

الأخطاء الشائعة في الكتابة لذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة

ابتدائي من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية

Some common mistakes in writing for third year primary student with learning disabilities from the point of view of third year teachers in mascara schoolsد. حطراف نورالدين¹، أ.د. مكي احمد²¹ جامعة وهران 2، nouripsy29@gmail.com² جامعة وهران 2، amekiahmed@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2019/04/12 تاريخ القبول: 2019/06/15 تاريخ النشر: 2019/06/30

ملخص

هدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى بعض الأخطاء الشائعة في الكتابة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بمدارس معسكر، وطبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية من (100) معلما ومعلمة، أظهرت النتائج أن أبرز الأخطاء شيوعا في الكتابة حذف بعض الحروف أو الكلمات من الجملة ويضيف حرف أو حروف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية، وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج أوصت بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الكتابة، الإضافة، الحذف، صعوبات التعلم، الأخطاء الشائعة.

Abstract

This study aimed to identify some common mistakes in writing from the point of view of elementary school teachers in the third year of primary school students with learning disabilities in camp schools. This study was applied to a random sample of (100) teachers.

The results showed that the most common mistakes in writing are the deletion of some letters or words The results showed that the most common mistakes in writing are the deletion of some letters or words from the sentence during Typing, and adding letters to the word while you are His father, and in the light of the outcome of the results recommended a set of recommendations

Keywords: - Writing - Addition - Deletion - Learning difficulties - Common mistakes

حطراف نورالدين: nouripsy29@gmail.com

1. مقدمة :

لقد أصبح الاهتمام بمسألة التعلم ضرورية حتمية لما له من أهمية في حياتنا اليومية، وتحديدًا المكانة الاجتماعية للفرد، لاسيما أننا في مطلع الألفية الثالثة التي تشهد تطورًا علميًا وتكنولوجياً سريعًا، وما دام التعلم قائمًا وباقيا بقاء الحياة، فلا بد من البحث عن سلسلة من المقومات التي لها علاقة بعملية التعلم والبحث عن صعوباته التي تواجهه ومعرفة أسبابها حتى يمكننا التغلب عليها، ونحاجنا في التغلب عليها يساعدنا على تحقيق أهداف التعلم والوصول إلى مراميه بشكل سليم (عبد الله عايض، 1990: 18).

من بين المشكلات التي تعيق التلميذ في مساره التعليمي، وتؤثر سلبًا حتى على سماته الشخصية وسلوكياته الاجتماعية، ما يصطلح عليه بـ "صعوبات التعلم"، وتمسّ هذه الصعوبات أهم مبادئ التعلم التي تضمنها التربية الوطنية (الجزائرية) للتلاميذ؛ حيث ورد في المادة 45 من الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2008) أن التعليم الأساسي يهدف على الخصوص إلى تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب. (نادية، 2015: 15)

وحسب (الزيات، 2003) تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية؛ حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة، وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاثة الأولى، فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضًا، وبالمثل فإن مهارة الكتابة تفرع إلى ثلاث مهارات فرعية؛ الكتابة اليدوية (الخط)، الكتابة الإملائية (الإملاء/ التهجئة)، والكتابة التعبيرية (التعبير الكتابي)، وتؤثر المهارة الأولى (الخط) في المهارتين اللاحقتين (الإملاء والتعبير الكتابي)، إضافة إلى أهمية الخط في حياة الفرد؛ فهي "ترتبط بكثير من المهام التي يقوم بها من أعمال كتابية سواء أكانت هذه الأعمال كتابة تعبيرية عن الأفكار والعواطف، أم كانت تعبيرًا وظيفيًا عند الحاجة إلى مستلزمات الحياة اليومية، مثل طلب المقابلة أو الإجازة والمعاملات الرسمية، أو كانت هذه الكتابة واجبات مدرسية أو اختبارات؛ فالخط الجميل المقروء يسهّل أمام القارئ سرعة التعرف إلى موضوعات الكتابة بسهولة، ومن هنا تبرز مشكلات الطلاب الذين يواجهون مشكلات في الخط اليدوي، حيث نجدهم لا يرغبون في الكتابة نظرًا لرداءة الخط لديهم، وتنعكس هذه حتى على نتائجهم المدرسية؛ حيث تؤثر على علاماتهم نظرًا للصورة المشوشة في ذهن المعلم عن هذه الكتابة، ولذلك نجد الكثير من هؤلاء الأطفال يكرهون الكتابة اليدوية، وعلى الرغم من توفر الآلات الطابعة الحديثة التي قد تريحهم من هذه المشكلات، إلا أنه مع ذلك كله لا

