

جامعة عمار ثليجي الأغواط
كلية العلوم الاجتماعية
ميدان العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا



رقم :/2023

دراسة الأخطاء الإملائية لدى المعاق سمعيا

- دراسة ميدانية مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بمدينة الأغواط-

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في الأرطوفونيا

تخصص: أمراض اللغة والتواصل.

إشراف الأستاذ: (ة)

سعاد إبراهيمي

إعداد الطالبة:

شيماء عطلي.

الإسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	العضوية
د.سعاد براهيمي	أستاذ تعليم العالي	جامعة عمار ثليجي	مشرفا ومقررا
د.بن يحي مداني	أستاذ تعليم العالي	جامعة عمار ثليجي	رئيسا
أ.د.بن ساعد أحمد	أستاذة محاضرة	جامعة عمار ثليجي	مناقشا

الموسم الجامعي: 2022-2023



شكر وتقدير

الحمد لك ربي حتى ترضى والحمد لك إذا رضيت والحمد لك بعد الرضا،
فشكري وتقديري إلى أستاذتي الفاضلة: "د.سعاد إبراهيمي" لقبولها الإشراف على هذه المذكرة،
ولم تبخل عليا بتوجيهاتها ونصائحها التي كانت عوناً لي في انجاز هذه المذكرة وفقك الله،
وأعانك أستاذتي الكريمة.
فشكري وعرفاني إلى كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بدون استثناء،
كما أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين أتشرف بمناقشتهم لهذه المذكرة.

ATALLI CHAIMAA



الإهداء

الحمد لله الذي ما تم جهد ولا ختم سعى إلا بفضلله، وما تخطى العبد من عقبات وصعوبات إلا بتوفيقه، فلك المحامد كلها والحمد لله على التمام.

إلى العظيم أبي، إلى رجل الكفاح، إلى من زرع القيم والمبادئ الإسلامية، إلى من أفنى زهرة شبابه في تربية أبنائه،

والى الأميرة أمي التي جعلتني أعانق الفرح كل يوم إليك أيتها الإنسانة الرائعة، التي لا حياة من دونها،

إليك يا من تحملت عناينا وتحملت فوق طاقتها،

إلى من قال فيهما: "ونشد عضدك بأخيك" {ريمة، نصيرة، عفاف} دمت لي سنداً وفخراً وقوة.

والى وحيد وختام العائلة الطيبة أخي حمزة

إلى كتكوتان العائلة اللتان أدخلتا البهجة والسرور إلى العائلة الكريمة "أميمة، خديجة"

إلى خالي "عبد الجبار" الذي لم يكن أخا لأمي فقط إنما كان أخا لي وسنداً قريباً في كل ما أحতاجه ولو بالكلمة الطيبة والابتنسامة ربي يحفظك ليا وربى يوفقك في حياتك

إلى جميع صديقاتي حبيباتي اللواتي صادفتهما في حياتي دمت لي شيئاً جميلاً لا ينتهي.

إلى كل من ساهم من قريب أو من بعيد في مساعدتي على إنتاج هذه المذكرة.

شكراً جزيلاً.



ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة الأخطاء الإملائية لدى المعاقين سمعياً ، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، حيث شملت عينة الدراسة 31 تلميذاً معاقاً سمعياً يتمدرسون بمرحلتى الابتدائي والمتوسط بمدرسة الأطفال المعاقين سمعياً بمدينة الأغواط.

تم تطبيق اختبار تكملة الكلمة الكتابية والذي هو جزء من اختبار فحص الكفاءات المدرسية المكيف إلى اللغة العربية من طرف بومعراف وآخرون (2023) . وقد أسفرت النتائج إلى أن الأطفال المعاقين سمعياً -عينة الدراسة- يعانون من الأخطاء الإملائية، وأنه توجد فروق بينهم في نتائج الاختبار المتعلقة بالمدخل البصري والمدخل السمعي في ضوء متغيري المستوى الدراسي وشدة الإعاقة السمعية.

الكلمات المفتاحية: -الأخطاء الإملائية-الإعاقة السمعية.-المدخل السمعي.-المدخل البصري.

Abstract:

The current study intends to investigate the spelling errors of the hearing challenged. And the descriptive approach was utilized to accomplish this pupose.

Boumaraf et al. (2023) used the written word completion test, which is part of the scholastic aptitude test adapted to the Arabic language. The findings revealed that children with hearing impairments, the study sample, suffer from spelling errors, and that there are differences in test results related to visual and auditory inputs based on academic level and severity of hearing impairment.

Keywords: misspellings, hearing disability – auditory entance. Visual input.

الفهارس

المحتويات	
الصفحة	العناوين
	الاهداء
	شكر وتقدير
	الفهرس المحتويات / الجداول
أ / ب	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها	
5	1- إشكالية الدراسة
7	2- الفرضيات
7	3- أهداف الدراسة
8	4- أهمية موضوع الدراسة
8	5- التعارف الإجرائية
8	6- الدراسات السابقة
13	7- التعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الثاني: الأخطاء الإملائية	
16	1- تعريف الإملاء
16	1-1- الخطأ الإملائي
16	1-2- الإملاء لغة
17	1-3- الإملاء اصطلاحاً
17	1-4- مفهوم الإملاء
17	2- أهمية الإملاء

18	3- أنواع الإملاء
18	4- أساليب تعليم الإملاء والهدف منه
19	5- صعوبات الإملاء (مفهوم، العوامل المسببة، أنواع، مظاهر)
20	(1) العوامل المسببة للخطأ الإملائي
20	(2) أنواع الخطأ الإملائي
23	(3) مظاهر الصعوبات الإملائية
24	6- أسس معالجة الأخطاء الإملائية
25	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: الإعاقة السمعية	
28	تمهيد
28	1- تعريف الإعاقة السمعية
29	2- تصنيف الإعاقة السمعية
29	1/ التصنيف حسب موقع الإصابة
30	2/ التصنيف حسب العمر وعدد الإصابة
30	3/ التصنيف حسب شدة فقدان السمع
31	3- أسباب الإعاقة السمعية
31	* الأسباب الوراثية
31	* الأسباب البيئية
32	4- خصائص الإعاقة السمعية:
32	أ/ الخصائص المعرفية
33	ب/ الخصائص الأكاديمية
34	خلاصة الفصل

الجانب الميداني	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة	
37	11 تمهيد
37	1- منهج الدراسة
38	2- حدود الدراسة
38	3- أداة الدراسة
41	4- إجراءات التطبيق
41	5- الأساليب الإحصائية الدراسة
الفصل الخامس عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها	
43	تمهيد
43	1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى 01
44	2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية 02
45	2-1- تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية 02
45	3- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 03
46	3-1- تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية 03
47	4- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة 04
47	4-1- تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية 04
48	5- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية العامة
49	6- مناقشة الفرضية العامة
50	استنتاج عام
53	خاتمة
56	قائمة المراجع

فهرس الجداول	
الصفحة	العناوين
39	جدول 1: يمثل خصائص عينة الدراسة
43	جدول 2: يمثل نتائج أداء التلاميذ المعاقون سمعيا على أداة تكملة الكلمة الكتابية
44	جدول 3: يمثل نتائج أداء التلاميذ المعاقين سمعيا على أداة تكملة الكلمة الكتابية
46	جدول 4: يمثل نتائج أداء التلاميذ المعاقين سمعيا على أداة تكملة الكلمة الكتابية
47	جدول 5: يمثل نتائج أداء التلاميذ المعاقين سمعيا على أداة تكملة الكلمة الكتابية
48	جدول 6: يمثل نتائج الأخطاء الإملائية عينة الدراسة المعاقين سمعيا على اختبار تكملة الكلمة الكتابية.
49	جدول 7: يمثل توزيع أنواع الأخطاء الإملائية لدى عينة الدراسة على اختبار تكملة الكلمة الكتابية

مقدمة

مقدمة:

يعتبر موضوع مشكلات التعلم من أهم المواضيع التي شغلت ومازالت تشغل الباحثين والمتخصصين في مجال التربية والتعليم وجاء هذا الاهتمام بموضوع صعوبات التعلم لوجود أطفال يعانون من قصور واضح في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية الاستيعاب والتحصيل الدراسي، ونتيجة لهذا الوضع أدرك علماء النفس أن عدد كبير من الأطفال يظهرون صعوبة في تعلم الكلام واستخدام اللغة بشكل جيد وكذلك في تطور الإدراك البصري أو السمعي أو القراءة أو الكتابة والهجاء والحساب وهذه المجموعة من الأطفال تتدرج تحت ما يسمى من ذوي صعوبات التعلم، ويؤدي السمع دورا بارزا في تفاعل الفرد مع من يحيط بيه فيشعر الفرد بقيمة الوظيفة التي تؤديها هذه الحاسة المهمة حين تتعطل القدرة على السمع ، ففقدان حاسة السمع يؤثر سلبا في تطور الفرد، والذي هو محور التفاعل البشري، وما كان هذا ليمنعه من العيش بطريقة مختلفة مع الآخرين فله الحق في الاستفادة من كل احتياجات الإنسان الأساسية وله القدرة كذلك على مزاوله الدراسة، فقد خصصت مراكز ومدارس وأساتذة ومناهج تعليمية وطرق خاصة لهذه الفئة ورغم ذلك يمكن أن يواجهوا مشاكل تعليمية قد تكون على مستوى القراءة والكتابة أو على مستوى الحاسب أو غيرها من المهارات الأكاديمية، ولهذه الأسباب تم اختيار "الإملاء" نظرا لنقص الدراسات في هذا الجانب واهتمامي الخاص به، حيث يواجه المعاقون سمعيا صعوبات في التمييز بين الأصوات والكلمات، وقد يكونون غير قادرين على سماع الأصوات بوضوح. وهذه الصعوبات في فهم الكلمات والأصوات قد تنعكس على قدراتهم في التعرف على الكلمات والتركيب الصحيح للجمل في الكتابة وكذا الأخطاء الكتابية والإملائية بالخصوص.

تم تقسيم العمل إلى إطارين، الأول النظري الذي تطرقنا فيه إلى إشكالية دراسة وفرضياتها وأيضا قمنا بعرض الدراسات السابقة ثم بتقديم مجموعة من التعارف الإجرائية، وفي الفصل الثاني قدمنا تعريف الإملاء وصعوبات الإملاء، أما الفصل الثالث فقمنا فيه بعرض مفهوم

الإعاقة السمعية وتصنيفها وأسبابها وخصائصها، أما الإطار الثاني هو التطبيقي تطرقنا فيه إلى منهج وعينة الدراسة وحدودها الزمانية والمكانية ثم أدوات الدراسة وأساليبها وإجراءات التطبيق، وأخيرا الفصل الخامس ناقشنا وحللنا فيه نتائج ما تم جمعه، وانهيينا بحثنا هذا بخاتمة للموضوع.

الجانب النظري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها

- ✓ إشكالية الدراسة.
- ✓ الفرضيات.
- ✓ أهمية موضوع الدراسة.
- ✓ أهداف الدراسة.
- ✓ التعاريف الإجرائية.
- ✓ الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة:

تعد الإعاقة السمعية مشكلة حقيقية وهي من أشد وأصعب الإعاقات الحسية التي تصيب الإنسان ومن ثم تعتبر تلك الإعاقة من القيود التي تحد كثيرا من قدرة الطفل على ممارسة الأنشطة المختلفة مع أقرانه، إذ يترتب عليها فقدان القدرة على الكلام والتواصل وخاصة إذا كانت تلك الإعاقة بدرجة كبيرة، وفقدان مزاولة العلاقات الاجتماعية، فالإعاقة السمعية خطيرة في تأثيراتها على الطفل ما لم يقدم له التدريب والتأهيل المناسب. (مجدي عزيز، 2003 : 45)

ويضم مصطلح ذوي الإعاقة السمعية فئتي الصم و ضعاف السمع ويمكن تصنيف الإعاقة السمعية وفقا لدرجة ونوع الصمم. فهي إما أن تكون إعاقة سمعية كلية أو إعاقة سمعية جزئية، وقد تكون ولادية أو مكتسبة والمعوقون سمعيا يمثلون مجموعة غير متجانسة من الأفراد تتباين وتختلف خصائصهم. (فاروق الروسان ، 1991/ 147) (سليمان عبد الرحمان سيد، 2012 ب ص)

ويعاني الطلاب الصم وضعاف السمع صعوبات ومشكلات عديدة في المجالات الأكاديمية والتفاعلات الاجتماعية، ولعل من أبرز المهارات الحياتية والأكاديمية التي تعتبر حاجة ملحة وتشكل فائدة أولية لاكتساب باقي المهارات اللازمة وتضمن للمعاق التعلم والتأهيل بشكل أفضل أهمها القراءة والكتابة وبالخصوص الخط والإملاء.

