

المجلد (٢٠)، العدد (٧٢)، الجزء الثاني، أكتوبر ٢٠٢٥، ص ٨٥ - ١١٨

الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم

إعداد

أ.د/ سامر عبدالحميد الحساني	عبد العزيز عبد الله سعيد الشهري
استاذ التربية الخاصة	باحث ماجستير في التربية الخاصة (صعوبات التعلم)
كلية التربية - جامعة جدة	كلية التربية - جامعة جدة

الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم

عبد العزيز الشهري (*) & أ.د. / سامر الحساني (**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام وطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة. وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الصف الرابع الابتدائي مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب التعليم العام و (٣٤) طالب من طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة. ولغرض جمع المعلومات تم تصميم اختبار إملائي يحتوي على (٢٥) ظاهرة إملائية كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط للأخطاء الإملائية لدى طلبة التعليم العام هي كما يلي: الهمزة المتوسطة، ثم الهمزة المتطرفة، ثم همزة القطع، ولدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكثرها حذف حرف أو أكثر من الكلمة، ثم الهمزة المتوسطة، ثم خطأ بكتابة همزة القطع، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك في (٩) من الظواهر اللغوية باتجاه طلبة ذوي صعوبات التعلم و(٤) من الظواهر اللغوية باتجاه طلبة التعليم العام، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (١٢) ظاهرة من الظواهر اللغوية. وبناء على نتائج الدراسة وبما يتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ توصي الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها: إعادة النظر في مناهج تدريس القراءة والكتابة، وتطوير أساليب التعرف والكشف المبكر عن أخطاء الكتابة، وتوظيف ممارسات نظم التدخل متعدد المستويات للتدخل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والطلبة تحت خطرها.

الكلمات المفتاحية: طلبة التعليم العام، الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الأخطاء الإملائية.

(*) باحث ماجستير في التربية الخاصة (صعوبات التعلم)، كلية التربية، جامعة جدة.

(**) استاذ التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.

Spelling Error Patterns Deference's Between General Education Students and Students with Learning Disabilities

Abdulaziz Alshehri & Prof. Samer Alhassani

Abstract

The present study sought to uncover the variations in spelling error patterns among general education students and those with learning difficulties in general education schools that offer learning difficulties programs in the Kingdom of Saudi Arabia. The study objectives were achieved through a descriptive survey approach. The research took place with a sample of fourth-grade primary school students, including (100) general education students and (34) students facing learning difficulties in the city of Jeddah. A spelling test was created, featuring (25) spelling phenomena, to gather information as a research tool. The findings indicated that the prevalent types of spelling mistakes among general education students are the middle hamza first, then the extreme hamza, and lastly, the hamzat al-qata'. Among students experiencing learning challenges, the most frequent mistake is omitting one or more letters from words, succeeded by errors with the middle hamza, and then writing incorrectly the hamzat al-qata'. The findings of the study indicated that there were variations in the spelling error patterns among general education students compared to students with learning difficulties, revealing (9) linguistic phenomena that benefited students with learning difficulties and (4) linguistic phenomena that benefited general education students, while (12) linguistic phenomena showed no statistically significant differences. In accordance with the study's findings and aligned with Saudi Arabia's Vision 2030, the research suggests several recommendations, the key ones being: revising the curricula for reading and writing instruction, and enhancing techniques for the early identification and detection of writing mistakes.

Keyword: Learning Disabilities, Dysgraphia, Spelling Errors.

المقدمة:

تعد الكتابة من أهم وسائل التواصل والتعلم البشري ونشر العلم بين الناس؛ لأن الكتابة أحد وسائل التواصل. ويعد الإملاء أحد مهارات الكتابة المهمة أكاديميًا وحياتيًا؛ فالكتابة الخالية من الأخطاء الإملائية ضرورية سواءً في المجال الدراسي أو المهني. ومع أن كثيرًا من الطلبة يتعلمون الإملاء بشكل طبيعي؛ إلا أن الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم يجدون هذه المهمة من أكثر مهام التعليم تحديًا لقدراتهم على التعلم (Williams, 2016). ويعد الإملاء طريقة من طرائق معرفة المستوى التحصيلي الذي وصل إليه الطلبة في إجادتهم للقراءة؛ لأن القراءة والكتابة عمليتان متلازمتان، وكلاهما يُعد مفتاح الدخول إلى تحصيل المعارف والخبرات، فإن الكتابة بشكل سليم تؤدي إلى القراءة الصحيحة والعكس كذلك (الحلاق، ٢٠١٨). فمهارة الكتابة من المهارات اللغوية المعقدة؛ حيث يتطلب تعلمها توظيف عمليات فكرية متعددة واستراتيجيات معرفية متنوعة، وكلما كان الفرد متمكن من الكتابة وماهرًا فيها من وقت مبكر؛ كان أقدر على فهم واستيعاب المواد التعليمية وعلى أداء الواجبات المدرسية، ومن ناحية أخرى نجد أن ضعف الفرد في مهارة الكتابة وظهور أخطاء إملائية في كتابته ينتج عنه الكثير من الأمور التي تؤثر على الفرد منها تأخره الدراسي في أغلب المواد إن لم يكن كلها (كطب، ٢٠١٤).

وتعد مهارة الكتابة مهارة سابقة للتعبير الكتابي، كما أن حدوث أي عجز أو تأخر في الكتابة قد يحد من القدرة على التعبير الكتابي ولكي يكتمل العمل الكتابي وتكون الأفكار فيه متممة بالوضوح يفترض أن يكون خاليًا من الأخطاء (كيرك وكالفانت، ٢٠٢٠). وأشار أبو نيان (٢٠١٥) إلى أن الكتابة من المهارات التي تميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فهناك بعض الخصائص التي تجعل الفروقات في الكتابة تظهر بشكل واضح بين طلبة التعليم العام وطلبة ذوي صعوبات التعلم. ومن هذه الفروقات ظهور الأخطاء الإملائية الشائعة عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومنها: عكس كتابة الحروف أو عكس كتابة الكلمات والجمل، كتابة الكلمات بالاتجاه الخاطئ من اليسار لليمين، صعوبة قراءة الخط المكتوب ورداءته وغيرها الكثير من الأخطاء (القاسم، ٢٠١٥). كما أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم بوجه عام يفقدون للتخطيط المسبق للكتابة، ولكنهم يخططون أثناء عملية الكتابة في نفس اللحظة ويستدعون من الذاكرة أي معلومات يعتقدون بأن لها ذات علاقة (الخطيب والحديدي، ٢٠١٧).

ومن هنا جاءت الحاجة لدراسة هذا الموضوع بهدف التعرف على بعض أنماط الأخطاء الإملائية لدى طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم وفحص وتحليل تلك الأنماط والتعرف على طبيعتها ودرجة اختلافها وتوضيح الفروق فيما بينها، كما يمكن أن تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على هذه الأنماط لدى الطلبة في مرحلة التعليم الابتدائي وقبل انتقالهم للمرحلة المتوسطة، وبالتالي تسهم في تخطي بعض الصعوبات الإملائية التي تواجه الطلبة في المهارات الإملائية، وأن تسهم في الأخذ بأيديهم نحو طريقة إملائية ميسرة، وبالتبعية تعليم جيد مستقبلاً.

مشكلة الدراسة:

يشتكى أغلب المعلمين وأولياء أمور الطلاب والطلبة أنفسهم بشكل دائم من الأخطاء الإملائية، فالمشكلة قد تكون صعبة أو معقدة ولم تعد مقتصرة فقط على ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، بل امتدت لتشمل أيضاً الطلبة المتفوقين دراسياً، وربما يؤول ذلك إلى عدة أسباب، منها ما يتعلق بماهية الإملاء نفسه حيث إنه من المهارات المركبة التي لها العديد من المتطلبات الفكرية والمعرفية، ومنها ما يتعلق بأسلوب التدريس المتبع في المدارس (قاجة، ٢٠١٩). حيث لا يزال هناك فجوة في التطبيق بين ما توصي به نتائج البحوث وبين ما يجري على أرض الواقع في الفصول الدراسية (أبو نيان، ٢٠١٥). وأشارت علي (٢٠٢٢) بضرورة الاهتمام بعلاج الأخطاء الإملائية باستخدام مجموعة من الممارسات العملية الصفية واللاصفية، وعناية معلمي اللغة العربية بما لدى الطلبة من أخطاء إملائية قد تعوق تعلمهم اللاحق، والعمل على علاجها. وذلك لكي لا تنتقل الفجوة مع الطالب من مرحلة إلى أخرى، ثم تظهر نتائجها السلبية في مهارات لغوية أخرى (حمادنة وآخرون، ٢٠١٤). ويمكن ملاحظة أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يختلفون في معرفة استراتيجيات الكتابة عن الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المتوسط، لأن لديهم إنتاج فكري أقل، بالإضافة إلى قلة معرفتهم بخطوات التعبير الكتابي، ومشاكل في تنظيم عناصر الكتابة، وقلة مفردات اللغة والترتيب المنطقي للأفكار (العوامرة، ٢٠١٨). وهذه الأخطاء هي إما نتيجة تشبيه خاطئ على أساس القواعد السابقة، أو التعميم المبالغ فيه للقواعد، أو الجهل بحدود تطبيق القواعد، ومع ذلك، فإن ارتكاب الأخطاء يشير إلى أن المتعلم لا يمتلك المهارات اللغوية والتواصلية اللازمة

(كبيش وسعاد، ٢٠٢١). وتؤكد صوالحة (٢٠١٦) إلى أن صعوبة الكتابة قد تختلف من شخص لآخر، وذلك بناءً على العديد من العوامل، مثل بطء التعلم، أو نقص في التعليم المناسب، أو قد ترجع لأسباب نفسية واجتماعية قد يكون لها تأثير سلبي على عملية تعلم الطالب.

