Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 48, No. 3, 2021

Deanship of Scientific Research

Reading and Writing Mistakes among Students of the First Three Grades of Basic Education in the Directorate of the University Brigade due to Some Variables

Abeer Alabdalat

School of Educational Sciences, The University of Jordan, Jordan.

Received: 21/6/2020
Revised: 14/8/2020
Accepted: 18/10/2020
Published: 1/9/2021

Citation: Alabdalat, A. (2021). Reading and Writing Mistakes among Students of the First Three Grades of Basic Education in the Directorate of the University Brigade due to Some Variables. *Dirasat: Educational Sciences*, *48*(3), 230-245. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2871

Abstract

The study aims to investigate reading and writing mistakes among students of the first three grades of basic education in the university's district directorate in light of some variables. The study sample consisted of (218) teachers who were chosen in a simple random way from public and private schools. To collect the study data, two questionnaires were built. The first dealt with reading mistakes consisting of (18) items, and the second dealt with written mistakes consisting of (22) items. The results of the study showed that the most common reading mistakes for students in the first three grades are: mistakes in pronouncing movements related to the structure of the word, adherence to the requirements of punctuation marks, and confusing (Lam Al-shamsiyah) and (Lam Al-Qamaryah). The most common written mistakes are poor writing of hamzas of all kinds, confusion between (Lam Al-Shamsyah) and (Lam Al-Qamaryah), and writing a thousand compiled alpha elongated and vice versa. It also showed that there were statistically significant differences in the teachers' estimates of the reading errors faced by the primary stage students due to the variable of the school type and in favor of the government school. There are statistically significant differences in the teachers' estimates of the written errors due to the gender and school type variables and in favor of the government school. The researcher recommends the necessity of teachers of specialized Arabic language teaching basic stage, and holding training workshops for teachers on methods of teaching spelling.

Keywords: Reading mistakes, written mistakes, students of the first three grades, basic education, the university district.

الأخطاء القرائية والكتابية لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى من التعليم الأساسي في مديرية لواء الجامعة في ضوء بعض المتغيرات

عبير العبداللات

الجامعة الأردنية، الأردن.

ملخّص

هدفت الدراسة إلى تقصي الأخطاء القرائية والكتابية لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى من التعليم الأساسي في مديرية لواء الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، وتكوّنت عينة الدراسة من (218) معلمًا ومعلمة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس الحكومية والخاصة. ولجمع البيانات جرى بناء استبانتين: الأولى وتتناول الأخطاء القرائية وتكونت من (18) فقرة، والثانية تتناول الأخطاء الكتابية وتكونت من (22) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ أكثر الأخطاء القرائية شيوعًا لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى هي: الخطأ في نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة، والالتزام بمتطلبات علامات الترقيم، والخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية. أما أكثر الأخطاء الكتابية شيوعًا هي: ضعف كتابة الهمزات بأنواعها، والخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية، وكتابة الألف المقصورة ألفا ممدودة وبالعكس. وأظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمات للأخطاء القرائية التي يواجهها طلبة المرحلة الأساسية تعزى إلى متغير نوع المدرسة ولصالح المدرسة الحكومية. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي ونوع المدرسة ولصالح المدرسة الحكومية. وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بضرورة تولي معلمي لغة عربية من ذوي الاختصاص تدريس المرحلة الأساسية، وعقد ورشات تدريبية للمعلمين حول أساليب تدريس الإملاء.

الكلمات الدالة : الأخطاء القرائية، الأخطاء الكتابية، طلبة الصفوف الثلاث الأولى، التعليم الأساسي، لواء الجامعة.

© 2021 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

المقدمة

تعدّ مرحلة التعليم الأساسي مهمة لتنمية المهارات الأساسية التي تمكن الطفل من تحصيل المعرفة لتحقيق النمو المتكامل، وتعد الصفوف الدراسية الأولى هي أساس العملية التعليمية التي ينبغي أن يبذل خلالها كل الجهد والطاقة للحصول على تأسيس سليم للطلبة؛ من خلال توفير بيئة صحيحة، وكوادر تعليمية تتميز بكفاءة في أسلوب التدريس دون الاعتماد على التلقين. فهي أساس لإكسابه مهارات معرفية، تأتي عن طريق تنمية عدة جوانب؛ حركية ونمائية ووجدانية، مع التركيز على مهارتي القراءة والكتابة اللتين تعدان نافذة الفكر الإنساني، ووسيلته إلى كلّ أنواع المعرفة المختلفة.

