاطئة في كل من المستويين، وكذلك بالنسبة لتشابه (د/ذ)، حيث حصل أطفال التمهيدي المتوسط على (11) إجابة خاطئة مقابل (6) إجابة خاطئة لصالح التمهيدي الكبير، وهو ما يمكن تفسيره بنمو وتطور قدره التمييز البصري للشكل الخطي لدى الطفل المتعلم، والتي تبدأ في مرحله مبكرة من خلال تعرف الوجوه القريبة. ففي دراسة (Noodrome & Johnson, 2009) والتي تم الاعتماد فيها على فكرة (Quinn, 2004) تم التأكيد على أن كفاءات التمييز البصري، هي من أبرز القدرات التي تتحقق في الطفولة الصغرى ما بين ستة وسبعة (6-7) شهور، باعتبارها أول عنصر معرفي يُستعمل في تعلم القراءة والكتابة. وقد شملت هذه الدراسة عينة تبلغ (13) طفلاً بين سن أربع وخمس (4-5) سنوات، حيث بينت دور تأثير التمييز البصري في التعرف على الحروف. إذن من خلال هذه العلاقة الارتباطية، توصلت النتائج إلى مؤشرات دالة تشير إلى أن تمييز الحروف يظهر عندما نكتب الحروف بأشكال وأحجام مختلفة (Helal, 2012). وهذا ما يفسر كون الطفل المتعلم في مستوى التمهيدي المتوسط

استطاع إدراك بعض التشابهات، رغم كونه لا يتمكن من التعرف على أسماء الحروف، ذلك أنه اعتمد فقط على تمييزها بصريا، من خلال شكلها الغرافي ونظامها الخطي، ولعل هذه الفكرة تدعم الفرضية العامة للبحث التي راهنت على أن وعي الطفل المتعلم بالنظام الخطي للحرف، يساعده في إدراك خطوطها الهندسية الصغرى لتسهيل تعرفها وتعلم كتابتها بشكل أحسن وصحيح.

كما نسجل أيضا أن الحروف التي تم إدراك تشابهها لدى أطفال المستوى التمهيدي المتوسط والكبير، كانت تفوق نسبة (50%) من مثل: (س/ش) بنسبة (76%)، (ر/ز) بنسبة (79%)، (ع/غ) بنسبة (88%)؛ في حين تراجعت النسبة عند إدراك المجموعة (ح/خ/ج) إلى (36%). وقد يعزى هذا التفاوت إلى درجة تعقيد النظام الخطي للحروف وإلى حجم التشابه بين الحروف، غير أن هذه النسبة المحققة والتي تفوق (50%) لا تلغي كون إدراك التشابهات بين الحروف العربية يطرح صعوبة لدى الطفل، نظرا لخصوصية النظام الخطي العربي، حيث يغلب على الرموز العربية خاصية التشابه، فنجد عددا كبيرا من الحروف لا يميزها إلا النقط مثل: (ع/غ)، (د/ذ)، (ر/ز)...

ويعزى التفوق الملموس لصالح فئة المستوى التمهيدي الكبير إلى تقدمهم في التحصيل الدراسي، وممارستهم لمهارة الكتابة، ونمو قدرتهم في القراءة، وأيضا تعرفهم أثناء البرنامج الدراسي على عدد كبير من الحروف التي لم يدرسها الطفل المتعلم في التمهيدي المتوسط، حيث يقتصر البرنامج الدراسي المقدم لهم فقط على (13) حرفا فقط.

أما على المستوى التفسير النورولوجي، فيمكن القول إن هناك باحات في الدماغ مسؤولة عن الإدراك البصري لأشكال الكلمات أو الحروف، والتي يتم تحفيزها في مرحلة نمائية توازي سن بداية التمدريس. ذلك أن هذه الخلايا العصبية تتعلم في البداية التفريق بين الحروف المتشابهة، والتي تسمى بـ "عصبونات الحروف" (Dehaene, 2007)، وهو ما أكدته أيضا مجموعة من الأبحاث التي بينت أن استقبال الدماغ للحروف كرموز عصبية يكون على شكل صور ذهنية تتكون من شكل مشاهد بصرية (Kosslyn, 1994).

خلاصة:

يتضح مما سبق، أن فرضينا حول تشابه الحروف عرفت طريقها نحو التحقق، واستوفت شرط الدلالة الإحصائية، وهو ما وجدنا له تفسيراً في القدرة الطفل المتعلم على التمييز البصري لأشكال الحروف وتشابهها، رغم عدم اكتسابه القدرة على تسميتها. وهذا ما يبين تأثير الكفاءات الفطرية التي يتمتع بها، والتي تتجلى في استقبال الدماغ للحروف على شكل صور ذهنية رموز خطية ذات أساس نورولوجي (Dehaene, 2007). وهو ما استخلصناه من الدراسات السابقة التي اثبتت تمييز الطفل في سن مبكرة اختلاف اللغات، انطلاقاً من أشكالها الألفبائية العامة. لذا، فهذه القدرة تمنحنا المشروعية دعم فكرتنا التي تؤكد على ضرورة تعليم الطفل كتابة الحروف وتعرفها في مرحلة التعليم الأولي، من خلال تنمية وعيه ولفت انتباهه إلى كون الحرف هو وحدة قابلة للتجزئ والتركيب، وذلك بوضع برنامج تعليمي وتدريبى ما بين سن ثلاث وأربع (3-4) سنوات، وذلك حتى يتمكن لاحقاً من تحقيق تعلمات واعية تنصب على تعرف الحرف العربي وإدراك التشابهات وتعلم كتابته.

4- نتائج إجابات أفراد عينة البحث على اختبار تعدد أشكال الحروف

4-1- الفرضية الثالثة:

يجد الطفل/المتعلم صعوبة في إدراك تعدد أشكال كتابة الحرف الواحد.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب التكرارات على تعدد أشكال الحروف لكل حرف على حدة.

4-1-1- توزيع إجابات أفراد العينة على اختبار تعدد أشكال الحروف وفق المستوى

الدراسي

يوضح الجدول رقم (26.3) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على اختبار تعدد أشكال الحروف وفق المستوى الدراسي.

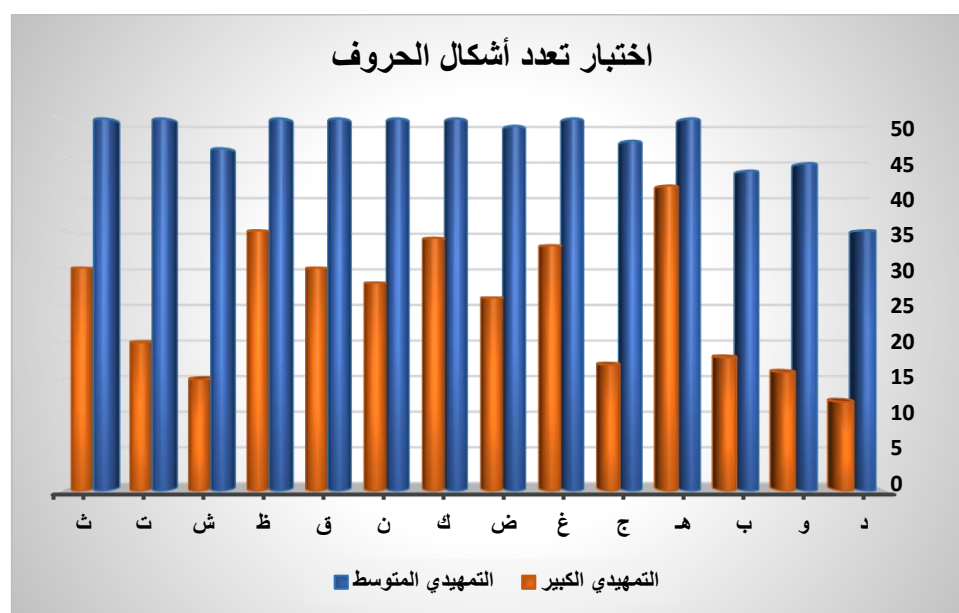
الجدول رقم (26.3) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على اختبار تعدد أشكال الحروف وفق

المستوى الدراسي

المستوى الحرف	التمهيدي المتوسط			التمهيدي الكبير		
	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المجموع	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المجموع
د	35	15	50	12	38	50
و	44	6	50	16	34	50
ب	43	7	50	18	32	50
هـ	50	0	50	41	9	50
ج	47	3	50	17	33	50
غ	50	0	50	33	17	50
ض	49	1	50	26	24	50
ك	50	0	50	34	16	50
ن	50	0	50	28	22	50
ق	50	0	50	30	20	50
ظ	50	0	50	35	15	50
ش	46	4	50	15	35	50
ت	50	0	50	20	30	50
ث	50	0	50	30	20	50

والشكل رقم (15.3) يوضح توزيع الإجابات الخاطئة لأفراد عينة البحث على اختبار

تعدد أشكال الحروف وفق المستوى الدراسي:



الشكل رقم (15.3) توزيع الإجابات الخاطئة لأفراد عينة البحث على اختبار تعدد أشكال الحروف وفق

المستوى الدراسي

- الملاحظ أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (د) بلغ (35) تلميذا وتلميذة بنسبة (35%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (د) (12) تلميذا وتلميذة بنسبة (12%) من إجمالي أفراد العينة.
- كما أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (و) بلغ (44) تلميذا وتلميذة بنسبة (44%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (و) (16) تلميذا وتلميذة بنسبة (16%) من إجمالي أفراد العينة.
- غير أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ب) بلغ (43) تلميذا وتلميذة بنسبة (43%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ب) (18) تلميذا وتلميذة بنسبة (18%) من إجمالي أفراد العينة.
- في حين أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (هـ) بلغ (50) تلميذا وتلميذة بنسبة (50%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (هـ) (41) تلميذا وتلميذة بنسبة (41%) من إجمالي أفراد العينة.
- كما تبين أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ج) بلغ (47) تلميذا وتلميذة بنسبة (47%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ج) (17) تلميذا وتلميذة بنسبة (17%) من إجمالي أفراد العينة.
- بالنسبة لتعدد حرف (غ)، تبين أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة بلغ (50) تلميذا وتلميذة بنسبة (50%) من إجمالي أفراد العينة،

بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (غ) (33) تلميذا وتلميذة بنسبة (33%) من إجمالي أفراد العينة.

- كما أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ض) بلغ (49) تلميذا وتلميذة بنسبة (49%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ض) (26) تلميذا وتلميذة بنسبة (26%) من إجمالي أفراد العينة.

- الملاحظ أيضا أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ك) بلغ (50) تلميذا وتلميذة بنسبة (50%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ك) (34) تلميذا وتلميذة بنسبة (34%) من إجمالي أفراد العينة.

- كما أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ن) بلغ (50) تلميذا وتلميذة بنسبة (50%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ن) (28) تلميذا وتلميذة بنسبة (28%) من إجمالي أفراد العينة.

- غير أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ق) بلغ (50) تلميذا وتلميذة بنسبة (50%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ق) (30) تلميذا وتلميذة بنسبة (30%) من إجمالي أفراد العينة.

- يتضح أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ظ) بلغ (50) تلميذا وتلميذة بنسبة (50%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ظ) (35) تلميذا وتلميذة بنسبة (35%) من إجمالي أفراد العينة.

- كما أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ش) بلغ (46) تلميذا وتلميذة بنسبة (46%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ش) (15) تلميذا وتلميذة بنسبة (15%) من إجمالي أفراد العينة.

- غير أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ت) بلغ (50) تلميذا وتلميذة بنسبة (50%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ت) (20) تلميذا وتلميذة بنسبة (20%) من إجمالي أفراد العينة.

- وأخيراً، الملاحظ أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ث) بلغ (50) تلميذا وتلميذة بنسبة (50%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة على تعدد حرف (ث) (30) تلميذا وتلميذة بنسبة (30%) من إجمالي أفراد العينة.

4-1-1-1- نتائج ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة في اختبار تعدد أشكال الحروف

• نتائج ترتيب الحروف وفق الإجابات الخاطئة لدى عينة أفراد المستوى التمهيدي المتوسط

يوضح الجدول رقم (27.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي المتوسط على اختبار تعدد أشكال الحروف.

الجدول رقم (27.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد المستوى التمهيدي

المتوسط على اختبار تعدد أشكال الحروف

م	المستوى الحرف	التمهيدي المتوسط		
		إجابة صحيحة	إجابة خاطئة	المجموع
1	د	15	35	50
2	ب	7	43	50
3	و	6	44	50
4	ش	4	46	50

م	المستوى الحرف	التمهيدي المتوسط		
		إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المجموع
5	ج	47	3	50
6	ض	49	1	50
7	هـ	50	0	50
8	غ	50	0	50
9	ك	50	0	50
10	ن	50	0	50
11	ق	50	0	50
12	ظ	50	0	50
13	ت	50	0	50
14	ث	50	0	50

• نتائج ترتيب الحروف وفق الإجابات الخاطئة لدى عينة أفراد المستوى التمهيدي الكبير

يوضح الجدول رقم (28.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي الكبير على اختبار تعدد أشكال الحروف.

الجدول رقم (28.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي الكبير على اختبار تعدد أشكال

م	المستوى الحرف	التمهيدي الكبير		
		إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المجموع
1	د	12	38	50
2	ش	15	35	50
3	و	16	34	50
4	ج	17	33	50
5	ب	18	32	50
6	ت	20	30	50
7	ض	26	24	50
8	ن	28	22	50
9	ق	30	20	50
10	ث	30	20	50
11	غ	33	17	50
12	ك	34	16	50
13	ظ	35	15	50
14	هـ	41	9	50

4-1-2- نتائج الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث

لقد عملنا على حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغيرات: العمر، والمستوى الدراسي، والجنس كما يلي:

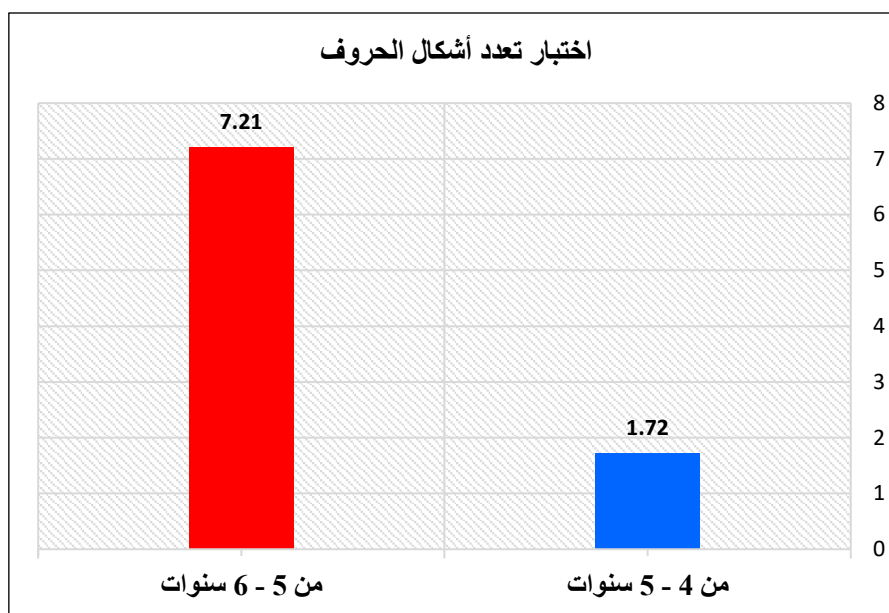
- نتائج الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر (من 4 - 5 سنوات، من 5 - 6 سنوات):

الجدول رقم (29.3) يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر عند درجة حرية (98):

الجدول رقم (29.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر

الاختبار	العمر	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
تعدد أشكال الحروف	من 4 - 5 سنوات	62	1.72	3.12	98	-6.951	0.000	دال
	من 5 - 6 سنوات	38	7.21	4.20				

يتضح من الجدول رقم (29.3) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر، حيث بلغت قيمة (T) (-6.951) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ الفئة العمرية من 5 - 6 سنوات. والشكل رقم (16.3) يوضح الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر:



الشكل رقم (16.3): الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر

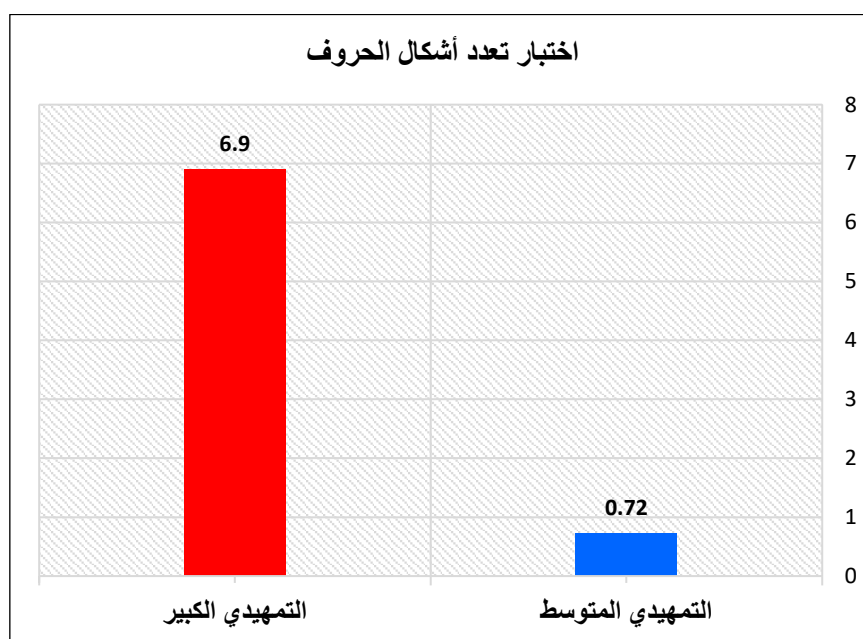
- نتائج الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي

الجدول رقم (30.3) يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي عند درجة حرية (98):

الجدول رقم (30.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي

الاختبار	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
تعدد أشكال الحروف	التمهيدي المتوسط	50	0.72	1.38	98	-9.661	0.000	دال
	التمهيدي الكبير	50	6.90	4.30				

يتضح من الجدول رقم (30.3) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (T) (-9.661) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ المستوى التمهيدي الكبير. والشكل رقم (17.3) يوضح الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي:



الشكل رقم (17.3): الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي

• نتائج الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

الجدول رقم (31.3) يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعدد أشكال الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس:

الجدول رقم (31.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعدد أشكال

الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

الاختبار	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
تعدد أشكال الحروف	ذكور تمهيدي كبير	27	6.37	4.38	48	-0.941	0.351	غير دال
	إناث تمهيدي كبير	23	7.52	4.23				
	ذكور تمهيدي متوسط	25	0.96	1.64	48	1.231	0.225	غير دال
	إناث تمهيدي متوسط	25	0.48	1.04				
	ذكور تمهيدي متوسط	25	0.96	1.64	50	-5.982	0.000	دال
	ذكور تمهيدي كبير	27	6.37	4.38				
	إناث تمهيدي متوسط	25	0.48	1.04	46	-7.767	0.000	دال
	إناث تمهيدي كبير	23	7.52	4.23				
	ذكور تمهيدي متوسط	25	0.96	1.64	46	-6.970	0.000	دال
	إناث تمهيدي كبير	23	7.52	4.23				
	إناث تمهيدي متوسط	25	0.48	1.04	50	-6.786	0.000	دال
	ذكور تمهيدي كبير	27	6.37	4.38				

إستنادا إلى ما سبق، يمكن قراءة نتائج هذا الجدول عبر مستويين:

المستوى الأول: يتعلق بالمقارنات الداخلية بين كل مستوى تعليمي، إذ أظهرت النتائج أن المقارنة ما بين ذكور وإناث المستوى التمهيدي المتوسط لم تفرز أي فروقات دالة من الناحية الاحصائية، كما تعبر عن ذلك القيمة التائية التي بلغت (0.941) وهي قيمة غير دالة من الناحية الاحصائية. وهذه النتيجة الأخيرة هي نفسها ما سجلناها عند المقارنة ما بين ذكور وإناث المستوى التمهيدي الكبير بحيث نتج عن المقارنة بينهما تسجيل قيمة تائية حددت في (1.231) وهي أيضا قيمة غير دالة.