فظاهرة الضعف الإملائي مشكلة عمت وطغت وانتشرت بين مستخدمي اللغة العربية في جميع الأصقاع ولم يسلم منها طالب ولا معلم ومتقف. لقد شملت الصغير والكبير، العالم والمتعلم، وصارت تؤذي عيوننا وتصك مسامعنا في كل مكتوب ومقروء من الكتاب إلى الجريدة إلى المجلة وازدادت استفحالا مع أوساط الإعلام الجديدة كالحاسوب والجوال والتلفاز كما أن

هذه الظاهرة لم تقف عند الشخص العادي بل تعدت إلى المعاق سمعياً داخل المدارس والمؤسسات الخاصة .

إن تعليم المعاق سمعياً لا يزال يشكل تحدياً صعباً للقائمين على تدريبهم أكاديمياً من معلمين إضافة إلى أسرهم والمعاق سمعياً في حد ذاته فالتالي إن انخفاض في مهارة الإملاء عند المعاق مقارنة بالعاديين يستلزم برامج تربوية وتأهيلية ومراكز ومدارس تختص بالمعاقين سمعياً، والهدف منهم تعليم هذه الفئة وإعدادهم للحياة وتزويدهم بمعارف ومهارات وارتقاء بعقولهم. (بهاز، 2011-2012 ص02).

واعتماداً على ما سبق نسعى في بحثنا إلى محاولة معرفة مستوى الأخطاء الإملائية لدى عينة الدراسة استشعاراً بمسؤوليتنا كممارسين بضرورة هذه المهارات بالنسبة للمسار الأكاديمي لهؤلاء الأطفال.

- هل يعاني الأطفال المعاقين سمعياً عينة الدراسة من الأخطاء الإملائية؟
- 1. هل توجد فروق بين المعاقين سمعياً على اختبار تكملة الكلمة الكتابية (المدخل السمعي) تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الابتدائي والمتوسط)؟
- 2. هل توجد فروق بين المعاقين سمعياً على اختبار تكملة الكلمة الكتابية (المدخل البصري) تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الابتدائي والمتوسط)؟
- 3. هل توجد فروق بين المعاقين سمعياً على اختبار تكملة الكلمة الكتابية (المدخل السمعي) تعزى إلى متغير درجة الإعاقة (المتوسطة والعميقة)؟
- 4. هل توجد فروق بين المعاقين سمعياً على اختبار تكملة الكلمة الكتابية (المدخل البصري) تعزى إلى متغير درجة الإعاقة (المتوسطة والعميقة)؟

2- الفرضيات:

• الفرضية العامة:

- يعاني أطفال عينة الدراسة ذوي الإعاقة السمعية من الأخطاء الإملائية.

• الفرضيات الجزئية:

- ✓ الفرضية الأولى: توجد فروق بين المعاقين سمعياً على اختبار تكلمة الكلمة الكتابية (المدخل السمعي) تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.
- ✓ الفرضية الثانية: توجد الفروق بين المعاقين سمعياً على اختبار تكلمة الكلمة الكتابية (المدخل البصري) تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.
- ✓ الفرضية الثالثة: توجد فروق بين المعاقين سمعياً على اختبار تكلمة الكلمة الكتابية (المدخل السمعي) تعزى إلى متغير درجة الإعاقة.
- ✓ الفرضية الرابعة: توجد فروق بين المعاقين سمعياً على اختبار تكلمة الكلمة الكتابية (المدخل البصري) تعزى إلى متغير درجة الإعاقة.

3- أهداف الدراسة:

يهدف بحثنا الحالي إلى:

- ✓ معرفة نسبة انتشار الأخطاء الإملائية عند المعاقين سمعياً عينة الدراسة.
- ✓ الكشف المبكر للأخطاء الإملائية من أجل استدراكها وحلها.
- ✓ معرفة الفروقات في الأخطاء الإملائية حسب المتغيرات (درجة الإعاقة، والمستوى الدراسي، المدخل البصري، المدخل السمعي).
- ✓ التعرف على مستوى الأخطاء الإملائية لدى عينة الدراسة.

4- أهمية موضوع الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في ما يلي:

- تعتبر دراسة ميدانية تابعت ما كتبه التلاميذ فعلا ورصدت ما وقعوا فيه من أخطاء في كل من الطورين الابتدائي والمتوسط فهي محاولة لرسم حجم هذه الظاهرة وتحديد بعض الملامح الخاصة بيه.
- تعد الأخطاء الإملائية من المشكلات الكبرى لدى الأطفال عينة الدراسة لتناولها لإحدى الموضوعات البحثية المهمة في الأرففونيا ألا وهي الأخطاء الإملائية لدى عينة الدراسة.

5- التعارف الإجرائية:

* **المدخل السمعي:** هو الجزء الأول من التطبيق الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة ويحتوي ورقة بيضاء وذلك عن طريق إملاء الكلمات عن طريق اللغة الشفوية

* **المدخل البصري:** هو الجزء الثاني من التطبيق والذي تم تطبيقه على الأداة في حد ذاتها والتي بها صور توضيحية للكلمات

* **الأخطاء الإملائية:** يقصد بها الضعف الكبير في الإملاء التي تتضح من خلال تطبيق أداة اختبار تكلمة الكلمة كتابة orthographe، وهي أيضا يقصد بها النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق أداة اختبار تكلمة الكلمة كتابة orthographe.

* **درجة الإعاقة:** هو مقدار أو شدة الإعاقة السمعية عند المعاق سمعيا وهي درجات متوسطة والعميقة.

المستوى الدراسي : هي عينة الدراسة المقسمة إلى طورين الأول الابتدائي والثاني المتوسط

6- الدراسات السابقة:

1/ دراسة محمد إسماعيل أبو شعيرة 2007:

- عنوان الدراسة: تم اختيار 51 طالب وطالبة من الصم وضعاف السمع في مدينة جدة.
 - أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد اختبار كتابة للطلاب الصم تضمن فقرات لقياس أخطاء الكتابة وقد تضمن الاختبار اثنتين وخمسين فقرة.
 - نتائج الدراسة: يتبين أن هناك أخطاء كتابة واضحة عند طلاب الصم وضعاف السمع وهذه الأخطاء تتشابه إلى حد ما في الأخطاء التي يقع فيها السامعون لكن الفرق هو نسبة انتشارها حيث يمكن تصنيف أخطاء الكتابة إلى هذه الثلاث أشكال الرئيسية:
 - أولا: أخطاء إملائية شائعة مثل أخطاء في كتابة الهمزة وكتابة اللام الشمسية والقمرية وكتابة التاء المربوطة والمفتوحة.
 - ثانيا: أخطاء نحوية مثل الأخطاء في تصريف الأفعال والضمائر.
 - ثالثا: أخطاء مرتبطة باللغة مثل كتابة الجمل المفردة.
- (عائشة بهاز ، 2017/2018 ص11و12).

2/ دراسة ناصر 1993: هدفت إلى معرفة الأخطاء الشائعة في كتابات بعض تلاميذ الصف

السادس ابتدائي بدولة البحرين.

- المنهج: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.
- العينة: 60 كراسة وذلك لتعرف على طبيعة الأخطاء الإملائية الشائعة ونوعيتها من خلال كراسات التلاميذ.
- الأداة: طبقت استبانة على 40 مدرسا ومدرسة من مدرسي المرحلة الابتدائي ولتعرف على أخطاء التلاميذ الإملائية الشائعة من خلال آراء المعلمين.

- **النتائج:** شيوع الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ من وجهة نظر المعلمين في الهمزة بموضوعاتها الثلاث، والتاء المربوطة والمفتوحة والألف اللينة والشمسية.

3/ الدهماني وعوض 1998: هدفت لمعرفة الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ بالمرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة وعلاقتها بالقواعد الإملائية التي درسوها.

- **العينة:** 870 تلميذ بطريقة عشوائية تشمل على الصفوف 1 و 2 و 3 متوسط، اختبرت عينة عشوائية تتكون 855 ورقة بواقع 258 ورقة في كل صف تمثلت كتابات التلاميذ ثم قام بتحديد الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ من خلال تطبيق قطعة إملائية على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني. ولمعرفة العلاقة بين الأخطاء الإملائية والقواعد الإملائية المقرر على التلاميذ.

- **النتائج:** ارتفاع النسبة المئوية للأخطاء الإملائية وانخفاض مستوى الأداء الإملائي لتلاميذ المرحلة المتوسطة وانخفاض نسبة الأخطاء الإملائية كما انتقل التلاميذ لصف دراسي أعلى (راضية غربي وبعين نادية، 2021 ص 257).

4/ دراسة يوسف 1997: أجريت الدراسة في الأردن، وسعت إلى تحسين كتابة التلاميذ في موضوع الإملاء والمعرفة.

- **العينة:** مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي أخذت شعبة بكاملها.

- **الأداة:** تدريب التلاميذ على كتابة الإملاء المنظور في عدد من الحصص بلغ معدلها 4 حصص أسبوعياً.

1. استعمال البطاقات التعليمية، ولوحة الحاسوب لمراجعة الحروف الأبجدية نطقاً وكتابة.
2. استعمال بطاقات تحتوي على صور وكلمات تدل على كل كلمة، على صورة وقراءتها وكتابتها من التلاميذ.

3. نسج حكاية أو قصة من كتابة عدد الكلمات على السبورة.

- **النتائج:** توصل الباحث إلى أن هناك فروق واضحة في نتائج الاختبارين لمصلحة الطلبة بعد التدريب وذلك بأن عددا كبيرا من التلاميذ أبدوا تحسنا في القدرة على كتابة الكلمات والجمل التي تتلاءم ومستواهم.

5/ دراسة شحاتة 1983: أجريت هذه الدراسة في مصر .

- **العينة:** الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

- **الأداة:** مقابلة بعض الموجهين والمعلمين بمرحلة الابتدائي.

- **النتائج:** توصلت هذه الدراسة إلى بعض أسباب الضعف في الإملاء وأهم هذه الأسباب هو عدم وجود كتاب خاص في الإملاء وصعوبة بعض الكلمات وعدم إلمام بعض المعلمين بقواعد الإملاء وعدم التزامهم بالنطق السليم للحرف. (هيثم صالح بدون سنة : 63 ص/64/65)

6/ دراسة عطية 1987: أجريت هذه الدراسة في بغداد إذا تناولت الأخطاء الإملائية لدى طلبة.

- **العينة:** طلبة مرحلة المتوسط.

- **الأداة:** مقابلة جميع مدرسي اللغة العربية الذين يدرسون الصف الثاني والثالث في المدارس التي مثلت عينة البحث.

- **النتائج:** عدم وجود تميز في مستوى الطلاب والطالبات عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 .

- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 .

- ظهر الباحث وجود علاقة ارتباطيه موجبة وقوية بين الصفين الثاني والثالث.

7/ دراسة المشهدي 1996: أجريت هذه الدراسة في بغداد لمعرفة أثر استعمال ثلاثة أساليب تصحيح الإملاء في التحصيل وفي تجنب الأخطاء الإملائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

- العينة: طالبات الصف الأول المتوسط.

- الأداة: اختبار شامل للموضوعات الإملائية والاختبار الثاني للمقارنة.