وللغة مهارات أربع هي: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. فتعلم اللغة سواء أكانت اللغة الأم أم لغة أجنبية تهدف إلى أن يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة، والتعرف إلى إطارها الصوتي الخاص بها، ويهدف إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التعبير عن مقاصده، والتواصل مع الآخرين، ويسعى إلى أن يكون قادرا على قراءتها وكتابتها. وقد حظيت مهارة القراءة باهتمام بالغ من الباحثين لأهميتها، فمن الصعب أن يوجد نشاط لا يتطلب القراءة، سواء أكان هذا النشاط في المدرسة أم في المنزل أم في العمل، وللقراءة تأثيرات واسعة وعميقة ومتنوعة على الطفل؛ فهي توسع دائرة خبرته وتنميها، وتنشط قواه الفكرية، وتهذب ذوقه، وتشبع فيه حب الاستطلاع النافع لمعرفة نفسه ومعرفة غيره. والقراءة تسمو بخبرات الأطفال العادية، وتجعل لها قيمة عالية، فالأطفال أينما كانوا يجربون ويختبرون كل ما يحيط بهم، والقراءة تزيدهم فهما وتقديرا لمثل هذه التجارب،وعن طريقها يمكن ان يحل الكثير من المشكلات اليومية والعلمية التي تواجهه.كما تساعده على التوافق الشخصي والاجتماعي،فهي تساعد الطفل على اكتساب القيم والاتجاهات السليمة.وهي بذلك سبيل التعلم الذاتي في وقت تفجرت فيه المعرفة البشرية، وتضاعف حجمها، وغدا مستحيلا على المؤسسة التربوية أن تزود المتعلم بكل ما يلزمه من معارف في فترة دراسته المحدودة، وعليها أن تزوده بمهارات التعلم الذاتي (الدراوشة، 2007).

وشهد الأدب التربوي في ميدان تعليم القراءة وانتقال أثر ذلك في التعامل بوعي مع عناصر النص المقروء بحوثا عديدة أكدت العلاقة بين التقدّم في القراءة، وانعكاس ذلك على فنون اللغة ومهاراتها الأخرى، وقد وصفت في كثير من البحوث بأنها علاقة تكاملية، تفاعلية، فالاستيعاب الجيد يزيد من ثقة القارئ بنفسه، ويقوي مفرداته، ويوسع دائرة معارفه، ويتيح له تعرف طريقة بناء النص، وعلى الأنماط المستخدمة فيه. كما يزوده بمقدار وافر من المعلومات عن العالم الذي يحيط به، فضلا عن مخزون وافر من الأدب. وكل ذلك سيساعد على تحسين كتابته، وقدرته على التحدث والاستماع ولا شك في أن هذا التصوّر ترجمة لمبادئ النظرية الكلية التي ترى أن الإنسان يكتسب اللغة في إطار كلي، وفي سياقات اجتماعية توفر له مزيدا من التفاعل وتبادل الآراء مع الآخرين، فعندما يقرأ نصا إنما يتفاعل ويتحاور بأشكال مختلفة مع كاتبه، ومع ما يتناول من أفكار وآراء ومقترحات، وعندما يكتب لجمهور معين فإنه يمارس أشكالا من التساؤلات والحوارات المسموعة وغير المسموعة مع القارئ أو جمهور القرّاء المستهدفين بالكتابة، ويتبادل معهم الآراء والتصورات حول ما سيكتب، ويستمر في ذلك منذ لحظة التخطيط مرورا بمواقف البناء والإنتاج وانتهاء بمواقف التقييم (Barchers,1994)

فالقراءة هي الخطوة الأولى في العلم، فهي تبني شخصية الإنسان، وتمكنه من استخدام الأسلوب العلمي، بالتدرج في ملاحظة الظواهر والمشكلات، ووضع الفروض المناسبة، وفحصها والتحقق منها، ثم الخروج بنتائج واضحة مقنعة لتفسير الظاهرة، فيتسع أفقه، ويفكر في الجوانب المتعددة للظاهرة أو المشكلة، وتطلعه على أخبار مجتمعه وأمته والعالم من حوله، فيكوّن تصورا عميقا واعيا للحياة والأحياء (استيتية،2010)

لذلك كان تعليم الأطفال القراءة بدقة وطلاقة وفهم كاف من أهم أهداف التعليم الأساسي؛ حيث إن النجاح في التعليم يستند أساسا إلى القدرة على القراءة (Hulme & Snowling, 2011).ويؤكد الكثير من التربويين المعنيين بتعليم القراءة أنّ الطفل يتعذر عليه تحقيق مستوى مقبول من التعلم في المراحل التعليمية الأولى إذا لم يصل إلى مستوى مُرضٍ في القراءة (الظنحاني،2011).

فالقراءة الجيدة تعين المتعلم على تحصيل إجابات وافية عن الأسئلة التي تواجهه في دراسته، وتساعده على حل المشكلات التي تعترض سبيل تعلمه، إضافة إلى تنمية حصيلته اللغوية، وتقديم نماذج للتعبير السليم (مصطفى، 2005). كما أنها تُعدّ أساس النجاح في الدراسة والحياة العملية (كامبي وكاتز، 1998)؛ لذا ينظر إلى القراءة في المرحلة الأولى من التعليم على أنها أداة مهارية بمعنى أنّ تقدم المتعلم ونجاحه يعتمد أساسا على إتقان القراءة، وأنّ التأخر القرائي يعدّ عاملا في حدوث الفشل التعليمي(Harris, Albert & Edward, 1985)

وتعد القراءة عملية عقلية معقدة، فهي تتطلب التمكن من ثلاث مهارات أساسية، أولها فكّ الرموز الكتابية، وثانيها تعرف الكلمات، وثالثها الاستيعاب القرائي (Mamouri, 1989). وتمثل الرموز الكتابية النظام الصوتي للغة، ولتعرفها لا بد من إدراك الوحدات الصوتية الصغيرة التي تتكون منها كل كلمة، وتمييزها، ودمجها لنطقها نطقا صحيحًا (Passenger, Stutart & Terrell, 2000).