يتضح أن المقارنات الداخلية بين نتائج كل من المستوى التمهيدي الكبير والمستوى التمهيدي المتوسط، أظهرت أن وجود تجانس في النتائج المحصلة لدى كل مستوى تعليمي، بحكم أننا لم نسجل فروقات دالة تعزى إلى متغير الجنس.

المستوى الثاني: يتعلق بالمقارنات الخارجية بين نتائج المستوى التمهيدي المتوسط ونتائج المستوى التمهيدي الكبير، إذ تظهر معطيات هذا الجدول، أن المقارنات كانت لصالح ذكور

المستوى التمهيدي الكبير، كما أظهرت المقارنات بين نتائج ذكور المستوى التمهيدي الكبير وبين ذكور المستوى التمهيدي المتوسط أنها كانت لصالح ذكور المستوى التمهيدي الكبير بقيمة تائية بلغت (5.982)، كما كانت المقارنة بين النتائج لصالح ذكور المستوى التمهيدي الكبير عند مقارنتهم بإنات المستوى التمهيدي المتوسط بقيمة تائية قدرت ب(7.767-). ولقد سجلنا أن المقارنات بين النتائج كانت لصالح إنات المستوى التمهيدي الكبير، بحيث بلغت القيمة التائية المتعلقة بالمقارنة بين إنات المستوى التمهيدي الكبير وإنات المستوى التمهيدي المتوسط (6.970) وهي قيمة دالة إحصائيا لصالح الفئة الأولى. كما بلغت القيمة التائية المتعلقة بالمقارنة بين إنات المستوى التمهيدي الكبير وذكور المستوى التمهيدي المتوسط (6.786-) وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا لصالح إنات المستوى التمهيدي الكبير. أظهرت المقارنات بين نتائج ذكور المستوى التمهيدي الكبير وبين ذكور المستوى التمهيدي المتوسط، أنها كانت لصالح ذكور المستوى التمهيدي الكبير بقيمة تائية بلغت (5.982). كما بلغت القيمة التائية المتعلقة بالمقارنة بين إنات المستوى التمهيدي الكبير وإنات المستوى التمهيدي المتوسط (6.970) وهي قيمة دالة إحصائيا لصالح إنات المستوى التمهيدي الكبير.

4-1-3- تفسير ومناقشة نتائج اختبار تعدد أشكال الحروف العربية:

سننطلق في تفسيرنا للنتائج التي توصلنا إليها عبر التذكير بأهم النتائج كما يلي: نسجل من خلال قراءتنا لنتائج اختبار تعدد أشكال الحرف العربي، أن الطفل المتعلم في مرحلة التعليم الأولي يجد صعوبة في تمييز أشكال الحرف الواحد رغم التباين الحاصل بين المستوى الدراسي التمهيدي المتوسط والتمهيدي الكبير، وهو ما عبرت عنه دلالة الفروق سواء على أساس متغير العمر أو الجنس أو المستوى الدراسي بدلالة إحصائية تقف عند حدود (99) ثقة و(1) شك. ويمكن تفسير هذه الصعوبات في كون كتابة الحرف تتطلب معرفة سابقة لدى الطفل المتعلم بشكله الهندسي وإدراك نظامه الخطي، بالإضافة إلى إيمتلاكه لكفاءات لسانية ومطافولوجية، ومعارف إملائية، ونمو قدرته البصرية والمكانية

لتحديد شكل الحروف رغم تغير مواقعها في الكلمة ووضعيتها على مستوى المساحة الغرافية المخصصة لكتابتها (Zesiger, 2000).

من هنا، وللجواب على فرضية بحثنا، يمكن القول إن الطفل يجد صعوبة في إدراك تعدد أشكال الحرف العربي، سواء في مستوى التمهيدي المتوسط أو التمهيدي الكبير. إذ كانت معظم الإجابات الصحيحة بنسب ضعيفة، إن لم نقل شبه منعدمة، حيث وجدنا أن حرف (د) وتعدد أشكالها كانت بنسبه (15%) بالنسبة للتمهيدي المتوسط، و(38%) بالنسبة للتمهيدي الكبير، في حين أن حرف (ن) سجل أطفال التمهيدي المتوسط (0) إجابة صحيحة مقابل (22) إجابة صحيحة في مستوى التمهيدي الكبير. ويعزى هذا التفاوت إلى كون متعلمي التمهيدي الكبير قد قطعوا أشواطاً متقدمة في التعلّيمات على مستوى القراءة والكتابة مقارنة بمتعلمي التمهيدي المتوسط.

وهذا ما بينته دراسات كل من (Bloodgood, 1999 ؛ Grerde et Powell, 2008)، فالطفل الذي يكتب جيداً هو طفل يمتلك معرفة أكثر من أسماء الحروف، ويميز أصواتها ويفهم المبدأ الأبجدي، ويمتلك كفاءات مهمة مثل: الوعي الفونولوجي، وتعرف أشكال الحروف (Adams, 2005).

كما أن المعلومة البصرية حول اتجاه كتابه الحرف تلعب دوراً مهماً في بداية تعلم القراءة، ذلك أن المعلومة البصرية تنمي المعلومات الدلالية والتركيبية (Bakker, 1992). وتجدر الإشارة أن النتائج التي توصلنا إليها، تجد تفسيراً لها في كون أطفال التعليم الأولي يحتاجون إلى مجهود ملائم لإنتاج الأشكال الهندسية، فالطفل في سن مبكرة لا ينجح كثيراً في تخطيطها بشكل جيد وفي إطار تمثلي (Newcombe et straw, 1998). وبما أن تعدد أشكال الحروف هو تعدد الشكل الهندسي للحرف ونظامه الخطي، وهو ما يشوش على تمثله، لأنه يحتفظ بالحرف الخام انطلاقاً من اسمه، مادام البناء البصري للشكل يمر بمراحل تطويرية نختزلها في مرحله التميز، حيث يعتمد الطفل على التحليل الإدراكي للمكان، ومرحلة إدخال التسنين من خلال الاعتماد على معلومات تم الاحتفاظ بها في الذاكرة، ثم مرحله

الإنتاج من خلال أداة وسيطيه تساعده على الاحتفاظ بالشكل الهندسي للحرف (Boulouc, 2010). وهذا يعني أن تعرف أشكال الحروف العربية يقتضي تعرف الحرف أولاً ثم تعرف الحرف في مواقعه المختلفة عن طريق المصوت القصير أو الطويل وموضعه داخل الكلمة (بداية، وسط، نهاية).

إن التفوق في النتائج لصالح التمهيدي الكبير، يمكن التعبير عنه من خلال المعيار الحركي ومقتضيات النظام الخطي للحروف العربية (حركة اليد أثناء تحقق فعل كتابة الحرف). كما أن معيار التمييز البصري يرتبط بصورة الحرف العربي وشكله البصري. وأخيراً، تبين أنه كلما زاد عدد الخطوط الهندسية الصغرى المكونة لحرف، كان تحققه على مستوى الكتابة أكثر تعقيدات، وهذا ما شكل عائقاً إضافياً أمام تلاميذ المستوى التمهيدي المتوسط.

خلاصة:

بعد عرض النتائج التي توصلنا إليها وقراءتها بخصوص اختبار تعدد أشكال الحرف العربي، تبين إثبات صدق فرضيتنا، حيث لم يتمكن تلاميذ المستوى التمهيدي المتوسط والكبير من تعرف تعدد أشكال الحرف، فكانت الإجابات الصحيحة شبه منعدمة. ورغم ذلك، يمكن تسجيل تفوقاً طفيفاً لصالح تلاميذ التمهيدي الكبير. وهذا ما يعكس صدق الدلالة الإحصائية، الذي وجدنا له تفسيراً في:

- كون الحرف العربي يتسم بعدة تغيرات، حسب علاقته بالمصوتات وبموقعه في الكلمة
- كون شكل الحروف وكتابتها يتطلب قدر كبير من الكفاءات.
- كون وجود تباين على مستوى الكفاءة بشأن مستوى معالجة المعلومات البصرية وارتباطها بالمعلومات الدلالية والتركيبية.
- وجود تباين على مستوى القدرة على التخطيط بشكل جيد في إطار تمثلي.
- وجود تباين على مستوى إدراك الخاصيات الهندسية للحروف تبعاً لنمو الطفل المتعلم.

5- نتائج إجابات أفراد العينة على اختبار إملاء الحروف

5-1- الفرضية الرابعة:

توجد علاقة دالة بين الوعي بالنظام الخطي للحروف العربية عند الطفل وقدرته على تعرفها وكتابتها.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب التكرارات على اختبار إملاء الحروف لكل حرف على حدة.

5-1-1- توزيع إجابات أفراد العينة على اختبار إملاء الحروف وفق المستوى الدراسي

يوضح الجدول رقم (32.3) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على اختبار تعدد إملاء الحروف وفق المستوى الدراسي.

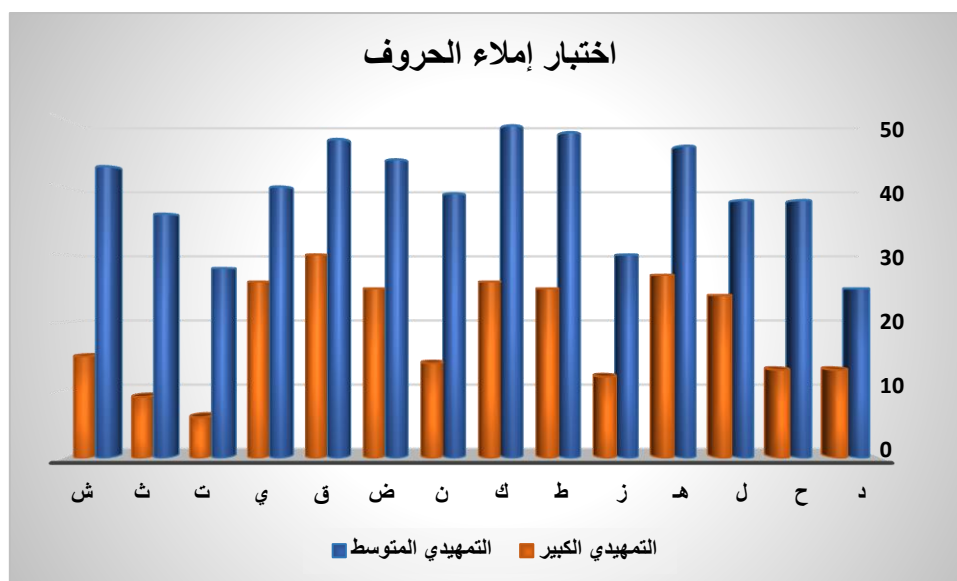
الجدول رقم (32.3) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على اختبار إملاء الحروف وفق

المستوى الدراسي

المستوى الحرف	التمهيدي المتوسط			التمهيدي الكبير		
	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المجموع	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المجموع
د	25	25	50	13	37	50
ح	38	12	50	13	37	50
ل	38	12	50	24	26	50
هـ	46	4	50	27	23	50
ز	30	20	50	12	38	50
ط	48	2	50	25	25	50
ك	49	1	50	26	24	50
ن	39	11	50	14	36	50
ض	44	6	50	25	25	50
ق	47	3	50	30	20	50
ي	40	10	50	26	24	50
ت	28	22	50	6	44	50
ث	36	14	50	9	41	50
ش	43	7	50	15	35	50

والشكل رقم (18.3) يوضح توزيع الإجابات الخاطئة لأفراد عينة البحث على اختبار

إملاء الحروف وفق المستوى الدراسي:



الشكل رقم (18.3) توزيع الإجابات الخاطئة لأفراد عينة البحث على اختبار إملاء الحروف وفق المستوى الدراسي

- يوضح الجدول (10.3) أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على إملاء حرف (د) بلغ (25) تلميذا وتلميذة بنسبة (25%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (13) تلميذا وتلميذة بنسبة (13%) من إجمالي أفراد العينة.
- وفي إملاء حرف (ح)، وجدنا أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة بلغ (38) تلميذا وتلميذة بنسبة (38%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (13) تلميذا وتلميذة بنسبة (13%) من إجمالي أفراد العينة.
- غير أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على إملاء حرف (ل) بلغ (38) تلميذا وتلميذة بنسبة (38%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (24) تلميذا وتلميذة بنسبة (24%) من إجمالي أفراد العينة.
- كما أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على إملاء حرف (ه) بلغ (46) تلميذا وتلميذة بنسبة (46%) من إجمالي أفراد العينة،

بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (27) تلميذا وتلميذة بنسبة (27%) من إجمالي أفراد العينة.

- وبخصوص إملاء حرف (ز)، لاحظنا أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة بلغ (30) تلميذا وتلميذة بنسبة (30%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (12) تلميذا وتلميذة بنسبة (12%) من إجمالي أفراد العينة.

- كما أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على إملاء حرف (ط) بلغ (48) تلميذا وتلميذة بنسبة (48%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (25) تلميذا وتلميذة بنسبة (25%) من إجمالي أفراد العينة.

- غير أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على إملاء حرف (ك) بلغ (49) تلميذا وتلميذة بنسبة (49%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (26) تلميذا وتلميذة بنسبة (26%) من إجمالي أفراد العينة.

- كما أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على إملاء حرف (ن) بلغ (39) تلميذا وتلميذة بنسبة (39%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (14) تلميذا وتلميذة بنسبة (14%) من إجمالي أفراد العينة.

- بينما وجدنا أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على إملاء حرف (ض) بلغ (44) تلميذا وتلميذة بنسبة (44%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (25) تلميذا وتلميذة بنسبة (25%) من إجمالي أفراد العينة.

- في حين تبين أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على إملاء حرف (ق) بلغ (47) تلميذا وتلميذة بنسبة (47%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (30) تلميذا وتلميذة بنسبة (30%) من إجمالي أفراد العينة.
- كما أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على إملاء حرف (ي) بلغ (40) تلميذا وتلميذة بنسبة (40%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (26) تلميذا وتلميذة بنسبة (26%) من إجمالي أفراد العينة.
- غير أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على إملاء حرف (ت) بلغ (28) تلميذا وتلميذة بنسبة (28%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (6) تلاميذ بنسبة (6%) من إجمالي أفراد العينة.
- في حين تبين أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على إملاء حرف (ث) بلغ (36) تلميذا وتلميذة بنسبة (36%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (9) تلاميذ بنسبة (9%) من إجمالي أفراد العينة.
- بينما وجدنا أن عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي المتوسط الذين أجابوا إجابة خاطئة على إملاء حرف (ش) بلغ (43) تلميذا وتلميذة بنسبة (43%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ التمهيدي الكبير الذين أجابوا إجابة خاطئة (15) تلميذا وتلميذة بنسبة (15%) من إجمالي أفراد العينة.

5-1-1-1- نتائج ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة في اختبار إملاء الحروف

- نتائج ترتيب الحروف وفق الإجابات الخاطئة لدى عينة أفراد المستوى التمهيدي المتوسط

يوضح الجدول رقم (33.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي المتوسط على اختبار تعدد إملاء الحروف.