- النتائج: اعتماد أسلوب الطالب الصحيح لنفسه في تصحيح الإملاء في مرحلة المتوسط وتأكيد أثناء الدورات التدريسية لمدرسي اللغة العربية وفي مناهج كليات التربية.

8/ دراسة التكريتي 2002: تناولت هذه الدراسة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها.

- العينة: مرحلة الابتدائي.

- النتائج: إن تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية وقعوا في أخطاء إملائية ب 45 نمطا إملائية متفاوتة شائعة منها في 28 نمطا أنت في المقدمة وظهرت فروق إحصائية دالة في بعض نسب المخطئين والمخطئات من الشائعة منها عند مستوى دلالة 5% و 10% من التلاميذ والتلميذات في مقدمتها الأنماط (الهمزة المتوسطة على الواو).

9/ دراسة المشهدي 2003: أجريت هذه الدراسة في العراق، واستهدفت معرفة مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة النحو والإملاء.

- العينة: طلبة الصف الأول المتوسط للعام الدراسي 2002-2003.

- **الأداة:** اختبار شمل الموضوعات المقرر تدريسها في المرحلة الابتدائية لمادتي النحو والإملاء متكون الأول من 45 فقرة لكل منها 4 بدائل، أما الآخر فتمثل بقطعة إملائية شملت القواعد الإملائية التي درست في المرحلة الابتدائية جميعها.

- **النتائج:** إن مستوى طلبة الصف الأول المتوسط لخريجي المدارس الابتدائية لمادة النحو الضعيف. إذا بلغ متوسط درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي (39,737 درجة) وهو يقل عن درجة النجاح الصغرى 50% وفي الإملاء بلغ المتوسط (38,837 درجة) وهو ضعيف أيضاً. (الدليمي هيثم صالح إبراهيم بدون سنة من 65 الى 68)

10/ **دراسة المعموري 2004:** أجريت هذه الدراسة في بابل وتناولت الأخطاء الإملائية لدى طلبة المدارس الثانوية وتحدد البحث لطلبة الصفين الثالث متوسط والسادس إعدادي.

- **العينة:** طلبة الصفين الثالث متوسط والسادس إعدادي بفرعه العلمي من المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2003-2004 في المدارس النهارية غير المختلطة في مركز محافظة بابل.

- **الأداة:** اختبار في الإملاء بناء على شكل قطعة إملائية لدى طلبة الصفين أعد الباحث اختباراً في الإملاء بناء على شكل قطعة إملائية في ضوء الدراسة الاستطلاعية التي تضمنت مقابلة عدد من مدرسي اللغة العينة.

- **النتائج:** إن طلبة الصفين الثالث متوسط والسادس إعدادي من المرحلة الثانوية وقعوا في أخطاء إملائية (39) خطأ بنسب متفاوتة.

- ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 01 و 0 بين مجموع الأخطاء الإملائية للصفين المذكورين.

- ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 01 و 0 بين الطلاب والطالبات في مجموع الأخطاء الإملائية. (الدلمي هيثم صالح بدون سنة : 69 و 70)

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرضنا للدارسات السابقة فإن هناك ماتت طابق مع الدراسة الحالية وأخرى تختلف معها فقد تعددت الدراسات وتنوعت المواضيع فمنها من اهتم بتشخيص مستوى الأخطاء الإملائية والأسباب المؤدية لذلك ومنها من اهتم بمعرفة الفرق في الأخطاء بين المستويات والأطوار ومدى نسبة انتشارها وشيوعها وكذا التدريب والتحسين منها وفي هذا السياق سنعرض الدراسات التي تشابهت مع الدراسة الحالية والتي اختلفت معها:

من حيث الموضوع تشابهت الدراسات في تتوال حول دراسة الأخطاء الإملائية لكن اختلف تناول فدراسة محمد إسماعيل أبو شعيرة 2007 ودراسة ناصر 1993 توصلتا إلى نسبة انتشارها وتصنيفها وشيوعها أما الدهماني وعوض 1998 فحاول معرفة العلاقة بين الأخطاء الإملائية والقواعد الإملائية المقرر على تلاميذ، ومن حيث المادة فختلف تناول بين الدراسات فدراسة عطية 1987 كانت عن طريق مقابلة مدرسي اللغة أما دراسة المشهد الأولى 1996 والثانية 2003 فكان تناول عن طريق اختبار شامل للموضوعات الإملائية، أما من ناحية النتائج فنجد تشابه في نتائج الدراستين يوسف 1997 ودراسة ودراسة التكريتي 2002، بحيث توصلوا إلى وقوع تلاميذ في أخطاء إملائية إما من ناحية العينة فنجد اختلاف بين الدراستين دراسة المعموري 2004 كانت على عينة من المتوسط ودراسة شحاتة 1983 كانت على الصفوف الأخيرة من مرحلة الابتدائي وتوصلوا إلى ضعف ووقوع في الأخطاء الإملائية .

ومن خلال ما سبق ذكره يمكننا القول أن بعض الدراسات اتفقت مع بعضها الآخر واختلفت مع غيرها من خلال تنوع أهدافها وحجم عينتها واختلاف الأدوات المستخدمة واتفاق البعض منها في نتائجها كل هذا التنوع يصب أولا وأخيرا في مصلحة البحث العلمي .

وفي الأخير تبين لنا تعدد المجالات التي تناولتها الدراسات السابقة منها ما يتفق مع الدراسة الحالية دراسة الأخطاء الإملائية لدى المعاقين سمعيا ومنها ما لا يتفق معه.

الفصل الثاني: الأخطاء الإملائية

I. الإملاء

1/ تعريف الإملاء.

2/ أهمية الإملاء.

3/ أنواع الإملاء

4/ أساليب تعليم الإملاء والهدف منه.

II. صعوبات الإملاء:

1/ المفهوم.

2/ العوامل المسببة.

3/ الأنواع.

4/ المظاهر.

5/ أسس معالجة الأخطاء الإملائية

تمهيد:

إن الإملاء تصوير كتابي لأصوات الكلمات المنطوقة والمسموعة، بحيث يساعد القارئ على إعادة نطق المفردات طبقاً لصورة نطقها الأولى، ولذا يجب في الإملاء أن توضع الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة ليستقيم اللفظ ويبرز المعنى.

1- تعريف الإملاء:

إن قواعد الإملاء نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، وتلك التي ينبغي وصلها والحروف التي تزداد وتلك التي تحذف والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء كانت مفردة أم على أحد حروف اللين الثلاثة، والألف اللينة، وهاء التانيث وتاؤه، وعلامات الترقيم ومصطلحات الدراسة والتتوين بأنواعه، والمد بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث وإبدال الحروف، واللام الشمسية والقمرية.

1-1- الخطأ الإملائي: هو عدم قدرة الفرد على تمثل القواعد الإملائية بشكل سليم في أثناء الكتابة، الخطأ الإملائي يؤدي إلى:

(1) تحريف المعنى بغموض الفكرة.

(2) يشوه الكتابة.

(3) يعيق فهم الجملة.

(4) يدعو إلى زعزعة ثقة القارئ بالكاتب. (قطشة وغربي ريم، 2013/2014 ص 21).

1-2- الإملاء لغة: جاء في لسان العرب من مادة ملل أمل الشيء، قاله فكتب وأمله كأمه وقال الله تعالى: "فليملل وليه بالعدل". (سورة البقرة الآية 282/ ابن منظور 2000، ص129).

1-3- الإملاء اصطلاحاً: جاء في المعاجم التربوية القدرة على رسم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة. (جمال راشد أحمد الفقاعوي 2009م ص 10).

1-4- مفهوم الإملاء: هو عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلم بالتدريب وتحتاج إلى عملية عقلية جمالية أدائية تساهم فيها البيئة المدرسية والثقافية، وذكر ظافر وحمادي بأنه "مهارة مركبة مكونة من عدد من المهارات الجزئية الأدائية العقلية لا يتم امتلاكها إلا من خلال مواقف التدريب الذهني والاستعمال للوحدات الآلية". (سمراء طبي، 2016/2017 ص 19).

يعرفه أحمد: هو ذلك العلم الذي يعنى بالقواعد الاصطلاحية التي بمعرفتها يحفظ قلم الكتاب من الزيادة والنقصان ويهتم بأمور محددة منها كيفية كتابة الهمزة في أول الكلمة ووسطها وآخرها وكذا الألف اللينة ويفرق بين التاء المربوطة والمبسوطة كما يهتم بالأحرف التي تزداد والتي تحذف من الألفاظ: التنوين أنواع اللام إلى غير ذلك من أمور ترقى بمستوى الكتابة إلى الصحة اللغوية المنشودة بحيث تخلو كتابته من الأخطاء الإملائية التي تشعب في كتابات الدارسين والمتقنين. (راضية غربي ، ببيع نادية 2021 ص 267)

2- أهمية الإملاء:

يحتل الإملاء منزلة عظيمة بين فروع اللغة فهو من الأسس الهامة للتعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة إعراباً واشتقاقاً فإن الإملاء هو الوسيلة لصحتها من حيث الرسم الخطي الكتابي، وكذلك يعتبر الإملاء مقياساً دقيقاً، لمعرفة المستوى الذي وصل إليه صغار التلاميذ في تعلمهم. (ألفت محمد جوجو 2004، ص 33)

(قطشة وغربي 2013/2014، ص 22)

3- أنواع الإملاء:

1. الإملاء المنقول (النسخ): وهو أن ينسخ الطلاب النص من كتابهم أو السبورة وينتهي بنهاية الصف الثالث، إلا في حالات خاصة فيستمررون على التدريب.
2. الإملاء المنظور: أن تعرض القطعة فتقرأ وتفهم ثم تتهجى كلماتها الصعبة، وتبرز على السبورة ثم تحجب وتملى وينتهي هذا اللون من الإملاء بنهاية الصف الرابع.
3. الإملاء الغير منظور: وهو أن يستمع الطلاب للقطعة دون أن يروها ويناقشوا معناها وكلماتها الصعبة، ثم تملى وينتهي هذا اللون من الإملاء بنهاية الصف الرابع.
4. الإملاء الاختياري: والغرض منه تقويم الطلاب في الإملاء ويقوم بتصحيحه المعلم لتقويم طلابه ويعطى في جميع الصفوف لغرض التقويم وليس له فائدة تدريبية، ولذلك يجب الإقلال منه بحدود مرة في كل شهر وهو إملاء غير منظور ولكن لا تناقش الكلمات الصعبة فيه. (فردوس إسماعيل عواد، 2012 ص225).

4- أساليب تعليم الإملاء والهدف منه :

- أولاً: الأسلوب الوقائي: وتسمى هذه الطريقة الجديدة (الوقائية) لأنها تقي الطالب من الخطأ أو من رؤيته وتقوم على المبدأ التالي "لا تطلب من الطفل كتابة كلمة لم تعرض عليه بل يجب أن يكون قد سمعها ورآها مكتوبة وتلفظ بها"
- ثانياً: أسلوب الحواس: هو الاعتماد على الحواس إذا يعتمد على توظيف الحواس وذلك باستخدام العين لرؤية الكلمة والأذن لسماعها جيداً واللسان لنطقها واليد لكتابتها والكلمة هي وحدة الملاحظة والتلميذ هو المنفذ ويعتمد في ذلك على الذاكرة والتخيل وبذلك تنمي لديه أكثر من مهارة في كتابة الكلمة.

- ثالثاً: أسلوب التهجئة : وقد يرتبط بالأسلوب السابق بأن نطلب من التلميذ بعد قراءة الكلمات وتحليلها إلى حروفها الأصلية حيث يبرز التلميذ بعض الحروف المكتوبة وغير المنطوقة كاللام في الشمس والألف بعد واو الجماعة مثل ذهبوا وهكذا. (عواد فردوس إسماعيل 2012، ص722/226)

وتتمثل الأهداف فيما يلي:

- تعزيز الطلاب على الكتابة الصحيحة المنظمة السريعة للكلمات.
- ربط عملية الكتابة بالفهم والإفهام أي بوظيفة اللغة الأساسية.
- توضيح الصلة الوثيقة بين النحو ومبادئ الإملاء فكلاهما وسيلة لضبط اللغة.
- الاستفادة من نص الإملاء في حسن التعبير الشفوي والكتابي.
- إكسابهم عادات ومهارات من درس الإملاء منها: حسن الإصغاء ودقة الملاحظة، تنمية قدرات التلاميذ الخطية والإملائية بحيث يستطيعون الكتابة بشكل صحيح من الناحيتين الهجائية والخطية. (فردوس اسماعيل، 2012، ص10) (قطشة فاطمة الزهراء، 2013/2014، ص22).