ولقد بينت دراسات كل من وينكلر (Winkler, 2016) وباردالي (Pardali, 2017) وهنتلي وويلكنسون (Huntley & Wilkinson, 2020) و(العمرى والحساني، 2022) و(الحارثي والزهراني، ٢٠٢٠) وجود أنماط من الأخطاء الإملائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما بينت دراسات كل من بوشار (Bouchard, 2002) وشين (Shen 2003) وساري (Sari, 2015) و(السريع والحمد، ٢٠٢١) إلى وجود أنماط من الأخطاء الإملائية لدى طلبة التعليم العام. وتعتبر الدراسة الحالية هي الدراسة الأولى التي تهتم بتوضيح الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من خلال كتابات الطلبة أنفسهم وإنتاجهم الكتابي، والتي بدورها قد تساعد المعلم على وضع برنامج خاص للطلاب وذلك بعد تحديد مستوى التدخل، وبالتالي وضع الأهداف اللازمة لقيادة التدريس نحو الغاية المنشودة وهي إكساب الطالب مهارة الكتابة الإملائية الصحيحة.

ومن خلال خبرة الباحث الميدانية في مجال التعليم كمعلم، يلاحظ بشكل عام وجود ضعف إملائي في كتابات الطلبة في المرحلة الابتدائية وانخفاض جودة الكتابة لديهم. وقد يكون الفرق الأساسي يكمن في طبيعة الصعوبة؛ أو في ضعف التدريب لدى طلبة التعليم العام، ويضاف على ما سبق مشكلات إدراكية ومعرفية أعمق تتطلب استراتيجيات خاصة للتغلب عليها لدى طلبة صعوبات التعلم.

ونظرا لوجود أنماط مختلفة من الأخطاء الإملائية عند الطلبة وأن هناك خلط ولبس جاءت فكرة هذه الدراسة لتوضيح الفرق إن وجد بين الأخطاء الإملائية التي يقع فيها أغلب طلبة التعليم العام وهل هي مشابهة أو مختلفة عن الأخطاء التي يقع فيها طلبة ذوي صعوبات التعلم. ومن هذا الأساس بدأت فكرة هذه الدراسة لتوضيح ما إذا كان هناك وجود فروق في أنماط الأخطاء الإملائية من عدمها.

أسئلة الدراسة:

- ١- ما أنماط الأخطاء الإملائية لدى طلبة التعليم العام في الصف الرابع الابتدائي في مدينة جدة؟
- ٢- ما أنماط الأخطاء الإملائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في مدينة جدة؟
- ٣- ما الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في مدينة جدة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- ١- التعرف على أنماط الأخطاء الإملائية لدى طلبة التعليم العام في الصف الرابع الابتدائي في مدينة جدة.
- ٢- التعرف على أنماط الأخطاء الإملائية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في مدينة جدة.
- ٣- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي بمدينة جدة.

أهمية الدراسة:

ستسهم الدراسة الحالية -نظريًا- في الإضافة المعرفية للممارسين والباحثين في مجال صعوبات التعلم بشكل عام، وللمهتمين في مجال القراءة والكتابة، بجزء من المعرفة حول خصائص الطلبة في الأخطاء الإملائية في الوقت الراهن الناتجة عن الممارسات التعليمية وخصائص طلبة التعليم العام، وطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالصف الرابع بالمرحلة الابتدائية، والتعرف على الفروق بينهما، ونظرا لقلة الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين أنماط الأخطاء الإملائية عند طلبة التعليم العام وطلبة ذوي صعوبات التعلم بالوطن العربي؛ فإن هذه الدراسة ستقدم الإضافة العلمية للمكتبة العربية. وستسهم في نشر الوعي بين المعلمين والمعلمات. ومن الناحية العلمية، ستسهم في مساعدة المعلمين على ملاحظة أخطاء الطلاب الإملائية والتنبؤ بها، مما يتيح

إمكانية تفاديها. أما من الناحية البحثية، فتمثل هذه الدراسة إضافة قيمة تُمهّد الطريق لإجراء مزيد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة الحالية على معرفة أنماط الأخطاء الإملائية لدى طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالصف الرابع الابتدائي ومعرفة الفروق بينهما بمدينة جدة.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من طلبة التعليم العام وطلبة ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي بمدينة جدة.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية، الملحق بها برامج صعوبات التعلم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة جدة.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٤ هـ.

مصطلحات الدراسة

الأخطاء الإملائية (Spelling Errors):

تلك الأخطاء الكتابية غير المألوفة التي تمنع من فهم ما يقصده الكاتب وتؤدي إلى عدم وضوح ما يريد إيصاله عند التعبير كتابياً (الأحول، 2015). وتُعرف الأخطاء الإملائية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها عدد الأخطاء في كتابة الكلمة بالشكل المناسب بعد سماعها.

صعوبات التعلم (Learning Disability):

صعوبات التعلم، اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، تضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، تظهر في اضطرابات التفكير والاستماع والكلام، والقراءة، والكتابة والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب مرتبطة بأنواع الإعاقة (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). ويمكن تعريف صعوبات التعلم إجرائياً: تدنٍ التحصيل غير المتوقع مقارنة بالقدرات عند تقديم التعليم

المناسب في مجالات القراءة والكتابة والرياضيات، وفي هذه الدراسة الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم المشخصين بها في مدينة جدة، وملحقين ببرامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية.

التعليم العام (Public Education) :

وهو تعليم إلزامي وبدون مقابل مالي للمواطنين والمقيمين في المدارس الحكومية، وتوفره الدولة من خلال وزارة التعليم بحيث يكون في بيئة تعليمية مناسبة، وتوفر الكتب المدرسية والمرافق، وكذلك وسائل النقل بشكل مجاني، وله ثلاث مراحل: المرحلة الابتدائية: وتتكون من ست سنوات دراسية، بدءًا من عمر خمس سنوات وستة أشهر، أو ست سنوات. المرحلة المتوسطة: وتتكون من ثلاث سنوات دراسية. المرحلة الثانوية: وتتكون من ثلاث سنوات دراسية، كما تقدم المعاهد الصناعية ومعاهد التشييد والعمارة المرحلة الثانوية. (المنصة الوطنية الموحدة، ٢٠٢١).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

سيتمثل هذا الجزء نظرة شمولية للإطار النظري حول مفاهيم القراءة والكتابة (Literacy)، وسيتمتع استعراض شمولي للدراسات والأبحاث التي أجريت في حول مشكلة الدراسة الحالية.

القراءة والكتابة:

يعرّف اللغويون اللغة بأنها قدرة عقلية في ذهن الإنسان ذات طبيعة مجردة تتضمن القواعد والقوانين والمبادئ والرموز (Chomsky, 1999). ويستخدم الفرد اللغة بما فيها من مفردات ومعاني وأصوات وقواعد بعد مروره تدريجيًا بمهارات الاتصال اللغوي: الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة (الحمد والسريع، ٢٠٢١). فيتلقى الفرد من خلال مهارتي الاستماع والقراءة المعلومات والخبرات فهما مهارتا استقبال، ويقوم الفرد عبر مهارتي المحادثة والكتابة بإيصال آرائه وأفكاره باعتبار أنهما مهارتا إنتاج (Qadir, 2017). فجميع المهارات الأربع السابقة تتأثر وتتأثر بالأخرى؛ ومن هنا يمكن القول إن العلاقة بين القراءة والكتابة علاقة ارتباطية، فالقدرات الكتابية تتحسن مع تطور القدرات القرائية، وأيضًا كلما قرأ الطلبة بشكل أكثر كلما تعرفوا على كلمات أكثر، وربما يساهم ذلك في أن يكون أدائهم الكتابي أفضل، وغالبًا ما يتفوق القراء الجيدون كتابيًا؛ لأن الطريقة العملية الوظيفية في تعليم الطلبة للقراءة والهجاء تعتمد نظامًا كتابيًا واحدًا تقريبًا (العبدالات، ٢٠٢١). ويتيح

السياق القرائي للقارئ أن يكون على دراية كاملة بالكلمات في وقت الكتابة، ولذلك تشير العديد من الدراسات إلى أهمية تعليم الكتابة عبر القراءة وتشجيع الطلبة على ذلك، فالقراءة تنمي قدرة الطلبة على استيعاب الهجاء الصحيح للكلمات واكتشاف صور الكلمات مما يساعدهم على استرجاع الصور البصرية للكلمات المقروءة المخزونة في أذهانهم (الدراوشة، ٢٠٠٧).

الكتابة:

بدأ البحث تاريخياً في مجال الكتابة كمهارة أكاديمية على يد المعلمين الممارسين، وكان التركيز حينها على منتج الكتابة (الطالب)، واقتصرت تلك الأبحاث على الشق الكمي، ثم حظي مجال الكتابة وفي وقت متأخر باهتمام من علماء النفس حيث أحدث هذا الاهتمام تحول ونقلة نوعية تعتبر مؤثرة حيث ركزت أبحاثهم على عملية الكتابة بحد ذاتها بدلاً من التركيز على منتج الكتابة (الطالب)، ومعها انفتح البحث بشكل واسع في عملية الكتابة والتقييم النوعي لها دون أي إهمال لجانب التقييم الكمي. (جندل ومحمود، ٢٠٢١). وتحقق الكتابة مجموعة من الأهداف، فهي تهدف لتعليم كتابة الحروف بشكل واضح ودقيق، وإكساب المتعلم القدرة على التعبير بلغة سليمة تراعي قواعد الاستخدام الجيد لأنظمة اللغة التركيبية والصرفية والدلالية، وهي أداة للتسجيل والإثبات، وهي تصل بين القريب والبعيد، كما أنها وسيلة الاتصال الإنساني يعبر بها الفرد للآخرين عما لديه، ويتعرف عبر كتابات الآخرين ما لديهم من أفكار ومعلومات (محمدي وعيساني، ٢٠١٧).