الجدول رقم (33.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي المتوسط على اختبار إملاء الحروف

م	المستوى الحرف	التمهيدي المتوسط		
		إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المجموع
1	د	25	25	50
2	ت	28	22	50
3	ز	30	20	50
4	ث	36	14	50
5	ح	38	12	50
6	ل	38	12	50
7	ن	39	11	50
8	ي	40	10	50
9	ش	43	7	50
10	ض	44	6	50
11	هـ	46	4	50
12	ق	47	3	50
13	ط	48	2	50
14	ك	49	1	50

- نتائج ترتيب الحروف وفق الإجابات الخاطئة لدى عينة أفراد المستوى التمهيدي الكبير

يوضح الجدول رقم (34.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي الكبير على اختبار تعدد إملاء الحروف.

الجدول رقم (34.3) ترتيب الحروف وفق عدد الإجابات الخاطئة لدى أفراد عينة المستوى التمهيدي الكبير على اختبار إملاء الحروف

م	المستوى الحرف	التمهيدي الكبير		
		إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	المجموع
1	ت	6	44	50
2	ث	9	41	50
3	ز	12	38	50
4	د	13	37	50
5	ح	13	37	50
6	ن	14	36	50
7	ش	15	35	50
8	ل	24	26	50
9	ط	25	25	50
10	ض	25	25	50
11	ك	26	24	50
12	ي	26	24	50
13	هـ	27	23	50
14	ق	30	20	50

5-1-2- نتائج الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغيرات: العمر، المستوى الدراسي، الجنس كما يلي:

- نتائج الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر (من 4 - 5 سنوات، من 5 - 6 سنوات):

الجدول رقم (35.3) يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر عند درجة حرية (98):

الجدول رقم (35.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار إملاء

الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر

الاختبار	العمر	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
إملاء الحروف	من 4 - 5 سنوات	62	3.87	3.33	98	-7.091	0.000	دال
	من 5 - 6 سنوات	38	9.05	3.88				

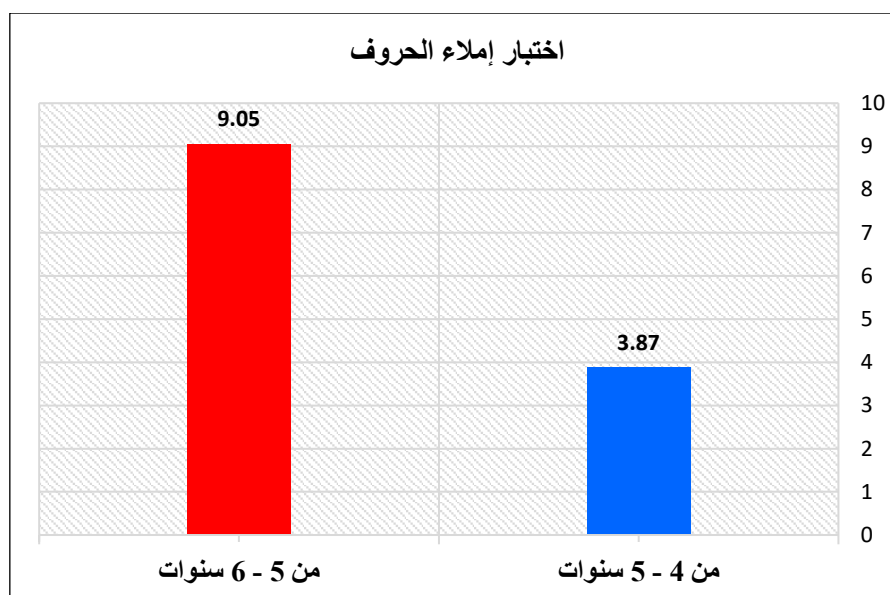
يتضح من الجدول رقم (35.3) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01)

في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر، حيث بلغت قيمة (T)

(-7.091) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)،

وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ الفئة العمرية من 5 - 6 سنوات. والشكل رقم (19.3)

يوضح الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر:



الشكل رقم (19.3): الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر

• نتائج الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى

الدراسي

الجدول رقم (36.3) يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق

في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي عند درجة

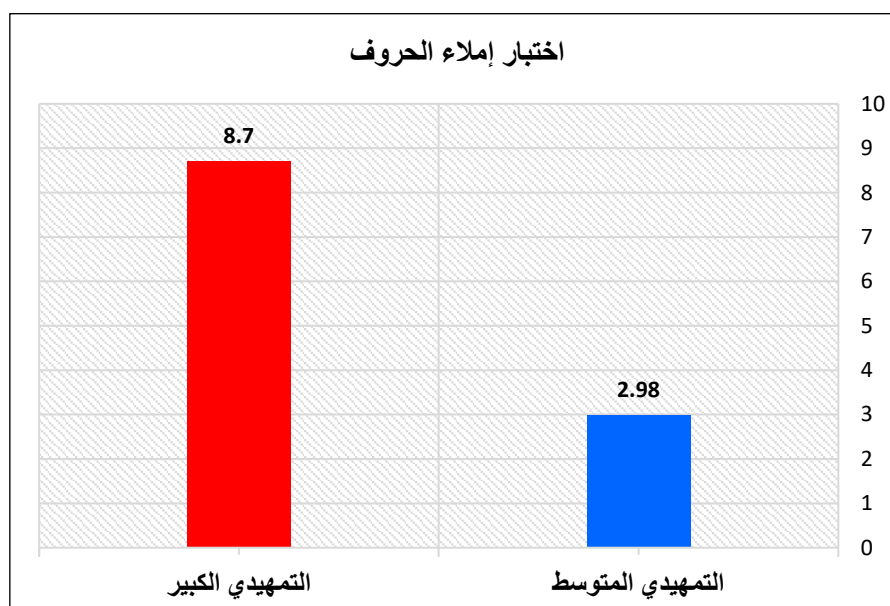
حرية (98):

الجدول رقم (36.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار إملاء

الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي

الاختبار	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
إملاء الحروف	التمهيدي المتوسط	50	2.98	2.61	98	-8.748	0.000	دال
	التمهيدي الكبير	50	8.70	3.82				

يتضح من الجدول رقم (36.3) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (T) (-8.748) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ المستوى التمهيدي الكبير. والشكل رقم (20.3) يوضح الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى الدراسي:



الشكل رقم (20.3): الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير المستوى

الدراسي

• نتائج الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

الجدول رقم (37.3) يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس:

الجدول رقم (37.3): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

الاختبار	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
إملاء الحروف	ذكور تمهيدي كبير	27	8.15	4.03	48	-1.110	0.273	غير دال
	إناث تمهيدي كبير	23	9.3478	3.52				
	ذكور تمهيدي متوسط	25	3.16	2.95	48	0.484	0.630	غير دال
	إناث تمهيدي متوسط	25	2.80	2.25				
	ذكور تمهيدي متوسط	25	3.16	2.95	50	-5.052	0.000	دال
	ذكور تمهيدي كبير	27	8.15	4.03				
	إناث تمهيدي متوسط	25	2.80	2.25	46	-7.595	0.000	دال
	إناث تمهيدي كبير	23	9.38	3.52				
	ذكور تمهيدي متوسط	25	3.16	2.95	46	-6.612	0.000	دال
	إناث تمهيدي كبير	23	9.35	3.52				
	إناث تمهيدي متوسط	25	2.80	2.25	50	-5.955	0.000	دال
	ذكور تمهيدي كبير	27	8.15	4.03				

يمكن قراءة نتائج هذا الجدول عبر مستويين:

المستوى الأول: يتعلق بالمقارنات الداخلية بين كل مستوى تعليمي، إذ أظهرت النتائج بأن المقارنة ما بين ذكور وإناث المستوى التمهيدي المتوسط لم تفرز أي فروقات دالة من الناحية الإحصائية، كما تعبر عن ذلك القيمة التائية التي بلغت (1.110)، وهي قيمة غير دالة من الناحية الإحصائية. وهذه النتيجة الأخيرة هي نفسها سجلناها عند المقارنة بين ذكور وإناث المستوى التمهيدي الكبير بحيث نتج عن المقارنة بينهما تسجيل قيمة تائية حددت في (0.484) وهي أيضا قيمة غير دالة.

يتضح أن المقارنات الداخلية بين نتائج كل من المستوى التمهيدي الكبير والمستوى التمهيدي المتوسط، أظهرت وجود تجانس في النتائج المحصلة لدى كل مستوى تعليمي، بحكم أننا لم نسجل فروقات دالة تعزى إلى متغير الجنس.

المستوى الثاني: يتعلق بالمقارنات الخارجية بين نتائج المستوى التمهيدي المتوسط ونتائج المستوى التمهيدي الكبير، إذ تظهر معطيات هذا الجدول أن المقارنات كانت لصالح ذكور المستوى التمهيدي الكبير، إذ أظهرت المقارنات بين نتائج ذكور المستوى التمهيدي الكبير وبين ذكور المستوى التمهيدي المتوسط أنها كانت لصالح ذكور المستوى التمهيدي الكبير بقيمة تائية بلغت (5.052)، كما كانت المقارنة بين النتائج لصالح ذكور المستوى التمهيدي الكبير عند مقارنتهم بإناث المستوى التمهيدي المتوسط بقيمة تائية قدرت ب(7.595-). ولقد سجلنا أن المقارنات بين النتائج كانت لصالح إناث المستوى التمهيدي الكبير، بحيث بلغت القيمة التائية المتعلقة بالمقارنة بين إناث المستوى التمهيدي الكبير وإناث المستوى التمهيدي المتوسط (6.612)، وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح الفئة الأولى. كما بلغت القيمة التائية المتعلقة بالمقارنة بين إناث المستوى التمهيدي الكبير وذكور المستوى التمهيدي المتوسط (5.955-) وهي أيضاً قيمة دالة إحصائياً لصالح إناث المستوى التمهيدي الكبير.

كانت نتائج الفروقات لصالح كل من ذكور وإناث المستوى التمهيدي الكبير عند مقارنة نتائجهم بنتائج ذكور وإناث المستوى التمهيدي الكبير.

5-1-3- تفسير ومناقشة نتائج اختبار إملاء الحروف العربية:

سننطلق في تفسيرنا للنتائج التي توصلنا إليها عبر التذكير بأهم النتائج نحدد كالاتي:

يتضح من هذه النتائج أن نسب الإجابات الصحيحة على الحروف التي عرضناها على عينتنا، كانت مرتفعة لصالح المستوى التمهيدي الكبير، مقارنة بالمستوى التمهيدي المتوسط. كما نسجل أن نسب الإجابات الخاطئة كانت منخفضة بالنسبة للمستوى التمهيدي الكبير مقارنة بالمستوى التمهيدي المتوسط.

إن التباين المسجل لصالح المستوى التمهيدي الكبير، سواء المتعلق بارتفاع نسب الإجابات الصحيحة أو بالنسبة للانخفاض الإجابات الخاطئة، بالمقارنة مع المستوى التمهيدي المتوسط، يوضح هذا الاختبار على العموم، أن الاطفال المتعلمين في مرحلة التعليم الأولي يجدون صعوبة في كتابة الحروف انطلاقا من احتفاظهم بتمثلها (على المستوى الإملاء)، وما يؤكد ذلك أن الأطفال الذين لا يعرفون أسماء الحروف يفشلون في اختبار القراءة والكتابة حسب ما أكدته دراسة (Biot-Chevrier, 2007)، هذا بالإضافة إلى عدم نمو قدرة الطفل على إقامة الترابطات بين المنطوق والمكتوب، وهذا ما يتوافق مع دراسة (Treiman, 1993)، التي خلصت إلى أن المتعلمين أثناء استعمال مرجعيه الحروف فقط، لم يكتبوا المصوتات مثل (Friends/Frns) وهذا يؤكد على أن إدراك المنطوق كمكتوب هي من السمات الأولى التي تميز تعلم الكتابة.

ويمكن وصف إنجازات الأطفال المتعلمين في الإملاء بكونها ضعيفة، حيث كانت النسبة التي تتجاوز (50%) تتعلق بأربعة (4) حروف فقط من أصل أربعة عشر (14) حرفا، وهي: (د / ز / ت / ث)، غير أننا نلاحظ وجود فرق كبير في النتائج بين المستوى التمهيدي المتوسط والتمهيدي الكبير، فمثلا بخصوص حرف (ط)، حصل متعلمو المستوى التمهيدي المتوسط على (2) إجابتين صحيحتين مقابل (25) إجابة صحيحة في التمهيدي الكبير، ويعزى هذا التفوق في كون الطفل المتعلم بين سن خمس وست (5-6) سنوات تكون لديه قدرة أكبر على الكتابة، نظرا لنموه على المستوى الحركي، حيث يتمكن من التحكم في تخطيطاته وتنظيمها على المساحة الغرافية (Lurçat, 1985). بالإضافة إلى كونه، انطلاقا من تعرفه وإدراكه للتشابهات، يتمكن من الاحتفاظ بتمثل الحرف. إلا أن هذا لا يلغي بعض الصعوبات التي تعترض الطفل المتعلم أثناء تعلمه النظام الإملائي للكتابة العربية، والذي يتجلى في تعدد شكل الحرف العربي، أي التشابه الغرافي وتشابه المنطوق من مثل: (د / ذ / ض)، و(ق / ك)، و(ث / ت)، و(ت / ط)...إلخ، وهو ما يبين أن الوعي بالبنية

الفونولوجية والغرافية هي عملية أساسية للاحتفاظ بتمثلات الحروف. ولعل هذا ما نجد تفسيراً له في نظرية (Ferreiro, 1987) التي لاحظت أن الأطفال في سن مبكرة يجدون صعوبة في تقبل كتابة الحروف كرموز مجردة، أي قد يكون هناك أطفال يتعرفون على الحرف، ولكن لا يستطيعون كتابته. وهذا ما يدل على الاستنتاج القائل أن عدم قدرة الطفل على الكتابة يعزى إلى غياب توظيفه استراتيجيات تمكنه من تنمية قدراته على مستوى الانتباه والذاكرة والإنجاز النطقي، هي عمليات تمنحه قواعد يتم الارتكاز عليها. كما أن النموذج التفسيري النورولوجي قد توصل إلى وجود فروق دالة بين عينة ممتدسة وأخرى غير ممتدسة في قياس درجة النشاط العصبي في المناطق الموجودة في النصف الدماغ الأيسر، بالنظر أن التعلم المدرسي يساهم في الرفع من مستوى النشاط العصبي في هذه المناطق (Petersson et al, 2000)، ذلك أن الدماغ يعمل على إعادة بناء المناطق العصبية المتخصصة في قراءة الحروف والتعرف عليها، وبالتالي إدراك التطابق الخطي - الصوتي لهذه الحروف (Dehaene, 2007). وعلى هذا الأساس، نؤكد على أهمية إعداد برامج تعليمية وطرائق ديدكتيكية مناسبة وفعالة (OCDE, 2007).

إن ما يميز تلاميذ المستوى التمهيدي الكبير، مقارنة بتلاميذ التمهيدي المتوسط، اكتسابهم القدرة على تحديد الإطار بدقة واستعمال الأصابع وتحديد الخاصيات الهندسية للأشكال، وتصبح لهم القدرة على ملاحظة الأشكال الخطية المرتبطة بالكتابة، ومن ثم يتمكن من إعادة إنتاجه (Lurçat, 1985).

خلاصة:

يتضح مما تقدم، أن النتائج التي توصلنا إليها بخصوص اختبار الإملاء، أثبتت صدق فرضيتنا، حيث تأكد تفوق تلاميذ مستوى التمهيدي الكبير على تلاميذ مستوى التمهيدي المتوسط، كما بينت ذلك الدلالة الإحصائية. وهو ما وجدنا له تفسيراً في: - الترابطات بين المنطوق والمكتوب التي تساهم بشكل كبير، في تأسيس قواعد الكتابة.

- كتابة الحروف التي تتطلب معرفة سابقة لدى الطفل/المتعلم بالنظام الخطي للحروف، وبالحركات الملائمة لتنفيذ فعل الكتابة.
- الصعوبة التي يجدها الطفل/المتعلم في تحويل الصورة الذهنية للحرف إلى رمز كتابي.
- صعوبة إدراك الطفل/المتعلم صوت الحرف وعلاقته بنظامه الخط.
- عدم انبناء الصورة الذهنية للحرف لدى الطفل/المتعلم لعدم وعيه لخصوصيته الغرافية.

5-1-4- النتائج الخاصة بالعلاقة الارتباطية بين اختبارات: تعرف أسماء الحروف وتشابهها وتعدد أشكالها، واختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث:

عملنا على حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبارات: تعرف أسماء الحروف وتشابهها وتعدد أشكالها، واختبار إملاء لدى أفراد عينة البحث واختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث، والجدول رقم (38.3) يوضح ذلك:

جدول رقم (38.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبارات: تعرف أسماء الحروف وتشابهها وتعدد أشكالها، واختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث

الاختبار	تعرف اسماء الحروف	تعرف تشابه الحروف	تعدد أشكال الحروف
إملاء الحروف	معامل الارتباط	0.511**	0.740**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
	العينة	100	100

- يتضح من الجدول رقم (38.3) وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) عند مستوى (0.01) بين اختبار تعرف أسماء الحروف واختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.732) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

- كما يتضح أيضاً، وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) عند مستوى (0.01) بين اختبار تعرف تشابه الحروف واختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.511) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

- وأخيراً، يتضح من الجدول نفسه رقم (38.3) وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) عند مستوى (0.01) بين اختبار تعدد أشكال الحروف واختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.740) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

ولمعرفة درجة الأثر للمتغيرات المستقلة (اختبار تعرف أسماء الحروف، واختبار تعرف تشابه الحروف، واختبار تعدد أشكال الحروف) على المتغير التابع (اختبار إملاء الحروف) لدى أفراد عينة البحث تم استخدام تحليل الانحدار البسيط، وذلك بالاستناد على الاختبارات الإحصائية المقترنة به، والجدول رقم (39.3) يوضح ذلك:

جدول رقم (39.3) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبارات تعرف أسماء الحروف وتشابهها وتعدد أشكالها، واختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	قيمة (F)	مستوى دلالة (F)	معامل الانحدار		
						قيمة (β)	قيمة (T)	مستوى دلالة (T)
تعرف أسماء الحروف	إملاء الحروف	0.732	0.535	112.923	0.000	0.358	10.627	0.000
تعرف تشابه الحروف		0.511	0.261	34.676	0.000	0.923	5.889	0.000
تعدد أشكال الحروف		0.740	0.548	118.965	0.000	0.723	10.907	0.000

- يتضح من الجدول رقم (39.3) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار تعرف أسماء الحروف على اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث معنوي، حيث بلغت قيمة (F) (112.923) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد (R^2) بلغت (0.535) وهذا يعني أن تعرف أسماء الحروف يفسر ما نسبته (53.5%) من التباين الحاصل في إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار (β) قد بلغت (0.358)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار تعرف أسماء الحروف) على المتغير التابع (اختبار إملاء الحروف)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة (T) (10.627) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعني ذلك أنه كلما تحسن مستوى تعرف أسماء الحروف لدى التلاميذ بمقدار درجة واحدة تحسن مستوى إملاء الحروف بمقدار (0.358) درجة، وهذا يدل على أن اختبار تعرف أسماء الحروف كان له اسهاماً ذو دلالة إحصائية على اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث.