غير أنّ تعرف الرموز المكتوبة ونطقها نطقا صحيحًا ليس إلا الخطوة الأولى في عملية القراءة، التي يجب أن تؤدي إلى استخلاص المعنى وبنائه باستخدام ما يعرف بالفهم القرائي، الذي يُعدّ ذروة مهارات القراءة والغاية من تعليمها، إذ ينحصر الهدف النهائي لتعليم القراءة في إكساب المتعلم المهارات الضرورية لبناء المعنى من النصوص أو استيعابها مهما اختلفت أنواعها وقوالبها (Torgesen, 2002)

كما تتطلب مهارة فك الرموز الكتابية المعرفة بأشكال الحروف في المواقع المختلفة من الكلمة، والتفريق بينها، ونطقها نطقا سليما، والربط بينها في مقاطع ثم تكوين الكلمات منها، ودمج الكلمات لتكوين التراكيب والجمل، في أثناء ذلك يحتاج القارئ إلى الوعي بخصائص النظام الكتابي في اللغة التي يقرأ بها؛ ففي اللغة العربية حروف تنطق ولا تكتب.في نظامها الكتابي يختلف شكل بعض الحروف حسب موقعه من الكلمة، وتتشابه بعض الحروف في أشكالها ويُفرق بينها بالنقط، ويحتاج القارئ إلى أن يفهم السياق ليتعرف الضبط الصحيح للكلمة، ومن ثَم يقرأ قراءة سليمة مما يكلف القارئ عبئا إضافيًا (Abu-Rabia & Taha, 2004).

والقراءة في طبيعتها منظومة من المهارات الفرعية المتداخلة التي يصعب تعليمها وتعلمها بمعزل عن المهارات اللغوية الأخرى. ويزداد الأمر صعوبة عندما تتطلب مواقف التعليم أن يعمل معلم اللغة في بيئات لغوية متنوعة تجعل الديناميات الاجتماعية مع التنوعات القرائية في الحصة الواحدة بيئة فريدة ومميزة، ومعلم القراءة هو المسؤول المباشر عن إدارة هذه التنوعات، مما يجعل اتخاذ القرارات التدريسية في هذا الشأن غاية في الصعوبة ((Michael& Susan & Bonnie, 1999

ويشير الأدب التربوي إلى أن مفهوم القراءة قد تطور من مفهوم مبسط يقوم على ان القراءة عملية ميكانيكية،آلية بسيطة، إلى مفهوم معقد، يقوم على أنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها (العبدالله، 2008) ولا يعد تعلم القراءة شكلا من أشكال اكتساب المعلومات، ولكنه وسيلة لاستخدام المعلومات لتنمية قدرات معينة، كما أن تعلمها مهارة يشترك فيهما العقل البشري بتركيبه المعقد، فالقراءة عملية متدرجة مستمرة يقوم بها الفرد بكل كيانه، وتتطلب توازنا جسميا وعقليا ونفسيا. كما أنها مطلب نمائي يتطلب تكيفا ذاتيا واجتماعيا، والتقدم في القراءة مرتبط بالتقدم في مظاهر النمو وخصائصه ومتطلباته، كما تؤثر القراءة على جوانب الشخصية كلها (كولينجغورد، 2003). والقراءة عملية تحليلية بنائية تفاعلية لا يقصد بها مجرد معرفة الكلمة المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة، بل تتعدى ذلك إلى فهم المقروء، واستحضار معناه، والاستنتاج والربط والتفكير النقدي أيضا، وذلك يتطلب من القارئ أن يربط ما يقرؤه بخبراته السابقة، وأن يفسر النص المقروء وأن يصدر عليها حكما مستعينا في ذلك بقدرته على التخيل والتفكير(Dole,1995).

وقد ظهرت العديد من النظريات التي تناولت عملية القراءة واكتسابها، منها: نظرية القراءة من أسفل لأعلى، أو الانتقال من الجزء إلى الكل. ونظرية القراءة من أعلى إلى أسفل، أو الانتقال من الكل إلى الجزء. والفرق بينهما أن القارئ إذا ما اعتمد نظرية القراءة من أسفل لأعلى في أثناء القراءة فإنه يركز بصورة أساسية على المعالجة الخطية للمادة المكتوبة حتى يصل إلى معنى، وفيها يحاول القارئ أن يأخذ المعنى الذي من أجله كتب النص، بينما نظرية القراءة من أعلى إلى أسفل هو أسلوب في معالجة المادة المكتوبة يشير إلى التوقع، ويعتمد على الاستنتاج؛ بحيث يقوم القارئ بتفسير ما يقرأ وتحليله (سليمان، 2003). وهذه النظرية تتفق مع نظرية جودمان وبيرك(Goodman & Burke,1972) التي ترى أن القراءة عملية استقبال تنطوي على أربع مراحل أو عمليات هي: اختيار عينات المادة المقروءة، والتنبؤ بما يريده الكاتب، واختبار الفروض التي طرحها القارئ، والتثبت من الرموز المقروءة.وتختص العمليتان الاوليان بالجانب الفسيولوجي في القراءة، أي اتصال العين بالرموز المطبوعة، ومحاولة فكها. وتختص العمليتان الأخريان بالجانب الفعلي(طعيمة والناقة، 2006)