مراحل عمليات الكتابة:

يبدأ الطلبة غالباً في مرحلة رياض الأطفال بتعلم المبادئ الأساسية للكتابة مع تعلمه لمبادئ القراءة جنباً إلى جنب، وليس بشكل مستقل، حيث يتم في هذه المرحلة تهيئة واستعداد الطالب على الكتابة بأنشطة تعليمية كالرسم، والتدريب على مسك القلم بالطريقة الصحيحة وكتابة الاسم، والتدريب المتكرر على نسخ الحروف وكتابتها، ويتم تعليمهم تلك المبادئ في فترة زمنية تكون أطول من المعتاد عليه في المرحلة الابتدائية، حيث يكون التدريب والتعليم في مواضع ومواقف مختلفة، ويأتي بعض الطلبة للمرحلة الابتدائية وهو يستطيع الكتابة بصورة جيدة، ففي الصف الأول والثاني من المرحلة الابتدائية تبدأ مرحلة تحسين كتابة الطالب، وذلك بالتدرج في

كتابة الكلمات بحسب عدد الحروف، وتدريبهم على الدقة في نسخ الجمل القصيرة مع تهجئتها، وتكرار كتابتها عدة مرات حتى تثبت في أذهانهم، ثم الاختبار في هذه الجمل وكلماتها، وبذلك يكون الطالب قد أتقن كتابة مجموعة كبيرة من الكلمات بدون أخطاء (ليلي، ٢٠١٣).

وبدايةً من الصف الثالث بالمرحلة الابتدائية يدخل الطلبة في مرحلة الإجابة والإتقان للكتابة، وذلك بعد أن تدرب وتعلم على كيفية كتابة الكلمات بدقة، والانتباه، والإصغاء، ومعرفة وضع كل حرف من الكلمة في مكانه الصحيح، والسرعة في الكتابة، والمحاكاة للنماذج الخطية. حيث يُنظر من الطالب أن يبدأ في كتابة ما يملأ عليه من الذاكرة البعيدة كتابة صحيحة وبدون أخطاء إملائية، ومع التدريب والتعليم المستمر والتدرج في كتابة الكلمات والجمل الصعبة من حيث الهجاء والمعنى، تنمو لدى الطالب القدرة على الكتابة بكل جودة وإتقان في بقية المراحل التعليمية المقبلة (كطب، ٢٠١٤).

مفهوم الإملاء والأخطاء الإملائية:

يوجد لكلمة الإملاء جذران لغويان وهما "أملأ إملاء"، و "أملل إملاء"، وأتى في لسان العرب في مادة "مَمَلَّ" "أمل الشيء: أي قاله فدونه، وأملاه (ابن منظور، ٢٠٠٠). والإملاء يتمثل في القدرة على كتابة الحروف، أو الكلمات المسموعة، أو هو رسم المنطوق، أو المسموع بصورة صحيحة على شكل حروف كتابية مما يكون جملاً واضحة المعنى، وبذلك يتضح أن الكلمة أو الجملة المراد كتابتها تدور في فلك المسموع والمكتوب والمدرّك مما هو مكتوب (الدوسري والسبيعي، ٢٠٢٢). وأما الأخطاء الإملائية فلقد أشار عواد (٢٠٠٠) على أنها الخطأ في تطبيق القاعدة الإملائية، مثل زيادة حرف لم تنص قاعدة إملائية على زيادته أو الاستعمال الخاطئ للقاعدة الإملائية.

للإملاء أنواع متعددة وهي (١) الإملاء المنقول ومن خلاله ينقل الطلاب القطعة من الكتاب أو السبورة، بعد قراءتها وفهمها، وتهجي بعض كلماتها شفويًا، وهذا النوع يناسب الطلاب في المرحلة التأسيسية، و(٢) الإملاء المنظور ومن خلاله يعرض المعلم القطعة للطلاب لقراءتها وفهمها، وهجاء بعض كلماتها، ثم تحجب عنهم، وتملى عليهم بعد ذلك، لا يتم استخدامه بعد نهاية

الصف الرابع، و(٣) الإملاء الاستماعي "غير المنظور" يعرض المعلم على الطلبة النص الإملائي إما عن طريق قراءة النص عليهم أو عرضه من خلال تسجيل صوتي وبعد ذلك يتم مناقشتهم في معانيه، وهجاء كلماتها، ثم يملأ عليهم، ويستخدم هذا النوع بشكل ملحوظ في مرحلة الصفوف العليا وخاصةً في الصف الخامس والسادس. و(٤) الإملاء الاختباري ويهدف إلى تقويم المهارة الإملائية لدى الطلبة، وقياس قدرتهم ومدى تقدمهم في المهارة الإملائية؛ حيث يملأ على الطلبة النص من قبل المعلم من دون أي مساعدة لهم في الهجاء ثم يتم تصحيح أوراق إجاباتهم وتقويمهم حسب أدائهم (عواد، ٢٠١٢).

صعوبات الكتابة:

يشير مصطلح صعوبات الكتابة إلى عدم القدرة النسبية على الكتابة بسبب الصعوبات الشديدة في التهجئة والإملاء، وذلك ليس بسبب تلف واضح في الدماغ، بل هو اضطراب نمو وراثي محتمل، وتم استخدام هذا المصطلح في الأصل لوصف صعوبة الكتابة بشكل مقروء بسبب الضعف أو العجز في الوظائف الحركية، ويستخدم حالياً هذا المصطلح أيضاً لوصف اضطراب معالجة ينطوي على صعوبات في التهجئة، وهي صعوبة قد تكون ناجمة عن ضعف في القدرة على ربط الحروف وأصواتها ذات القيمة الدلالية (نطق الكلمات)، بالإضافة لوجود مشاكل تنظيمية في التعبير عن المعلومات كتابة و/أو تنظيمها، ويضاف إلى ذلك الصعوبة الشديدة في الكتابة باليد وإنشاء نص يمكن قراءته وكتابته بسرعة تتناسب مع عمر الكاتب، ويُعرف هذا المصطلح أيضاً باسم: بمسمى (Written Expression Disorder) "اضطراب التعبير الكتابي" (البтал، ٢٠١٧).

قد تتجم صعوبات الكتابة عن عدم معرفة الطالب شكل الحروف وحجمها، أو عدم قدرته على التحكم في المسافات بين الحروف، أو عدم قدرته على كتابة الكلمات الشائعة الاستخدام، بالإضافة إلى الأخطاء الإملائية والنحوية المتكررة بكثرة. ويرجع ذلك إلى صعوبة التحكم في العضلات الدقيقة وصعوبة التأزر الحركي البصري. ويواجه الأشخاص الذين يعانون من صعوبات الكتابة أيضاً صعوبة في تمييز أصوات الحروف المتشابهة. ويؤدي ذلك إلى حدوث أخطاء إملائية عند الكتابة مثل: الحذف أو الإضافة أو الإبدال (كوافحة، ٢٠١١ ؛ جونز وليرنر، ٢٠١٤).

وتعرّف صعوبات الكتابة بأنها عدم قدرة الطالب على التعبير عن المشاعر والمواقف والمعاني والأفكار من خلال كتابة الحروف وتكوين الكلمات والجمل والأرقام، والتي تعتمد على مجموعة من المهارات الجسدية، والنفسية الأولية، كالانتباه، والتمييز السمعي، والبصري، والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين، واليد، وقوة الذاكرة السمعية، والبصرية، ونوع اليد المستخدمة في الكتابة (الزيات، ٢٠٠٨).

صعوبة تعلم الإملاء:

عادة ما يواجه المبتدئين عند تعلم أي لغة من اللغات الإنسانية بعض الصعوبات التعليمية سواء في القراءة أو الكتابة، واللغة العربية تتميز بعدد من المهارات والقواعد التي تجعل من الصعوبة الإملاء بها بشكل متقن، ومن هنا تظهر الفروقات في أداء المتعلمين وتظهر بذلك عدد من الأخطاء الكتابية لديهم، ومن هذه الصعوبات في اللغة العربية ما يلي: هناك بعض الكلمات تحتوي على حروف تنطق ولا تكتب مثل حرف الألف في (هذه، ذلك، لكن ...) كما أن هناك تشابه في بعض الحروف ولا يفرق بينها إلا بتفاصيل دقيقة مثل (ج، ح، خ) و(ب، ت، ث) و(ع، غ) و(ص، ض) و(د، ذ) ... إلخ، ويستخدم في اللغة العربية نوعان من الأصوات الأول يطلق عليه الأصوات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة)، والثاني الأصوات الطويلة حروف المد وهي (الألف، والواو، والياء) وهذان النوعان بينهما تشابه كبير في الصوت ولذلك فإن بعض الطلبة يواجهون صعوبة في التفريق بينهما مما ينتج عنه عدم التفريق في الكتابة بينهما، ومن الصعوبات باللغة أيضا وجود اللام الشمسية وهي لام تكتب، ولكنها لا تنطق، واللام القمرية هي لام تكتب وتنطق، بالإضافة إلى وجود نوع من الهمزات يكتب ولا ينطق ويسمى همزة الوصل والنوع الآخر همزة القطع وهي تكتب وتنطق، كما يوجد نونان في اللغة النون الأولى هي حرف من الحروف الهجائية، وأما الثانية صوت التنوين، وللحرف الواحد في اللغة عدة أشكال مختلفة وذلك حسب موقعه من الكلمة وعلى حسب اتصاله أو انفصاله بالحرف الذي يليه، فهناك حروف لا تتصل بما بعدها كالألف، والذال، والذال، والراء، والزاي، والواو، وهناك حروف تتصل بما قبلها وبما بعدها، ومن الصعوبات في الإملاء التي يصعب التفريق بينهما، الألف المتطرفة في نهاية الكلمة والتي لهما الصوت نفسه، ولكن بشكليين مختلفين إما على شكل ياء (ى)، أو ألف ممدودة (ا) (البجة، ٢٠٢٢؛ عاشور والحوامدة، ٢٠١٤).

الدراسات السابقة:

بعد الرجوع إلى قواعد البيانات العربية والأجنبية، وجد عدد من الدراسات التي كانت فترتها الزمنية ما بين أعوام (٢٠٢٢-٢٠٠٢)، وقد تم تقسيمها إلى محورين: (أ) المحور الأول، الدراسات التي اهتمت بأنماط الأخطاء الإملائية الشائعة عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، (ب) المحور الثاني، الدراسات التي اهتمت بأنماط الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة التعليم العام. ثم بعد ذلك التعليق على الدراسات السابقة لإيضاح الإضافة العلمية التي سيضيفها البحث الحالي لقائمة الأدبيات التربوية السابقة، وفيما يلي عرض للدراسات التي تم التوصل إليها.