- يتضح من الجدول السابق رقم (39.3) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار تعرف تشابه الحروف على اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث معنوي، حيث بلغت قيمة (F) (34.676) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد (R^2) بلغت (0.261) وهذا يعني أن تعرف تشابه الحروف يفسر ما نسبته (26.1%) من التباين الحاصل في إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار (β) قد بلغت (0.923)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار تعرف تشابه الحروف) على المتغير التابع (اختبار إملاء الحروف)، وهذا الأثر معنوي حيث

بلغت قيمة (T) (5.889) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعني ذلك أنه كلما تحسن مستوى تعرف تشابه الحروف لدى التلاميذ بمقدار درجة واحدة تحسن مستوى إملاء الحروف بمقدار (0.923) درجة، وهذا يدل على أن اختبار تعرف تشابه الحروف كان له إسهام ذو دلالة إحصائية على اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث.

- يتضح من الجدول السابق رقم (39.3) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار تعدد أشكال الحروف على اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث معنوي حيث بلغت قيمة (F) (118.965) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد (R^2) بلغت (0.548) وهذا يعني أن تعدد أشكال الحروف يفسر ما نسبته (54.8%) من التباين الحاصل في إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار (β) قد بلغت (0.723)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار تعدد أشكال الحروف) على المتغير التابع (اختبار إملاء الحروف)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة (T) (10.907) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعني ذلك أنه كلما تحسن مستوى تعدد أشكال الحروف لدى التلاميذ بمقدار درجة واحدة تحسن مستوى إملاء الحروف بمقدار (0.723) درجة، وهذا يدل على أن اختبار تعدد أشكال الحروف كان له إسهاماً ذو دلالة إحصائية على اختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث.

5-1-4-1- تفسير النتائج الخاصة بالعلاقة الارتباطية بين الاختبارات لدى أفراد العينة

على أساس الفرضية التي انطلقنا منها والقائلة أن هناك علاقة دالة بين الوعي بالنظام الخطي للحروف العربية عند الطفل المتعلم وقدرته على تعرفها وكتابتها، تبين لنا صدقها وأكدت النتائج التي حصلنا أن العلاقة الارتباطية بين تعرف أسماء الحروف وتشابهها وتعدد

أشكالها وبين إملاء هذه الحروف هي ذات دلالة إحصائية، بل أكثر من ذلك، بالاعتماد على نتائج تحليل الانحدار البسيط، تبين لنا حجم التأثير الذي كان دالا، حيث أسفرت نتائج اختبار إملاء الحروف نسب ضغيقة خصوصا عند فئة مستوى التمهيدي المتوسط، وهذه النتائج تتسجم مع الأبحاث والدراسات السيكلوسانية التي برهنت على دور التعلم في ظهور الوعي اللساني عند الطفل، والقدرة على التفكير في أنشطته اللغوية والحكم عليها (Le Bonniec, 1987؛ Hakes, 1980). وفي هذا السياق لابد من الإشارة إلى أن الطفل يمتلك كفاءات فونولوجية مبكرة، قد تساعده على التمييز بين مختلف أصوات اللغات. وقد أوضحت دراسة تجريبية، أن أطفال في سن (12) شهرا قد نجحوا في التمييز بين لغتين مختلفتين من خلال قراءة قصة بالفرنسية وبالروسية، انطلاق من اعتماد التقطيع الفونولوجي، وهذا ما أكدته مجموعة من الأبحاث (Dehaene, 1998 ; Bahrik Pickens, 1988). وما يؤكد ذلك أن تعلم مكون الاسم وشكل الحرف، يمكن تحقيقه في نفس الوقت. فكل منهما قد يتأسس على الآخر، فتعرف أسماء الحروف يساعد الطفل على التحكم في التطابقات بين الحروف وأصواتها، وتعتبر مسألة أساسية لفك التسنين (Treiman, 1998)، لأن التعرف على أسماء الحروف تتحقق كوحدات مقطعية قابلة للإدراك أكثر من التعرف على أصواتها التي تعتبر وحدات فونيمية مجردة. غير أن العلاقة بين الكفاءة اللسانية الفطرية والاستعداد النورولوجي لدماغ الطفل وبين التعلّيمات المدرسية، يجب أن تكون فعالة وإيجابية وذلك باعتماد طرق ديدكتيكية وأدوات تعليمية مناسبة.

إذن، نستنتج أن العلاقة بين تعرف أسماء الحروف وإدراك تشابهها والوعي بتعدد أشكالها وبين النسب المرتفعة من الآخر الإملاء، أكدت أن التعرف على الحروف هي مسألة تتطلب كفاءة التعرف والتمييز وتذكر شكل واتجاه الحروف المتقاربة والمتشابهة في الشكل، وهي كفاءة تنبثق عن التعلّيمات المدرسية (share, 2004)، خاصة وأن أسماء الحروف قد تلعب دورا أساسيا في بداية تعلم الكتابة (Foulin, 2005) لأن الأمر مقترن بمبدأ تسمية الحروف وكتابتها.

كما أن اعتماد مبدأ التعرف على الحروف من خلال المتشابهة منها- تعتبر استراتيجية تعليمية فعالة، لأن الأطفال يستطيعون التمييز بين الرموز المتشابهة قبل أن يجمعوا بين أصوات الحروف، وذلك من خلال أثر التمييز البصري على تعلم الحروف (Nootrome et al, 2009)، وهي الفكرة التي قال بها كوين Quinn التي مفادها أن كفاءات التمييز البصري تتحقق في الطفولة الصغرى، وهي كفاءة معرفية تستعمل في تعلم القراءة وتطوير مهارة الإملاء فيما بعد (Quinn, 2004).

عموماً يمكن القول إن ارتباط الإملاء بتعرف الحروف، في بداية تعلمات الطفل للحروف، يتمظهر في كون الطفل المتعلم يؤسس تمثيلات غرافية خاصة بأشكال الحروف، ذلك لأنها تعتبر مجموعة من الخطوط الهندسية الصغرى، لها معنى على مستوى البناء الهندسي لشكل كل حرف، وهو ما يؤثر على وعي الطفل بشكل الحرف وعلاقته باسمه وصوته، إنها مسألة التشابهات وتعدد أشكال الحرف الواحد. فقدت أثبتت دراسة (Gentaz, colè, bara, 2003) في هذا السياق، أن تطور الوعي الفونولوجي يساهم في تطوير العلاقة بين الصوت ورمزه الخطي، ذلك أن الكتابة لا تعني رسم الخطوط فقط، بل هي تسنين للأصوات وتحويلها إلى علامات رسومية أو غرافية، كما أكد على ذلك فيكوتسكي (Vygotsky 1985).

خلاصة:

استناداً إلى ما تقدم، يمكن الاستنتاج. أن تعرف الحروف يقياس من خلال القدرة على تسميتها ومدى مطابقة المنطوق للمكتوب، كما أن سرعة تعرف أسماء الحروف في مرحلة التعليم الأولي، لها قيمة كبيرة، لأنها تمكن الطفل من تنمية قدرته على فك التسنين، والنجاح في مهارتي القراءة والكتابة. علماً أن المقاربة النورولوجية تؤكد على أهمية الخلايا العصبية في عمليات تعلم وآلياته، خصوصاً، في البداية التفريق بين الحروف المتشابهة مثل (ت/ث)، كما توضح ذلك مطواعية الجهاز العصبي ومرونته عند الإنسان، على الرغم من أن الشكل العام في اللغة العربية، من حيث تشابه الحروف (ب، ت، ث)، فهي تُعالج في

نصف الدماغ الأيمن، في حين يتم التمييز بينها من خلال تدخل نصف الدماغ الأيسر، كما أن الحروف غير المتشابهة (ب/م) تُعالج مباشرة في نصف الدماغ الأيسر، باعتبارها معطيات لغوية.

وعلى هذا الأساس، راهنا في بحثنا أن يتم استثمار الأبحاث والدراسات النورولوجية ومن أجل أعداد برامج تعليمية مناسبة وطرق ديدكتيكية ملائمة تناسب مع قدرات الطفل الذهنية وكفاءاته المعرفية، ذلك أن الطفل يتوفر على كفاءات مبكرة ويمتلك دماغاً له الاستعداد النورولوجي على تعلم القراءة والكتابة. وفي هذا الإطار، ستيح لنا المعطيات والوقائع العلمية التي توصلت إليها العلوم العصبية، للمتخصصين إمكانية امتلاك الحجج والبراهين العلمية لمعرفة العوامل المعتمدة في إدراك الطفل للأصوات، وتمييزه للفروق بينها، وإنجازه لمهام النقطيع الصوتي أو تركيب العناصر الفونولوجية للوحدات الدالة. وكذلك، قصد الكشف عن مختلف الاستراتيجيات التي يوظفها الطفل في تعلمه لمهارتي القراءة والكتابة، وما ترافقها من قدرات: كالانجاز النطقي والاستجابة الحركية والانتباه والإدراك والذاكرة... وكذلك من أجل تشخيص صعوبات التعلم، ورصد أهم الأسباب الكامنة وراء أخطاء الكتابة الإملائية. كما سيتمكن الباحثون والمتخصصون في قضايا التربية من اقتراح برامج مدرسية مناسبة وطرائق تعليمية صالحة لسنهم وقدراتهم المعرفية، وتأخذ بعين الاعتبار الخصوصية اللسانية والفونولوجية التي تتميز بها اللغة العربية.

6- نتائج الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبارات تعرف الحروف وكتابتها لدى أفراد العينة التجريبية

6-1- الفرضية الخامسة:

يستطيع الطفل المتعلم تعرف الحروف العربية وكتابتها عندما يتدرب على تجزئتها وتركيبها.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ثم تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق

البعدي لاختباري تعرف الحروف، وكتابة الحروف لدى أفراد العينة التجريبية على النحو التالي:

- نتائج الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار تعرف الحروف لدى أفراد العينة التجريبية:

يوضح الجدول رقم (40.3) نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار تعرف الحروف لدى أفراد العينة التجريبية عند درجة حرية (9):

الجدول رقم (40.3): نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار تعرف الحروف لدى أفراد العينة التجريبية

الاختبار	التطبيق	العينة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
تعرف الحروف	القبلي	10	0.80	0.79	9	-9.303	0.000	دال
	البعدي	10	5.80	1.32				

يتضح من الجدول رقم (40.3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار تعرف الحروف لدى أفراد العينة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) (-9.303) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي.

- نتائج الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار كتابة الحروف لدى أفراد العينة التجريبية:

يوضح الجدول رقم (41.3) نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار كتابة الحروف لدى أفراد العينة التجريبية عند درجة حرية (9):

الجدول رقم (41.3): نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار كتابة الحروف لدى أفراد العينة التجريبية

الاختبار	التطبيق	العينة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
كتابة الحروف	القبلي	10	0.80	0.79	9	-6.871	0.000	دال
	البعدي	10	4.50	1.27				

يتضح من الجدول رقم (41.3) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار كتابة الحروف لدى أفراد العينة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) (-6.871) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي

ولمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (التدريب على التجزيء والتركيب) على المتغير التابع (اختبارات تعرف الحروف وكتابتها) تم حساب حجم التأثير بواسطة مربع ايتا (η^2)، والجدول رقم (42.3) يوضح مستويات حجم التأثير لمربع ايتا (η^2):

الجدول رقم (42.3): مستويات حجم التأثير لمربع ايتا (η^2)

حجم التأثير		
صغير	متوسط	كبير
$0.01 \leq \eta^2 \leq 0.06$	$0.06 < \eta^2 < 0.14$	$\eta^2 \geq 0.14$

(نصار، 2002، ص.54)

ويوضح الجدول رقم (43.3) قيم مربع ايتا (η^2) لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (التدريب على التجزيء) على المتغير التابع (اختبارات تعرف الحروف وكتابتها):

الجدول رقم (43.3): قيم مربع ايتا (η^2) لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (التدريب على التجزيء والتركيب) على المتغير التابع (اختبارات تعرف الحروف وكتابتها)

م	الاختبارات	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة (η^2)	حجم التأثير
1	اختبار تعرف الحروف	-9.303	9	0.91	كبير
2	اختبار كتابة الحروف	6.871	9	0.84	كبير

يتضح من الجدول رقم (43.3) أن قيمة مربع ايتا (η^2) لاختبار تعرف الحروف بلغت (0.91) وهي قيمة تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (التدريب على التجزيء) على المتغير التابع (اختبار تعرف الحروف) لدى طلبة المجموعة التجريبية، كما بلغت قيمة مربع ايتا (η^2) لاختبار كتابة الحروف (0.84) وهي قيمة تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (التدريب على التجزيء) على المتغير التابع (اختبار كتابة الحروف) لدى طلبة المجموعة التجريبية.

6-2- تفسير ومناقشة نتائج الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبارات تعرف الحروف وكتابتها لدى أفراد العينة التجريبية

يتضح من خلال هذه النتائج أن البرنامج التدريبي كان له أثر دال من الناحية الإحصائية في الرفع من مستوى التعرف على الحروف وكتابتها. بالاعتماد على البرنامج التدريبي القائم على التجزيء والتركيب، حيث اخترنا تعليم الأطفال تعرف وكتابة (8) أحرف موزعة على أربع مجموعات وهي: (د، ل) (ب، ز) (ت، ص) (ش، ث). وذلك من خلال الأشكال الهندسية المجزأة للحروف في الصندوق الذي أعدناه لهذا الغرض (الملحق رقم: 5). تبين بشكل جلي وأكده المعطيات الإحصائية النجاح السريع للأطفال في التعرف على الحروف تركيباً ونطقاً. ولعل مرد ذلك، إلى أن الطريقة المعتمدة في البرنامج القائم على التجزيء والتركيب، وإلى الأسلوب اللعبي التحفيزي المعتمدة في الاختبار. وفي هذا الإطار،

ينبغي التأكيد على أهمية التجزيء في تعلم الحروف وكتابتها، نلمسها في المعطيات النورولوجية المدعمة بتقنيات التصوير الدماغى الوظيفى، التى الحديث للعمليات والميكانيزمات الدماغية أثناء عملية التعلم، قد جعلت أنشطة دماغ المتعلم أكثر وضوحاً، فأثبتت دراسات عصبية وجود مناطق معينة فى الدماغ مسؤولة عن الكتابة وأخرى عن الإدراك البصرى والذاكرة وإدراك العلاقات المكانية والبصرية (Dehaene, 2007). هذا إذا علمنا أن الباحات البصرية فى النصف الدماغ الأيسر، والمتواجدة فى الفص القفوى، تكون متخصصة فى إدراك الصور والوجوه والموضوعات...، وتخضع لعمليات إعادة تدوير recycle. وبما أن تعلم القراءة هو فعل ثقافى، تتقلص مساحة الباحة المتخصصة فى إدراك الوجوه، على حساب الباحة الخاصة بإدراك الكلمات والخروف (Abadie, 2011).

كما أن التعلم المبني على التجزيء، يقتضى كفاءات ذاتية يتمتع بها المتعلم، وفى الوقت نفسه مثيرات ومحفزات خارجية واجتماعية، تساهم على تحسين واكتساب هذه التعلّمات والمعارف (زغبوش، 2008).

نستنتج إذن أن الدماغ يتفاعل أكثر مع الطريقة المقطعية syllabique، والتي تقوم على تجزيء الوحدات الفونولوجية والإدراك الخطي للحروف، والتعرف البصري على أشكالها. وهذا الأمر ينطبق على جميع الأطفال رغم اختلاف لغاتهم وثقافتهم، وهذا ما تأكد من خلال إبراز أهمية تأثير الطريقة المقطعية ثناء تعلم القراءة، على نشاط الدماغ، بالاعتماد على تسجيل قياسات التخطيط الكهربائي للدماغ (EEG)، فتم التوصل إلى وجود انحياز جانبي لنشاط الدماغ نحو اليسار فى المناطق القفوية والصدغية، فى حين يتم الانحياز الجانبي لنشاط الدماغ نحو اليمين لدى المتعلمين بالطريقة الشمولية Yoncheva (et al, 2010). فهذه النتائج توضح نجاعة التدريس بالطريقة المقطعية (زغبوش، 2011). وما يؤكد أهمية التقطيع والتجزيء أثناء التعلم، التقرير الذى أنجزه "فريق القراءة الوطنى" National Reading Panel والذى أشار إلى أن (70%) من التلاميذ

الأمريكيين في القسم الرابع، يعانون من صعوبات في القراءة، كما ربط هذا التقرير بين تدني مستوى القراءة والطريقة الشمولية المعتمدة في تعليم مهارة القراءة (Ziegler, 2009).