أما النظرية التفاعلية في عملية القراءة واكتسابها فإنها تعطي دورا متوازنا ومتكافئا لكل مجموعات العوامل المترتبة على النظريتين السابقتين(سليمان،2003).بافتراض أنّ القارئ يصل إلى المعنى عن طريق استخدام المعلومات من مصادر متعددة؛ بحيث تسير في اتجاهين:خلفية معرفية لدى القارئ، ومعلومات يحصل عليها من النص المقروء(عاشور ومقدادي، 2005).

وترى نظرية المدخل الاتصالي في القراءة أنّ تعليم القراءة يهتم بالدرجة الأولى بتحديد الأهداف من القراءة، والتفكير في أشكال الأداء الأخرى التي يُرجى من القارئ أن يقوم بها.وهذه العملية يُطلق عليها تحويل الرموز وهي عملية تربط بين اللغة المطبوعة وبين أشكال الاتصال الأخرى. وإنّ من الأمور المهمة في تدريس القراءة في المدخل الاتصالي تدريب القارئ على استخدام المؤشرات المختلفة في سبيل استيعاب النص المقروء. ومن هذه المؤشرات شكل الرموز نفسها، ومعناها ودلالاتها، فضلا عن طريقة بناء الجمل والتراكيب (طعيمة والناقة،2006).

فنظريات اكتساب القراءة تركز أساسا على عمليات المعالجة الصوتية، بدءًا من الوعي بالأصوات المكونة للكلمات، وفك الاصوات من خلال الرموز الحرفية التي تمثلها في الكلمة المكتوبة ودمجها للوصول إلى اللفظ الصحيح، ارتكازا على عمليات تذكر فعّالة صوتية. هذه العمليات تتطلب من القارئ الضعيف أو المبتدئ عبئا تفكيريا؛ لذلك فهي تحدث ببطء عند بداية القراءة، ومع الوقت تصبح عملية أوتوماتيكية لا تتطلب جهدا تفكيريا، وتتكثيف مصادر التركيز إلا إذا كان هناك مشكلة في عمليات المعالجة الصوتية، التي تحدّ من عملية اكتساب القراءة، فمرونة عمليات المعالجة الصوتية وتطوير الأجهزة التفكيرية المسؤولة عن تلك العمليات في سن مبكر ومن شأنها ان تسهم في سهولة اكتساب عمليات القراءة (Snowling, 2001).

الأخطاء القرائية الشائعة

من الأخطاء القرائية التي تواجه المتعلم في عملية القراءة هي: ازدواجية اللسان في العربية؛ حيث يستخدم الأطفال اللغة العامية قبل المدرسة

لغايات التواصل، ثم يكتسبون اللغة الفصحية من خلال التعليم، ويقتصر استخدامها على حصص اللغة العربية، وهذا الاختلاف بين اللغة العامية المحكية والفصحى في دلالات الألفاظ يشكل صعوبة لدى الطفل في تعلم مهارة القراءة. إضافة إلى أن معرفة القراءة والكتابة يحتاج إلى تمييز إدراكي للحروف حيث تؤثر على نحو كبير على معرفة القراءة والكتابة، كما أن حروف العربية لها أشكال ثنائية أو ثلاثية، كذلك اشتراكها في الشكل العام مع اختلافها في ظهور النقط او غيابها، إضافة إلى وجود الحركات القصيرة على الأحرف التي تساعد على فك رموز الكلمة المكتوبة، وهي تظهر فوق الحروف أو تحتها.والطلبة يقرؤون مع تحريك الحروف ثم ينتقلون للقراءة دون حركات مما يزيد احتمالية وقوع القارئ في خطأ ضبط تحريك الكلمة إن لم يكن على وعي بدلالة الكلمة من خلال السياق (Asadi, 2017))

أما الكتابة فهي تعد من أعظم ما أنتجه العقل البشري، وهي من مهارات اللغة الأساسية، إلا أن موضوع الكتابة لم ينل الاهتمام الذي ناله موضوع القراءة. ويرى علماء الأنثروبولوجيا أنّ الإنسان بدأ تاريخه الحقيقي حين اخترع الكتابة. وتكمن أهمية الكتابة في دورها في نقل الموروث الثقافي والحضاري، وتسجيل الوقائع والحوادث. وهي وسيلة للتعبير عما يجول بالخواطر، ونقل الأخبار من الفرد وإليه على الرغم من بعد المسافة. وتظهر أهمية الكتابة مع زيادة تعقيد المجتمع الإنساني؛ حيث لم تعد المخاطبة والمشافهة كافية لتحقيق مطالبه وحاجاته، وتزداد أهمية الكتابة في المستويات المتقدمة من تعليم اللغة، وذلك لحاجة الدارس إليها في التعبير عن نفسه، وعن مستواه في دراسة اللغة، وتسجيل معلوماته عنها(عاشور ومقدادي،2005)