يمكن الاستغناء عن الخط اليدوي؛ فالفرد يحتاج إلى كتابة الملاحظات في بعض الفاعات أو الغرف الصفية،
أو في الشارع". (البطانية وآخرون، 2010: 165)

2. مشكلة البحث:

إن الكتابة وتعلّمها يعتبر عنصراً أساسياً في العملية التربوية، بل نستطيع القول إن القراءة والكتابة هما
من الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية، ومن بين أهم مسؤولياتها وأبرزها؛ فالكتابة نشاط فكري يتيح
لل فرد التعبير عن أفكاره وتجاربه إلى الآخرين، على صورة رموز لغوية تواضع عليها أهل اللغة، لتؤدي مدلولاتها،
وتُمكن من الاطلاع عليها والإفادة منها. (vogler, 1995 :26)

كما تعتبر نقطة البداية في العملية التعليمية، بل هي القاسم المشترك بين تعليم كل المواد الدراسية،
فالكتابة عامة هي أساس التعليم والتعلم والتفكير المنطقي والملاحظة السليمة، والعجز عن مهارة الكتابة
يؤدي إلى إخفاق المتعلمين. (السرطاوي، 1998: 124)

فإذا كان تعليم القراءة يسبق تعليم الكتابة للأطفال، فهذا لا يقلل من شأنها؛ فالكتابة تكسب
الأفكار والكلمات هيئة مادية تضمن استقرارها في الأذهان، وتساعد على انتقالها من فرد إلى فرد، ومن
جيل إلى جيل، دون أن يتعرقل هذا الانتقال من جراء بعد المسافات واختلاف الأزمنة. (حمزة، 2008:
167)

وعليه يستوجب علينا الإسراع لعلاج هذه المشكلة ومن هذا المنطلق، أزد الباحث الاهتمام بهذه
الفئة من ذوي صعوبات التعلم، ومحاولا التعرف على الأخطاء الأكثر شيوعا لدى هذه الفئة في الكتابة،
لاقتراح حلول مناسبة لذلك بطرح السؤال التالي:

"ماهي الأخطاء الشائعة في الكتابة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي
بمدارس معسكر."

3. أهداف الدراسة

يطمح الباحث من خلال هذه الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكتابة مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر.
- معرفة الأخطاء الشائعة والمتكررة في "الكتابة" لدى التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات
التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي وأثرها في تحصيله الدراسي.

- مساعد مخططي المناهج في معرفة معوقات المادة من حيث بناء المحتوى والأساليب والوسائل والنشاطات والتقويم.

4. أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في:

- كيفية التعامل مع هذه الفئة من ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي مرتكبي الأخطاء في الكتابة.

- مساعدة رفع مستوى التلاميذ في الكتابة.

- مساعدة وزارة التربية ولاسيما مديرية المناهج، حيث تشكل نتائجها مؤشرات تدفع خبراء المناهج بان يطوروا المناهج الدراسية.

5- الجانِب النظري والدراسات السابقة

1.5. التعريف بالمصطلحات الأكاديمية:

2.5. الصعوبة: مشكلة أو إعاقة تحول دون تحقيق الهدف. (Laurent Danon, 2004 :25)

3.5. صعوبات التعلم:

وهي عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفاهيم والتذكر وحل المشكلات ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية، وتنقسم إلى قسمين: " صعوبات نمائية" و "صعوبات أكاديمية". (الروسان، 1999، 90)

6. صعوبات تعلم الكتابة:

هي نقل الكلمات بصورة خاطئة من اللوح وعكس الأرقام والحروف عند الكتابة وكذلك التعرف على اليمين والشمال. (فتحى الزيات، 2007: 159)

1.6. الإضافة: هي إضافة التلميذ حرفا أو مجموعة حروف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية. (الزيات، 2007: 25).

2.6. الحذف: هو حذف التلميذ حرفا أو مجموعة حروف من الكلمة أثناء الكتابة الإملائية. (حمزة، 2008: 81)

7. الأخطاء الشائعة: يمكن تعريف الخطأ الشائع بأنه الخطأ الذي يشترك فيه مجموعة من كبيرة من التلاميذ ويتكرر بين كثير من الطلاب بنسبة (15%) فأكثر (Torelle, 2005 :133).

8. الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم:

مازالت عملية تحديد أسباب صعوبات التعلم يكتنفها الكثير من الغموض، لكن الباحثين استطاعوا تحديد ثلاثة أسباب رئيسية هي عضوية بيولوجية ووراثية، وبيئية. (القواسمي، 2000: 66)

كما ظهرت تصنيفات عديدة للأسباب الممكنة لصعوبات التعلم، منها: تصنيف كيفارت Kiphart (1927)، وتصنيف بوش وواف (Baush & Waugh 1976)، وتصنيف ساير ونتزرج (Sith & Pennigton 1973)، وتصنيف سميث وبينجتون (Sigell & Gold 1982)، وتصنيف هلمان وكوفمان (Kauffman & Hellman 1988)، (عدس، 2000: 72) وتكاد تتفق هذه التصنيفات جميعاً على أن الأسباب المفترضة لصعوبات التعلم - يمكن تصنيفها في ثلاث فئات أساسية، هي:

1.8. الأسباب العضوية والبيولوجية (Organic and Biological Factors):

أوضحت نتائج الدراسات أن التكوينات العصبية بالمخ، تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم، وأن المخ يتكون من عدة أجزاء تعمل معاً في نظام متكامل، وذلك على الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها.

ويرى "سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم"، أن أكثر الأسباب المؤدية لعوبات التعلم، هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي، وخاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفي، بغض النظر عما إذا صاحب ذلك تلف عضوي أم لا؛ ومن ثم فإن أي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم، يؤدي إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها، ومن ثم الخلل والقصور في الوظائف النفسية الإدراكية، والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم، (فهد خليل، 2010: 44)

2.8. الأسباب الوراثية (Genetic Factors):

تشير معظم الدراسات، ومنها دراسة "أون" Owen (1971)، إلى أن انتشار صعوبات التعلم توجد بين عائلات محددة، وقد أشارت الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم، إلى أن العامل المهم في حصول الصعوبة يعود إلى العامل الوراثي، وأن نسبة 25% - 40% من الأطفال واليافعين يعانون من صعوبات انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة، فقد يعاني الإخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة، وقد توجد عند العم والعممة، والخال والخالة، أو عند أبنائهم وبناتهم. (أبوفخر، 2003: 106)

وقد أجرى هالجرن Hallgren (1950) دراسة شاملة لعدد من الأسر، فقد قام بدراسة (276) فردا لديهم صعوبات في القراءة (Dyslexia) وكذلك أسرهم في السويد، وجد بأن نسبة شيوع صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة عند الأقارب، تقدم دليلاً كافياً على أن مثل هذه الحالات تتواجد في الأسر، ويظهر بأنها تخضع لقانون الوراثة. (نادية، 2015، 180)

3.8. الأسباب البيئية Environment Factors:

يرى بعض التربويين (Clovitt, 1978) (Cruinokahank, 1967) أن للعوامل البيئية تأثير كبير على زيادة نسبة الإصابة بحالة صعوبات التعلم، بل إن الأسباب البيئية تكون سبباً لحالة الاضطرابات الانفعالية، وضعف الدافع، وضعف إدراك التعليمات المباشرة من قبل الأطفال، وتم ذكر حالة الاضطرابات الانفعالية في هذا المجال، لأنها تكون مرافقة عند بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية، وكان "أنجلمان" (Engleman, 1977) أكثر ميلاً لتحديد حالة الصعوبات التعليمية لدى الأطفال بسبب العامل البيئي، وقدّر النسبة بـ 90% من الأطفال الذين تم تشخيصهم، وعزى حالتهم إلى سوء طريقة التدريس وضعف إعداد المعلم، وليس بسبب عامل خطأ أو عدم الأداء الوظيفي لأعضاء الإستقبال والذاكرة، والقدرات العقلية، وبعثاده أن الصعوبات التعليمية هي صنع وليست ولادة. (عبد الله عايض، 2002: 73)

وتنقسم العوامل البيئية إلى:

- أ) عوامل أسرية، وتتضمن: الضغوط الأسرية واتجاهات المربين السلبية و عدم متابعة و رعاية الآباء للأبناء في المدرسة و سوء معاملة الآباء للأبناء. (Roger Perron, 2005: 145)
- ب) عوامل مدرسية وخاصة بالميل نحو المادة الدراسية، وتشمل: سوء معاملة المعلم للتلميذ وعدم مراعاته للفروق الفردية وعدم جاذبية المادة الدراسية مع صعوبتها و طول المنهج الدراسي و عدم الكفاية التدريسية و عدم تشجيع المعلم للتلميذ. (T.sturart, 2000: 39)
- ج) عوامل خاصة بجماعة الأصدقاء، وتتضمن: سوء العلاقة بين التلميذ وزملائه و عدم رغبة التلميذ في تكوين صداقات مع الزملاء و عدم رغبة التلميذ في العمل الجماعي و عدم القدرة على التحاور مع الزملاء. (الديس، 2000: 81).

9. أنواع صعوبات التعلم:

1.9. الصعوبات النمائية:

وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والمهني، وبدورها تنفرج إلى صعوبات أولية (مثل صعوبة في الانتباه، صعوبة في الإدراك، صعوبة في الذاكرة، وحل المشكلات). (Luc Brulliard, 2005: 65)

2.9. الصعوبات الأكاديمية:

تشمل صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة، والتعبير الكتابي والعمليات الحسابية حيث إن هذه الصعوبات تؤثر على مردود التلميذ في نتائجه المدرسية وهي محصلة لصعوبات التعلم النمائي، أو عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر في اكتسابه في مراحل التعليمية التالية. (السرطاوي، 1998: 90)

3.9. ومن الصعوبات تعلم الكتابة:

فصل الحروف أو وصلها، إشباع الفتحة ألفا والضممة واوا والكسرة ياء، جعل التنوين أو التاء المربوطة تاء مفتوحة، وربط التاء المبسوطة، إلقاء حرف من الكلمة، إهمال سنتي الصاد والضاد وعدم نقط التاء المتطرفة نقط الألف المقصورة اللينة أو الهاء وترك نقطتي التاء المربوطة، عدم تنقيط الحروف المنقوطة، أو نقل الحرف المنقوط، زيادة حرف، أو نقص حرف، كتابة الضاد بصورة الظاء والعكس. (الدبس، 2000: 98)

10. أنماط صعوبات الكتابة:

1.10. صعوبات القراءة والكتابة Dyslexic Dysgraphia: ويقصد بهذا النمط من الصعوبات

عجز الكتابة والتعبير الكتابي عن إيصال المعنى، بمعنى أن الحروف قابلة للقراءة، إلا أن تراكيب هذه الحروف في الكلمات التي تكوّنّها تبدو غير مقروءة، أو غير معيارية. (Roger Perron, 2005: 71)

2.10. صعوبات إيقاع أو رسم الحروف والكلمات Motor Dysgraphia: ويقصد بهذا

النمط ضعف قدرة الفرد على رسم الحروف والكلمات، مع سلامة التهجي؛ أي أن المشكلة هنا في رسم الحروف، كما أن معدل بطء إيقاع الكتابة يكون غير عادي. (سليمان، 1992: 28)

3.10. صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة Spatial Dysgraphia: وهي صعوبة تنظيمية، لا

يكون معها الفرد قادراً على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة (الخطيب، 1997: 514)

11. الدراسات السابقة:

1.11. دراسة إبراهيم الشافعي وصفوت عبد الحميد (1986)

هدفت إلى دراسة الأخطاء الشائعة في الهجاء والإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية، تضمنت عينة الدراسة مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الثاني حتى السادس، وكانت الأداة الأساسية للدراسة مجموعة من قطع إملائية تُملَى عليهم. توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك سبعة عشر خطأ هجائياً وإملائياً، وأن الخطأ الأكثر شيوعاً هو (التاء المفتوحة والتاء المربوطة، ورسم الحروف)، وأقل الأخطاء شيوعاً هو زيادة حرف وسط الكلمة أو آخرها. وأن تكرار الأخطاء يزداد بصفة عامة كلما ارتقينا من صف إلى الصف الذي يليه، كما تختلف درجة شيوع الأخطاء من صف إلى آخر. (إبراهيم، 2013: 188)

2.11. دراسة داود حلس (2003):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمحافظة شمال غزة، وتحقيقاً لأغراض الدراسة قد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، عينة البحث كانت قصدية مكونة من (72) تلميذاً وتلميذة من الصف السادس الأساسي وأعدت الباحثة اختباراً تشخيصياً في الإملاء بهدف التعرف إلى الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، وكان فصل يتكون من (36) تلميذاً بواقع حصتين أسبوعياً على مدار ستة أسابيع، دلت النتائج أن هناك وجود ضعف واضح في المهارات الإملائية التي تجاوزت نسبة الخطأ فيه 25%، وهي التثنية وهزمتا القطع والوصل والهزمة المتوسطة والمتطرفة، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والكلمات التي تنتهي بالواو وألف المد، (الزيات 2003: 69).