الدراسات التي اهتمت بأنماط الأخطاء الإملائية الشائعة عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم

أجرت ونكلر (Winkler, 2016) دراسة هدفت إلى تحليل الأنماط في الأخطاء الإملائية المكتوبة بخط اليد بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٣٣) طالباً من ذوي صعوبات الكتابة والقراءة. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي. وكشفت نتائج الدراسة أن الفئات الفرعية لصعوبات الكتابة والقراءة تمثل درجات متدرجة ومتباينة من الصعوبة قد تشير الفئات التشخيصية إلى مناطق ضعف لغوي، لكنها تشير إلى فئات فرعية فقط ولا يمكن استخدامها لتحديد طبيعة التدخل الإملائي. كما أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات الكتابة ارتكبوا أخطاء إملائية تتضمن إضافة أو حذف صوت وحذف حروف العلة الأساسية وكتابة الكلمة نفسها بعدة طرق مختلفة. وتبعتها دراسة باردالي (Pardali, 2017) في اليونان التي هدفت إلى التعرف على مدى تأثير الأخطاء الإملائية في إنتاج نص مكتوب: دراسة حالة لطلاب ذوي عسر القراءة في التعليم الثانوي ومقارنتهم بزملائهم. وتكونت عينة الدراسة من (١٥) طالب وطالبة. وتم تطبيق اختبارات فردية على عينة الدراسة. وأظهرت النتائج وجود صعوبات كبيرة للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، فيما يتعلق بنوع وعدد الأخطاء الإملائية في النص المكتوب. ترتبط هذه الصعوبات بمهارات الكتابة وشكل الخط والمعالجة البصرية للنص وكذلك التنظيم والاستراتيجيات التي يستخدمونها لتقليل الأخطاء الإملائية وأيضاً أوجه القصور في طريقة التدريس في المدرسة.

كما جاءت دراسة هنتلي وويلكنسون (Huntley & Wilkinson, 2020) لتقدم تحليل الأخطاء الإملائية للملخصات المكتوبة في السجل الأكاديمي من قبل الطلاب ذوي صعوبات التعلم المحددة شملت عينة الدراسة (٢٩) طالباً وطالبة من الصفوف الخامس إلى التاسع. وتم استخدام المنهج التجريبي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً تعزى إلى وجود صعوبات التعلم لدى الطلاب، كما بينت وجود أخطاء إملائية متشابهة بين الطلاب منها ضعف القدرة على التعبير والعرض وطريقة الكتابة.

وقد جاءت دراسة الحارثي والزهراني (٢٠٢٠) لمعرفة أكثر الأخطاء الكتابية شيوعاً وانتشاراً من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي صعوبات التعلم. وهدفت إلى الكشف عن أثر متغيرات الدراسة الدرجة العلمية، والخبرة، والتخصص على معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالأخطاء الكتابية الشائعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. واتبعت المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من معظم معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في محافظة جدة الذين بلغ عددهم (٤١٢) معلم. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها: أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أخطاء الكتابة الشائعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية، إذ جاءت اضطرابات الذاكرة البصرية في المرتبة الأولى يليها اضطراب الضبط الحركي، ثم اضطرابات العلاقات المكانية المسافات، ثم اضطرابات الإدراك البصري، وأخيراً اضطرابات الكتابة المرتبطة بصعوبات القراءة.

وهدفت دراسة العمري والحساني (٢٠٢٢) إلى التعرف ودراسة وتحليل مدى الفروقات بين أنماط الأخطاء الإملائية التي تقع بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. وتم تصميم استبانة مكونة من (٢٩) فقرة شملت عدد من المهارات الإملائية التي يجب على الطلبة تحقيقها في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. وتألفت عينة الدراسة من (١٦٥) معلمة من معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في المدارس الملحقة بها طالبات ذوات صعوبات التعلم وطالبات ثنائيات اللغة. وأظهرت النتائج وجود أخطاء إملائية بدرجة مرتفعة لدى الطالبات من ذوات صعوبات التعلم، في حين أظهرت النتائج

وجود أخطاء إملائية بدرجة متوسطة لدى الطالبات ثنائيات اللغة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في ظهور الأخطاء الإملائية.

المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بأنماط الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة التعليم العام

أجرى بوشار (Bouchard, 2002) دراسة هدفت إلى استقصاء قدرة طلبة الصف الثالث الأساسي على القراءة والكتابة، ومعرفة الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم، وقد اشتملت العينة على (60) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الأساسي، وتم استخدام الاختبار التشخيصي للأداء الإملائي، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة موجبة ودالة إحصائية بين قدرة الطلبة على القراءة والتهجئة وقدرتهم على الكتابة الإملائية، ووجود علاقة بين التحصيل العام والقدرة على الكتابة، بينما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين القدرة على الكتابة ومتغير الجنس.

وهدف دراسة شين (Shen, 2003) إلى التعرف إلى الأخطاء الإملائية وعلاقتها بالقدرة الهجائية لدى الطلبة الصينيين في المرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الصف السادس. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة التعليم العام. ولتحقيق هدف الدراسة؛ تم إجراء اختبار تشخيصي في الإملاء طبق على عينة الدراسة، وأشارت النتائج وجود أكثر من (١٥) نوعاً من الأخطاء صنف إلى ثلاثة أنواع هي: الأول أخطاء تهجئة مرتكزة على الأصوات الكلامية، والثانية أخطاء تهجئة مرتكزة على دلالات الألفاظ، وأخطاء تهجئة مرتكزة على الكتابة. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين القدرة على التهجئة والقدرة على الكتابة. وأظهرت الدراسة كذلك وجود تأثير لمتغير الجنس في القدرة على الكتابة والتهجئة لصالح الإناث.

وأجريت دراسة ساري (Sari, 2015) لمعرفة الأخطاء الشائعة في تهجئة الطلاب للكلمات المطلوبة للصف السابع، وكانت عينة الدراسة ثمانية طلاب تم تصنيفهم على أنهم طلاب منخفضي المستوى، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتم عمل مقابلات مع الطلبة بالإضافة إلى تحليل كتابتهم للكلمات المطلوبة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الأخطاء تتعلق بتداخل اللغة الأم مع اللغة الانجليزية. كما أشارت الدراسة إلى أن الأخطاء الإملائية كانت مرتفعة وجاءت بالترتيب التالي من حيث انتشارها الأولى عدم التعرف والاستبدال، ثم الحذف، ثم الإضافة.

وقد قام كل من السريع والحمد (٢٠٢١) بدراسة هدفت للتعرف على علاقة الأخطاء الكتابية بطبيعة أصواتها اللفظية المكتسبة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، وقد تم استخدام المنهج الارتباطي في الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الأداء الصوتي والخطأ الكتابي، وتم تطبيق الدراسة على (٣٤) طالبة بالصف الرابع الابتدائي في مدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان كأدوات للدراسة، اختباراً للأداء الكتابي واختباراً للأداء الصوتي، وأظهرت النتائج أن ١٧٪ تقريباً من الأداء الكتابي لأصوات الأحرف المستهدفة في الدراسة يمكن التنبؤ به من خلال متغير الأداء الصوتي لها وهذا يعني أن ما اكتسبه المتعلم من أداء نطقي لصوت ما سينعكس على كتابته له.

التعليق على الدراسات السابقة:

تشترك الدراسات السابقة بأنها تركز على الإملاء، سواء أكانت لطلبة التعليم العام أو طلبة ذوي صعوبات التعلم؛ مما يعزز من أهمية هذا الموضوع لتوافر بيانات ونتائج سابقة. كما تنوعت البيئات التي تمت فيها هذه الدراسات ما بين الولايات المتحدة الأمريكية والصين واليونان وإندونيسيا والمملكة العربية السعودية التي ضمت دراسات (السريع والحمد، ٢٠٢١) و (العمري والحساني، ٢٠٢٢). واعتمدت دراسة كل من ونكلر (Winkler, 2016) وباردالي (Pardali, 2017) وهنتلي وويلكنسون (Huntley & Wilkinson, 2020) وبوشار (Bouchard, 2002) وشين (Shen, 2003) على استخدام مناهج مختلفة المسحية والارتباطية، وذلك للتعرف على الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعاً ومدى تأثيرها على أداء الطلبة، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي للكشف عن أبرز الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم، للحصول على النتائج المرجوة.

تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في الهدف والعينة وطريقة تطبيق أداة الدراسة، حيث تهدف إلى معرفة الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال كتابات الطلبة أنفسهم وإنتاجهم الكتابي كدراسة (الحارثي والزهراني، ٢٠٢٠؛ والعمري والحساني، ٢٠٢٢) في العينة المستهدفة، حيث استخدم

الباحثون المعلمين كعينة للدراسة، للتعرف عن أبرز الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها طلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما اختلف مع الدراسة الحالية كون العينة المستخدمة هم الطلبة أنفسهم. ولم تربط أي من الدراسات السابقة أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام وطلبة ذوي صعوبات التعلم، بل تناولت إحداها؛ مما يعزز من أهمية الدراسة الحالية. ولذا؛ تتضح قيمة الدراسة الحالية حيث من المتوقع أن تكون من الدراسات الرائدة في هذا المجال.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

لقد تم في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي المسحي للتعرف على الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام وطلبة صعوبات التعلم، ويعد المنهج المسحي (Survey Method) من أكثر المناهج استعمالاً في عصرنا هذا، وذلك لأن كثيراً من الباحثين يعتمدون على هذا الأسلوب لدراسة الأوضاع الراهنة والتعرف على المتغيرات الاجتماعية وكيف يمكن الاستفادة من نقاط القوة، وتجنب نقاط الضعف الموجودة بأي قطاع في حالة دراسته وتقييمه (فيلاي، ٢٠١٦).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التعليم العام وطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم، بالصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية في محافظة جدة للعام الدراسي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٢، موزعين على (٤٨٧) مدرسة تابعة للإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة (الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، ٢٠٢١).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة من طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم المشخصين بناء على إجراءات وزارة التعليم السعودية، الذين يدرسون بالصف الرابع الابتدائي وبلغ عدد طلبة التعليم العام (١٠٠) طالب وطلبة ذوي صعوبات التعلم (٣٤) طالب.