5- صعوبات الإملاء (مفهوم، العوامل المسببة، أنواع، مظاهر):

تعرف رانيا رفعت (2008:74) الصعوبة الإملائية بأنها ضعف قدرة التلاميذ على توظيف القواعد الإملائية في الكتابة الصحيحة كما أنه ذلك الخطأ الذي يكون في إملاء الكلمات مثل: زيادة أو نقص حرف من حروف الكلمة والفصل والوصل بين الكلمات وإبدال الحروف وقلب الحركات إلى حرف من جنس حركتها، سبب ذلك عدم وضوح صورة الكلمة في ذهن التلميذ (العادي أو ذوي صعوبات التعلم)، فيكتبها خطأ وبالتالي يسبب له عائقاً أمامه في مواصلة دراسته وانتقاله إلى مرحلة تالية، وبالتالي يتخلف في المواد الدراسية كما يسبب للقارئ متاعب كثيرة. (سميرة سعيد عبد الغني داود 2012، ص 326/327)

(1) العوامل المسببة للخطأ الإملائي: من مشكلات الكتابة العربية الوقوف على مجموعة من العوامل التي أدت إلى وقوع المتعلم في الأخطاء المتنوعة سواء كانت نحوية أو صرفية أو إملائية، فمن هنا يمكن حصر هذه العوامل في مجموعة من الأسباب منها ما يرجع إلى التلاميذ ومنها ما يرجع إلى المعلم ومنها ما يرجع إلى قطعة الإملاء وهي كالتالي:

* **التلميذ:** يكون بضعف مستواه أو قلة مواظبته على الذهاب إلى المدرسة أو ضالة حظه من الذكاء أو شرود فكرة وعدم قدرته على حصر ذهنه وإرهاق سمعه حيث الإملاء وقد يكون تردد التلميذ وخوفه وارتباكه من عوامل ضعفه في الكتابة وكثرة أخطائه. وقد تكون لديه أسباب أخرى تخلفه في الإملاء إلى غير ذلك من الأسباب التي تعوق تقدم التلميذ.

* **المدرس:** يكون سريع النطق أو خافت الصوت أو قد يكون نطقه للمفردات والحروف الغير واضحة أو قد يكون من الذين يبالغون في إشباع الحركات بالتالي يعكس ذلك نتائج سلبية على بعض الطلبة حيث يكون الطالب في حيرة اللفظ الذي سمعه خصوصا في الحروف المتقاربة في الصوت.

* **قطعة الإملاء:** إذا كانت قطعة الإملاء المختارة صعبة الكلمات أو فيها شواذ في رسمها عن القاعدة الأصلية في نسبة كبيرة فان ذلك يؤثر سلبيا على الطلبة وعلى كتابتهم الإملائية.

(2) أنواع الخطأ الإملائي: تعد الأخطاء الإملائية والنحوية ظاهرة منتشرة بكثرة خاصة أثناء الكتابة باللغة العربية دون غيرها وهي أنواع أهمها نذكرها فيما يلي:

1. الهمزة: تقع الهمزة في ثلاثة مواطن: في أول الكلمة مثل (أخذ، إكرام)، وفي وسط الكلمة مثل (سئم، سأل)، وفي آخر الكلمة مثل (بدأ، شاطئ)، ونوضح ذلك فيما يلي:

* **الهمزة الابتدائية:** إذا وقعت في أول الكلمة تكتب على:

- فوق الألف إذا كانت مضمومة أو مفتوحة، وتكتب تحت الألف إذا كانت مكسورة نحو: أم، أب، إن.

- إذا وقع بعد الهمزة المضمومة التي في أول الكلمة همزة ساكنة نحو: أوتر أصلها أثر.

- إذا وقع بعد الهمزة المفتوحة في أول كلمة همزة ساكنة تبدل الهمزة شدة مثل: أمر أصلها أمر.

* **الهمزة المتوسطة:** إن مبحث الهمزة المتوسطة يعترضه كثير من الاضطراب لكثرة الآراء فيه وتضاربها ولاسيما فيما تسمى الهمزات المتوسطة عرضا أو شبه المتوسطة نحو: يقرؤون، ابدئي.

* **الهمزة المتطرفة:** تكتب الهمزة على:

- الواو إذا سبقها حرف متحرك بالضم، نحو: اللؤلؤ.

- الألف إذا سبقها حرف متحرك بالفتح نحو: ملأ.

- صورة الياء إذا سبقها حرف متحرك بالكسر، نحو: مبادئ.

- السطر إذا سبقها حرف ساكن، نحو: عبء.

2. **الألف اللينة:** هي "ألف ساكنة مفتوحة مقبلا مثل: ألف كتاب، عصا. وهي لاتأتي في أول

الكلمة لأنها ساكنة، وإنما تقع في الوسط أو في آخر الكلمة.

3. **التاء المفتوحة والتاء المربوطة:** تأتي على الأحوال التالية:

- التاء المربوطة هي التي ينطق بها هاء عند الوقف مثل: طاولة، جميلة، قضاة.

- التاء المفتوحة هي التي ينطق بها تاء سواء أكانت في درج الكلام أو في آخره بخلاف التاء المربوطة.

- تكتب التاء مفتوحة أو ممدودة أو مبسطة إذا لم تستطيع النطق بها هاء عند الوقف مثل: بيت، سيات، بنت.

- تكتب التاء المربوطة في أواخر الأسماء كلها، إذا كانت مسبقة بمتحرك مثل: مدينة، مدرسة.

- يسمي بعض العلماء التاء المفتوحة تاء التأنيث والتاء المربوطة هاء التأنيث. (بوجردة و بوتدارة، 2017/2018 من ص 25 إلى 30).

4. الحروف التي تزداد في الكلمة: وتكون في المواضيع التالية:

- زيادة الألف وتكون وسط الكلمة نحو مائة، ثلاثمائة، وتزداد في طرف الكلمة مثل: جلسوا، درسوا، وفي ألف تنوين الفتح وذلك بإلحاق الألف مضبوطة بفتحتين فوق الحرف نحو: الضاء، ضواء.

- زيادة الواو وتأتي في وسط الكلمة مثل: أولي، أولاء، أولئك. وتزداد في طرف الكلمة: عمرو بن العاص.

- زيادة هاء السكة وهي هاء ساكنة تقع بعد متحرك فتزداد للوقف عليها وجوبا في فعل الأمر نحو (عه، قه) وبعد ما الاستفهامية المجرورة بالإضافة نحو (مه) وتزداد جوازا في المضارع المجزوم مثل (لم يف، ولم يفه) وفي فعل الأمر المسبوق بفاء أو واو مثل (فقه، وقه) وفي الاسم المنتهي بحرف علة مثل قوله تعالى: "وما أدريك ماهية"، وفيما آخره ياء المتكلم مثل قوله تعالى: "ما أغنى عني ماليه" 28 "هلك عني سلطانيه".

5. الحروف التي تحذف من الكلمة: وتأتي في المواضيع التالية:

- نقص الألف أولا في ألف ابن أو ابنة مثلاً، وتنقص في الألف آخرًا.

- في نقص الواو فتحذف تخفيفاً من النحو: داوود، طاووس، هاو، ناوس.
- في الياء وتحذف في الياء المتولدة من إشباع نحو الميم المكسورة في الشعر مثل حظهم، وفي نقص ياء المعرف بآل الموقوف عليه بإسكان ما قبل الياء نحو: المتعالي، الدال، التناد.
- وفي نقص النون تحذف من كلمة (من، عن) إذا دخلتا على (ما أو من) نحو: مما، ممن، عما، عمن. وتحذف في إن الشرطية ومن أن المصدرية التأميمية. (بوجردة و بوتدارة، 2017/2018، ص31/30).

3) مظاهر الصعوبات الإملائية:

هناك خصائص تظهر في كتابات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، ومن أهم هذه المظاهر عدم القدرة على كتابة الكلمات الشائعة للاستخدام وعدم القدرة على تمييز الأصوات والحروف المتشابهة في النطق أو الكتابة بالإضافة إلى حذف بعض حروف الكلمة أثناء الكتابة الإملائية أو إضافتها أو الإبدال أو التكرار. (إبراهيم أبو نيان 2008:2).

وتتمثل الصعوبات الإملائية الشائعة لدى التلاميذ العاديين أو ذوي صعوبات التعلم في:

- 1- الخلط أو عدم التمييز بين الحروف المتقاربة في المخرج مثل (ت/د)، (ذ/ز)، (س/ص).
- 2- الخلط أو عدم التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل مثل (ت/ث)، (س/ش)، (ص/ض).
- 3- حذف بعض حروف الكلمة (سماعة/ساعة)، (الجسر، جبر أو السر).
- 4- الخلط بين اللام الشمسية والقمرية، فكثيراً ما يخطئ التلميذ بين الكلمات المحلاة باللام الشمسية مثل: (الشمس/الثار/التين)، والكلمات المحلاة باللام القمرية مثل: (القمر/الحب/العهد).

5- الأخطاء الناتجة عن التداخل اللغوي بين العامية والفصحى مما يؤدي إلى استعمالات بعض الحروف بطريقة غير صائبة فتقلب القاف ألفا مثل: (القمر، الأمر)، وتقلب الثاء تاء مثل: (كثير، كتير/ثعبان، تعبان) وغيرها. (رضا مسعد و هويدا الحسيني 743-742، 2008)، (سميرة سعيد عبد الغني داود، 2012ص239).

6- أسس معالجة الأخطاء الإملائية:

- هناك مجموعة من الأسس التي يجب أن تراعى لعلاج الصعوبات الإملائية المتمثلة في:
1. ضرورة الوقوف على ما يصدر من مجمع اللغة العربية من قرارات تتصل بقواعد الإملاء.
 2. يقظة المعلم لكتابات التلاميذ سواء العاديين أو ذوي صعوبات الكتابة والتعرف على الأخطاء الجماعية الشائعة وكذلك الفردية والإسراع في تصحيحها حتى لا يصعب علاج الخطأ بعد فوات الأوان.
 3. اعتبار تصحيح الأخطاء الإملائية مسؤولية معلم اللغة العربية ومعلمي المواد الدراسية.
 4. الاهتمام بالتدريب على كتابة الكلمات بطريقة صحيحة بعد التمكن من تجريد حروف الهجاء جميعا والتعرف عليها وعدم الاقتصار على مجرد محاكاة الحروف والألفاظ وذلك يساعد التلاميذ فيما بعد على سرعة رسم الكلمات من الذاكرة بطريقة صحيحة.
 5. وقوع العين على اللفظ الصحيح كثيرا ما يساعد على صحته ورسمه فاختيار القطعة الإملائية من كتاب القراءة المقرر على التلاميذ بعد قراءتها بإمعان يسهل عملية رسم كلماتها صحيحا.

6. فهم معاني الكلمات والجمل يساعد على تذكر أشكالها ورسمها رسماً صحيحاً ومن ثم يجب على المعلم أن يضع في اعتباره حسن تفهم التلاميذ لما يدرّهم على كتابته من لفظ وعبرة. (سميرة سعيد عبد الغني داود سنة 2012، ص 330)

خلاصة الفصل:

إن الأخطاء الإملائية متنوعة وهذا التنوع يبين أن الأداء في نشاط الإملاء يستعمل كوسيلة لتشخيص بعض الاضطرابات اللغوية وعلاجها حتى من خلال الاختيار الدقيق لموضوع الإملاء وطريقة إلقائها وتصحيحها فتصبح من أهم الأدوات التي يمكن للأرطوفونيا الاعتماد عليها في تعديل بعض الاضطرابات التي تمس اللغة المكتوبة.