إجراءات الدراسة الميدانية

1. منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته مع طبيعة الدراسة من حيث تحقيق أهدافها والتأكد من فرضياتها والوصول إلى نتائج دقيقة.

2. مجتمع الدراسة وعينته:

شملت الدراسة الحالية (100) معلم ومعلمة من التعليم الابتدائي، (78) من الإناث و(22)

من الذكور تم اختيارهم بطريقة عشوائية والجدول التالي يوضح توزيع العينة حسب المتغيرات.

الجدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
22.00%	22	ذكر
78.80%	78	إناث
100%	100	المجموع

الجدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة

النسبة المئوية	التكرار	الخبرة
58.00%	58	أقل من 5 سنوات
23.00%	23	من 5-10 سنوات
19.00%	19	أكثر من 10 سنوات
100%	100	المجموع

3. أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية:

استخدم الباحث استبيان قام بتطويرها كأداة لجمع المعلومات في هذه الدراسة وذلك وفقا للخطوات

التالية:

- 1- مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.
- 2- الاستفادة من بنود الاستبيانات الواردة في بعض الدراسات كما في دراسة علي تعوينات (1987) ودراسة الدبس (2000) ودراسة الملا سعيد (1987) ودراسة الخطيب (2003).
- 3- الأخذ بأراء المحكمين الذين قاموا بتحكيم الاستبيان. وقد اشتمل الاستبيان في صورته النهائية على جزئين:

الجزء الأول يحتوي على معلومات شخصية تتعلق بالمستجيب، أما الجزء الثاني فيتكون من فقرات الاستبيان.

يتكون الاستبيان من (16) فقرة موزعة على ثلاث بدائل (يحدث بشكل ضعيف- يحدث بشكل متوسط - يحدث بشكل جيد) بتدرج من 1 إلى 3 وعليه فان أعلى درجة يحصل عليها المعلم في الاستبيان هي (48) من خلال المتوسط المرجح وأدنى درجة (0).

4. صدق الأداة:

تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين المختصين من حملة الدكتوراه وأساتذة جامعين ومفتشي اللغة العربية لهم خبرة كبيرة في هذا المجال، وقد طلب منهم إبداء آرائهم في فقرات الاستبيان من حيث صياغة الفقرات ومدى مناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، إما بالموافقة عليها بالإجماع أو تعديلها أو إعادة صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، ولقد تم الأخذ برأي الأغلبية في عملية تحكيم فقرات الأداة بحث أصبحت في صورتها النهائية من (21) فقرة إلى (16) فقرة وقد تم تعديله كالآتي:

إضافة فقرتان جديدتان: الفقرة الأولى نصها "يكتب الكلمات بدون مد (و،ي،ا)، مثل الجميلة - الجملة" ثم فقرة الثانية نصها: لا يشكل الكلمات أثناء الكتابة، وحذفت منه سبع فقرات: فقرة رقم (2)،(3)،(6)،(17)،(18)،(19)،(21)، فأصبح في صورته النهائية ب (16) فقرة .

جدول (3) حساب الصدق البنائي عن طريق (Spss):

الارتباط	أبعاد الاستبيان		
0.91	معامل ارتباط بيرسون	الأخطاء الشائعة في الكتابة	2
0.000	الدلالة المعنوية		

5. ثبات الأداة:

لقد تم استخدام معاملات ثبات هذه الدراسة بمحاورها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Alpha Cronbach) وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (0.85) وهو معامل ثبات عال جدا يفني بأغراض البحث العلمي.