وأخيرا، لابد من الإشارة إلى أن تطور فعل كتابة الحروف لدى الطفل في بداية تعلماته يوجه انتباهه إلى رسم الحروف، إذا يركز على شكله وطريقة رسمه، حيث تكون الحروف بشكل عام بحجم كبير ويطبّعها انكسارات الخطوط وتفاوتها وهذا يفسر مشروعية الطريقة التجزئية لأنها تلائم إمكانيات وقدرات الطفل، للتعلم جسديا وذهنيا وبصريا أيضا ذلك أن العين، بالنظر إلى ما تقوم به الشبكية من التقاط للموضوع بصريا، لا تستطيع القيام بالإدراك الكلي أو الشمولي للكلمات، وإنما تفضل إدراك الوحدات الصغرى. وبذلك يتضح خطأ الفرضية القائلة بأهمية القراءة الشمولية والسريعة (Dehaene, 2007). وهذا ما يعطي في الوقت نفسه، مشروعية وفاعلية البرنامج التدريبي الذي اعتمدناه.

خلاصة تركيبية عامة

يحظى موضوع التعرف على الحروف في التعليم الأولي بأهمية كبيرة، نظرا لدوره في تعلم الطفل مهارتي القراءة والكتابة، لذا تعتبر مرحلة التعليم الأولي ليست مجرد مرحلة إعداد فقط، بل هي قاعده أساسية تقوم عليها التعلّيمات اللاحقة، ذلك أن تعرف الحروف لدى الطفل في سن مبكرة وإدراكه لخاصياتها الخطية والرسومية ستساعده على ربط الرموز بأصواتها وكتابتها، وقد حاولنا العمل في هذا البحث على تنمية وعي الطفل بالخاصيات الغرافية للحروف ومطابقتها بأصواتها وأسمائها، بهدف تمكين الطفل من بلورة قاعدة تجعله يفهم النظام الخطي لحروف لغته، مما يسهل اكتسابها وتعلم كتابتها في سن مبكرة، هذا الأمر يتماشى مع نشاط الدماغ الذي يستقبل الصورة مجزأة ثم يتم تركيبها، وأيضا مع الكفاءات المعرفية التي يتمتع بها الطفل في سن مبكرة، لذا نعتبر أن أنماط تدخل البيداغوجي والوسائل الديداكتيكية الملائمة لهذه التعلّيمات، ستمنح الطفل/المتعلم استراتيجيات تمكنه من استثمار قدراته وتوظيف امكانات التي يتوفر عليها الدماغ.

من هذا المنطلق، تبلورت إشكالية هذا البحث، وذلك في افتراضنا بأنه "كلما تحقق الوعي بالنظام الخطي لدى المتعلم/الطفل بالحروف العربية استطاعت تعرفها وكتابتها بشكل صحيح"، وهذا يعني أن وعي الطفل/المتعلم بالبنية الغرافية التي تحكم الحرف العربي نظامه الخطي، ستمكنه من بلورة قاعدة واستراتيجية يستطيع من خلالها تعرفه وكتابته في سن مبكرة. وفي هذا الإطار، قمنا بالتأسيس العلمي لفكرتنا من خلال عرض مجموعة من الدراسات والأبحاث الأجنبية والعربية حول لغات ألفبائية، والتي أكدت في معظمها على وجود علاقة إحصائية دالة تشير إلى كون اكتساب الطفل لهذه التعلّيمات في مرحلة التعليم الأولي يرتبط بمؤشر السن وبالمستوى الدراسي، ولكي نتمكن من أجراً هذه الإشكالية، يمكن اختزالها في التساؤلات الآتية:

- إلى أي حد يساهم الوعي بالنظام الخطي للحرف العربي في التعرف عليه وكتابته؟
 - هل الوعي بالنظام الخطي للحروف هو قابل للتعليم أم هو نشاط تلقائي عند الطفل/المتعلم؟
 - هل الوعي بالنظام الخطي للحروف تحكمه عوامل نمائية أم معرفية أم بيداغوجية؟
 - ما البرنامج التدريبي الذي يمكن تبنيه ليتمكن الطفل في سن مبكرة من تعرف الحروف وتعلم كتابتها؟
 - هل توجد فروق دالة إحصائية لدى أفراد عينة البحث من الأطفال المتعلمين المغاربة للغة العربية تعزى للمتغيرات الأتية: السن، والمستوى الدراسي، والجنس، والطريقة التعليمية؟
 - هل توجد علاقة دالة إحصائية بين تعرف الحروف والقدرة على كتابتها؟
 - هل يمكن ترتيب الحروف العربية من الأسهل إلى الأصعب والتي يمكن للطفل إنجازها أكثر من الأخرى والتمكن من التعرف عليها؟
- للإجابة عن هذه الأسئلة حاولنا الاطلاع على دراسات سابقة ذات صلة بموضوع بحثنا، وكذلك الاطلاع على أحدث ما أنجز من دراسات سيكولوجية وتربوية ونورلوجية، بالنظر إلى المجال العلمي الذي يندرج ضمنه موضوع بحثنا، فتبين لنا أن دراسة تعرف الحروف وتعلم كتابتها لدى الطفل في مرحلة التعليم الأولي من المواضيع الجديدة، كما أن معظم الفاعلين التربويين يعتبرون هذه المرحلة غير ملائمة لتعليم الطفل نظرا "لنقص في النضج" لدى الطفل على المستوى الحركي والجسدي والذهني.
- ولأن هناك دراسات تبين أن الطفل هو ذات تتمتع بكفاءات مبكرة في عدم استثمارها في وقتها، قد يفوت فرصه تعلمات أحسن وأجود، خاصة إذا تم تعليمه وفق طريقة تتماشى مع نشاط الدماغ واستعداده البيوعصبي.
- من هنا، حاولنا في هذا البحث بلورة مجموع من الأدوات والاختبارات، وذلك للتأكد من مصداقية الفرضيات الإجرائية المعتمدة.

والجدير بالذكر إن عينة بحثنا تكونت من (110) طفلا في مجموعها العام، منها (100) طفل يتوزعون حسب المستويات الرسمية للتعليم الأولي، أي على مستوى التمهيدي المتوسط ومستوى التمهيدي الكبير، والباقي هو 10 أطفال تم اختيارهم من فئة عمرية تتراوح بين ثلاث (3) وأربع (4) سنوات أي التمهيدي الصغير، وذلك باعتبارها عينة تجريبية تطبق عليها البرنامج التدريبي الخاص بتنمية مهارة التجزيء وتركيب الحروف من أجل تعرفها وكتابتها. ولقياس هذه الفرضيات، اقترحنا أربعة اختبارات تخص الفئة الأولى من عينة البحث والتي تتكون من (100) طفل وخصصنا اختبارا واحدا تبلور على شكل برنامج تدريبي للفئة الثانية من عينة البحث والتي تتكون من (10) أطفال وتتحدد هذه الاختبارات كالآتي:

- اختبار تعرف أسماء الحروف العربية.
- اختبار تعرف تشابه الحروف العربية.
- اختبار تعدد أشكال الحروف العربية.
- اختبار إملاء الحروف العربية.

أما الاختبار الأخير الذي يخص الفئة الثانية فيسمى:

- اختبار تجزيء وتركيب الجيوانات الهندسية للحرف العربي.

وقد صغنا مجموعه من الفرضيات الإجرائية يمكن ترتيبها كالآتي:

- يجد الطفل صعوبة في التعرف على أسماء الحروف العربية.
- يجد الطفل صعوبة في التمييز بين الحروف العربية المتشابهة.
- يجد الطفل صعوبة في إدراك تعدد أشكال الحرف العربي الواحد.
- هناك علاقة دالة بين الوعي بالجانب الغرافي للحروف العربية وبين تعرفها وكتابتها.
- تصبح للطفل قدرة على تعرف الحروف العربية وكتابتها بعد التدريب على تجزيء خطوطها وإعادة تركيبها.

وللتحقق من صحة هذه الفرضيات، اعتمدنا مجموعة من الإجراءات، حيث أنجزنا مجموعة من الأدوات؛ نجد منها بطائق تحمل الحروف العربية وشرائط تحمل الحرف العربي الواحد وتعدد أشكاله، ثم صندوقا خشبيا يحمل جيونات هندسية المكونة للنظام الخطي للحروف العربية بوصفها لغة ألفبائية.

وبناء على المعالجات الإحصائية التي استخدمت على ما تم جمعه وتحليله من البيانات التي تم التوصل إليها من خلال تفريغ استجابة أفراد العينة على مقاييس واختبارات البحث، توصلنا إلى النتائج الآتية:

- بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T) لعينة البحث لمعرفة دلالة الفروق في اختبار تعرف أسماء الحروف لدى أفراد العينة وفق متغيرات: العمر، والمستوى الدراسي، والجنس، يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في اختبار تعرف أسماء الحروف وفق متغير العمر، حيث كانت الفروق لصالح الفئة العمرية بين خمس وست (5-6) سنوات، وكذلك الحال بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي. أما بخصوص متغير الجنس، فحسب المقارنات الداخلية لكل مستوى دراسي وكل فئة عمرية فقد كانت النتائج متجانسة، ولم يتم تسجيل أية فروق دالة تعزى إلى متغير الجنس، لكن على مستوى المقارنات الخارجية فقد أظهرت المقارنات بين نتائج الذكور في المستويين ونتائج الإناث أيضا، تفوق ذكور وإناث التمهيدي الكبير.

- وجود فروق دالة احصائية عند مستوى (0.01) في اختبار تعرف تشابه الحروف لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر، حيث كانت لصالح الفئة العمرية بين 5-6 سنوات، وكذلك الحال بالنسبة للمستوى الدراسي. وقد أظهرت المقارنات الخارجية على مستوى الجنس أن النتائج كانت لصالح ذكور وإناث التمهيدي الكبير.

- وجود فروق دالة احصائية عند مستوى (0.01) في اختبار تعدد أشكال الحرف الواحد لدى أفراد عينة البحث وفق متغير العمر والمستوى الدراسي، حيث كانت لصالح الفئة

العمرية بين 5-6 سنوات. وعلى مستوى متغير الجنس كانت النتائج متجانسة بين الذكور والإناث داخل نفس المستوى، وبالنسبة للمقارنة بين المستويين كانت النتائج لصالح فئة ذكور وإناث التمهيدي الكبير.

- وجود علاقة ارتباطيه موجبه (طردية) عند مستوى (0.01) بين اختبار تعرف اسماء الحروف واختبار إملاء الحروف لدى أفراد عينة البحث، بالإضافة إلى معرفه درجه الأثر بين اختبار تعرف أسماء الحروف واختبار إملاء الحروف، حيث تبين من خلال تحليل الانحدار البسيط وجود قيمة احصائيا.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبه (طردية) بين اختبار تعرف الحروف وتشابه الحروف وإملاء الحروف.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبه (طردية) بين اختبار تعدد أشكال الحروف وإملاء الحروف.

أما بالنسبة للفئة الثانية من عينة البحث المكونة من (10) أطفال فقد كانت نتائج الاختبار تؤكد وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، حيث تبين حجم التأثير بين المتغيرين المستقل (التدريب على التجزيء) والتابع (تعرف الحروف وكتابتها) إذ بلغت قيمة مربع ايتا (0.91) وهو تأثير كبير على مستوى تعرف الحروف وبلغت هذه القيمة (0.84) على مستوى تعلم الكتابة وهو أيضا تأثير كبير.

من هنا نستخلص أن نتائج بحثنا قد اتفقت مع نتائج بعض الدراسات، حيث وجدنا أنه كلما تقدم أطفال عينتنا في السن وانتقلوا من المستوى التمهيدي المتوسط إلى المستوى التمهيدي الكبير، إلا ونسجل تراجعاً في الأخطاء وتقدماً في الإجابات الصحيحة، بينما تباينت مع نتائج دراسات أخرى التي اشارت إلى أن هناك عوامل مختلفة هي التي تفسر هذا النمو والتطور في اكتساب تعلماته فمنهم من ربطها بالمظاهر السيكو تكوينية فقط ومنهم ربطها بالذاكرة الفونولوجية أو شفافية اللغة أو ما هو بيداغوجي وتربوي. لذا جاءت نتائج

دراستنا كإضافات جديدة لأنها ترتبط بواقع لغوي خاص "اللغة العربية" وبعينة خاصة "الطفل المغربي" وبواقع تعليمي وبيداغوجي خاص "برامج التعليم في مرحلة التعليم الأولي بالمغرب" من هنا يمكن القول إن نتائج بحثي إلى هذه النقاط الأساسية:

- إن مرحلة التعليم الأولي هي مرحلة مهمة يمكننا اعتبارها مرحلة ملائمة لتعليم الطفل بين سن 3-6 سنوات تعرف حروف لغته وكتابتها بشكل أحسن وأصوب.
- إن اعتماد الطريقة التجزئية على مستوى الخطوط الهندسية المكونة للحروف هي طريقة ملائمة لهذه المرحلة كفترة عمرية وملائمة لاشتغال الدماغ البشري.
- إن لفت انتباه الطفل إلى الجانب الغرافي للحروف هو عامل مهم نظرا لكون الطفل يتمتع في سن جد مبكرة بكفاءة التمييز البصري للأشكال والوجوه.

وكتأسيس نظري لنتائج بحثنا نجد من بين الدراسات التي توافقت معه دراسة التي نرى أن هناك عددا كبيرا من الكفاءات التي تساهم في نمو هذه المهارة (Zesiger, 2003) التي بينت أن التعرف على أسماء الحروف يساهم في تعلم كتابتها وهو ما يفسر تفوق فئة مستوى التمهيدي الكبير، حيث شكل عامل النضج عاملا حاسما في التفوق من خلال النتائج المحصل عليها لصالح أطفال التمهيدي الكبير من سن خمس وست (5-6) سنوات وهو ما أكدته أيضا دراسات (Ferreiro, 1987)، كما أن التباين في صعوبة وسهولة الحروف في حد ذاتها قد لعب دورا أساسيا في تعرف الحروف العربية وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة فريق الخبرة (شاكري، وبوعناني، وزغبوش، وحميدي، 2018). في تحديد المعايير التي يمكن من خلالها ترتيب هذه الحروف حسب خاصياتها.

وقد وجدنا أن تمييز الحروف المتشابهة يمكن تعليمه للطفل انطلاقا من الجانب الغرافي لأن الطفل في سن مبكرة يستطيع تمييز الأشكال والوجوه، لذا فهو رغم كونه لا يتعرف أسماء الحروف كلها إلا أنه استطاع التمييز بين أشكال الحروف المتشابهة انطلاقا من التمييز البصري للحروف وهو ما يتوافق مع دراسة (woodrome et Johnson, 2009)

كما توافقت نتائج دراستنا مع دراسة (Treiman, 1993) التي ترى أن تطابق المنطوق للمكتوب قد يعيق كتابة الحروف بشكل جيد، فمثلا عندما نطلب من الطفل أن يكتب حرف (الجيم) يتردد ولا يستطيع رغم كونه قد سبق وتعرف على هذا الحرف كشكل، وهذا ما يفسر أن كتابة الحرف تتطلب معرفة سابقة لدى الطفل بشكله الهندسي وبالحركة الملائمة لتجسيد هذا الحرف، كما توافقت نتائج بحثنا مع دراسات (Lurçat, 1985) التي أكدت أن الطفل بين ثلاث وأربع (3-4) سنوات يعرف تحولات وتغيرات من خلال قدرته على موضعة الحدث التخطيطي وهو ما اعتبرته الباحثة دعما لفرضيتها التي ترى أن السن بين 3-5 سنوات هي مرحلة يمكن استثمارها ليكتسب الطفل فعل الكتابة.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث يمكننا القول أن الطريقة التعليمية الراهنة في مرحلة التعليم الأولي، لا تمكن الطفل المتعلم بين سن أربع وست (4-6 سنوات) من تحقيق تعلمات أجود، فتعرفهم على أسماء الحروف وتعدد أشكالها وكتابتها كانت له نسب ضعيفة، وهو ما يشير إلى أن هناك صعوبات تعليمية تعوق تعلماتهم، غير أن اختبار إدراك التشابه بين الحروف، قد كانت له نسب مئوية تفوق المتوسط، وذلك لأن الطفل المتعلم له كفاءات فكرية تجعله قادرا على إدراك الوجوه من خلال التمييز البصري دون قدرته على تسمية الحروف. كما أن الاختبار البعدي الذي يخص العينة التجريبية على مستوى تجزيء وتركيب الخطوط الصغرى المكونة للحرف الواحد، اثبتت فعالية هذه الطريقة؛ إذ في وقت وجيز، أصبح للطفل قدرة على التعرف والتحكم في حركات الكتابة، مما يعني أن التمرين والتدريب الجيد، له تأثيرات مباشرة على تجويد تعلمات الطفل المتعلم في سن مبكرة.

على هذا الأساس سجلنا مجموعة من الاستنتاجات، والتي يمكن اختزالها في الآتي:

- إن تعرف الحروف العربية يطرح صعوبات ترتبط بالعلاقة الاعتباطية بين الرمز وإسمه وصوته، لذا، يفشل معظم الأطفال المتعلمين في تحقيقه في مرحلة التعليم الأولي.
- يقتضي تعرف الحروف العربية إدماج معطيات ترتبط بخصائصها وبالطريقة التعليمية والديداكتيكية التي يمكن التدريس بها.