أداة الدراسة:

لأغراض الدراسة الحالية، أُعد نص مكتوب يغطي (٢٥) ظاهرة لغوية، يحتوي على مفردات متنوعة تناسب طلبة الصف الرابع الابتدائي، بحيث يملأ النص على الطلاب اختبارياً.

وقد تمت مراعاة أن يكون النص طبيعياً ذا أسلوب سهل، بعيداً عن التكلف والتعقيد في وضع الكلمات، ويتكون هذا النص من (١٢٥) كلمة تقيس الظاهرة الإملائية التي وردت ضمن مفردات مقررات لغتي للصف الرابع الابتدائي وما دون.

الصدق والثبات:

حيث قام الباحثان بعرض أداة الدراسة والتي تضمنت (الظواهر الإملائية التي ستكون قيد الدراسة، بالإضافة إلى النص الذي سيتم اختبار الطلاب وفقاً له) بصورتها الأولية على عدد من الخبراء والمختصين، وتم الطلب منهم دراسة الأداتين وإبداء آرائهم فيهما من حيث: مدى مناسبة هذه الظواهر الإملائية وتحقيقها لأهداف الدراسة، وشموليتها، وتنوعها، ومناسبة النص لقياس الهدف من الدراسة والذي هو: التعرف على الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتم الطلب منهم تقديم أية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو الحذف، أو الإضافة، وقد تم اعتماد الظواهر الإملائية التي حققت نسبة اتفاق من المحكمين (٨٠٪) فما فوق. كما قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الأداتين، وساعدت على إخراجهما بصورة جيدة، وبذلك تكون أداتي الدراسة قد حققتا ما يسمى بصدق المحتوى.

التطبيق على عينة استطلاعية

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من (٣٠) طالب، (١٥) طالب من طلبة التعليم العام، و (١٥) من طلبة ذوي صعوبات التعلم، وتم من خلال نتائجهم حساب ما يلي:

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بمعادلة كرونباخ ألفا، والجدول (١) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (١)

معامل ثبات أداة الدراسة بمعادلة كرونباخ ألفا

الأداة	عدد الظواهر	كرونباخ ألفا
الظواهر اللغوية	٢٥	٩٠٧.

يتضح من الجدول (١) أن قيمة الثبات بمعادلة كرونباخ لأداة الدراسة، مرتفعة إحصائياً، حيث يشير أبو هاشم، ٢٠٠٣ أن معامل الثبات يعتبر مرتفع إحصائياً إذا كانت قيمته أعلى من (٠.٨٠)، مما يشير إلى ثبات أداة الدراسة.

معامل الاتفاق لتصحيح أداة الدراسة

تم تصحيح أداة الدراسة الخاصة بالعينة الاستطلاعية من قبل الباحث ومن قبل زميل، بحيث يتم حساب معامل الاتفاق (عدد مرات الاتفاق وعدد مرات الاختلاف) بين التصحيحين وكانت النتائج وفق ما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢)

معامل الاتفاق كوبر بين تصحيح الباحث وتصحيح الزميل

الرقم	الظاهرة اللغوية	عدد العينة الاستطلاعية	تكرار الظواهر اللغوية في أداة الدراسة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الاتفاق كوبر
١	إضافة حرف أو أكثر	٣٠	١٢٥	٣٥٦٠	١٩٠	٩٤,٩٪
٢	إضافة حرف محذوف شاذ	٣٠	٢	٥٥	٥	٩١,٧٪
٣	غياب الحروف الساكنة بمنتصف الكلمة	٣٠	٥٧	١٦٦٧	٤٣	٩٧,٥٪
٤	إضافة حرف مد في منتصف الكلمة	٣٠	١٢٥	٣٦٤٠	١١٠	٩٧,١٪
٥	(كتابة الحركات كحرف)	٣٠	١٢٥	٣٥٧٨	١٧٢	٩٥,٤٪
٦	استبدال الألف بالهاء بنهاية الكلمة	٣٠	١٢٥	٣٦٦٦	٨٤	٩٧,٨٪
٧	ال التعريف القمرية	٣٠	١٥	٤٣٢	١٨	٩٦,٠٪
٨	ال التعريف الشمسية	٣٠	١٣	٣٧٢	١٨	٩٥,٤٪
٩	عدم كتابة الألف بهمزة الوصل	٣٠	٥	١٤٤	٦	٩٦,٠٪
١٠	خطأ بكتابة همزة الوصل	٣٠	٥	١٣٨	١٢	٩٢,٠٪
١١	خطأ بكتابة همزة القطع	٣٠	١٩	٥٦٢	٨	٩٨,٦٪
١٢	الهمزة المتوسطة	٣٠	٦	١٦٩	١١	٩٣,٩٪
١٣	الهمزة المتطرفة	٣٠	٦	١٧١	٩	٩٥,٠٪
١٤	خطأ بكتابة التاء المفتوحة بنهاية الكلمة	٣٠	١٥	٤٣٢	٢٨	٩٣,٨٪
١٥	خطأ بكتابة الهاء بنهاية الكلمة	٣٠	١	٢٨	٢	٩٣,٣٪
١٦	كتابة التاء المربوطة هاء	٣٠	٢١	٦٠١	٢٩	٩٥,٤٪
١٧	خطأ بكتابة التاء المربوطة	٣٠	٢١	٥٩٨	٣٢	٩٤,٩٪
١٨	كتابة التنوين كحروف	٣٠	٣	٨٣	٧	٩٢,٢٪
١٩	خطأ بكتابة التنوين	٣٠	٣	٨٥	٥	٩٤,٤٪
٢٠	إبدال الظاء والضاد	٣٠	٤	١١١	٩	٩٢,٥٪
٢١	كتابة الألف المقصورة ممدودة والعكس	٣٠	٢٢	٦٤٩	١١	٩٨,٣٪
٢٢	عدم كتابة الألف في نهاية الكلمة	٣٠	١٦	٤٦٥	١٥	٩٦,٩٪
٢٣	كتابة الكلمات التي تبدأ بحرف اللام الكاف والباء والفاء	٣٠	١٠	٢٩١	٩	٩٧,٠٪
٢٤	حذف حرف أو أكثر من الكلمة	٣٠	١٢٥	٣٧١٨	٣٢	٩٩,١٪
٢٥	ترميز الاصوات	٣٠	١٢٥	٣٦٥٦	٩٤	٩٧,٥٪

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الاتفاق كوبر بين تصحيح الباحث وتصحيح الزميل قد تراوحت بين (٩١.٧٪) و (٩٩.١٪) وجميعها في درجة مرتفعة ومقبولة احصائياً.

نتائج الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على: ما أنماط الأخطاء الإملائية لدى طلبة التعليم العام في الصف الرابع الابتدائي في مدينة جدة؟ تم حساب النسبة المئوية للأخطاء الإملائية في كل نمط من الأنماط قيد الدراسة، وذلك بناء على عدد الظواهر الإملائية في أداة الدراسة، والجدول (٣) يوضح نتائج ذلك.

جدول (3)

نسبة الأخطاء الإملائية لدى طلبة التعليم العام في الصف الرابع الابتدائي بمدينة جدة (ن = ١٠٠)

الرقم	الظاهرة اللغوية	نسبة الأخطاء	الترتيب وفق نسبة الأخطاء الأعلى
12	الهمزة المتوسطة	٥٤,٧٪	١
13	الهمزة المتطرفة	٤٩,٨٪	٢
11	خطأ بكتابة همزة القطع	٤٨,٤٪	٣
25	كتابة الكلمات التي تبدأ بحرف اللام الكاف والباء والفاء	٤٧,٧٪	٤
10	خطأ بكتابة همزة الوصل	٤٢,٠٪	٥
15	خطأ بكتابة الهاء بنهاية الكلمة	٣٧,٠٪	٦
14	خطأ بكتابة التاء المفتوحة بنهاية الكلمة	٣٤,٩٪	٧
19	خطأ بكتابة التنوين	٣٤,٧٪	٨
17	خطأ بكتابة التاء المربوطة	٢٩,٧٪	٩
2	إضافة حرف محذوف شاذ	٢٩,٠٪	١٠
8	ال التعريف الشمسية	٢٨,٤٪	١١
22	إبدال الظاء والضاد	٢٤,٠٪	١٢
16	كتابة التاء المربوطة هاء	٢١,٣٪	١٣
18	كتابة التنوين بحروف	٢٠,٧٪	١٤
7	ال التعريف القمرية	١٨,٥٪	١٥
26	حذف حرف أو أكثر من الكلمة	١٦,٣٪	١٦
3	غياب الحروف الساكنة بمنتصف الكلمة	١٤,٧٪	١٧
23	كتابة الألف المقصورة ممدودة والعكس	١٤,٦٪	١٨
24	عدم كتابة الألف في نهاية الكلمة	١٤,٣٪	١٩
1	إضافة حرف أو أكثر	٤,١٪	٢٠
9	عدم كتابة الألف بهمزة الوصل	٢,٤٪	٢١
27	ترميز الاصوات	٢,١٪	٢٢
4	إضافة حرف مد في منتصف الكلمة	١,٩٪	٢٣
5	(كتابة الحركات كحرف)	١,٥٪	٢٤
6	استبدال الألف بالهاء بنهاية الكلمة	٠,٢٪	٢٥
20	الألف الممدودة	٠,٠٪	٢٦
21	كتابة اللام المتصلة	٠,٠٪	٢٧

يتضح من الجدول (٣) أن أكثر خمسة أنماط للأخطاء الإملائية لدى طلبة التعليم العام في الصف الرابع الابتدائي في مدينة جدة هي كما يلي: الهمزة المتوسطة بنسبة أخطاء بلغت (٥٤.٧٪)، الهمزة المتطرفة بنسبة أخطاء بلغت (٤٩.٨٪)، خطأ بكتابة همزة القطع بنسبة أخطاء بلغت (٤٨.٤٪)، كتابة الكلمات التي تبدأ بحرف اللام الكاف والباء والفاء بنسبة أخطاء بلغت (٤٧.٧٪)، خطأ بكتابة همزة الوصل بنسبة أخطاء بلغت (٤٢.٠٪).