وتعد عملية الكتابة اليدوية عملية معقدة، تعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة، فالكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية، وهذه تعتمد على الوظيفة البصرية للعين، والتآزرالبصري بين حركة العين واليد، وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها، كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية والذاكرة الحسية الحركية للحروف والكلمات (الزيات، 1998)

ويتعلم الأطفال الكتابة من خلال النماذج المتكررة التي يشاهدونها، ومن خلال رؤيتهم لكتابة الآخرين، ومن خلال إملاء الأطفال لموضوعاتهم الخاصة بمساعدة المعلمة، وتكون محاولات الأطفال الأولى للكتابة عادة عن طريق الخطوط غير المنتظمة، وعندما تصبح الرسوم العشوائية لخطوط الأطفال على سطور أفقية بدلا من التعرجات الدائرية غير الهادفة، عندها يدرك الأطفال بدايات تعلم الكتابة. فإدراك الطفل لعلاقة الرمز والإشارة بالشكل المكتوب لا يتم دون تفكير وخبرة سابقة مع الرموز وقدرة على فهمها وتفسيرها. كما أن إدراك الطفل للعلاقات، وإدراك تتابع الحروف، وفهم العلاقة بين أصوات الكلام وأشكال الرموز المستخدمة في الكتابة، والقدرة على التصور، كلها عمليات عقلية لا يستطيعها الطفل المتوسط قبل بلوغه السادسة من العمر العقلي (الناشف، 2007).

الأخطاء الكتابية

في كل لغة من اللغات الإنسانية بعض الصعوبات التي يواجهها المبتدئ في تعلم القراءة والكتابة، ومن مشكلات الكتابة في اللغة العربية (البجة،2003):

1- ما ينطَق ولا يُكتَب، في اللغة العربية بعض الحروف التي تنطق ولا تكتب مثل حرف الألف في: ذلك، هذا، لكن.

2- تشابه بعض الحروف، تتشابه بعض الحروف في الكتابة العربية ولا يفرق بينها إلا بأمور دقيقة، مثل (ب، ت، ث) و(ج، ح، خ) و(ر، ز) و(ع، غ) و(د، ذ) و(س، ش) و(ص، ض) و(ط، ظ).

3- يستخدم في العربية نوعان من المدود، الأول: ويطلق عليه الحركات (الضمة والفتحة والكسرة)، والنوع الثاني حروف المد وهي (الألف والواو والياء). وهذان النوعان يتشابهان في الصوت،فالعلماء يقررون أن الحركات أبعاض من حروف المد، ولذلك فإن الطفل يخلط في التفريق بينهما مما ينجم عنه عدم التفريق في الكتابة بينهما.

4- تستخدم الألف المتطرفة في النهاية على شكلين هما الألف الملساء(ا) والألف اليائية(ى) في حين أن صوتيهما واحد.

5- في العربية نونان، الأولى:حرف من حروف الهجاء،وأما الثانية: فصوت التنوين.

6- في اللغة نوع من الهمزات ينطق ويكتب وهو ما يطلق عليه همزة القطع، ونوع آخر لا ينطق ولكنه يكتب، ويطلق عليه همزة الوصل.

7- هناك لام تسمى اللام الشمسية لا تنطق ولكنها تكتب، ولام تسمى اللام القمرية تلفظ وتكتب.

8- الحروف في العربية تنقسم إلى قسمين من اتصالها بما بعدها، أما الحروف التي لا تتصل بما بعدها هي:(الألف والدال والذال والراء والزاي والواو) أما الباقي فيتصل بما قبله وبما بعده.

9- تتغير صورة الحرف الواحد حسب موقعه في الكلمة وعلى وفق الحرف الذي يليه.

10-الإعجام، ويقصد به نقط الحروف، ومن الملاحظ أن نصف عدد حروف الهجاء معجم وأن عدد النقاط يختلف بختلاف الحروف المنقوطة وأن مواضع النقاط مختلفة.(عاشور والحوامدة،2007)