- إن إدراك التشابهات بين الحروف العربية لدى الطفل في سن مبكرة رغم عدم تعرفه على اسمائها، يبين أن الطفل ينتبه إلى شكل الحرف وصورته أولاً، وهو ما يزكي فكرتنا التي تدافع عن أهمية الوعي بالنظام الخطي للحروف، وأثره على تعرفها وتعلم كتابتها.
- إن مهمة التجزيء والتركيب، والتي تتخذ طابعاً لعبياً، اثبتت فعالية تعرف الحروف وتعلم كتابتها في سن مبكرة.
- إن تجزيء الحروف العربية كخطوط هندسية، هو عملية معقدة ترتبط بشكل الحرف أولاً، وبتعدد أشكاله في الكتابة ثانياً.
- على هذا الأساس، إن هذه المعطيات تجعلنا نفكر في أن تعرف الحروف وتعلم كتابتها هي عملية ترتبط بوعي الطفل في مرحلة التعليم الأولي بالجانب الغرافي للحروف، بوصفها وحدات قابلة للتجزيء إلى خطوط هندسية صغرى.
- من هنا يمكننا تقديم مجموعة من المقترحات المتعلقة بطريقة تعليم الطفل في مرحلة التعليم الأولي تعرف الحروف العربية وتعلم كتابتها، وذلك وفق مجموعة من العناصر نختزلها في الآتي:
- بالنظر إلى ما انتهت إليه نتائج هذا البحث، يمكن اقتراح تعليم الطفل تعرف الحروف وكتابتها في مرحلة التعليم الأولي وفق الترتيب التالي: (ب/ت/ر/د/س/ج/ز/ح/خ/ع/ء/ذ/ل/ش/ي/ن/و/ف/م/غ/ك/ق/ف/ص/ض/ه/ط/ظ).
- كما يمكن اقتراح تعليم الطفل إدراك تشابهات الحروف وكتابتها في مرحلة التعليم الأولي وفق الترتيب التالي: (ع/غ، د/ذ، ر/ز، س/ش، ص/ض، ب/ت/ث، ح/خ/ج، ف/ق، ط/ظ).
- العمل على تنمية قدرات الطفل ما بين سن ثلاث وأربع 3-4 سنوات من خلال التدريب على تجزيء الحروف وتركيبها بواسطة الجيوانات الهندسية الخشبية (كما أشرنا في البحث) حيث يعتبر عامل اللمس عاملاً مهماً في هذه المرحلة، إذ تكتسي تعلماته طابعاً لعبياً يحقق له متعة، وهو ما عبر عنه (Gentaz, 2010) في كتابه "اليدين والدماغ"

واللمس" الذي أكد على كون الدماغ يستجيب بشكل فعال لعمليات التدريب اللمسي والتمييز البصري أثناء تعليمه وتعلمه للقراءة والكتابة (تعرف الحروف وكتابتها).

- العمل على تقديم الحروف من الأكثر سهولة إلى الأكثر تعقيدا من خلال عدد الجيوانات التي تكونها، فكلما كان عدد الخطوط مرتفعا في الحرف الواحد، شكل عائقا أمام تعلمات الطفل، حيث يمكن البدء بالحروف التي تدخل في هندستها خط - خطان - ثلاثة خطوط - أربعة خطوط ... مثلا (د - ر - ب - ت - س ...).

- العمل على تدريب الطفل على اتجاهات شكل الحروف لتنمية وعيه بها وذلك من خلال رسم حروف بخطوط هندسية كبرى من مادة كالخشب على أرضيات القسم، حيث يمكن للطفل المشي على حوافها ليستطيع الجسم من خلال عمليه التوازن أن يدرب الدماغ على اكتساب اتجاهاتها.

- إبراز دور الأسرة في دعم تعلمات الطفل في هذه السن المبكرة.
- إبراز دور المعلم الفعال في توجيه تعلمات الطفل في هذه السن المبكرة.
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول بالبحث والنقصي مرحلة التعليم الأولي على مستوى القراءة والكتابة.

ونفترح في هذا الإطار دراسة إشكالية تعدد أشكال الحرف العربي واتجاهاته لأنها من أهم الصعوبات التي تواجه الأطفال المتعلمين صغار السن، حيث شكل بحثنا الحالي رؤية ضمن مجموعة رؤى قد تحقق بعضها، وقد يتحقق بعضها الآخر في المستقبل، فقد تناولنا موضوعا جديدا ومرحلة تعليمية شائكة (مرحلة التعليم الأولي) لأنها من المراحل التعليمية التي يعتبرها الفاعلون التربويون مجرد مرحلة إعداد وليس تعليم وتعلم، وتكمن صعوبة هذه المرحلة لدى الطفل في كونها تطرح اشكالات ترتبط بعوامل نمائية ومعرفية وبيداغوجية ولسانية وسيكولوجية ونورولوجية، وإيماننا منا بالبحث العلمي، فإن مرحلة التعليم الأولي هي مرحلة أساسية ومهمة تتطلب المزيد من الأبحاث والنقصي.

الببليوغرافيا

1- المراجع العربية:

بسام، بركة. (1990). علم الأصوات العام: أصوات اللغة العربية. منشورات مركز الإنماء القومي. بيروت.

بوعافية، خالد. (2016). العلوم العصبية المعرفية والتربية، روابط مشتركة واهتمامات مستجدة. دراسات نفسية وتربوية. مختبر تطوير الممارسة النفسية والتربوية. 16، 143-155.

بوعناني، مصطفى؛ وبولحوش، فاطمة. (2015). التعلم وصعوباته: بعض مظاهر تحسين مسارات تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما. ضمن. مصطفى بوعناني (إشراف وتقديم) اللسانيات، والتربية، والمعرفية: من الأوليات إلى الأولويات. (35-09) منشورات مختبر العلوم المعرفية. سلسلة كتب (5).

بوعناني، مصطفى. (2019). اللغة العربية وتعليمية القراءة والكتابة باعتماد الطريقة المقطعية: بين العتاد اللساني والمعالجة المعرفية. مجلة دراسات في اللسانيات. جامعة قفصة المعهد العالي للدراسات التطبيقية في اللسانيات بقفصة. 5، 7-48.

بوعناني، مصطفى؛ ربيع، عبد العزيز. (2015). الإتجاز اللغوي العربي المكتوب: بين الوعي المرفولوجي والوعي الإملائي: مجلة أبحاث معرفية، منشورات مختبر العلوم المعرفية. 6، 155-186.

بوعناني، مصطفى؛ وبلمكي، هدى. (2013). الديدكتيكا المعرفية ومسارات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما: مجلة أبحاث معرفية، منشورات مختبر العلوم المعرفية. 3، 11-16.

بولحوش، فاطمة؛ بوعناني، مصطفى. (2018). الكتابة العربية: مظاهر تأثير الوعيين الفونولوجي والمورفولوجي على الوعي الإملائي. مجلة أبحاث معرفية، منشورات مختبر العلوم المعرفية. 9، 121-155.

الخطيب، عدنان. (1994). المعجم العربي بين الماضي والحاضر. بيروت. مكتبة لبنان. زغبوش، بنعيسى. (2007). سيكولوجيا السيرورات المعرفية: مقارنة منهجية لدراسة الذاكرة والتعلم. دفاتر مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، 5. كلية الآداب والعلوم الإنسانية - ظهر المهرز - فاس (48-90).

زغبوش، بنعيسى. (2008). السيرورات المعرفية واستراتيجيات التعلم: نموذج المقاربة التربوية للتكرار الذهني لدى الطفل. الكويت: مجلة الطفولة العربية، العدد 35، (46-71).

زغبوش، بنعيسى. (2011). السيرورة التواصلية والكفاءة اللغوية بين علوم الأعصاب وعلم النفس المعرفي: نموذج اللغة المنطوقة ولغة الإشارة. ضمن مصطفى بوعناني وبنعيسى زغبوش (إشراف): التواصل وأبعاده اللسانية والسيكولوجية والتربوية والتقنية. (11-51). فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية (1).

زغبوش، بنعيسى. (2012). النمو المعرفي للطفل بين الذهن والدماغ والثقافة. الكويت: مجلة الطفولة العربية، 51، 55-73.

زغبوش، بنعيسى؛ طرواديك، بيرتراند. (2013). تأثير سرعة النطق على سعة ذاكرة العمل: اللغة العربية والدارجة المغربية نموذجا. فاس: مجلة أبحاث معرفية، 2، 98-134. (منشورات مختبر العلوم المعرفية).

شاكري، رشيد؛ بوعناني، مصطفى؛ زغبوش، بنعيسى؛ حميدي، سعيد. (2018). ترتيب ديدكتيكي للصوامت (الحروف) العربية وفق معايير النطق وحركة اليد والشكل البصري. مجلة أبحاث معرفية، منشورات مختبر العلوم المعرفية. 9، 195-219.

علوي إسماعيل (2015). الدماغ بين المطواعة العصبية وتعلم القراءة. مجلة أبحاث معرفية. العدد السادس. منشورات مختبر العلوم المعرفية: فاس. (72-83).

علوي، إسماعيل وآخرون (2015). مراحل تطور اللغة عند الطفل. من الاكتساب اللغوي إلى الوعي اللساني، ضمن اللغة والذاكرة والكفاءات. منشورات مختبر العلوم المعرفية. سلسلة كتب (7). (21-54).

عواطف، إبراهيم محمد. (1991). تعلم الطفل في دور الحضانة: بين النظرية والتطبيق. الانجلو المصري. القاهرة.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2008). الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي. المغرب. مطبعة النجاح.

دليل الأستاذة والأستاذ للسنة الأولى من التعليم الابتدائي. (2016). اللغة العربية مكون القراءة. مديرية المناهج. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

2- المراجع الأجنبية:

- Abadie. J. (2011). La lecture recycle nos neurones. *La Recherche*. n°449 Février. (44-47).
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adi-Japha, E., Freeman, N.F., (2001). Development of differentiation between writing and drawing systems. *Developmental psychology* . 37, 101-114.
- Ajuriaguerra, J. De., Auzias, M & Denner, A. (1971). *L'écriture de l'enfant, l'évolution de l'écriture et ses difficultés*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Alafnan, A., (1994), Comparaison entre les enfants des écoles primaires qui ont participé et ceux qui ne vont pas à l'école maternelle de la motivation envers l'apprentissage et la réussite scolaire. Thèse de maîtrise non publié. College of Education, Univers, Riyadh, Arabie Saoudite.

- ALBARE. J.M. (2004). Le développement du dessin, des praxies constructives et de l'écriture. *Fonctions non-verbales*. (16-20).
- Anderson, S.W., Damasio, A.R., Damasio, H., (1990). Troubled letters but not numbers Domain specific cognitive impairments following focal damage in *frontal cortex*. *Brain* 113, 749–766.
- Auzias, M., Ajuriaguerra, J., (1986). Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant. *Enfance*; 2–3, 145–167.
- Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105, 158-173.
- Baddeley, A. D. (1993). *Your Memory ; A User's Guide* (2nd edition). London; Lifecycle Publications.
- Bakker, D.J. (1992). Neuropsychological classification and treatment of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 102-109.
- Baldy R. (2008). *Dessine-moi un bonhomme : Dessins d'enfants et développement cognitif*, Paris : Editions in press (2ème édition).
- Baldy, R. (2011). *Fais-moi un beau dessin: Regarder le dessin de l'enfant, comprendre son évolution*. Collection Psycho. Paris.
- Bara, F & Gentaz, E. (2010). Apprendre à tracer les lettres : une revue critique. *Psychologie française*, 55, 129-144.
- Bara, F, Gentaz, É, & Colé, P. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance*, 56, 387- 403.
- Bara, F., Gentaz, E., Colé, P., (2007). Haptics in learning to read with children from low socioeconomic status families. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 643- 663
- Bara, F., Gentaz, E., (2006). Comment les enfants apprennent-ils à écrire et comment les aider ? In: Dessus, P., Gentaz, E. (Eds.), *Apprendre et enseigner à l'école*. Dunod, Paris.
- Barnes, E. (2009). Corrado Ricci en Californie : l'art des petits enfants (1895). Gradhiva. Au musée du quai Branly, n° 9 « *Arts de l'enfance, Enfances de l'art* », 126-132.
- Bertoncini, J., Bijeljac-Babic, R., Blumstein, S. E. & Mehler, J. (1987). Discrimination in neonates of very short CVs. *Journal of the Acoustical Society of America*. 82, 31-7.

- Biederman, I. & Cooper, E.E. (2009). Translational and reflectional priming invariance: A retrospective. *Perception*, 38, 809-825.
- Biederman, I. (1987). Recognition-by-components: A theory of human image understanding. *Psychological Review*, 92(2), 115-147.
- Biot-Chevrier, C. (2007). Le développement de la connaissance des lettres dans la littéracie émergente. Thèse de doctorat en psychologie dirigée par Annie Magnan. Université Lumière Lyon 2.
- Bloodgood, J.W. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34, 342-367.
- Blöte, A.W, Hamstra-Bletz, L., 1991. A longitudinal study on the structure of handwriting. *Perceptual and motor skills* 72, 983–994.
- Bonnet, C et tamine-Garbes, J. (1984). *Quand l'enfant parle du langage*. Bruxelles, Ed, Pierre Mardaga.
- Bonnet, C ; Ghiglione, R et Richard, F-J. (1989). La perception visuelle des formes, In *Traité de neurologie cognitive*, Paris.
- Bouchière, B., Ponce, C., & Foulin, J-N. (2010). Développement de la connaissance des lettres capitales. Étude transversale chez les enfants français de Trois à six ans. *Psychologie française*, 55, 65-89.
- Boulouc, N. (2010) Les formes géométriques de la graph motricité de 3 à 6 ans. Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme de l'état de psychomotricien. Université Toulouse III. Paul Sabotier.
- Brault Foisy, L.M. & Masson, S. (2009). La neuroéducation : mieux comprendre le cerveau pour mieux enseigner. *Vivre le primaire*, 4(22) , 3-6.
- Brault Foisy, L.-M. ; Lafortune, S. & Masson, S. (2012). Neurodidactique de la lecture : comprendre comment le cerveau apprend à lire pour mieux le lui enseigner. *Vivre le primaire*, 25(1), 14-16.
- Brault Foisy, L.-M., et Masson, S. (2009). La neuroéducation : mieux comprendre le cerveau pour mieux enseigner. *Vivre le primaire* (Complément direct), 22(4), p. 1-6.
- BRENNEMAN ,K. MASSEY ,C. MACHADO, S. GELMAN, R. (1996). Young children's plans differ for writing and drawing, *Cognitive development*, 11,. 397-419.

- Brenneman, K., Massey, C., Machado, S.F., Gelman, R., 1996. Young children's plans differ for writing and drawing. *Cognitive développement*. 11, 397–419.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel, L. S. & Dubé, C. (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 171-194.
- Bryant, P., & Goswami, U. (1987). Phonological awareness and learning to read. In J. Beech & A. Colley (Eds.), *Cognitive approaches to reading*. New York: Wiley.
- BUCKWALTER, J. GLORIA LO. (2002). Emergent biliteracy in Chinese and English, *Journal of second language writing*, 11. 269-293.
- Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional Relations of Phonological Sensitivity and Prereading Abilities: Evidence from a Preschool Sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 117-141.
- Bus, A.G., & Van IJzendoorn, M. H. (1988). Mother-child interactions: Attachment and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1272.
- Cardoso- Martins, C., Mesquita, T. C. L., & Ehri, L. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 25-38.
- Castles, A., Coltheart, M., Wilson, K., Valpied, J., & Wedgwood, J. (2009). The genesis of reading ability: What helps children learn letter-sound correspondences? *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 68-88.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* . Vol. 45. 1142–11
- Changeux, J. Ch. (2010). *l'Homme neuronal*. Fayard. Paris
- Chartrel, E., 2006. Reconnaissance et écriture de lettres cursives : une approche développementale. Thèse de doctorat. Université de Bourgogne.
- Chauvel, D & La Goueyte, I. (2010). *Du graphisme à l'écriture*, Retz.
- Chomsky, N. (1965). *Réflexion sur le langage*, (trad.fr.) Paris, Flammarion.

- Clark, E,V (1976). Acquisition du langage et représentation sémantique, *Bulletin de psychologie*, Numéro spécial, la mémoire sémantique, 219-224.
- Cohn, N. (2012). Explaining ‘I can’t draw’ : parallels between the structure and development of language and drawing. *Human development*, 55 , 167-192.
- Colletta. J. M. (2004). Le développement de la parole chez l’enfant âgé de 6 à 11 ans. *Corps, langage et cognition*. Mardaga. Belgique.
- Cormier, P. (2006). Connaissance du nom des lettres chez des enfants francophones de 4, 5 et 6 ans au Nouveau-Brunswick. *Education et Francophonie*, 34, 5-27.
- Crahay, M. (2001). Psychologie de l’éducation : les fondements de l’apprentissage (pp. 145-153). In J.C. Borbalan, *Eduquer et former. Science Humaines*. Editions.
- De Jong, P. F., Seveke, M. J., & van Veen, M. (2000). Phonological sensitivity and the acquisition of new words in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76, 275-301.
- De Jong, P.F., & Olson, R.K. (2004). Early predictors of letter knowledge. *Experimental Child Psychology*, 88, 254-273.
- De Villeroy, E. (2008). Le nouvel âge des sciences cognitives : la rançon du succès. *Sciences Humaines*. (Hors-série spécial) , 7, 76-77.
- Dehaene, S. (1998), *The Number Sense: How the Mind Creates Mathematics*, Oxford University Press, New Yor.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Dehaene, S.; Izard, V.; Pica, P. & Spelke, E. (2006). Core knowledge of geometry in an Amazonian indigene group. *Science*, 311, 381-384.
- Duncan, L.G., Seymour, P.H.K., & Hill, S. (1997). How important are rhyme and analogy in beginning reading? *Cognition*, 63, 171-208.
- Ecalte, J. (2004). Les connaissances des lettres et l’écriture du prénom chez l’enfant français avant l’enseignement formel de la lecture-écriture. *Psychologie Canadienne*, 45, 111- 119.
- Ehri, L. (1999). Phases of development in learning to read words. In J. V. Oakhill & T. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective* (pp. 79-108). Oxford: Blackwell.