الفصل الثالث: الإعاقة السمعية

1. تعريف الإعاقة السمعية

2. تصنيف الإعاقة السمعية

3. أسباب الإعاقة السمعية

4. خصائص الإعاقة السمعية

5. خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر السمع أهم الحواس اختلاله ولو جزئياً قد ينجر عنه اختلال معرفي وتواصلية وحتى اجتماعي وذلك لما يحققه من توازن بتكامله جزئياً أو كلياً مع الحواس الأخرى هذا الأخير إذ اصطلح عليه بالإعاقة السمعية (الصمم) حيث سواء كانت فطرية أو مكتسبة لها تأثيراتها السلبية على مختلف مستويات نمو الطفل تتجلى معه أهمية حاسة السمع في تطور اللغة واكتسابها وذلك باعتبارها أداة للتواصل والتعلم والتفكير فبدون هذه الحاسة يفقد الطفل أهم مدعيات التفاعل والتأثر المتبادل مع العالم الخارجي وتطرح أمامه تحديات كبيرة لمحاولة فهم هذا العالم وتأكيد ذاته والحصول على احتياجاته منه وهو ما يمسى بمظاهر إنمائية أخرى للطفل كنمو اجتماعي والنفسي وحتى الحركي كما يمس التعلم لديه نتيجة قصور التغذية الراجعة والتقويم والتقييم وهذا ما يتطلب طرق خاصة للتواصل والتكفل بهذه الفئة.

1- تعريف الإعاقة السمعية:

سيتم التركيز في هذا العنصر على التعريفات التربوية للإعاقة السمعية نظراً لطبيعة الموضوع المتناول في هذه الدراسة، وبناءاً على ذلك يرى عبد العزيز الشخص (1985) أن المعاق سمعياً هو منحرّم حتى مع استعمال المعينات السمعية غير قادر على سماع الكلام المنطوق ومضطر لاستخدام لغة الإشارة أو لغة الشفاه أو غيرها من أساليب التواصل مع الآخرين. (تواتي 2019/2018:ص15)

ويركز المفهوم التربوي للإعاقة السمعية على الإعاقة بين فقدان السمع وتعلم اللغة والكلام ذكر فتحي عبد الرحيم 1990 أن المفهوم التربوي للصمم يتضمن أولئك الأشخاص الذين يولدون ولديهم فقدان السمع مما يترتب عليه عدم استطاعتهم تعلم اللغة والكلام (احمد سعيد كامل أحمد ، 2002 : ص 2017)

ورأى فاروق الروسيان 1999: أن الإعاقة السمعية تتحدد بمصطلحين أولهما الطفل الأصم كلياً وهو ذلك الطفل الذي فقد قدرته السمعية في السنوات الثلاثة الأولى من عمره ونتيجة ذلك لم يستطيع اكتساب اللغة ، أما الطفل الأصم جزئياً فهو ذلك الطفل الذي فقد قدرة من قدرته السمعية ونتيجة ذلك فهو يسمع عند درجة معينة كما ينطق اللغة وفق مستوى معين يتناسب مع درجة الإعاقة السمعية (تواتي 2018/2019 ص:16)

وأشار كارول وآخرون 2010: إلى أن الصمم هو عدم القدرة على سماع الأصوات لاستجابة للمثيرات السمعية ويرجع ذلك إلى خلل في الأذن أو خطأ في نمو أجهزتها الداخلية، أما المفهوم الفيزيولوجي فيركز على تصنيف الإعاقة السمعية على درجة فقدان السمع لدى الفرد والتي يمكن قياسها بالأساليب الموضوعية فيستخدمون ما يسمى بالوحدات الصوتية وهو تردد الصوت لقياس مدى حساسية الأذن للصوت فوحدات قياس درجة الصوت هي الأساس في تصنيف درجة الإعاقة السمعية (تواتي 2018/2019 ص:17).

2- تصنيف الإعاقة السمعية:

تصنف الإعاقة السمعية بشكل عام تبعاً لعدة معايير:

1/ **التصنيف حسب موقع الإصابة:** تصنف الإعاقة السمعية بشكل عام تبعاً لموقع الإصابة إلى:

* **إعاقة سمعية توصيلية :** المشكلة في عملية توصيل الصوت إلى الأذن الخارجية والوسطى والداخلية ومن هذه المشاكل تجمع المادة الصمغية أو تجمع السائل والالتهابات أو إصابة عظيمات الأذن الوسطى بالتبويض وفي كثير من الأحيان يمكن تصحيح هذا النوع من التلف بالأساليب الطبية أو الجراحية. (عبد الرحيم 1990)

* **إعاقة سمعية حسية :** تحدث نتيجة وجود مشكلة بعضو السمع الحسي أو الخلايا الشعرية في القوقعة، أو حدوث تلف في الجزء السمعي من العصب السمعي نتيجة الإصابات الفيروسية

والبكتيرية التي تصيب الطفل قبل أو بعد الولادة وهذا النوع من فقدان السمع من الصعب علاجه نظرا للتلف المباشر في الألياف الحسية والعصبية. (القريطي 2005)

* **إعاقة سمعية مختلفة:** وفي هذا النوع من الإعاقة السمعية تكون المشكلة في أجزاء الأذن الثلاثة (إعاقة سمعية توصيلية+ إعاقة سمعية حسية عصبية)

* **إعاقة سمعية مركزية :** ترتبط المشكلة بتوصيل السوائل العصبية من جذع الدماغ إلى القشرة السمعية الموجودة في الفص الصدغي في الدماغ ، نتيجة الأورام أو أي تلف دماغي آخر (النبال والعطية 1998).

2/ التصنيف حسب العمر وعدد الإصابة :

* **الصمم قبل اللغة:** يكون هذا النوع إذا حدث مبكرا أو قبل تطور الكلام واللغة ، ومشكلة الأطفال الذين يعانون من هذا الصمم هي أنهم لا يستطيعون اكتساب الكلام واللغة بطريقة طبيعية ويحتاج الطفل المصاب التعلم قراءة الشفاه أو باستخدام لغة الإشارة. (الخطيب 1998).

* **الصمم بعد اللغة:** يدعى بالصمم المكتسب ويؤثر على شدة الصمم وسرعة حدوثه وشخصية الفرد وذكاءه ونمط حياته (الخطيب 1998).

3/ التصنيف حسب شدة فقدان السمع:

وذلك بالاعتماد على شدة الإعاقة أو درجة فقدان السمع الذي يقاس بوحدة القياس الدس بيل من البسيط إلى المتوسط إلى الشديد والشديد جدا.

* **الفقدان السمع البسيط من 15 الى 31 ديسيبل:** يوضع الأطفال ذوي الفقدان السمع البسيط في برامج التربية العادية إذ أن درجة الفقدان تؤثر على التواصل وعلى تعلم اللغة والتحضير الأكاديمي. (الزريقات 2000).

* **الفقدان السمعي المتوسط من 31 إلى 50 ديسيبل** : استخدام المضخات الصوتية والتدريب السمعي وتدريب الكلام وذلك ليستجيبوا للنشاطات التربوية واللغوية إذ أنهم يظهرون تشتت انتباه.

* **الفقدان السمعي الشديد من 50 إلى 70 ديسيبل** : مشكلات لغوية شديدة وذلك لعدم تطور اللغة والكلام تلقائيا حيث أشار الزريقات 2005 أن أكثر المشكلات ظهورا هي المشكلات التواصلية التي تؤثر على الأداء الأكاديمي والتفاعل مع الأسرة والمجتمع.

* **الفقدان السمعي الشديد جدا 71 ديسيبل فما فوق** : لا يستطيع استقبال الرسائل الصوتية أيضا فان الفقدان السمعي يؤدي إلى مشكلات كلامية ولغوية ومشكلات أكاديمية أو صعوبات في التعلم تقتضي تقديم خدمات التربية الخاصة وبرامج تربوية مكثفة. (schetz 2004).

3- أسباب الإعاقة السمعية:

تعددت وتنوعت الأسباب نتيجة لعدة عوامل نذكر منها:

* **الأسباب الوراثية:** كثيرا متحدث حالات الإعاقة السمعية الكلية أو الجزئية نتيجة انتقال بعض الصفات الحيوية أو الحالات المرضية من الوالدين إلى أبنائهما عن طريق الوراثة ومن خلال الهرمونات الحاملة لهذه الصفات كضعف الخلايا السمعية، كذلك اختلاف العامل اليرزستي rah بين الأم والطفل. (صالح أحمد الزهري 2016 ص).

* **الأسباب البيئية:** عوامل تحدث للجنين أثناء الحمل:

أ/ أسباب قبل الولادة :

1/ إصابة الأم الحاملة بالفيروسات مثل الحصبة الألمانية.

2/ التسمم الحولي أو النزيف الذي يحدث قبل الولادة وأمراض أثناء فترة الحمل.

3/ تعاطي الأم الحامل بعض العقاقير.

ب/ أسباب أثناء الولادة:

هناك مشاكل تحدث أثناء الولادة وقد تسبب الصمم أن ولادة الطفل قبل اكتمال نموه يعرضه لبعض الأمراض التي تسبب الصمم.

ج/ أسباب بعد الولادة:

إن إصابة الطفل ببعض الأمراض خصوصاً في السنة الأولى من حياته مثل الحبات الفيروسية والميكروبية كالحُمى الشوكية يترتب عليها تأثيرات مدمرة في بعض الخلايا السمعية والعصب السمعي.

4- خصائص الإعاقة السمعية:

يرى جيسن وباتي (1990) بأنه على الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت جوانب النمو النفسي والمعرفي واللغوي للمعوقين سمعياً، إلا أن نتائج البحوث كانت غير ثابتة وغير حاسمة، وذلك بسبب الفروق في طرق التناول بين الدراسات والتعقيدات الخاصة بتقييم النمو وطبيعة الإعاقة السمعية. (صالح رنا 2014/2013 ص:18).

أ/ الخصائص المعرفية: تتضارب الآراء حول مدى تأثير الإعاقة السمعية على القدرات المعرفية فهناك من يرون أن للإعاقة السمعية تأثيراً سلبياً على القدرات المعرفية، بينما يقرر آخرون أنه ليس ثمة علاقة واضحة للإعاقة السمعية على القدرات المعرفية فعلى الجانب الأول ويعتبر بنتر أول من أشار إلى علاقة الحرمان الحسي باختلاف القدرات العقلية للأصم، حيث توصلت الدراسة إلى أن مستوى القدرات العقلية للمعاق سمعياً في الصغر تكون أقل منها لدى الطفل العادي ويعمل ذلك بأن الأمراض المسببة لحدوث الإعاقة السمعية أثرت على المخ وبالتالي سببت التخلف العقلي. (عبد الرحيم 1990 ص 292 232).

ويرى أن القدرات العقلية للمعاق سمعيا تتأثر سلبا نتيجة إصابته للإعاقة وذلك بسبب نقص المثيرات الحسية في البيئة مما يترتب عليه قصور في مدركاته ومحدودية في المجال المعرفي بل أحيانا تأخر في النمو العقلي مقارنة بأقرانه من العاديين. (عبد الرحيم، ص22)

ب/ الخصائص الأكاديمية: على الرغم من أن ذكاء الطلاب المعاقين سمعيا ليس منخفضا إلا أن تحصيلهم العلمي عموما منخفضا بشكل ملحوظ عن تحصيل الطلاب العاديين فالأداء الأكاديمي يعتمد كثيرا على التعلم اللغوي ويظهر تأخرهم الدراسي خاصة في مجال التحصيل القرائي ومثل هذا التأخر يزداد بزيادة الضعف السمعي الذي يعاني منه المعاق سمعيا لا يتعدى الصف الثالث الابتدائي، فالطلبة المعاقون سمعيا يمكن أن يمتلكوا مهارات الكتابة وان يستعملوها في كتابة افكارهم وتبادل المعلومات والتعلم والتواصل، والتعبير عن مشاعرهم. وتتصف الجمل المكتوبة من قبل الأطفال المراهقين المعاقون سمعيا بأنها قصيرة وكلماتها قليلة لذلك غالبا ما توصف كتاباتهم بتكرار لكلمات وأشباه الجمل، وكما أنها تستعمل أدوات وأسماء أكثر، وتستخدم حروف العطف والظروف على نحو اقل، وتقل الصفات السابقة مع التقدم في العمر، فالخبرة تزداد ولذلك فان الجمل التي يكتبونها تأخذ بالزيادة من حيث طولها وتنوع استعمال الكلمات انخفاض الأخطاء القواعدية، ومن أكثر ما تميز كتابة الطلبة المعاقون سمعيا هو:

- الأخطاء الصرفية والتنسيق غير المناسب وقلة استعمال الكلمات الوظيفية بالإضافة صعوبة استعمال القواعد النحوية الصحيحة في الكتابة.