جدول (4): حساب الثبات عن طريق "الفاكرمباخ" (في حالة حذف بعض الفقرات):

الرقم	أبعاد الاستبيان	عدد العبارات	معامل ألفا كرومباخ
1	بعد الأخطاء الشائعة في الكتابة	16	0.873

6. حساب الثبات بالتجزئة النصفية:

الجدول رقم (5): كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حيث بلغت 0.81

الارتباط بعد التعديل	الارتباط قبل التعديل	عدد العبارات	أبعاد الاستبيان	الرقم
0.867	0.765	16	بعد الأخطاء الشائعة في الكتابة	1

7. إجراءات التطبيق: بعدما عدل الاستبيان وأصبح في صورته النهائية، وزع على عينة البحث على معلمي المدارس الابتدائية والذين يدرسون السنة الثالثة ابتدائي فقط بـ (50) مدرسة في ولاية معسكر وكان عددهم (100) معلم، منهم (91) معلمة، و (29) معلم.

8. المعالجة الإحصائية: بعد تفريغ استجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

1- التكرارات، والمتوسطات الحسابية، النسب المئوية، والانحرافات المعيارية.

9. المعالجة الإحصائية وتفرغ الاستبيان:

1.9. مقياس ليكرت الثلاثي:

إذا كانت الاستجابات هي احد ثلاثة اختيارات مثل (ضعيف - متوسط - جيد) فانه عادة ما تدخل القيم (الأوزان الثلاثة) كما في الجدول التالي :

جدول (6) الأوزان الثلاثة

الوزن (Weight)	يحدث بشكل	الإجابة (القرار)
1		ضعيف
2		متوسط
3	جيد	

(الروسان، 1999: 127)

يتم بعد ذلك حساب المتوسط الحسابي المرجح ثم يحدد الاتجاه أو الموقف حسب قيم المتوسط المرجح والوزن المئوي (التكرارات) للفقرة كما في الجدول التالي:

جدول (7) حساب المتوسط الحسابي المرجح

الموقف	المتوسط المرجح
يحدث بشكل ضعيف	من الـ 1.66
يحدث بشكل متوسط	من 1.67 إلى 2.33
يحدث بشكل جيد	من 2.34 إلى 3

(عايض، 2007: 225)

جدول (8) بعد الأخطاء الشائعة في الكتابة - اجابات العينة:

10. مناقشة النتائج:

رقم الفقرة	الأخطاء الشائعة في الكتابة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المتوي	ترتيب الفقرات	القرار
17	يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية	2,57	0,55	85,67	4	عالية
11	يضيف حرف الى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية.	2,53	0,66	84,33	10	عالية
16	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة.	2,47	0,54	82,33	6	عالية
13	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة والحساب.	2,46	0,69	82,00	16	عالية
3	تختلط عليه الحروف المتشابهة أثناء كتابتها مثل ب،ت،ث،ا،و،ح،خ.	2,44	0,73	81,33	14	عالية
15	لديه أخطاء في الكتابة بوجه عام فقط.	2,38	0,59	79,33	5	عالية
2	لا يفرق بين الحروف المتشابهة في النطق أثناء كتابتها مثل: ض، ط.	2,33	0,73	77,67	11	متوسطة
14	صعوبة الإملاء بقواعد الكتابة الإملائية	2,32	0,53	77,33	2	متوسطة
7	يخطئ في الكتابة.	2,22	0,65	74,00	1	متوسطة
9	خطه رديء وغير مقروء.	1,98	0,7	66,00	9	متوسطة
4	يكتب كلمات غير كاملة.	1,86	0,66	62,00	13	متوسطة

متوسطة	7	59,67	0,62	1,79	يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من السبورة او من الكتب.	12
متوسطة	3	58,67	0,76	1,76	يتعب عندما يكتب فقرة طويلة.	8
متوسطة	8	58,33	0,65	1,75	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم .	6
متوسطة	12	51,33	0,69	1,54	لا ينقط الحروف أثناء الكتابة .	5
ضعيفة	15	47,67	0,76	1,43	لا يلتزم على نفس الخط من الورقة .	10
ضعيفة	17	46,00	0,58	1,38	يعكس الحروف والإعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة .	1

" ما هي الأخطاء الشائعة في "الكتابة" لدى التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر"

ولالإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستبيان بأبعاده الثلاث وكانت درجة القطع التي اعتمدها الباحث هي أن يكون المتوسط المرجح (2.34) فما فوق ويوزن مئوي (78%) وأكثر لتحديد لنا اتفاق آراء المعلمين أي من خلال الفقرات التي أخذت أعلى التكرارات لتقدير درجة شيوع الأخطاء المرتكبة عند التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم في "الكتابة".