- Ehri, L.C., Sweet, J. (1991). Fingerpoint-reading of memorized text: What enables beginners to process the print? *Reading Research Quarterly*. 26, 442–462.
- Ellefson, M.R., Treiman, R., & Kessler, B. (2009). Learning to label letters by sounds or names: A comparison of England and the United States. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 323-341.
- Ellis, A.W., 1988. Normal writing processes and peripheral acquired dysgraphias. *Language and cognitive processes*. 3 (2), 99–127.
- Ellis, N.C & Hennessey, R.A. (1980). A bilingual word-length effect: Implications for intelligence testing and the relative ease of mental calculation in Welsh and English. *British Journal of Psychology*, 71, 43-51.
- Evans, M.A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S., & Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 959-989.
- Fayol, M (eds). *La psychologie scientifique et ses applications*. Grenoble. B.U.G.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy Before Schooling*. Exeter: Heinemann Educational Books.
- FERREIRO. E (2000). *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette.
- FERREIRO. E, GOMEZ Palacio. M.(1987). Lire-écrire à l'école comment s'y apprennent-il ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, Lyon, Centre de ressources et de documentation pédagogiques,
- Fijalkow, E. & Fijalkow, J. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP ; état des lieux, *Revue Française de Pédagogie*. 107, 25-42.
- Fijalkow, J. (1999). Un coup pour rien, *Les Actes de Lecture*, 67, 40-52.
- Fiori. N. (2006). *Les neurosciences cognitives*. Paris. Armand Colin.
- Fix. Janes D. (2004). *Neuro-anatomie*. Tra : Antoine Dhem. (2006). de boeck. Bruxelles.
- Foulin, J.N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing, an Interdisciplinaire Journal*, 18, 129-155.

- Foulin, J.-N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs : Aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, 52, 431-444.
- Foulin, J.N., & Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Education et Francophonie*, 34, 28-55.
- Fox, B, & Routh, D. K. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, M. Coltheart, & J. Marshall (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). London: Routledge and Kegan-Paul.
- Frostig M. (1973). *Test de développement de la perception visuelle*, Paris : Edition du centre de Psychologie Appliquée.
- Gardner, H, (1997), *Les formes de l'intelligence*, Paris, Odile jacob.
- Gentaz, E., Colé, P. & Bara, F. (2003). Evaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la lecture pour les enfants en grande section de maternelle : une étude sur la contribution du système haptique manuel. *Année Psychologique*, 104, 561-584.
- Gentaz, E., Colé, P., Bara, F., 2003. Evaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la lecture chez les jeunes enfants de grande section maternelle : étude sur la contribution du système haptique manuel. *Année psychologique* 104, 561–584.
- Gentaz. (2009). *La main, le cerveau et le toucher*. Dunod, Paris.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF, Paris.
- Gombert, J.E. (2005). Apprentissage implicite et explicite de la lecture. *Rééducation Orthophonique*, 223, 177-187.
- Gombert, J.-É., et Colé, P., (2000), Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme, in : M. Kail et M. Fayol (Eds.), *l'acquisition du Langage*, vol. 2, le langage en développement au-delà de trois ans, Paris, PUF, 117-140, France.
- Gombert, J.E., Fayol, M., (1992). Writing in preliterate children. *Learning and instruction* 2, 23–41.

- Gombert, J.E., Gaux, C., Demont, E. (1994). Capacités métalinguistiques et lecture: Quels liens? *Repères*, 9, 61-73.
- HAKES D.T. (1980). *The development of métalinguistique abilities in children*, Berlin, Springer-Verlag.
- Hammill, D.D. (2004). *What we know about correlates of reading*. *Exceptional Children*, 70, 453-468.
- Haydée Marcos. (1998). *De la communication prélinguistique au langage : Formes et fonctions*. L'Harmattan.
- Helal, S. (2012). La connaissance des lettres à l'école maternelle et ses déterminants. Thèse de Doctorat. Université Nantes Angers le mans.
- Ibrahim, R. (2011). Literacy problems in Arabic: Sensitivity to diglossia in tasks involving working memory. *Journal of Neurolinguistics*, 24, 571-582.
- Jaffré, J.P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe: les procédures graphiques. *Langue Française*, 95, 27-48.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29.
- Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. B., & Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3),
- Kolb. B et Whishaw, I. (2008). *Cerveau et comportement*. Paris. De boeck.
- KOLINSKY .R.(1986), l'émergence des habiletés métalinguistiques *Cahiers de psychologie cognitive*. 6(4) . 348-351.
- Kosslyn, S. M., Heldmeyer, K. H., & Locklear, E. P. (1977). Children's drawings as data about internal representations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 23, 191-211.
- Labat, H., Ecalle, J., & Magnan, A. (2010). Effet d'entraînements bimodaux à la connaissance des lettres. Étude transversale chez des enfants de trois et cinq ans. *Psychologie française*, 55 113-127.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- LE BONNIEC G.P (1987) , *CONNAITRE ET LE DIRE*, BRUXELLES, PIERRE MADAGA.

- Lecuyer R. (1999), *Le développement cognitif du nourrisson*, Fac. Psychologie, Nathan université.
- Levin, I., Shatil-Carmon, S., & Asif-Rave, O., (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 139-165.
- Levin, I., Shatil-Carmon, S., Asif-Rave, O., 2006. Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93 (2), 139–165.
- Levine, I., Bus, A.G., 2003. How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental psychology* , 39, 891–905.
- Liberman, 1. Y. (1973). *Segmentation of the spoken word and reading acquisition*. Bulletin of the Orton Society, 23, 65-77.
- Logan, G. D. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, 95, 492-527.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Lurçat, L. (1985). *L'écriture et le langage écrit de l'enfant, en école maternelle et élémentaire*. Paris: les éditions ESF.
- Lurçat. L. (1974). *Etudes de l'acte graphique ; Le rôle du corps*. Mouton. HAYET. Paris.
- Lurçat. L. (2011). *Le graphisme à l'école maternelle*. Broché. Paris.
- Magali, N. M & Baldy, R. (2008). L'acquisition de l'écriture chez les enfants de 3 à 8 ans : étude évolutive transverse. *bulletin de psychologie / tome 61* (5) / 497. 449-459.
- Magnan, A. (1995). Les difficultés d'orientation des lettres symétriques chez le jeune enfant: un problème de conflit cognitif? *Approches neuropsychologiques des apprentissages chez l'enfant*, 35, 168-175.

- Marc Bru. (1987). Apprendre à lire et écrire. *Les dossiers de l'éducation* ; l'entrée dans l'écrit, N°11/12, 364, (86-97).
- Mayer, K. (2007). Emerging knowledge about emergent writing. *Young Children*, 62, 34-41.
- Mc Bride-Chang, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The development of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 285-308.
- Melhem, S., (2002), *Les fondements psychologiques de la croissance dans la petite enfance*, Maison de presse, publication et distribution, Amman, Jordanie.
- Melot, .A.M. (1999). Le développement d'une théorie de l'esprit, développement cognitif et métacognitif panorama d'un nouveau courant, *Enfance* (31), 205-214.
- Meuier, J. Ch. (2014). *L'apport des neurosciences dans l'enseignement*. Analyse. FAPEO. Bruxelles.
- Muter, V. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665-681.
- Nadel, J, (1999), Théorie de l'esprit, la question des conditions nécessaires, *Enfance*, (3). 277-303.
- Näslund, J.C., & Schneider, W. (1996). Kindergarten Letter Knowledge, Phonological Skills, and Memory Processes: Relative Effects on Early Literacy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62, 30-59.
- Nazir, T.A., Jacobs, A.M., & O'Regan, J.K., (1998). Letter legibility and visual word recognition. *Memory and Cognition*, 26, 810-821.
- Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. Washington, DC: NAEYC.
- Noyer, M., Baldy, R., 2002. Du dessin à la lecture et à l'écriture. *Psychologie et éducation* 49, 73–88.

-
- OCDE. (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*, Paris.
- Oleron , P. (1979). *L'enfant et l'acquisitions du langage*, Paris, Ed, PUF
- Paillard, J., 1990. Les bases nerveuses du contrôle visuo-manuel de l'écriture. In: Sirat, C., Irigoin, J., Poulle, E. (Eds.), *L'écriture : le cerveau, l'œil et la main*. Turnhout, Brepols, pp. 23–52.
- Papandropoulou, L. (1980). *La réflexion méta linguistique chez l'enfant*, Genève, Imprimerie Nationale.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York ; Oxford University, Press.
- Petersson, K. Rets, A. Askelof, S. Catro, A. and Ingvar, M. (2000). Language processing modulated bay literacy. A network analysis of verbal repetition in litterale and illileterale subjects. *journal of cognitive neuroscience*, 12- (364-382).
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Dekachaux et Neislé.
- Piasta, S. B., Purpura, D. J., & Wagner, R. K. (2010). Fostering alphabet knowledge development: A comparison of two instructional approaches. *Reading & Writing*, 23, 607-626.
- Picard, D. & Zarhbouch, B. (2014). Le dessin comme langage graphique. Fès : *Approches-Revue des sciences humaines* : 28-40.
- Piquard-Kipffer, A., (2003). Prédiction des difficultés spécifiques (dyslexie) ou de la réussite en lecture : une étude longitudinale de 85 enfants de la grande section de maternelle à la fin du CE1. Thèse de doctorat non publiée. Université de Paris-VII.
- PIRLS. (2016). Résultats des élèves marocains dans l'étude internationale sur le progres en littératie. Rapport thématique. CSEFRS.
- PNEA. (2008). Programme national d'évaluation des acquis. Rapport synthétique. Conseil Supérieur.
- Quinn, P. C. (2004). Development of subordinate-level categorization in 3- to 7-month-old infants. *Child Development*, 75, 886-899.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de vygotsky*, Bruxelles, Madriaga.
-

- Sassoon, R., Nimmo-Smith, I., Wing, A.M., 1989. Developing efficiency in cursive handwriting: An analysis of “t” crossing behavior in children. In: Plamondon, R., Suen, C.Y., Simner, M.L. (Eds.), *Computer recognition and human production of handwriting*. World Scientific Publisher, Singapore, pp. 287–297.
- Satlow E., Newcombe N. (1998), When a triangle not a triangle? Young children’s developing concepts of geometric shape, *Cognitive development*, 13, 547-558.
- Satlow E., Newcombe N. (1998), When a triangle not a triangle? Young children’s developing concepts of geometric shape, *Cognitive development*, 13, 547-558.
- Sawyer, D. J. (1992). Language abilities, reading acquisition, and developmental dyslexia: A discussion of hypothetical and observed relationships. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 82-95.
- Scarborough, H.S., (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: phonological awareness and some other promising predictors. In B.K. Shapiro & P.J. Accardo & A.J. Capute, (Eds.), *Specific reading disability: a view of the spectrum* (pp. 75-119). Timonium, MD: York Press.
- Share, D.L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: a causal connection. *Journal of Experimental Child Psychology* . 88, 213–233.
- Slobin, D. I. (1996). From “thought and language” to “thinking for speaking.” In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snowling, M.J., Gallagher, A., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development*, 74, 358- 373.
- Spelke, S.E. (1999). Sources of Flexibility in Human Cognition: Dual-Task Studies of Space and Language. *Cognitive Psychology* 39, 3–36.
- Taulelle, D.(1984).L’enfant à la rencontre du langage, comment l’enfant découvre et crée sa langue maternelle, Bruxelles Mardaga.
- Teulings, H.L., Schomaker, L.R.,(1993). Invariant properties between stroke features in handwriting. *Acta psychologica*, 83, 69–88.

-
- Thomassen, A.J., van Galen, G., (1992). *Handwriting as a motor task: Experimentation modelling and simulation*. Amsterdam, North-Holland.
- Tolchinsky, L. & Levin. (1987). Ecrire de quatre à six ans, Les dossiers de *l'éducation; L'entrée dans l'écrit*, N° 11/12, 3-4; III; 86-87.
- Tolchinsky, L. (2006). The emergence of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 83-95). NY: Guilford.
- TOLCHINSKY-LANDSMANN (Liliana), KARMILOFFSMITH (Annette). (1992) Children's understanding of notations as domains of knowledge versus referential-communicative tools, *Cognitive development*, 7,, p. 287-300.
- Tolchinsky-Landsmann, L, (2003). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.
- Treiman, R. (1994). Use of consonant letter names in beginning spelling. *Developmental Psychology*, 30, 567-580.
- Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling in In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 581-599). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R., & Broderick, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own name. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 97-116.
- Treiman, R., & Kessler, B. (2003). The role of letter names in the acquisition of literacy. In: Kail, R. (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 105-135). San Diego: Academic Press.
- Treiman, R., Pennington, B. F., Shriberg, L. D., & Boada, R. (2008). Which children benefit from letter names in learning letter sound? *Cognition*, 106, 1322-1338.
- Treiman, R., Zukowski, A., & Richmond-Welty, E. D. (1995). What happened to the "n" of sink? Children's spellings of final consonant clusters. *Cognition*, 55, 1-38.
-

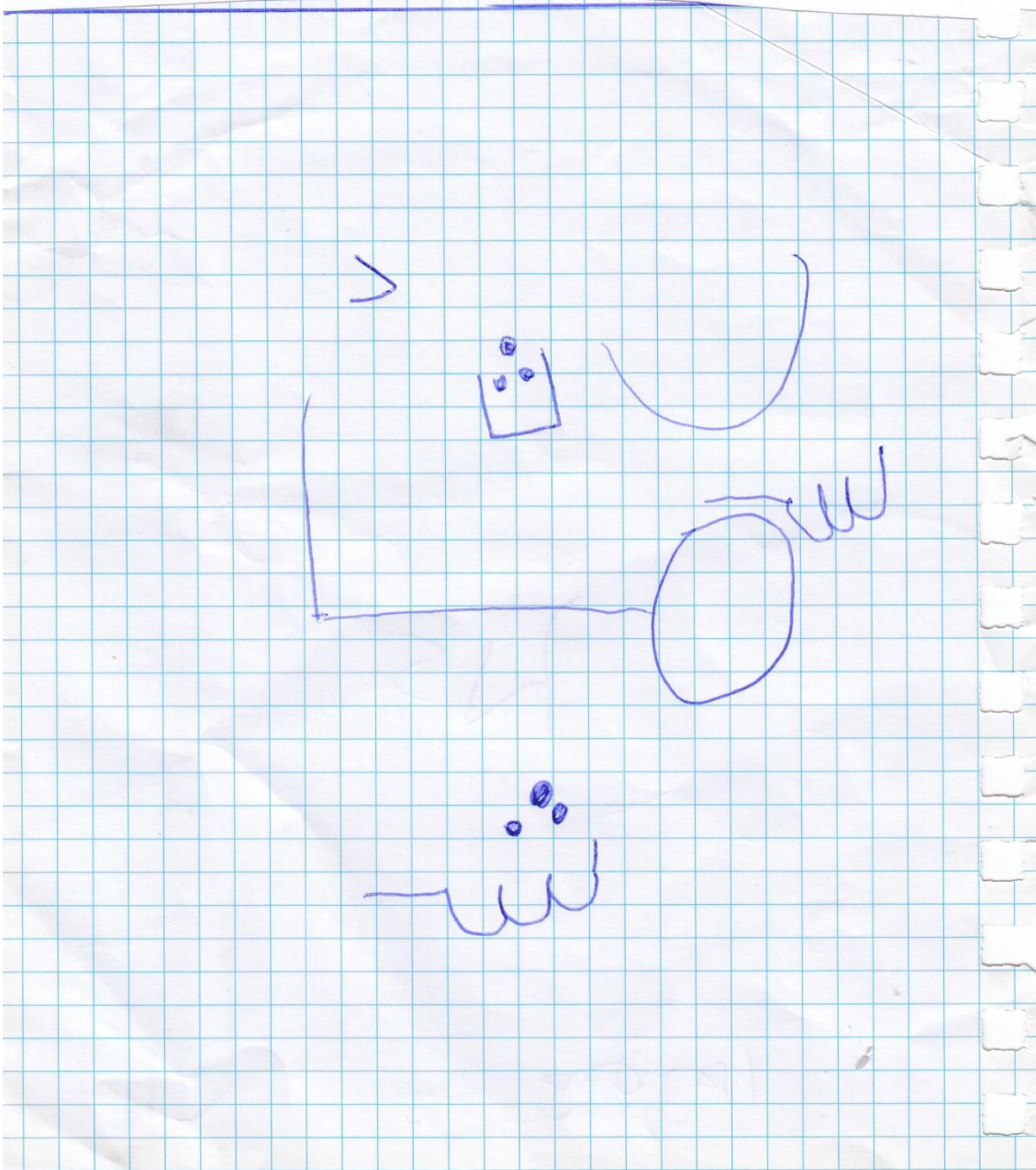
- Treiman, Tincoff, & Richmond-Welty, (1996) Letter names help children to connect print and speech. *Developmental Psychology*, 32. 505-514.
- Tunmer, W.E., Herriman, M.J., & Nesdale, A.R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Van Galen, G., Teulings, H.L. (1983). The independant monitoring of form and scale factors in handwriting. *Acta psychological*, 54, 9-22.
- Van Sommers P. (1984), *Drawing and cognition: Descriptive and experimental studies of graphic production processes*, Cambridge, University Press Cambridge, UK.
- Vinter A., Marot V. (2003), Les activités de dessin chez l'enfant : un accès à l'étude de ses représentations mentales, *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant* , n°72 pp 95-106.
- Vinter, A., Zesiger, P, (2008). L'activité d'écriture: Acquisition, évaluation et troubles. In: Lautrey, J. (Ed.), *Psychologie de Développement et de l'Éducation*. IED, Paris.
- Viviani, P. (1994). Les habiletés motrices. In M. Richelle, J. Requin, & M. Robert (Eds.), *Traité de psychologie expérimentale* (pp. 777–844). Paris: PUF.
- Vygotsky, L. S. (1934/ 1985). *Pensée et langage*. Paris. ed Sociales.
- Weil-Barais, A., Bernard F. X., Cho, H.Y. & Lacroix F. (2008). Développement des compétences cognitives des enfants dans des contextes d'interaction éducative. *TRANEL*. 49, 169-186.
- Woodrome , S.E., & Johnson, K.E. (2009). The role of visual discrimination in the learning to read process. *Reading and Writing*, 22, 117-131.
- Yamagata, K. (2007). Differential emergence of representational systems: Drawings, letters, and numerals. *Cognitive development* 22, 244–257.
- Yoncheva, J D Zevin, U Maurer et al. (2010), Auditoryselective attention to speech modulatesactivity in the visualwordformarea., 622- 32. In *Cerebral cortex*, 20 (3).
- Zesiger, P. (1995). *Écrire, approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris : PUF.
- Zesiger, P. (2003). Acquisition et troubles de l'écriture. *Enfance*, 55, 56-63.