- حذف الفعل والفاعل، والفشل في توضيح لمن يعود الضمير وحذف النهايات التصريفية وقلة الجمل المعقدة، وتكرار للصياغات.

- حذف الكلمات واستعمال ترتيب غير صحيح للكلمات .

- يظهرون أخطاء إملائية متكررة وصعوبات في استخدام آليات الكتابة. (حمري

أمال، 2020/2021 ص 52)

خلاصة الفصل :

تعتبر الكتابة بالنسبة للأشخاص المعاقون سمعياً وسيلة تواصل مهمة جداً بل واعدة، فهي تسمح لهم بالتواصل دون الاستعانة باللغة الشفهية التي تصبح مملة وصعبة بالنسبة لهم، لذلك تعد الكتابة طريقة تواصل وتبادل مهمة في الحوار وجهاً لوجه بين شخص أصم وآخر متحدث عندما تكون اللهجة الشفهية صعبة الفهم وإن أحد الأطراف لا يفهم اللغة المتحدث بها ، فإن تعليم الصم وضعاف السمع مزال يشكل تحدياً كبيراً للمعلمين وأسراًهم للإفراد الصم وضعاف الصم أنفسهم.

حيث تشير الدراسات إلى تدني مستوى تحصيل الصم، وتظهر المشكلات الأكاديمية على شكل مهارات خصوصاً ويؤثر على حياة الفرد الأصم وضعيف السمع بعدة نواحي أهمها: تدني التحصيل الأكاديمي في مراحل التعلم المختلفة والمشاركة ضعاف السمع على استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الكمبيوتر وغيرها من مجالات التي تعتبر الكتابة شيئاً ضرورياً. (حمري

أمال ، 2020/2021 ص 72)

الإطار التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة :

1. تمهيد.

2. منهج الدراسة.

3. الحدود الزمانية والمكانية.

4. العينة.

5. أداة الدراسة.

6. إجراءات التطبيق.

7. الأساليب الإحصائية.

تمهيد:

تعد الدراسة الميدانية طريقة هامة جدا من طرق جمع البيانات عن واقع اجتماعي ما وبصورة منهجية كما تزودنا بالمعطيات الواقعية التي ترشدنا لاختبار وسائل إصلاح المجتمع والتنمية ويكون ذلك بالالتزام بتطبيق المنهج العلمي بالإضافة إلى إنها طريقة لدعم الدراسة النظرية أو جزء منها وعليه ومن خلال دراستنا الحالية حاولنا التعرف على صعوبات الاملاء عند ذوي الإعاقة السمعية ولا يتم ذلك إلا خلال الخطوات المنهجية التالي.

1- منهج الدراسة :

إذا أردنا القيام بأي دراسة علمية لابد من إتباع خطوات فكرية منظمة وعقلانية تهدف إلى بلوغ نتيجة ما 1 وهذا بإتباع منهج معين يتناسب مع طبيعة الدراسة التي سنتطرق إليها يعني المنهج هو الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة كما اختياره لآياتي من قبيل الصدفة أو لميل ورغبة الباحث إلى منهج دون الآخر بل إن طبيعة الموضوع وميدان الدراسة هما اللذان يحددان نوعية المنهج المتبع وهذا من اجل الحصول على معلومات دقيقة ونتائج موضوعية. (عباس وآخرون، 2007، ص74)

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي، والذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها أشكالها وعلاقتها والعوامل المؤثرة في ذلك، هذا يعني أن المنهج الوصفي يشمل في كثير من الأحيان على عمليات تتبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها.

ومن بين ابرز المناهج المنهج الوصفي الذي غالبا ما يرتبط بدراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية والذي استخدم فيها منذ نشأته وظهوره، ولكن هذا لا يعني استخدامه وتطبيقه يقتصر على هذه العلوم فحسب انه يستخدم أحيانا في دراسة العلوم الطبيعية لوصف الظواهر الطبيعية المختلفة، وعليه المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات من اجل التعرف على الظاهرة أو

حدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره. (رجاء محمود علام 2001)

2- حدود الدراسة:

* **الحدود الزمنية:** تمثل المجال الزمني الذي تمت فيه الدراسة في جانبها الميداني في حدود أسبوعين ابتداء من يوم 2023/02/19، وذلك بتطبيق الاختبار في شقه الأول والذي يتعلق بالمدخل السمعي، تم استأنف التطبيق في الشق الخاص بالمدخل البصري بعد مدة شهر أي يوم 2023/05/17، وذلك لتفادي أثر الذاكرة.

* **الحدود المكانية:** ويقصد به المجال الذي تمت في نطاقه الدراسة التطبيقية، حيث أن المجال الميداني لهذه الدراسة تم بمدرسة المعاقين سمعيا بمدينة الاغواط وذلك بتحقيق ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

3- أداة الدراسة:

يلجأ الباحث في أي دراسة إلى استعمال عدد من الأدوات والوسائل التي تساعد في الحصول على البيانات التي تخص موضوعه ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها قمت باستخدام الأدوات التالية :

* **العينة:** تمثلت عينة الدراسة الحالية في تلاميذ مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بمدينة الاغواط.

جدول 1: يمثل خصائص عينة الدراسة

المتغيرات/العينة 31		المستوى الدراسي		شدة الإعاقة		التجهيز	
عينة الدراسة		الابتدائي	المتوسط	متوسطة	عميقة	مجهز	غير مجهز
		14	17	17	14	9	22

شملت عينة الدراسة 31 تلميذ من الطورين الابتدائي والمتوسط من مدرسة المعاقين سمعياً بالأغواط، وقد انقسمت العينة إلى فئتين الأولى تكونت من 14 تلميذاً من الطور الابتدائي 9 تلميذ من السنة الثالثة ابتدائي و5 تلاميذ من الرابعة ابتدائي أما الفئة الثانية تكونت من 17 تلميذ من الطور المتوسط 8 تلاميذ من سنة ثالثة متوسط و9 تلاميذ من سنة أولى متوسط والعدد الإجمالي للعينة 31 تلميذ.

* الأدوات:

- ✓ **المقابلة:** تمت المقابلة مع الأخصائيين الارطفونيين بحيث جمعت فيها كل ما يخص من معلومات عن التلاميذ المعاقين سمعياً مثل: السن والمستوى الدراسي والتجهيز والنظام الداخلي.
- ✓ **اختبار تكملة الكلمة كتابية : orthographe :** الهدف من هذا الاختبار هو فحص سلامة المثلثات الإملائية الكلمات عن طريق مدخل بصري، أما القدرات الحركية للكتابة فقد خصص لها اختبار آخر .
- يحتوي هذا الاختبار على 60 بنداً، تم اختيار الكلمات من الكتاب المدرسي وبالتالي فهي كلمات صادفها التلميذ من قبل الملحق (1).

وفي هذا الاختبار أدرجت ثلاثة مستويات من الإبهام الإملائي:

* كلمات بسيطة (لايحتوي على إبهام، مثل: جمل)

* كلمات معقدة من الدرجة الأولى (وهي كلمات تحتوي على حرف المد أو التاء في نهاية الكلمة، أو الهمزة في وسط الكلمة، أو نهايتها مثل بُر)

* كلمات معقدة من الدرجة الثانية (تحتوي على حرفين مبهمين مثل ألف المد والتاء المربوطة مثل حمامة)

* أشتمل الاختبار 14 كلمة بسيطة وعلى 35 كلمة مبهمة من الدرجة الأولى و 11 كلمة مبهمة من الدرجة الثانية تجدر الإشارة إلى ضرورة التأكيد على التشكيل أثناء القيام بهذا الاختبار لتجنب اللبس الذي قد يقع أثناء التحليل فعلى سبيل المثال يمكن للتلميذ أن يكتب "نمل" وهو يقصد " نملة " لجهلة وجود تاء مربوطة في نهاية الكلمة ، أما إذا رغب الفاحص في تطبيق الاختبار عن طريق المدخل السمعي أي عن طريق الإملاء فلا بد من نطق الكلمة دون تنوين حتى يتم التمييز بين التلميذ الذي يحسن كتابة التاء المربوطة في مكانها وبين التلميذ الذي يستطيع القيام بذلك. (بمعروف اسيا وآخرون (2023) : دليل اختبار فحص الكفاءات المدرسية).

* **تعليمية:** انظر إلى الصورة جيدا ثم أكمل كتابة كل كلمة مع تشكيلها كما هو موضح في الأمثلة المحاطة باللون الأحمر، أنجز هذا العمل في أسرع وقت ممكن.

* **كيفية تطبيق:** في هذا الاختبار يكفي قراءة التعليمات وشرحها بالعامية إذا استلزم الأمر ذلك، وتمنح للتلميذ 15 دقيقة كحد أقصى لإنجاز هذا النشاط .

* **كيفية التصحيح:** يكون التصحيح باستعمال ورق شفاف تعين عليه الإجابة الصحيحة مع ورقة التلميذ وهذا لتسهيل عملية التصحيح، ولتفادي الوقوع في الخطأ .

* **كيفية التنقيط:** يتحصل التلميذ على نقطة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة، وبالتالي فإن المجموع الكلي لاختبار هو 60 نقطة .

دليل في دراستنا هذه قمنا بإجراء الاختبار عن طريق مدخلين، مدخل سمعي ومدخل بصري ففي المرة الأولى نقوم بإعطاء الطفل ورقة فارغة ونقوم بإملاء كل الكلمات مع احتساب

مدة الاختبار التي لا تتجاوز 15 دقيقة، ثم نقوم بعدها بإعطائه ورقة الاختبار التي تحتوي على جميع الصور مع وجود الحرف الأول من كل كلمة ونقوم باحتساب الوقت أيضا وهذا لكي نلاحظ الفرق ومدى سهولة التعليم عند تواجد المعين البصري والحرف الأول من الكلمة أمام التلميذ. (غدير وبلخير 2021/2020، ص 60 و 70).

4- إجراءات التطبيق :

تم تطبيق الاختبار على تلميذ بمفرده والتي تتراوح أعمارهم من 9 سنوات إلى 21 سنة وهذا بعد القيام بصلة ودية معهم قبل تطبيقه "إذا يوصى الباحثون بضرورة قيام الصلة الودية ،بين الأطفال والقائم بالاختبار حتى يطمئنوا لموقف الاختبار ، ويستجيبوا له من دون خوف أو تردد ، وتوفير المحيط المريح الذي يساعدهم على الاستجابة لذلك الموقف دون تخوف "

5- الأساليب الإحصائية الدراسة: تعتمد الدراسة على الإحصاء الوصفي لتحليل البيانات الكمية التي تم جمعها من الاختبار الذي طبق على أفراد عينة الدراسة حيث تم استخدام النسبة المئوية والمتوسط الحسابي.

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد

عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة:

1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة.
2. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.
3. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.
4. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.
5. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.
6. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة.