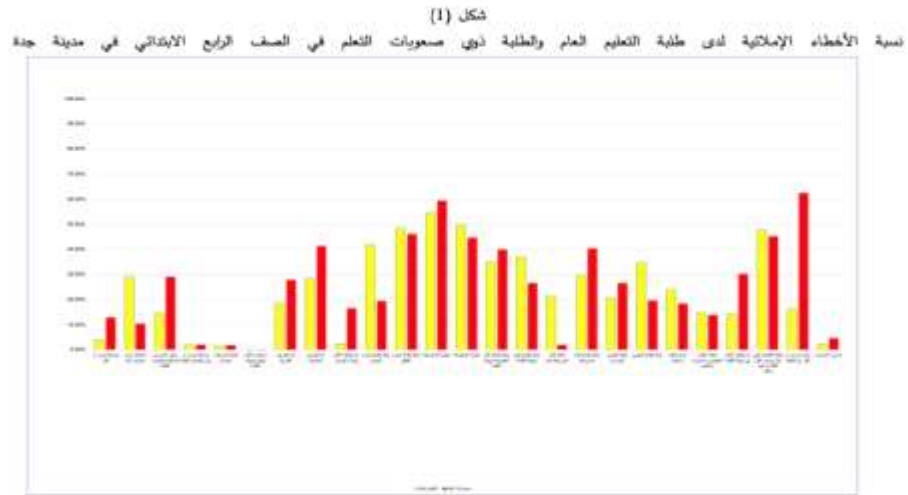
وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: ما أنماط الأخطاء الإملائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في مدينة جدة؟ تم حساب النسبة المئوية للأخطاء الإملائية في كل نمط من الأنماط قيد الدراسة، والجدول (4) يوضح نتائج ذلك.

جدول (4)
نسبة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في مدينة جدة (ن = ٣٤)

الرقم	الظاهرة اللغوية	نسبة الأخطاء	الترتيب وفق نسبة الأخطاء الأعلى
26	حذف حرف أو أكثر من الكلمة	٦٢,٤٪	١
12	الهمزة المتوسطة	٥٩,٣٪	٢
11	خطأ بكتابة همزة القطع	٤٦,٠٪	٣
25	كتابة الكلمات التي تبدأ بحرف اللام الكاف والباء والفاء	٤٥,٣٪	٤
13	الهمزة المتطرفة	٤٤,٦٪	٥
8	ال التعريف الشمسية	٤١,٤٪	٦
17	خطأ بكتابة التاء المربوطة	٤٠,٢٪	٧
14	خطأ بكتابة التاء المفتوحة بنهاية الكلمة	٣٩,٨٪	٨
24	عدم كتابة الألف في نهاية الكلمة	٣٠,٢٪	٩
3	غياب الحروف الساكنة بمنتصف الكلمة	٢٩,١٪	١٠
7	ال التعريف القمرية	٢٧,٨٪	١١
15	خطأ بكتابة الهاء بنهاية الكلمة	٢٦,٥٪	١٢
18	كتابة التنوين كحروف	٢٦,٥٪	١٣
19	خطأ بكتابة التنوين	١٩,٦٪	١٤
10	خطأ بكتابة همزة الوصل	١٩,٤٪	١٥
22	إبدال الظاء والضاد	١٨,٤٪	١٦
9	عدم كتابة الألف بهمزة الوصل	١٦,٥٪	١٧
23	كتابة الألف المقصورة ممدودة والعكس	١٣,٨٪	١٨
1	إضافة حرف أو أكثر	١٢,٩٪	١٩
2	إضافة حرف محذوف شاذ	١٠,٣٪	٢٠
27	ترميز الاصوات	٤,٧٪	٢١
16	كتابة التاء المربوطة هاء	٢,٠٪	٢٢
4	إضافة حرف مد في منتصف الكلمة	١,٩٪	٢٣
5	(كتابة الحركات كحرف)	١,٨٪	٢٤
6	استبدال الألف بالهاء بنهاية الكلمة	٠,٢٪	٢٥
20	الألف الممدودة	٠,٠٪	٢٥
21	كتابة اللام المتصلة	٠,٠٪	٢٥

يتضح من الجدول (٤) أن أكثر خمسة أنماط للأخطاء الإملائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في مدينة جدة هي كما يلي: حذف حرف أو أكثر من الكلمة بنسبة أخطاء بلغت (٦٢.٤٪)، الهمزة المتوسطة بنسبة أخطاء بلغت (٥٩.٣٪)، خطأ بكتابة همزة القطع بنسبة أخطاء بلغت (٤٦.٠٪)، كتابة الكلمات التي تبدأ بحرف اللام الكاف والباء والفاء بنسبة أخطاء بلغت (٤٥.٣٪)، الهمزة المتطرفة بنسبة أخطاء بلغت (٤٤.٦٪).

والشكل التالي يوضح نسبة الأخطاء الإملائية لدى طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في مدينة جدة.



- للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في مدينة جدة؟ تم استخدام:
- تم تحويل عدد الأخطاء لكل ظاهرة لغوية إلى نسبة مئوية (عدد الأخطاء ÷ عدد الكلمات في القطعة × ١٠٠). حيث لا يمكن الحكم على عدد الأخطاء بعيداً عن عدد الكلمات الموجودة في النص.
 - اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples t Test) والجدول (5) يوضح نتائج ذلك.

جدول (5)

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في مدينة جدة.

الظاهرة اللغوية	التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
إضافة حرف أو أكثر	التعليم العام	١٠٠	٤,٠٦	٣,٩٦١	٤,٠١٣	٠٠٠.	دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	١٢,٩٤	١٢,٥٨٢			
إضافة حرف محذوف شاذ	التعليم العام	١٠٠	٢٩,٠٠	١٩,٠٤٢	٣,٣٠٢	٠٠١.	دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	١٠,٢٩	٨,٩٣			
غياب الحروف الساكنة بمنتصف الكلمة	التعليم العام	١٠٠	١٤,٧٢	٦,٠٩٩	٣,٣٣٣	٠٠٢.	دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	٢٩,٠٦	١٣,٢٦٥			
إضافة حرف مد في منتصف الكلمة	التعليم العام	١٠٠	١,٩٤	١,٧٥٣	١٥٩.	٨٧٤.	غير دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	١,٨٦	١,٥٥٨			
(كتابة الحركات كحرف)	التعليم العام	١٠٠	١,٥٤	١,٠٤٤	٦٨٦.	٤٩٤.	غير دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	١,٨٤	١,٤			
استبدال الألف بالهاء بنهاية الكلمة	التعليم العام	١٠٠	٠,٢٤	٠,١٤٨	٩٠١.	٣٦٩.	غير دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	٠,١٦	٠,١٢٨			
ال التعريف القمرية	التعليم العام	١٠٠	١٨,٥٤	٩,٦١٧	٢,٣٣١	٠٢١.	دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	٢٧,٨٤	١١,٤٨٦			
ال التعريف الشمسية	التعليم العام	١٠٠	٢٨,٣٩	١٧,٠١	٢,٠٦٩	٠٤٤.	دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	٤١,٤٠	١٣,١١٥			
عدم كتابة الألف بهمزة الوصل	التعليم العام	١٠٠	٢,٤٠	١,٦٦	٣,١٢٠	٠٠٤.	دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	١٦,٤٧	٩,٨٠٦			
خطا بكتابة همزة الوصل	التعليم العام	١٠٠	٤٢,٠٠	١٧,١١٨	٣,١٨٢	٠٠٢.	دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	١٩,٤١	١٠,٣٢٨			
خطا بكتابة همزة القطع	التعليم العام	١٠٠	٤٨,٤٢	١٢,١٦١	٣٨٨.	٦٩٩.	غير دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	٤٥,٩٨	١٥,٣٣٧			
الهمزة المتوسطة	التعليم العام	١٠٠	٥٤,٦٧	١٢,٣١	٧٣٠.	٤٦٧.	غير دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	٥٩,٣١	١١,٠٢٥			

الظاهرة اللغوية	التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
الهمزة المتطرفة	التعليم العام	١٠٠	٤٩,٨٣	١٤,٢٨٢	٧٩٣.	٤٢٩.	غير دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	٤٤,٦١	١٩,٥٠٤			
خطأ بكتابة التاء المفتوحة بنهاية الكلمة	التعليم العام	١٠٠	٣٤,٨٧	١٤,٥٠٨	٩٦٣.	٣٣٧.	غير دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	٣٩,٨١	١٩,٣٧٤			
خطأ بكتابة الهاء بنهاية الكلمة	التعليم العام	١٠٠	٣٧,٠٠	١٨,٥٢٤	١,١٥٩	٢٥١.	غير دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	٢٦,٤٧	١٤,٧٨١			
كتابة التاء المربوطة هاء	التعليم العام	١٠٠	٢١,٢٩	١٥,٩٦٣	٧,٠٩٠	٠٠٠.	دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	١,٩٦	١,٨٤٢			
خطأ بكتابة التاء المربوطة	التعليم العام	١٠٠	٢٩,٦٧	١٦,٥٩٢	١,٩٩٢	٠٤٨.	دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	٤٠,٢٠	١٦,٧٦٩			
كتابة التنوين كحروف	التعليم العام	١٠٠	٢٠,٦٦	٨,٢٥٦	٩٤٨.	٣٤٥.	غير دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	٢٦,٤٧	٨,٦٠٥			
خطأ بكتابة التنوين	التعليم العام	١٠٠	٣٤,٦٧	١٥,١١٨	٢,٢٧٦	٠٢٤.	دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	١٩,٦٠	١١,٣٥٧			
الألف الممدودة	التعليم العام	١٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠			
	صعوبات التعلم	٣٤	٠,٠٠	٠,٠٠٠			
كتابة اللام المتصلة	التعليم العام	١٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠			
	صعوبات التعلم	٣٤	٠,٠٠	٠,٠٠٠			
إبدال الضاء والضاد	التعليم العام	١٠٠	٢٤,٠٠	١٢,٤٥١	١,٢٦٠	٢١٠.	غير دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	١٨,٣٨	١٢,٤٥٣			
كتابة الألف المقصورة ممدودة والعكس	التعليم العام	١٠٠	١٤,٦٢	٨,٣٤٢	٤٩٧.	٦٢٠.	غير دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	١٣,٧٦	٩,٨٥٨			
عدم كتابة الألف في نهاية الكلمة	التعليم العام	١٠٠	١٤,٣٣	٩,٤٧٩	٣,٩٢٢	٠٠٠.	دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	٣٠,١٧	١٢,٧٤١			
كتابة الكلمات التي تبدأ بحرف اللام الكاف والباء والفاء	التعليم العام	١٠٠	٤٧,٧٠	١٨,٩٨٥	٤٠٤.	٦٨٧.	غير دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	٤٥,٢٩	١٢,٧٧٤			
حذف حرف أو أكثر من الكلمة	التعليم العام	١٠٠	١٦,٣٢	٩,٢٧٤	٩,١٤٨	٠٠٠.	دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	٦٢,٤٢	١٧,١٥٢			
ترميز الاصوات	التعليم العام	١٠٠	٢,١٣	١,٩١٤	٣,٣٣٢	٠٠٢.	دال احصائياً
	صعوبات التعلم	٣٤	٤,٦٨	٤,٣٢٩			