- يتضح من الجدول رقم (8) أن هناك (06) فقرات كانت استجابات أفراد الدراسة عليها وفقا لمعيار الوزن النسبي هي بدرجة عالية (يحدث بشكل جيد) وهي الفقرة رقم (17) حيث جاءت في المرتبة الأولى، ونصها " يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية " بمتوسط مرجح (2.57) ووزن مئوي (85.67)، ثم تليها الفقرة رقم (11) في المرتبة الثانية ونصها " يضيف حرف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية." بمتوسط مرجح (2.53) ووزن مئوي (84.33)، ثم الفقرة رقم (16) جاءت في المرتبة (الثالثة) ونصها " لديه أخطاء في الكتابة والقراءة . " بمتوسط مرجح (2.47) ووزن مئوي (82.33)، أما الفقرة رقم (13) جاءت في المرتبة الرابعة ونصها " لديه أخطاء في الكتابة والقراءة والحساب . " بمتوسط مرجح (2.46) ووزن مئوي (82.00) ثم تليها الفقرة رقم (3) جاءت في المرتبة (5) ونصها "تختلط عليه الحروف المتشابهة أثناء كتابتها مثل ب.ت.ث.ا.ج.ح.خ" بمتوسط مرجح (2.44) ووزن مئوي (81.33)، ثم الفقرة رقم (15) جاءت في الرتبة السادسة ونصها "لديه أخطاء في الكتابة

بوجه عام "بمتوسط مرجح (2.38) ووزن مئوي (79.33)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة منها دراسة إبراهيم الشافعي وصفوت عبد الحميد (1986) ودراسة داود حلس (2003).

أما الفقرات ذات الاتجاه "يحدث بشكل متوسط" منها الفقرة رقم (1) ونصها " لا يفرق بين الحروف المتشابهة في النطق أثناء كتابتها مثل ض.ط" وبمتوسط مرجح (2.33) ووزن مئوي (77.67)، ثم تليها الفقرة رقم (14) جاءت في المرتبة الثامنة ونصها "صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية" بوزن مئوي (77.33) ومتوسط مرجح (2.33)، والفقرة رقم (7) جاءت في المرتبة التاسعة ونصها "ييطئ في الكتابة" بمتوسط مرجح (2.22) ووزن مئوي (74.00). ثم الفقرة رقم (9) بمتوسط مرجح (1.98) ووزن مئوي (66.00) ونصها "خطه رديء وغير مقروء" ثم الفقرة رقم (4) ونصها "يكتب كلمات غير كاملة" جاءت في المرتبة الحادية عشر بمتوسط مرجح (1.86) ووزن مئوي (62.00) ثم تليها الفقرة الثانية عشر ونصها "يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من السبورة أو من الكتب" بمتوسط مرجح (1.79) ووزن مئوي (59.67)، أما الفقرة رقم (8) جاءت في المرتبة الثالثة عشر ونصها "يتعب عندما يكتب فقرة طويلة" بمتوسط مرجح (1.76) ووزن مئوي (58.67)، ثم الفقرة رقم (6) جاءت في المرتبة الرابعة عشر ونصها "لا يكتب كلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم" بمتوسط مرجح (1.75) ووزن مئوي (58.33)، ثم الفقرة (9) ونصها "لا ينقط الحروف أثناء الكتابة" بمتوسط مرجح (1.54) ووزن مئوي (51.33)، ثم الفقرة رقم (1) جاءت في المرتبة (15).

أما الفقرات ذات الاتجاه "يحدث بشكل ضعيف" منها الفقرة رقم (1) ونصها "لا يلتزم على نفس الخط من الورقة أثناء الكتابة" بمتوسط مرجح (1.43) ووزن مئوي (47.67)، جاءت في المرتبة الخامسة عشر، ثم الفقرة الأخيرة والتي كانت في ذيل الترتيب الفقرة رقم (1) ونصها "يعكس الحروف والأعداد بحث تكون كما تبدو له في المرأة" بمتوسط مرجح (1.27) ووزن مئوي (42.33). كما جاءت نتائج هذه الدراسة تؤكد لما توصلت إليه دراسة "الحاج كادي" (2005) أن الأخطاء الشائعة في الكتابة منها الحذف بالدرجة الأولى، ثم الإضافة، الإبدال والتكرار لبعض الحروف، والأخطاء النحوية والصرفية، كما تتفق هذه الدراسة وتؤكد أيضا لما توصلت إليه نتائج دراسة "هويدا حنفي رضوان" (1992) أن بعض الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ السنة الرابعة بجمهورية مصر العربية، تمثلت في الإضافة ثم الإبدال وصعوبة كتابة حروف المد والتنوين، والخلط بينه وبين حرف النون.