فالطلبة يسجلون عددا كبيرا من الأخطاء الإملائية والصرفية والنحوية؛ وذلك لبعد الشقة بين العامية والفصحى، وهذا الانفصام مسؤول عن ضعف مستوى الاداء لغويا في الصفوف(ALrabaa,1986). فالوضع الازدواجي للغة العربية له أثر سلبي على تعلم الطفل مهارات القراءة والكتابة وعلى تحصيله العلمي على نحو عام.وهذا النمط يكتسبه العربي بصورة طبيعية كلغة أولى في مختلف بقاع الوطن العربي، ويستخدمه في حديثه اليومي، وهو النمط الذي ينظم به الشعر الغنائي، وحجم هائل من الأدب الشعبي ممثلا بالدراما الاجتماعية.إنه النمط الذي لا يجيد عدد كبير من الناطقين بالعربية غيره، وقد تطور متجها نحو التبسيط والبعد عن أية تعقيدات في الصوت والنطق والصرف والنحو واختيار الكلمة (Ayari,1996). إن العلاقة بين القراءة والكتابة علاقة تأثر وتأثير؛ فالقدرات الكتابية تتحسن مع تطور القدرات القرائية، وكذلك فإن القدرات القرائية تفيد من المهارات ذاتها مما يستخدم في عملية الكتابة. وأشار كراشن(Krashen) الوارد في براين (Bryan,1997) إلى أن الطلبة الذين يقرؤون كثيرا يعرفون كلمات أكثر، وربما يكون أداؤهم في الاختبارات الكتابية أفضل، وأن القُرّاء الجيدين سيتفوقون كتابيا؛ لأن الأطفال يتعلمون القراءة والهجاء بطريقة عملية وظيفية تعتمد نظاما كتابيا واحدا تقريبا. ويرى أيضا أن السياق القرائي يزود القارئ بوعي تام بالكلمات في موضع الكتابة.وقد أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة تعليم الكتابة عبر تشجيع الطلبة على القراءة، فكلما قرأ الطفل نمت قدرته على اكتشاف صور الكلمات، واستيعاب الهجاء الصحيح لها مما يساعده على استرجاع الصور البصرية المخزونة في ذهنه للكلمات المقروءة (الدراوشة،2007).

ونظرًا إلى أهمية هذا الموضوع فقد أجريت العديد من الدراسات السابقة في هذا المجال ومنها دراسة عويضة (2014) دراسة هدفت إلى معرفة الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (147) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثالث الاساسي في قطاع غزة بفلسطين. واستخدمت الدراسة اختبارًا في الفهم القرائي. وأظهرت النتائج وجود أخطاء قرائية متوسطة لدى الطلبة تمثلت في: حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل وإضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات. وتكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل.

وأجرى **حبايب** (2011) دراسة هدفت إلى تعرُّف صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي وفقًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص في مدارس غزة. واعتمد المنهج الوصفي والتحليلي. وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية مكونة من (123) معلمًا ومعلمة. وتم استخدام استبانة مؤلفة من (33) فقرة. وأظهرت النتائج أن تقديرات معلمي الصف الأول الأساسي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة كانت مرتفعة؛ وتمثلت هذه الصعوبات في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط على القلم، كما أظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر فروق تعزى إلى متغير الخبرة.

وأجرى بركات (2008) دراسة تحليلية هدفت إلى معرفة الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصفوف من الأول إلى الخامس في ضوء متغيرات الجنس والصف والتحصيل. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، جرى اختيار عينة من طلبة مدارس طولكرم بلغ عددها (292) طالبًا وطالبة. وتم تحليل كتابات الطلبة في موضوعات التعبير التي أظهرت نتائج تصحيحها أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا هي المتعلقة بكتابة الهمزات بأشكالها المختلفة، ثم الخلط بين التاء المربوطة والمفتوحة، والأقل شيوعا قلب الحرف وإسقاط سن الحرف، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة تعزى إلى متغير الجنس.

وأجرى شين (Shen, 2003) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الأخطاء الإملائية وعلاقتها بالقدرة الهجائية لدى الطلبة الصينيين في المرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الصف السادس. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة. وقد خلصت الدراسة إلى وجود أكثر من (15) نوع من الأخطاء صنفت إلى ثلاثة أنواع هي: اخطاء تهجئة مرتكزة على الأصوات الكلامية، وأخطاء 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 ولصالح الإناث.

وأجرى بوشارد (Bouchard, 2002) دراسة بهدف استقصاء قدرة طلبة الصف الثالث الأساسي على القراءة والكتابة، ومعرفة الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم. وتكونت عينة الدراسة من شعبتين من الصف الثالث إحداهما من الذكور وعددها (28) طالبًا، والأخرى من الإناث وعددها (32) طالبة. وقد توصلت النتائج إلى أن هناك علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين قدرة الطلبة على التهجئة وقدرتهم على الكتابة الإملائية، ووجود علاقة بين التحصيل العام والقدرة على الكتابة، وعدم وجود علاقة بين القدرة على الكتابة ومتغير الجنس.

وهدفت دراسة ياتس (Yates, 2002) إلى تعرُّف الأخطاء الكتابية لدى طلبة الصفين الثاني والثالث في ضوء متغير الجنس والقدرة على القراءة. وتكونت عينة الدراسة من (187) طالبا وطالبة موزعين إلى أربع شعب من الصفين الثاني والثالث الابتدائي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين القدرة القرائية والكتابية، كما أظهرت النتائج فرقًا في القدرة القرائية والكتابية تبعا لمتغير الصف لصالح الصف الثالث، وعدم وجود فرقًا بين الجنسين في القدرة.