الاستنتاج العام

تمهيد:

بعد التطرق إلى الفصل الرابع الذي يحتوي على إجراءات الدراسة الميدانية، سنقوم في هذا الفصل بعرض وتحليلها نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء فرضيات الدراسة والتحقق من مدى توافق نتائج دارستنا من نتائج الدراسات السابقة واختلافها معها.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى 01:

الفرضية الأولى: توجد فروق بين المعاقين سمعيا على اختبار تكلمة الكلمة الكتابية (المدخل السمعي) تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

جدول 2: يمثل نتائج أداء التلاميذ المعاقون سمعيا على أداة تكلمة الكلمة الكتابية

المدخل السمعي		
المتوسط الحسابي	عدد العينة	المتوسط الحسابي المستوى الدراسي
30.59%	14	المستوى الابتدائي
50.74%	17	المستوى المتوسط

من خلال عرض نتائج الجدول أعلاه لوحظ أن الأخطاء الإملائية لدى المستوى الابتدائي قدرة بنسبة 30.59% مقارنة بالمستوى المتوسط الذين تحصلوا على 50.74 أي هناك ارتفاع كبير في الأخطاء لصالح المستوى المتوسط.

1-1- تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية 01:

نستنتج من خلال ما تطرقنا إليه سابقا أظهرت نتائج الفرضية الجزئية الأولى أن المعاقين سمعيا يعانون من أخطاء إملائية فيما يخص المدخل السمعي لمستوى الابتدائي قدر معدل المتوسط الحسابي لديهم بنسبة 30.59% منخفضة جدا، وذلك قد يكون راجع على اكتسابهم

الجيد للقواعد الإملاء، أما بخصوص المستوى متوسط قدر معدل المتوسط الحسابي لديهم 50.74% مرتفع جداً، وهذا راجع ممكن لعامل السن لأنهم في فترة مراهقة بحيث يكتشفون أنهم مختلفون على الأطفال العاديين وهذا ما يؤثر على اكتسابهم لمثل هذه المهارات وبهذا يمكننا أن نقول أن الفرضية الأولى تحققت وهذا ما اتفق مع دراسة ادهماني وعوض 1998 : التي توصلت إلى أن مستوى الأخطاء لدى مرحلة المتوسط مرتفع.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية 02:

الفرضية الثانية : توجد الفروق بين المعاقين سمعياً على اختبار تكلمة الكلمة الكتابية (المدخل البصري) تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

جدول 3: يمثل نتائج أداء التلاميذ المعاقين سمعياً على أداة تكلمة الكلمة الكتابية

المدخل البصري		
المتوسط الحسابي	العينة	المتوسط الحسابي المستوى الدراسي
26.54%	14	المستوى الابتدائي
41.66%	17	المستوى المتوسط

نلاحظ من خلال نتائج الموضحة في الجدول أن المتوسط الحسابي لمستوى الابتدائي بلغ 26.54% منخفضة جداً، أما بالنسبة المستوى المتوسط كان 41.66 مرتفعاً مقارنة بالابتدائي لكن على العموم النسبتين منخفضتين مقارنة بما توصلنا إليه في المدخل السمعي .

2-1- تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية 02:

يمكننا تحليل هذا الانخفاض وإرجاعه للاستعمال المعين البصري والذي ساعد التلميذ بشكل جيد حيث أنهم لم يسجلوا أخطاء إملائية كثيرة وحاولوا تصحيح واستدراك الأخطاء المرتكبة في

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشة

المدخل السمعي فالمستوى الابتدائي سجل أخطاء إملائية بدرجة 26.54 اقل مما سجله في المدخل السمعي والذي وصل مقداره 30.29 وهذا الانخفاض الواضح يمكننا إرجاعه للاهتمام الكبير والواضح في هذه المرح ببناء القواعد الأساسية لتعليم من طرف المعلمين والأخصائيين والبيداغوجيين أما بالنسبة للمستوى المتوسط فمستوى الأخطاء انخفض قليلا مقارنة ما تم تسجيله في المدخل البصري حيث وصل هذا الأخير 41.66 أي انخفض كذلك لوجود (المعين البصري) وكذلك تذكرهم السابق لما تم تدوينه في التطبيق الأول (المدخل السمعي) ، وهذا الانخفاض لا يمنعنا إن ننكر أن المستوى الدراسي المتوسط يعاني من أخطاء إملائية أكثر من الابتدائي وذلك لنقص الاهتمام بمثل هذه المهارات الأكاديمية وكثرة المواد والمعلمين عكس الابتدائي وكذا غياب مادة تكوين الأساتذة وخلو المنهاج التربوي من مادة الإملاء .

بهذا يمكن أن نقول أن هذه الفرضية تحققت واتفقت مع دراسة يوسف 1997 التي توصلت إلى تحسن أداء التلاميذ في مستوى الإملاء بعد التدريب.

3- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 03:

الفرضية الثالثة: توجد فروق بين المعاقون سمعيا على اختبار تكلمة الكلمة الكتابية (المدخل السمعي) تعزى إلى متغير درجة الإعاقة

جدول 4: يمثل نتائج أداء التلاميذ المعاقين سمعيا على أداة تكلمة الكلمة الكتابية

المدخل السمعي		المتوسط الحسابي شدة الإعاقة
المتوسط الحسابي	العينة	
45.44%	17	متوسطة
37.02%	14	عميقة

نلاحظ من خلال المعطيات الموجودة في الجدول أن المتوسط الحسابي للأخطاء الإملائية عند ذوي الإعاقة متوسطة بلغ 45.44٪ مرتفع جدا مقارنة عند ذوي الإعاقة العميقة والذين تحصلوا على متوسط منخفض من الخطاء 37.02٪.

3-1- تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية 03:

أظهرت النتائج أن التلاميذ المعاقين سمعيا يعانون من أخطاء إملائية متنوعة ووجود فروق بين أداء المجموعتين (المتوسطة، العميقة) والتي طبق عليها أداة تكملة الكلمة الكتابية (المدخل السمعي) فتبين إن ذوي الإعاقة متوسطة يواجهون صعوبة في استماع الأصوات بشكل واضح وتمييز الكلمات والأحرف الصوتية لديهم، فعند الإعاقة المتوسطة كان الارتفاع واضح حيث نفسر هذا الارتفاع لوجود البقايا السمعية التي تجعله أكثر اتكالا وتهاونا عكس ما لوحظ في شدة الإعاقة العميقة بحيث يكونون أكثر أهمية وقوة للإدراك والتذكر، بالإضافة إلى تأثير خبرة وتكوين المربين والمعلمين في هذا المجال وكذلك دافعية التلميذ المعاق سمعيا حول الاكتساب والتعلم بحيث لا يمكن أن ننسى أهمية طرق التواصل مع المعاقين والبرامج التعليمية تلعب دور كبير فتواصل الكلي أفضل.

وبهذا يمكن القول انا الفرضية تحققت لكن لم تتفق في نتائج مع ما تطرقنا إليه سابقا في النظري حيث توصلنا فيه إلى أن ذوي الإعاقة العميقة يواجهون مشكلات لغوية شديدة عكس الإعاقة المتوسطة بالإضافة إلى مستوى الذكاء والفروق الذاتية بين المعاقين.

4- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة 04:

الفرضية الرابعة : توجد فروق بين المعاقين سمعيا على اختبار تكملة الكلمة الكتابية (المدخل البصري) تعزى إلى متغير درجة الإعاقة.

جدول 5: يمثل نتائج أداء التلاميذ المعاقين سمعيا على أداة تكملة الكلمة الكتابية

المدخل البصري		
المتوسط الحسابي	العينة	المتوسط الحسابي شدة الإعاقة
35.78%	17	متوسطة
33.68%	14	عميقة

من خلال المعطيات المسجلة في الجدول الأعلى يتضح أن هناك انخفاض في مستوى الأخطاء الإملائية لشدة الإعاقة المتوسطة كانت بمقدار 35.78 مرتفعة مقارنة بشدة الإعاقة العميقة الذي قدر 33.68%.

4-1- تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية 04:

انطلاقاً من النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق الأداة في المدخل البصري سجل انخفاض ملحوظ في أداء المجموعتين فان (المدخل البصري) ساعد التلاميذ على التمييز بين مختلف الحروف والكلمات مقارنة بما شهدناه في (المدخل السمعي) حيث أن التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية العميقة يكونون غير قادرين على استماع الأصوات بشكل صحيح أو تمييز الكلمات والأحرف، هذا ما يجعل من الصعب عليهم فهم الكلمات الصوتية وتطبيق القواعد الإملائية بشكل صحيح، والاعتماد على لغة الإشارة بشكل رئيسي لتواصل والفهم.

أما بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة المتوسطة فإن نسبة الأخطاء لديهم منخفضة، وهذا راجع على القدرة العامة للتلاميذ على التعلم المستقل واكتساب مهارات الإملاء واعتماد على وسائل الدعم المرئية مثل الصور الرسوم التوضيحية.

ومن كل هذا يمكننا أن نقول بأن هذه الفرضية تحققت واتفقت مع دراسة الدهماني وعوض 1998 والتي توصلت إلى انخفاض الأخطاء الإملائية لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

5- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية العامة:

الفرضية العامة : يعاني أطفال عينة الدراسة ذوي الإعاقة السمعية من الأخطاء الإملائية

الجدول التالي يمثل نتائج الأخطاء الإملائية عينة التلاميذ المعاقين سمعياً على اختبار تكملة الكلمة الكتابية.

جدول 6: يمثل نتائج الأخطاء الإملائية عينة الدراسة المعاقين سمعياً على اختبار تكملة الكلمة الكتابية.

النتائج	العينة	المتوسط الحسابي
الأخطاء الإملائية للأطفال المعاقون سمعياً	31	38.23%

من خلال العرض السابق لنتائج الدراسة السابقة نلاحظ أن التلاميذ المعاقين سمعياً عينة الدراسة تحصلوا على نسبة 38.23% قريبة من المتوسط.

6- مناقشة الفرضية العامة:

ومن كل نتائج الفرضيات السابقة توصلنا إلى أن الأخطاء الإملائية لدى هذه الفئة يكون خاص بحيث تم تطبيق الأداة بشكلها الأول والثاني (المدخل البصري، والمدخل السمعي) من خلال كتابتهم على الورقة البيضاء (المدخل السمعي) وعلى الأداة في حد ذاتها (المدخل البصري) ومن خلال ملاحظة أخطائهم في كتابة: المد، الهمزة، التاء المربوطة، قلب الحروف، حذف الحروف، تبديل الحروف، مما يؤكد على صحة الفرضية بحيث وجد فرق بين تلاميذ المتوسط والابتدائي وتلاميذ ذوي الإعاقة المتوسطة والعميقة وهذا ما قد يؤثر على أدائهم

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشة

في الإملاء وكل هذا يمكن ارجاعه لعدة عوامل منها الفروق الفردية بين التلاميذ تأثير شدة الإعاقة والمستوى الدراسي بالإضافة إلى عامل الذكاء والتذكر لدى هذه الفئة.

جدول 7: يمثل توزيع أنواع الأخطاء الإملائية لدى عينة الدراسة على اختبار تكملة الكلمة الكتابية

نوع الخطأ	العدد
أخطاء في المد	1
أخطاء في كتابة الهمزة	12
أخطاء في كتابة التاء المربوطة	10
قلب الحروف	2
حذف الحروف	22
تبديل الحروف	14

نستنتج من خلال نتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن المعاقين سمعياً يعانون من أخطاء إملائية متفاوتة الدرجات ومختلفة أخطاء في المد وفي كتابة الهمزة وفي التاء المربوطة وقلب الحرف وحذف وتبديل الحرف بحيث سجلوا التلاميذ أكبر عدد من الأخطاء على مستوى كتابة الهمزة والذي كان عدده 12 تلميذ وفي كتابة التاء المربوطة 10 تلاميذ ثم حذف الحروف والذي سجل به 22 تلميذ وأخيراً تبديل الحروف 14 تلميذ .

استنتاج عام:

تمت دراسة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً محاولين بذلك تسليط الضوء على فئة من المعاقين سمعياً بدرجة الأولى اعتماد على اختبار الكلمة الكتابية والذي يهدف إلى معرفة نسبة الأخطاء الإملائية لدى عينة الدراسة والتي تناولت نتائجها على المدخل السمعي والبصري وعلى حسب متغير المستوى الدراسي وشدة الإعاقة وظهرت في تحليل ومناقشة

والتي خلصت إلى تحقيق فرضيات هذه الدراسة والمتمثلة في تحقق الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة والرابعة ثم الفرضية العامة.