11. التوصيات والمقترحات:

- في ضوء ما أسفرت عليه الدراسة يوصي الباحث ويقترح ما يلي:
- 1- استعمال طرائق التدريس مشوقة وأساليب محببة تُخلق الرغبة لدى التلاميذ ويثير فيه دافعا للتعلم، فالوسيلة التعليمية هي أداة تجلب انتباه التلاميذ إلى الدرس وتشوقهم إليه وتعمل على ترسيخ المادة العلمية في أذهانهم.
 - 2- إدراج تقنيات جديدة في تعليم القراءة والكتابة مثل الألعاب التربوية من اجل خلق الرغبة فيهما. - التركيز على إسناد الأقسام الأولى لأساتذة متخصصين لتعليم التلاميذ القراءة والكتابة.
 - 3- وضع خطة للكشف عن مواطن الضعف، وذلك خلال العام الدراسي ووضع برنامج مناسب للعلاج بناء على تصنيف الطلبة في مجموعات
 - 4- ضرورة الكشف عن الأخطاء التلاميذ في مرحلة مبكرة.
 - 5- التنوع في الأساليب التعليمية ويجب أن يتم التعليم حتى الإتقان لجميع التلاميذ وفي جميع المفاهيم والحقائق.

12. المراجع بالعربية:

- احمد عبد الكريم، حمزة(2008). سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا). دار الثقافة، للنشر والتوزيع: مصر.
- البطايينة، أسامة محمد وآخرون (2010)، صعوبات التعلم بين النظرية والممارسة، دار المسيرة، ط2، عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال (1997). المدخل إلى التربية الخاصة. مكتبة الفلاح للنشر (ط1): الإمارات العربية المتحدة.
- الدبس مازن، محمد (2000). صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية لدى الطلبة الأذكيا في الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس: فلسطين.
- الروسان، فاروق (1999). سيكولوجية الأطفال غير العادين، مقدمة في التربية الخاصة، الطبعة الخامسة، عمان: دار الفكر والنشر: القاهرة.

-السرطاوي، زيدان (1998). مدخل الى صعوبات التعلم، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض(ط1): المملكة العربية السعودية:

-عبد الله بن محمد بن عايض، آل تميم (2007). شهادة ماجستير بعنوان فاعلية استخدام القصص المسجلة على الأقراص المدججة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي، جامعة أم القرى:السعودية.

-عدس، محمد عبد الرحيم (2000). صعوبات التعلم. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية: عمان.

-غسان عبد الحلي، أبو فخر (1992). التربية الخاصة، مطبعة الاتحاد ط1، دمشق: سوريا.

-القوامسي، نبيل (2005). فن الكتابة والتعبير. جامعة الخليل، كلية فلسطين: فلسطين.

-فتحي مصطفى، الزيات(2007). صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. دار النشر للجامعات، ط1، القاهرة مصر.

-نادية، بلعظم (2015). برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة هران 2، الجزائر.

-نبيل على، سليمان(1992). التخلف وعلم النفس المعوقين، منشورات جامعة، ط1، دمشق، سوريا.

13.المراجع الاجنبية:

-Luc Bruliard,Handicap,(2005) Mental Et Intégration Scolaire .1er Edition - L'hamattan - France .

-Laurent Danon Boileau,(2004)Les Troubles Du Langage Et De La Communication Chez L'enfant. 1er Edition-Presses Universitaires De France-Paris.

-Pominique Torelle,(2005)L'Enfant A La Rencontre Du Langage ,1er Edition - Pierre Margada Editeur -Belgique.

-Passenger .T.stuart.M ,terrell c.(2000).phonological processing and early literacy.journal of research in Reading.new york academic press..

-Roger Perron Et Jan Pierre Aublé & Yves Compas, (2005) L'enfant En Difficulté.4e Edition -Dunod-Paris-France .

-Vogler Handiley, ,(1985)History As An Indicator Of Risk For Reading Disability . Vol.18.7 Journal,bostone new york :houghton mifflin company.