وباستعراض الدراسات السابقة يتضح انها تناولت موضوع الأخطاء القرائية والكتابية لدى الطلبة، كما أوردت الباحثة عددًا من الدراسات السابقة التي تميزت بحداثتها زمنيًا. ويتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها تتفق مع الدراسة الحالية من حيث موضوعها العام، فهي تتناول

موضوع الأخطاء القرائية والكتابية لدى الطلبة إلا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوعات الفرعية، فقد تناولت دراسة عويضة (2014) الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية. وتناولت دراسة حبايب (2011) صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي وفقًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص في مدارس غزة. وتناولت دراسة بركات (2008) معرفة الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصفوف من الأول إلى الخامس في ضوء متغيرات الجنس والصف والتحصيل. وتناولت دراسة ياتس (Yates, 2002) الأخطاء الكتابية لدى طلبة الصفين الثاني والثالث في ضوء متغير الجنس والقدرة على القراءة. ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة تنوعها من حيث المنهجية المستخدمة؛ فبعضها تناول المنهج الوصفي المسحي كما في دراسة عويضة (2014)، واتبعت دراسة بوشارد (Bouchard, 2002) المنهج الارتباطي. وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في منهجها واختيار أفراد الدراسة، وإعداد الأدوات والتحقق من صدقها وثباتها، وإجراءاتها والمعالجة الإحصائية. وتميزت هذه الدراسة بتناولها الأخطاء القرائية والكتابية وتشخيصها لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى؛ وهو ما لم يجر في أية دراسة سابقة في حدود علم الباحثة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد السنوات الاولى من التعليم ذات أهمية خاصة في حياة المتعلم؛ فتعلُم الطلبة مهارات القراءة والكتابة في المراحل المبكرة من التعليم أمر ذو أهمية كبيرة؛ ويزداد أهمية في نهاية الصف الثالث الأساسي هو المطلب الأكثر أهمية في المرحلة الأساسية؛لذا كان من الضروري الاهتمام بالكشف المبكر عن جوانب الضعف في هاتين المهارتين، ومظاهر تعثر الطلبة فيهما؛ لوضع البرامج اللازمة لحل هذه المشكلة. ومن خلال عمل الباحثة في المجال التربوي وإشرافها المباشر على المرحلة الأساسية فقد لاحظت ضعفًا في مهارة القراءة والكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، وشيوع كثير من الأخطاء في قراءتهم وكتابتهم تنطوي على صعوبات مختلفة يواجهها الطلبة في اكتساب هذه المهارات. وبالرغم من أهمية القراءة والكتابة فإن الواقع الحالي يؤكد أنّ مشكلة ضعف الطلبة فيها، وافتقارهم إلى التمكن من مهاراتها في المراحل الأولى من التعليم ما تزال قائمة (العبد الله، 2008).

وتعد الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن الحلقة الأولى في التعليم في ضوء تقسيم وزارة التربية والتعليم للمرحلة الأساسية، ويتوقع من الطلبة في نهايتها أن يكونوا قادرين على قراءة وفهم جمل قصيرة ونصوص مكونة من قرابة(150) كلمة قراءة جهرية سليمة، مع مراعاة علامات الترقيم، وأن يلون في أدائه القرائي مراعيا أساليب الاستفهام، والتعجب، والنداء وأن تنمو لديهم الرغبة في القراءة، والميل إلى استعمالها، كما يتوقع من الطلبة ان يستعملوا حواسهم استعمالًا صحيحًا في أثناء القراءة. كما يتوقع من الطلبة أن يكتبوا كتابة سليمة كلمات تتضمن: همزتي الوصل والقطع في الأسماء، والهمزة المتوسطة على الواو، وهمزة المد، ويكتب كلمات وجملًا وفقرات قصيرة بخط النسخ، ويعبر كتابةً بجمل وفقرات قصيرة عن صور معطاة له وعن مشاعره، وتنمو لديه عادات الكتابة الجيدة (وزارة التربية والتعليم، 2013)

فالطفل الذي يحرز تقدمًا في القراءة في نهاية الصف الثالث الأساسي يستطيع أن يكتسب أساسًا قويًا لكل أنواع القراءة في المستقبل، فكلما كان التقدم طبيعيًا في القراءة في الصفوف الأولى، فإنه يدعم القدرات الأساسية في القراءة في المراحل اللاحقة (بوند وبرادلي، 2011)

كما ينظر إلى الصفوف الثلاثة الأولى على أنها مرحلة النمو السريع لمهارات القراءة والكتابة التي ينبغي أن تؤسس فيها لدى الأطفال عادات ومهارات القراءة الأساسية، والتدريب على استراتيجيات التعرف إلى الكلمات وتحليلها إلى عناصرها. ويعد الصف الثالث أيضا البداية الفعلية لمرحلة القراءة المنتجة المستقلة؛ حيث يصل الطالب في هذا الصف الطلاقة في القراءة، ويستخدم استراتيجيات متنوعة في فك رمز الكلمة واستخلاص المعنى(طعيمة والشعيبي، 2006)