- Zesiger, P., Deonna, T., & Mayor, C. (2000). L'acquisition de l'écriture. *Enfance*, 52, 295- 303.
- Zeziger, P. (1996). L'apprentissage de l'écriture et ses troubles chez l'enfant .In S. Carbonnel, P. Gillet, M.D. Martory & S.Valdois (Eds.): *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte* (pp. 153-163). Marseille: solal.
- Ziegler, J.C. (2009). Lire : casse-tête ou jeu d'enfant ? *Les dossiers de la recherche*, 34, 74-77.
- Ziegler, J.C. et al. (2010). *Orthographic depth and its impact on universal predictor of reading : a cross-language investigation*, APS, CNRS Marseille, vol. 21(4) pp.551-559, France.

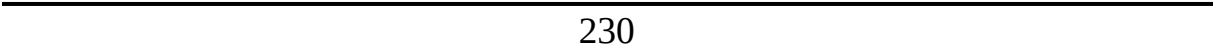
الملحق رقم (1)

نماذج من اختبار إملاء الحروف

(التمهيدي المتوسط)



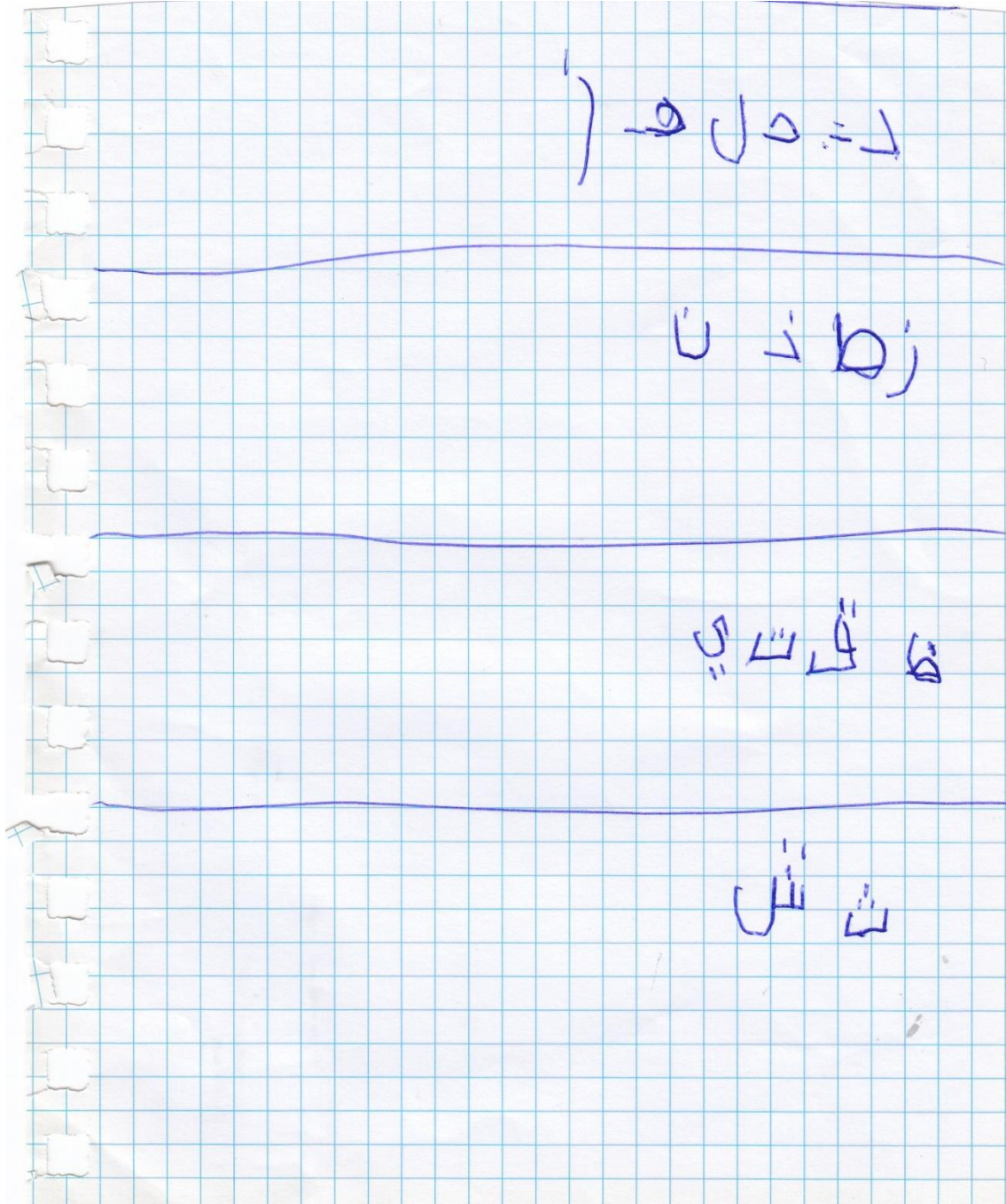


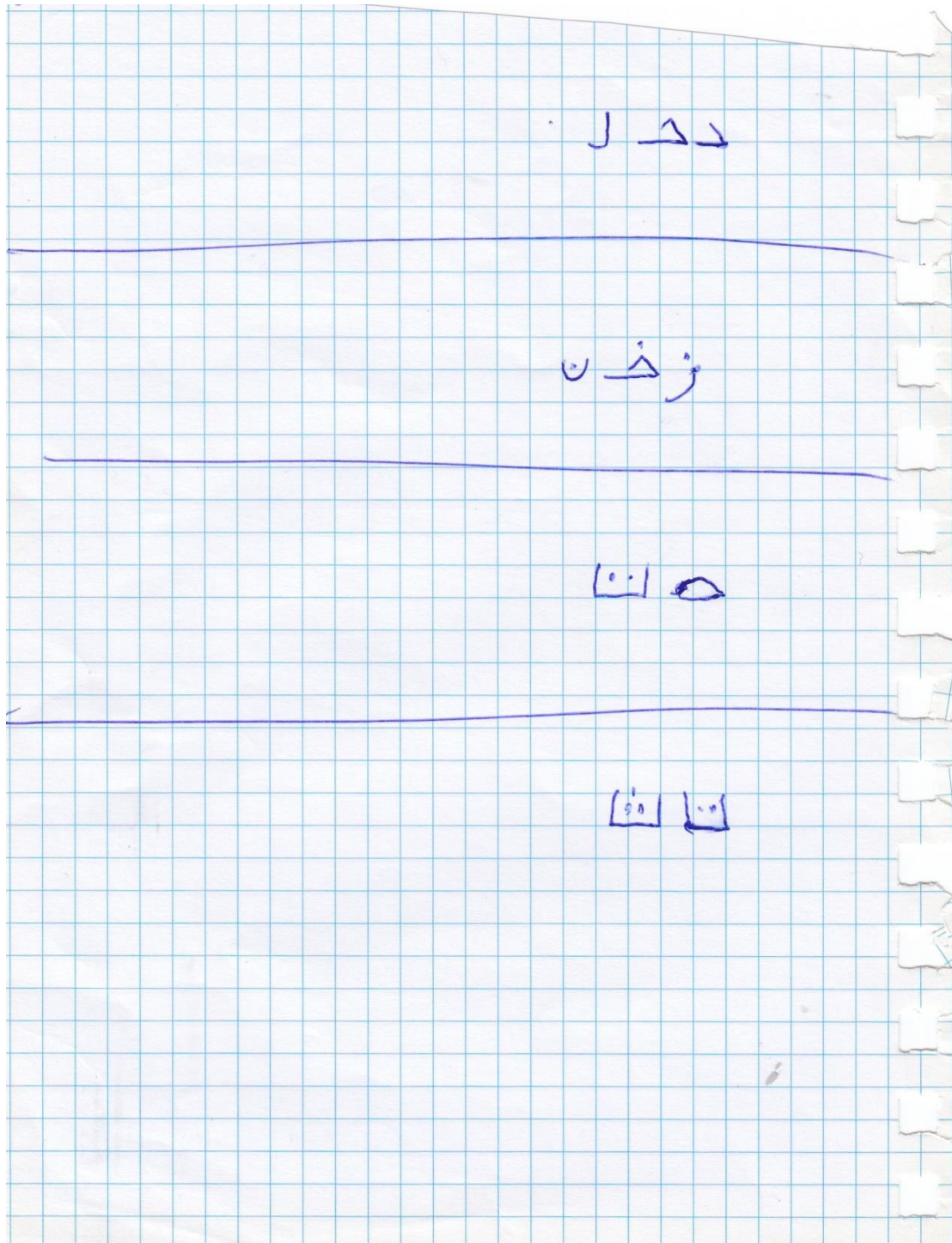


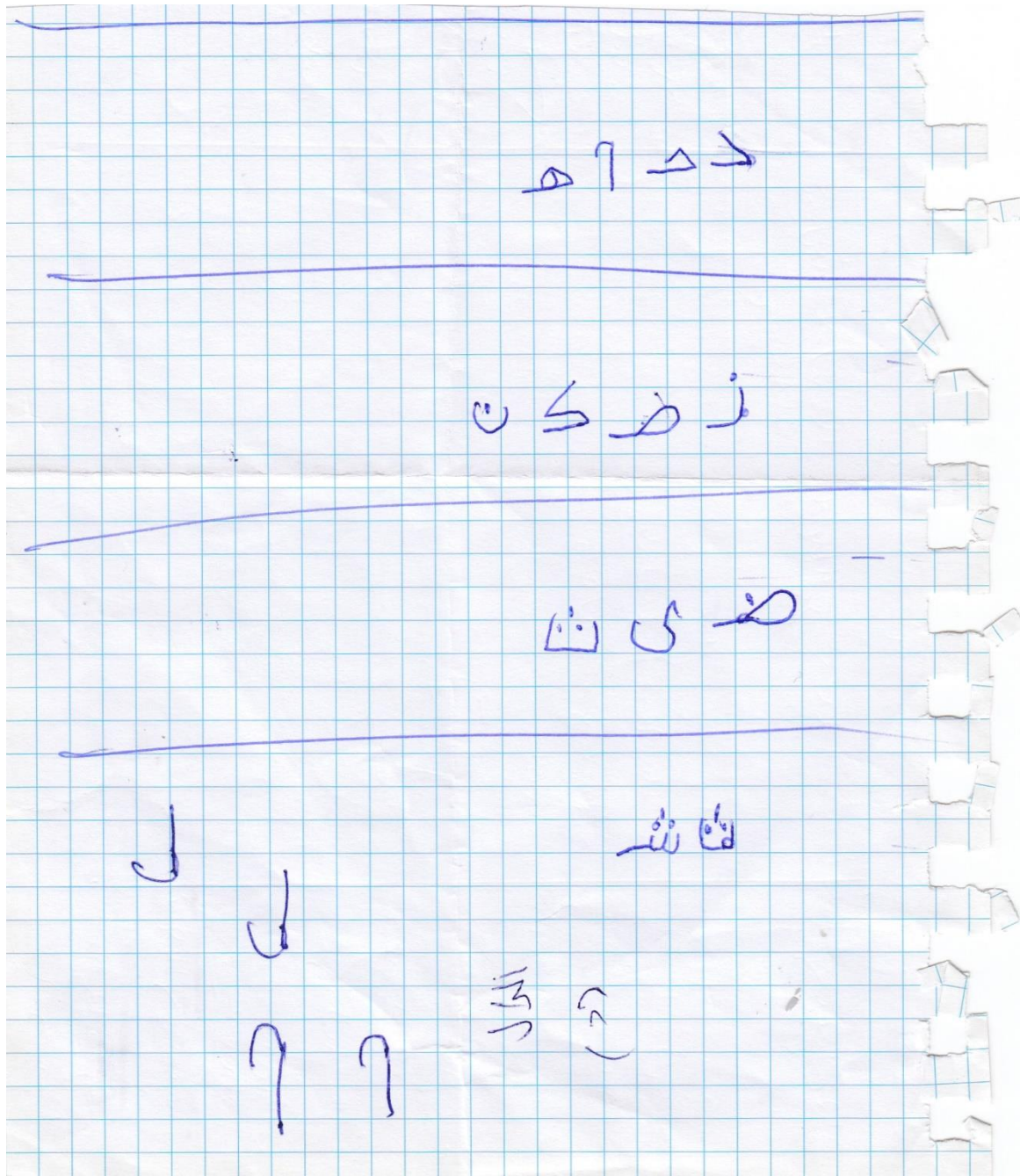
الملحق رقم (2)

نماذج من اختبار إملاء الحروف

(التمهيدي الكبير)

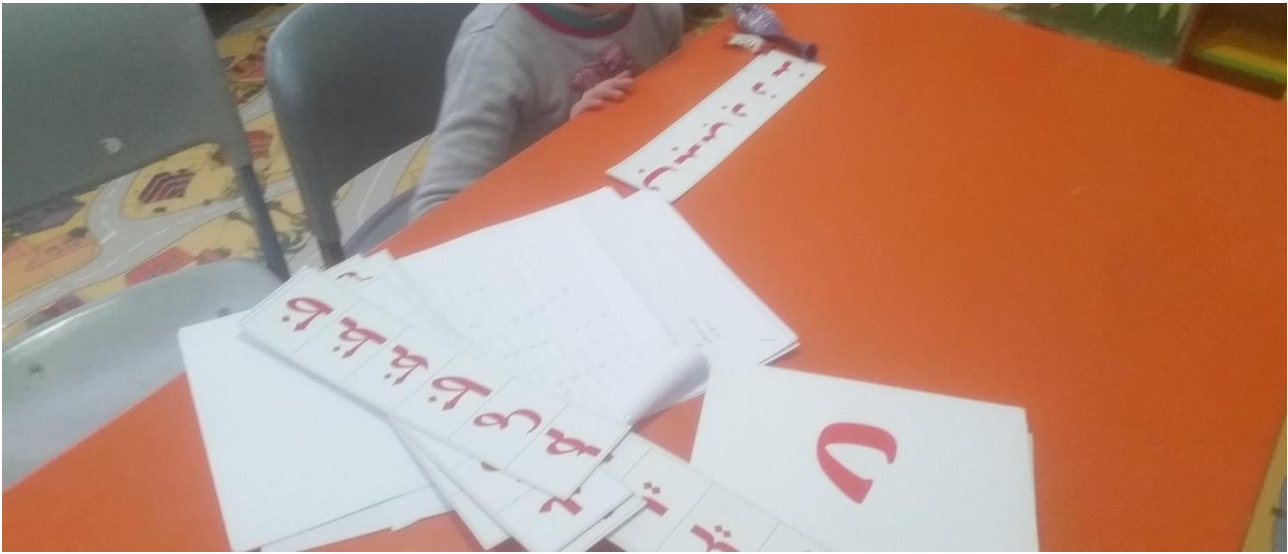






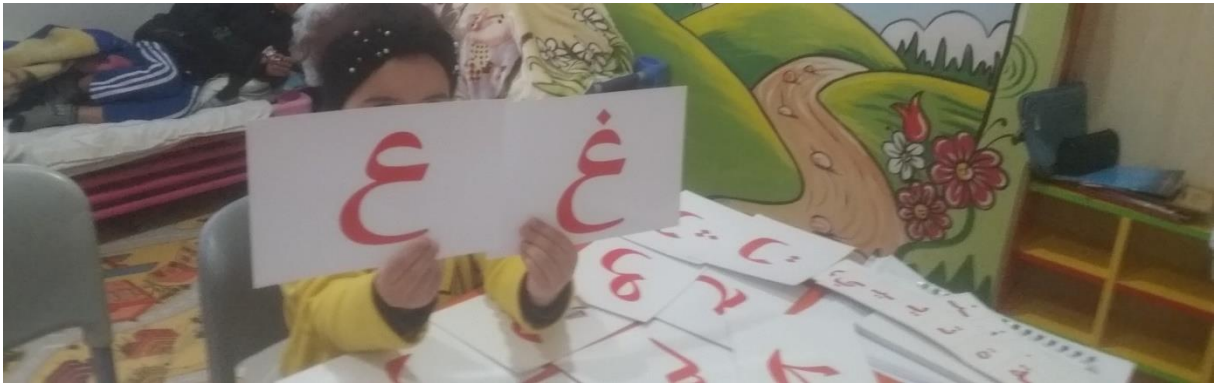
الملحق رقم (3)

نماذج من اختبار تعدد أشكال الحروف العربية
(التمهيدي الكبير)



الملحق رقم (4)

نماذج من اختبار تشابه الحروف العربية
(التمهيدي المتوسط)



الملحق رقم (5)

نماذج من اختبار التجزيء والتركيب
(التمهيدي الصغير)