يتضح من الجدول (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في مدينة جدة، وذلك في (٩) من الظواهر اللغوية والتي تشكل ما نسبته (٣٦٪) من أصل ال (٢٥) ظاهرة التي تم دراستها وهي: (إضافة حرف أو أكثر، غياب الحروف الساكنة بمنصف الكلمة، ال التعريف القمرية، ال التعريف الشمسية، عدم كتابة الألف بهمزة الوصل، خطأ بكتابة التاء المربوطة، عدم كتابة الألف في نهاية الكلمة، حذف حرف أو أكثر من الكلمة، ترميز الأصوات). وقد كانت هذه الأخطاء باتجاه طلبة ذوي صعوبات التعلم. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في مدينة جدة، وذلك في (٤) من الظواهر اللغوية والتي تشكل ما نسبته (١٦٪) من أصل ال (٢٥) ظاهرة التي تم دراستها وهي: (إضافة حرف محذوف شاذ، خطأ بكتابة همزة الوصل، كتابة التاء المربوطة هاء، خطأ بكتابة التنوين)، وقد كانت هذه الأخطاء باتجاه طلبة التعليم العام. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في مدينة جدة، وذلك في (١٢) من الظواهر اللغوية والتي تشكل ما نسبته (٤٨٪) من أصل ال (٢٥) ظاهرة التي تم دراستها وهي: (إضافة حرف مد في منتصف الكلمة، كتابة الحركات كحرف، استبدال الألف بالهاء بنهاية الكلمة، خطأ بكتابة همزة القطع، الهمزة المتوسطة، الهمزة المتطرفة، خطأ بكتابة التاء المفتوحة بنهاية الكلمة، خطأ بكتابة الهاء بنهاية الكلمة، كتابة التنوين كحروف، ابدال الظاء والضاد، كتابة الألف المقصورة ممدودة والعكس، كتابة الكلمات التي تبدأ بحرف اللام الكاف والباء والفاء).

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام وطلبة ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي بمدينة جدة. وأظهرت النتائج أن أكثر خمسة أنماط للأخطاء الإملائية لدى طلبة التعليم العام هي كما يلي تنازلياً: (١) خطأ في كتابة الهمزة المتوسطة، (٢) خطأ في كتابة الهمزة المتطرفة، (٣) خطأ في كتابة همزة القطع، (٤) خطأ في كتابة الكلمات التي

تبدأ بحرف اللام والكاف والباء والفاء، (٥) خطأ في كتابة همزة الوصل. ويظهر من أخطاء طلبة التعليم العام الشائعة؛ تكرار الأخطاء المرتبطة بالهمزة، وهذا يؤكد صعوبة هذه المهارة، والحاجة لوجود ممارسة مكثفة لتأدية هذه المهارات واتقانها، وأن هذه المهارات تتقن - عادة - في مراحل متقدمة من التعليم العام. ويمكن تفسير ظهور هذه الأخطاء بسبب صعوبة تلك المهارات وعدم وجود فترة كافية لممارستها، فيذكر الحساني (٢٠١١)، أن أقل ممارسات التدريس الفاعل وجودًا في مميزات التدريس الفاعل هي: الممارسة الموجهة والتي قد تكون أحد أسباب ظهور هذه المشكلات بين طلبة التعليم العام. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات ساري (Sari, 2015)، ودراسة شين (Shen, 2003) التي أشارت إلى أن طلبة التعليم العام يظهرون درجة من الأخطاء الإملائية.

فيما أظهرت النتائج أن أكثر خمسة أنماط للأخطاء الإملائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم: (١) حذف حرف أو أكثر من الكلمة، (٢) خطأ بكتابة الهمزة المتوسطة، (٣) خطأ بكتابة همزة القطع، (٤) خطأ في كتابة الكلمات التي تبدأ بحرف اللام والكاف والباء والفاء، (٥) خطأ كتابة الهمزة المتطرفة. ويظهر من طلبة صعوبات التعلم أنهم يتشاركون في إظهار أنماط أخطاء طلبة التعليم العام، إلى جانب ظهور أخطاء أخرى تكتسب عادة وتتقن في مراحل التعليم المبكرة والتي يشار إليها بربط أصوات الحروف بأصواتها، أو الوعي الصوتي. وتتفق الدراسة الحالية إلى ما توصلت إليه نتائج دراسة ونكلر (Winkler, ٢٠١٦)، ودراسة باردالي (Pardali, ٢٠١٧)، ودراسة العمري والحساني (٢٠٢٢).

ويظهر من النتائج وجود فروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك في (٩) من الظواهر اللغوية وهي: (إضافة حرف أو أكثر، غياب الحروف الساكنة بمنتصف الكلمة، ألف لام القمرية، ألف لام الشمسية، عدم كتابة الألف بهمزة الوصل، خطأ بكتابة التاء المربوطة، عدم كتابة الألف في نهاية الكلمة، حذف حرف أو أكثر من الكلمة، وربط أصوات الحروف بشكلها). وقد كانت هذه الأخطاء لصالح طلبة ذوي صعوبات التعلم. كما توجد فروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك في (٤) من الظواهر اللغوية وهي: (إضافة حرف محذوف شاذ، خطأ بكتابة همزة الوصل، كتابة التاء المربوطة هاء، خطأ بكتابة التنوين)، وقد كانت هذه الأخطاء باتجاه طلبة

التعليم العام. وأكدت ونكلر (Winkler, 2016) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم ارتكبوا أخطاء إملائية تتضمن إضافة أو حذف صوت وحذف حروف العلة الأساسية وكتابة الكلمة نفسها بعدة طرق مختلفة، وأوضحت دراسة كل من باردالي (Pardali, 2017)، ودراسة العمري والحساني (2022) أن درجة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت مرتفعة. وهو ما يؤيد أن هناك أخطاء مختلفة بين طلبة التعليم العام وطلبة صعوبات التعلم، وأخطاء مشتركة يجب تصنيفها وتسميتها وعزوها لأسبابها من أجل تحسين ممارسات القياس والتقويم والتدخلات في البيئات التعليمية المختلفة.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحثان التوصيات التالية:

- ١- إعادة النظر في مناهج تدريس القراءة والكتابة.
- ٢- إعداد دليل وطني من خلال لجان علمية متخصصة عالية الكفاءة لتسمية مكونات الكتابة في اللغة العربية وخصوصًا مكونات التهجئة التي تتضمن -عادة - مكونات لغوية مثل النحو والصرف، إلى جانب مكونات في ربط أصوات الحروف بشكلها، وقواعد كتابتها، حتى يسهل تحديد الأخطاء وتصنيفها.
- ٣- تطوير أساليب التعرف والكشف المبكر عن أخطاء الكتابة.
- ٤- توظيف ممارسات نظم التدخل متعدد المستويات للتدخل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والطلبة تحت خطرهم.
- ٥- تدريب المعلمين على ممارسات تدريس القراءة الفاعلة، واستخدام قياس التقدم بشكل مبكر للتعرف على مشكلات الطلبة بوقت مبكر.

أما في المجال البحثي فيقترح الباحثان ما يلي:

- ١- تكرار تنفيذ دراسات مشابهة في مناطق مختلفة في المملكة العربية السعودية.
- ٢- تنفيذ دراسات عن أسباب ظهور الأخطاء الإملائية.
- ٣- تنفيذ دراسات استطلاعية عن مسميات الأخطاء وأنواعها ضمن مظلة الكتابة

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

- الأحول، أحمد. (٢٠١٥). أثر التكامل بين النحو والإملاء في علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية في استخدامهم وسائل الاتصال الحديثة. مجلة كلية التربية (أسبوط). ٣١(٣)، ٦١-١.
- الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة (٢٠٢١). الدليل الإحصائي للعام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤١ هـ. سلسلة إحصائيات إدارة تقنية المعلومات. من: <https://shortest.link/1CQx>
- أبو هاشم. السيد. (٢٠٠٣). الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام (SPSS). مكتبة الرشد. السعودية. الرياض.
- أبو نيان، إبراهيم (٢٠١٩). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. [طبعة إلكترونية مقروءة].
- استرجعت من: <https://cutt.us/RqeB8>
- أبو نيان، إبراهيم (٢٠١٥). صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
- ابن منظور، علي. (٢٠٠٠). "لسان العرب" لابن منظور هـ ١٢٣٢ م - ٧١١ هـ ١٣١١ م. إسلامية المعرفة، ٦ (٢٠).
- <https://search.emarefa.net/detail/BIM-69159>
- باهمام، بدور، والكثيري، نورة. (٢٠٢٢). تصورات الطالبات نوات صعوبات التعلم حول التعبير الكتابي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة في المرحلة المتوسطة. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع ٢٠، ٨٧ - ١١٣. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1240595>
- البقال، زيد بن محمد (٢٠١٧). معجم صعوبات التعلم. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- البجة، عبدالفتاح. (٢٠٢٢). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. عمان: دار الفكر.
- بيندر، وليم. (٢٠١١). صعوبات التعلم الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس. (عبدالرحمن سليمان، السيد التهامي، ومحمود الطنطاوي، مترجمين). عالم الكتب. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٨).