تحققت الفرضية الجزئية الأولى والتي نصت على أنه "توجد فروق بين المعاقين سمعياً على اختبار تكلمة الكلمة الكتابية (المدخل السمعي) تعزى إلى متغير المستوى الدراسي" فأظهرت نتائجها إلى أنه فعلاً هناك فروق بين المستوى الدراسي الابتدائي والمتوسط بحيث كان مستوى الابتدائي جيد مقارنة بالمتوسط والذين سجلوا أكبر عدد من الأخطاء، وبالنسبة للفرضية الجزئية الثانية والتي أيضاً تحققت حيث نصت على أنه "توجد فروق بين المعاقين سمعياً على اختبار تكلمة الكلمة الكتابية (المدخل البصري) تعزى إلى متغير المستوى الدراسي" كذلك أظهرت نتائجها إلى أنه توجد فروق بين المستويين الابتدائي والمتوسط وذي كان كذلك في صالح الابتدائي وذلك لتحسن مستواهم في الإملاء بعد وجود المعين البصري.

أما بالنسبة للفرضية الجزئية الثالثة نصت أن هناك "فروق في الأخطاء الإملائية على اختبار تكلمة الكلمة الكتابية (المدخل السمعي) تعزى إلى متغير درجة الإعاقة" تحققت هي كذلك فأظهرت نتائجها أنه يوجد فروق بين شدة إعاقة التلاميذ فكانت تلاميذ ذوي الإعاقة المتوسطة أقل أخطاء من التلاميذ ذوي الإعاقة العميقة وهذا راجع إلى أنهم يعتمدون على البقايا السمعية والتي تجعلهم أكثر تهاوناً في أداء الإملاء.

ثم الفرضية الجزئية الرابعة تحققت هي كذلك والتي نصت على أنه "توجد فروق بين المعاقين سمعياً على اختبار تكلمة الكلمة الكتابية (المدخل البصري) تعزى إلى متغير درجة الإعاقة" فتحصل على نتائج أقل في الأخطاء الإملائية لصالح المجموعتين الإعاقة المتوسطة والعميقة وذلك لوجود المعين ال7

بصري، وبعد تطرقنا للفرضيات الجزئية الأربعة استطعنا التحقق من الفرضية العامة والتي نصت هي كذلك بأنه "يعاني أطفال عينة الدراسة ذوي الإعاقة السمعية من الأخطاء الإملائية"

وبعد مناقشة النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار تكملة الكلمة الكتابية تبين لنا التلاميذ المعاقون سمعيا لديهم مستوى متوسط في بعض الأخطاء الإملائية وبالرجوع إلى ما تم تناوله من خلفية نظرية ودراسات سابقة، وانطلاقا من أهداف البحث والإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية توصلنا إلى تحقق كل الفرضيات المطروحة حيث تبقى النتائج المحصل عليها في هذه الدراسة محدودة بمحدودية الحدود البشرية والأداتية والمكانية والزمنية لهذه الدراسة بحيث لا يمكن تعميمها .

خاتمة

خاتمة:

من خلال هذه الدراسة في جانبها النظري والتطبيقي ومن خلال الإجراء الميداني الذي قمت به ومن استخدام الأداة على عينة الدراسة والنتائج المتحصل عليها وبمناقشتها يمكن القول أن دراسة الأخطاء الإملائية لدى المعاق سمعيا لتلاميذ المركز (الابتدائي والمتوسط) وباختلاف شدة إعاقاتهم (المتوسطة والعميقة) فإن لديهم بعض الأخطاء الإملائية التي ظهرت في نتائج الأداة المطبقة وتبقى هذه نتائج محدودة بمحدودية الأداة والعينة والحدود الزمنية، والحدود المكانية وهذا ما يدل على ضرورة الاهتمام الكبير بهذه الفئة العمرية من التلاميذ خصوصا في هذه المرحلة من طرف الفريق البيداغوجي للمؤسسات التربوية ومتابعتها نفسيا وتربويا لاعتبارها المرحلة الأساسية في اكتساب المهارات الأساسية للعمليات المعرفية في القراءة والكتابة والحساب وبخصوص الخط والإملاء فهذه العمليات إن لم نعطاها قدرها في تنميتها والتخفيف من حدتها والتحكم في عدم ظهورها لدى هذه الفئة حتى نضمن عملية تعليمية أفضل لرؤية مستقبلية في التعليم.

وفي الأخير اعتبر دراستي هذه والمتعلقة بالأخطاء الإملائية ما هي إلا محاولة بسيطة تمهد الطريق لإجراء دراسات مستقبلية أخرى معمقة وشاملة لهذا الموضوع للوصول إلى دراسات عملية تقيدنا وتقيد المجتمع وإعطاء صورة أوضح لإثراء العلم والمعرفة ويبقى هذا البحث مفتوحا حول هذا الموضوع من جوانب أخرى التي لم نتمكن من التطرق لها كالحالة النفسية لهذه الفئة الناتجة من نقص تقدير الذات، والهدف من هذه البحوث العلمية حول المعاقين سمعيا هو تسليط الضوء على المشاكل والصعوبات التي يعانون منها وإيجاد الحلول المناسبة لها لإدماجهم في الحياة الاجتماعية بصفة طبيعية كغيرهم من الأطفال.

في ضوء الدراسة الحالية يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات وهي:

- توفير برامج المعالجة النصية التي تحتوي على ميزات الكشف عن الأخطاء الإملائية وتصحيحها يمكن لهذه البرامج توفير تنبيهات للأخطاء الإملائية وتقديم توصيات لتصحيحها.
- توفير وسائل الدعم المرئية لمساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في تغلب على صعوبات الإملاء فيمكن استخدام الصور والرسوم التوضيحية والأشكال البصرية لتوضيح الكلمات والقواعد الإملائية بشكل مرئي ملموس
- التدريب الشخصي والمكثف للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية لتحسين مهارتهم في الإملاء وقد يكون العمل مع معلم خاص أو مستشار تربية.
- ضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمعاقين سمعياً بصفة خاصة باعتبارها شريحة هامة في المجتمع وتقديم لها يد العون ورعايتها نفسياً وجسدياً وترفيهاً ومن جميع الأطراف: الأسرة، الشارع، المؤسسات الاجتماعية ككل.
- العمل على تحسين مستواهم اللغوي وأخطاء النطق لديهم لتحسين قدرتهم التعبيرية في مادة التعبير الكتابي وفي الإجابة عن الوضعيات التعليمية.
- عمل برامج تدريبية ، علاجية ، وتأهيلية لتحسين صعوبات تميز الحروف
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، لتبصيرهم بوسائل تشخيص التلاميذ المعسرّين إملائياً والاستراتيجيات المقترحة لعلاجهم.
- يجب أن تتضمن البرامج المقررة لتلاميذ السنة الأولى والثانية وحدة للبرامج الكتابية والتي تعتبر كمتطلبات أساسية قبلية للكتابة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- 1) بجرادة، بوتدارة، الأخطاء الإملائية في مذكرات الطلبة السنة الثالثة ليسانس. مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي 1438-1439 2017-2018 جامعة دارية - أدرار.
- 2) بهاز عائشة، تشخيص مستوى القراءة والكتابة عند الطفل الأصم دراسة ميدانية في مدرسة صغار الأطفال المعاقون سمعياً 2017/2018 جامعة بسكرة.
- 3) بومعراف، اسيا، اخرون(2023). دليل اختبار فحص الكفاءات المدرسيةEcs3.
- 4) تواتي نصيرة، تعليمية اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة فئة الصم والبكم. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي 2018-2019 جامعة أبوبكر بلقايد تلمسان.
- 5) حمري أمال، دراسة الأخطاء الكتابية عند المعاقين سمعياً مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في الارطفونيا(2020-2021). جامعة عمار ثلجي الأغواط .
- 6) الدلمي هيثم صالح إبراهيم (2015)، ب س، طرق تدريس اللغة العربية الأخطاء الإملائية الشائعة. دراسة تحليلية، الطبعة الأولى، دار دجلة عمان.
- 7) سعيد كمال احمد (2002). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .ط2. القاهرة، مركز الإسكندرية للكتابة.
- 8) سعيد عبد الغاني داود.(2012). تعليم الإملاء القائم على التعلم المدمج لدى التلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية. المجلد الرابع العدد2.
- 9) الشعلان ،محمد. ب س. أساليب عملية لعلاج الأخطاء الإملائية عند الصغار والكبار الراشدين. الطبعة الأولى شوال 1428 هـ الطبعة الثانية صفر 1429 هـ. بدون بلد مكتبة لسان العرب.

- 10) صالح رنا، عبد الحميد (2014/2013). السمات الشخصية لدى المراهقين المعوقين سمعيا في ضوء بعض المتغيرات الماجستير في التربية الخاصة، جامعة دمشق.
- 11) طبي، سراء (2017/2016). الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا، جامعة محمد بوضياف المسيلة.
- 12) عباس حمد خليل وآخرون، (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- 13) عواد إسماعيل فردوس (2012). الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها . مجلة دراسات تربوية. العدد 17 كانون الثاني.
- 14) غريبي و وبعبين (2021). أهم مظاهر صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المجلد 10 العدد 1.
- 15) قطشة وغريبي (2014/2013). الاضطرابات النطقية وعلاقتها بنشاط الإملاء دراسة ميدانية، مذكرة تخرج لنيل شهادة ليسانس في الأرطفونيا، جامعة عمار ثلجي الاغواط.

الملاحق



ترخيص بالزيارة

إلى السيد: جديري جوي سيدة
المعاقبة سمحياً بالأغواط

في إطار ربط المعارف النظرية بالواقع المعاش ، و تجسيدا للتعاون بين الجامعة و المؤسسات
التربوية و الاجتماعية و الصحية (العمومية و الخاصة) ، و كذا المؤسسات الثقافية
و الاقتصادية و ايماننا بضرورة تفتح الجامعة على محيطها ، فاننا نلتئم من سيادتكم مد
يد المساعدة للطلبة

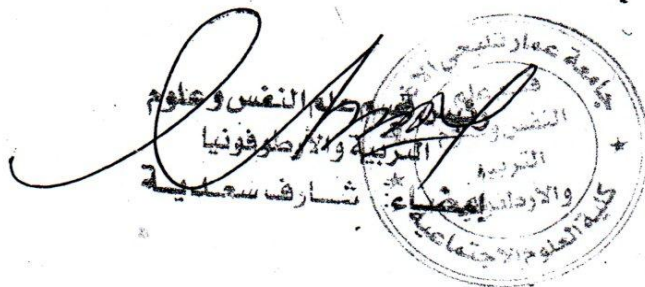
عطلي جديري

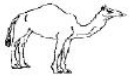
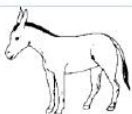
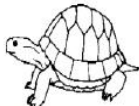
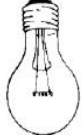
هو هذا في إطار دراسة ميدانية حول : الاختفاء الإلزامي لجهة المعاق
سمحياً

اسهامهم و مساعد الطلبة : في بحثه لنيل شهادة : الماستر في الارطوفونيا

الأغواط في 11.12.2023

رئيس القسم



					
بِ	بِ	بِ	بِ	بِ	كُ
					
بِ	بِ	بِ	بِ	بِ	بِ
					
نِ	بِ	بِ	اِ	بِ	بِ
				7	
بِ	بِ	بِ	بِ	بِ	بِ
					
بِ	بِ	بِ	بِ	بِ	بِ
					
بِ	بِ	بِ	بِ	بِ	بِ
					
اِ	بِ	بِ	نِ	بِ	بِ
					
بِ	بِ	بِ	بِ	بِ	بِ
					
بِ	بِ	بِ	بِ	بِ	بِ
					
بِ	نِ	اِ	بِ	بِ	كُ