جندل، سعد؛ ومحمود، قندور. (٢٠٢١). اساليب تشخيص صعوبات الكتابة؛ التطور والابعاد. مجلة منارات. ٣ (١) ص ١٦-٢٦.

جونز، بيفرلي؛ وليرنر، جانيت دبليو (٢٠١٤). صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة: خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجيهات حديثة (سهى محمد هاشم، مترجم). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الحارثي، أحمد؛ والزهراني، سلطان (٢٠٢٠). أخطاء الكتابة الشائعة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميه في ضوء بعض المتغيرات. المجلة

السعودية للتربية الخاصة، ١٥، ١٣٩-٩٩. مسترجع من: <https://cutt.us/xqrLU>

الحساني، سامر. (٢٠١١). أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في تطوير مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مشكلات القراءة. دراسات تربوية ونفسية، ع ٧١، ١٩١ - ٢٥٦. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/111448>

الحلاق، سامي. (٢٠١٨). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

حمادنة، محمود، وشرادقة، تيسير، والصلاحات، موسى، والعلي، عبد اللطيف. (٢٠١٤). درجة شيوع الأخطاء الإملائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، 3، 1-11. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/843009>

الحرمانى، حيدر خلف بنیان. (٢٠٢٠). أسباب الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها: الحلول - المقترحات. دراسات تربوية. مج. ١٣، ع.

٥٢، ملحق ٢٠٢٠. ص ص. ٢١٩-٢٤١ تم استرجاعه من. search.shamaa.org

خصاونة، محمد. (٢٠١٧). صعوبات التعلم النمائية. (ط.٣). عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى (٢٠١٧). المدخل إلى التربية الخاصة. (ط.٦). دار الفكر ناشرون وموزعون.

الدراوشة، محمد. (٢٠٠٧). أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية البنائية في إكساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائياً في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/597718>

الدوسري، هذال؛ والسبيعي، عبدالله. (٢٠٢٢). واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج. مجلة كلية التربية، أسبوط. ٣٨ (١.٢).

Doi: 10.12816/mfes.2022.222260

الزيات، فتحي. (٢٠٠٨). صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. (ط١). دار النشر للجامعات - مصر.

السريع، عبدالله؛ والحمد، نوف. (٢٠٢١). علاقة الأخطاء الكتابية بطبيعة أصواتها اللفظية المكتسبة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي. المجلة السعودية للعلوم التربوية، ٨، ٨٠ -

٦١. مسترجع من: <https://cutt.us/Ennlx>

صوالحة، عونية عطا الشيخ. (٢٠١٦). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر بالمدرسة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تشخيصية. مجلة التربية، ١ (١٦٧)، ٣١٣ - ٢٧٩.

عاشور، راتب؛ والحوامدة، محمد. (٢٠١٤). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبدالحميد، محمد؛ وكرماش، حوراء؛ وعبيد، رياض (٢٠٢٠). فاعلية بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارة فهم اللغة المسموعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ٤٧، ١٢٢٧-١٢١٩. مسترجع من:

<https://cutt.us/aiCmp>

عبد الكريم، وليد فتحي. (٢٠١٦). الخصائص التربوية والنفسية لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية لدى عينة من التلاميذ بمدارس الدمج وأقرانهم بالمدارس العامة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. ١٢ (٣)، ١-٣٠. doi: 10.21608/sero.2016.92064.

العبد اللات، عبير. (٢٠٢١). الأخطاء القرائية والكتابية لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى من التعليم الأساسي في مديرية لواء الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. دراسات: العلوم التربوية، ٤٨ (3) ٢٥٦-٢٧٣. مسترجع من

<https://search.emarefa.net/detail/BIM-1360711>

علي، سمر (٢٠٢٢). تصور مقترح لعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام أنشطة القرائية (الصفية واللاصفية). المجلة التربوية لتعليم الكبار (أسيوط). ٤ (١)، ٣٠-١.

العمرى، روزان؛ والحساني، سامر. (٢٠٢٢). الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مج ٦ ع (٢٤) أكتوبر، ص ص ٧٢-٤٣.

العنزي، فاطمة. (٢٠١٩). واقع دمج مهارات الإملاء في منهج لغتي الجميلة. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٥ (١٢.٢). doi: 10.21608/mfes.2019.99278

العنزي، نوف، والعرفج، عبير. (٢٠٢١). تعليم المعلمات للكتابة التأملية في المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية (أسيوط). ٣٧ (٩)، ٢٥٠-١٧٦.

doi: 10.21608/mfes.2021.198043

عواد، أحمد. (٢٠٠٠). مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة الإرشاد النفسي، س ٨ ، ع ١٢،

٢٢٢-١٥٧. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/13427>

عواد، فردوس إسماعيل. (٢٠١٢). الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها. مجلة دراسات تربوية ٥ (١٧)، ٢٥٠-٢١٧. مسترجع من:

<https://www.iasj.net/iasj/article/56565>

العوامرة، محمد. (٢٠١٨). أثر استراتيجية شجرة التعبير في تنمية مهارات التعبير الكتابي ومفهوم الثقة بالنفس لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ٣٩، ٥٧٣-٥٨٧. مسترجع من:

<https://www.iasj.net/iasj/article/145522>

فيلاي، حمزة (٢٠١٦). محاضرات في مادة منهجية البحث العلمي. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، جامعة اكلي: الجزائر.

قاجة، كلثوم. (٢٠١٩). أشكال الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابة تلاميذ المرحلة الابتدائية: الأسباب والعلاج. مجلة التعليمية، ٦ (٣)، ٥٥-٧٢.

القاسم، جمال. (٢٠١٥). أساسيات صعوبات التعلم. (ط.٣). دار صفاء للنشر والتوزيع.

كطب، حميد. (٢٠١٤). مرحلة ما قبل الكتابة أهميتها للمبتدئ وكيفية التدريب عليها. مجلة كلية

التربية الأساسية، ٢٠ (٨٥)، ٢٧٤-٢٥٧. مسترجع من: <https://cutt.us/VrGjX>

كوافحة، تيسير. (٢٠١١). صعوبات التعلم والخطوة العلاجية المقترحة. (ط.٤). عمان: دار المسيرة.

كيبش، مريم؛ وسعاد، عباسي (٢٠٢١). الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم. مجلة إشكالات في اللغة والأدب، ١٠ (١)، ٥٦-٧٨. مسترجع من:

<https://cutt.us/46iy2>

كيرك، صموئيل؛ وكالفانت، جيمس. (٢٠٢٠). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مترجمين). (ط.٣). عمان: دار المسيرة. (العمل الأصلي نشر ١٩٨٤).

ليلى، سهل. (٢٠١٣). المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية. مجلة العلوم الإنسانية، ١٣ (١)، ٢٥٤-٢٣٩. مسترجع من: <https://cutt.us/6J60N>

محمدي، عبدالرؤف، وعيساني، عبدالمجيد. (٢٠١٧). صعوبات تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية بين النظرية والتطبيق (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، ورقلة. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1289344>

ميرسر، سيسيل، وميرسر، آن. (٢٠٠٨). تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم. (إبراهيم الزريقات، ورضا الجمال، مترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٧).

المنصة الوطنية الموحدة (٢٠٢١). التعليم العام في المملكة العربية السعودية مسترجع من <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/EducationInKSA>

الهاشمي، عبدالرحمن. (٢٠٢٢). *تعلم النحو والإملاء والترقيم*. (ط٢). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

هالاهان، دانيال، ولويد، جون، وكوفمان، جيمس، وويس، مارجريت، ومارتنيز، إليزابيت. (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم مفهوماً - طبيعتها - التعلم العلاجي*. (عادل عبد الله محمد،

مترجم)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٥).

وزارة التعليم (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. الرياض: المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bouchard, M. (2002). *An investigation of students word knowledge as demonstrated by their reading and spelling errors*. ERIC, AA3043277.

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

Cordewener, K.A.H., Verhoeven, L. & Bosman, A.M.T. (2016). *Improving Spelling Performance and Spelling Consciousness*. Journal of Experimental Education, 84(1), 48-74.

Maria Pardali. (2017). *The Effect of Spelling Errors on Written Text Production: The Case of Students with Dyslexia in Secondary Education in the Area of Pella, Greece*. Journal of Education and Human Development June 2017, Vol. 6, No. 2, pp. 95-104.

Qadir, A. (2017). *تحليل الأخطاء الإملائية في كتابة الطلاب في المستوى الرابع*. Al-Tadris: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 5(1), 21-42. <https://doi.org/10.21274/tadris.2017.5.1.21-42>

- Ruth Huntley Bahr, Stephanie Lebby & Louise C. Wilkinson. (2020). *Spelling error analysis of written summaries in an academic register by students with specific learning disabilities: phonological, orthographic, and morphological influences.* <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09977->
- Sari, I. R. (2015). *common errors in student's spelling on the required words for the seventh graders.* *Educate*, 4(2).
- Shen, H. 2003. "Tips for analyzing spelling errors".
- Williams, K.J., Walker, M.A., Vaughn, S. & Wanzek, J. (2016). *A Synthesis of Reading and Spelling Interventions and Their Effect on Spelling Outcomes for Students with Learning Disabilities.* *Journal of Learning Disabilities*, 1-12. n. pag. Sage Journals. Web.
- Winkler, Laura Ann. (2016). *Analysis of Patterns in Handwritten Spelling Errors among Students with Various Specific Learning Disabilities.* *USF Tampa Graduate Theses and Dissertations.* <https://digitalcommons.usf.edu/etd/6436>