ويرى الباحثان أنّ ذلك يشكل مشكلة خطيرة على كل مستويات السلم التعليمي؛ حيث يعد تدريب الأطفال على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، ويستخدم استراتيجيات قرائية متعددة في صفوف المرحلة الأساسية أمرا ضروريًا في اكتساب وتوظيف مهارات القراءة والكتابة في المراحل الدراسية اللاحقة. كما يعد مؤشرًا قويًا على نجاح الطلبة أو فشلهم في إتقان مهارات القراءة والكتابة في المراحل العمرية اللاحقة (Whitehurst and Lonigan,1998)؛ لذا جاءت هذه الدراسة لتبين الأخطاء القرائية والكتابية الأكثر شيوعًا التي يقع فيها طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما الأخطاء القرائية الأكثر شيوعًا التي يواجهها طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة القراءة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟
2- ما الأخطاء الكتابية الأكثر شيوعًا التي يواجهها طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة الكتابة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟
3- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في تقديرات المعلمين والمعلمات للأخطاء القرائية الأكثر شيوعًا التي يواجهها طلبة الصفوف الثلاثة الأولى تعزى إلى متغيري الجنس ونوع المدرسة؟
4- هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمات للأخطاء الكتابية الأكثر شيوعًا التي يواجهها طلبة الصفوف الثلاثة الأولى تعزى إلى متغيري الجنس ونوع المدرسة؟

المصطلحات والتعريفات الإجرائية

اشتملت الدراسة الحالية على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية

- **الأخطاء القرائية:** هي القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة، فهو يشمل فهم المقروء، أو التعبير عنه، أو البطء في القراءة، أو التلفظ الخاطىء للكلمة، أو الخطأ في ضبط الألفاظ وشكلها إلى آخر ما يتصل بأهداف القراءة (البجة، 2003). وتعرف إجرائيا بأنها عدم قدرة طلبة الصفوف الثلاثة الأولى على تعرف الكلمات والحروف ونطقها من مخارجها الصحيحة. وتم قياسها من خلال الدرجة التي حصل عليها المعلمون والمعلمات على الاستبانة المعدة لاغراض هذه الدراسة.

- **الأخطاء الكتابية:** عدم قدرة الأفراد على كتابة الكلمات كتابة صحيحة، وعدم رسمها بالشكل الصحيح الذي يتطابق مع رسمها في النص الأصلي، سواءً أكان الخطأ في شكل الكلمة كلها أو في جزء منها، وعدم قدرة الفرد على توظيف القواعد الإملائية توظيفًا سليمًا في أثناء الكتابة (البجة، 2003). وتعرف الكتابة إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: عدم قدرة طلبة الصفوف الثلاثة الأولى على عملية رسم للحرف على نحو صحيح وربطه مع حرف آخر لتكوين مقطع ثم كلمة ثم جملة، التي تم قياسها من خلال استجابة المعلمين والمعلمات على الاستبانة المعدة لاغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة

اشتملت الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على المعلمين والمعلمات في الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية والخاصة في العام 2019/2018.
- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات في الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة بالعاصمة عمان.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2019/2018.
- **المحددات الموضوعية:** تتحدد نتائج هذه الدراسة جزئيًا بالأخطاء القرائية والكتابية الأكثر شيوعًا لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى والمتمثلة في: تعرف الكلمات والحروف ونطقها من مخارجها الصحيحة. وعملية رسم للحرف على نحو صحيح وربطه مع حرف آخر لتكوين مقطع ثم كلمة ثم جملة. وتحدد النتائج ايضًا في ضوء صدق أدوات الدراسة وثباتها.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، القائم على جمع البيانات، وتصنيفها، وتحليلها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف الثلاثة الأولى ومعلماتها في المدارس الحكومية والخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة بالعاصمة عمان، حيث بلغ عددهم الإجمالي (660) معلمًا ومعلمة حسب إحصاءات مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة.

عينة الدراسة

وزعت الباحثة أداتي الدراسة على عينة بلغت (218) معلمًا ومعلمة بنسبة مئوية بلغت (30%) تقريبًا من المجموع الكلي، وجرى اختيارهم على نحو عشوائي من مجتمع الدراسة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة في ضوء المتغيرات.

الجدول (1) أعداد أفراد عينة الدراسة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى حسب متغيري الدراسة

الفئة	المتغير	مستوياته	العدد	النسبة
معلمي الصفوف الثلاثة الأولى	الجنس	ذكر	189	%87
		أنثى	29	%13
		المجموع	218	%100
	نوع المدرسة	حكومية	40	%18
		خاصة	178	%82
		المجموع	218	%100

أداة الدراسة

تم استخدام أداتين وفيما يلي وصف لبناء الأداتان والتحقق من صدقهما وثباتهما:

أ. استبانة الأخطاء القرائية

لتحقيق أغراض الدراسة فقد تم إعداد استبانة من الباحثة لقياس الأخطاء القرائية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، حيث تم مراجعة العديد من الدراسات في الأدب النظري والتربوي والمتعلق في هذا المجال، كدراسة عويضة (2014)، وقد تكونت الاستبانة من (18) فقرة.

ب. استبانة الأخطاء الكتابية

لتحقيق أغراض الدراسة فقد تم إعداد استبانة من الباحثة لقياس الأخطاء القرائية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات، حيث تم مراجعة العديد من الدراسات في الأدب النظري والتربوي والمتعلق في هذا المجال، كدراسة حبايب (2011). وقد تكونت الاستبانة من (22) فقرة.

صدق الأداتين

تم التأكد من صدق الأداتين عن طريق عرضهما على عدد من المحكمين المختصين في مجال المناهج والتدريس وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعات الاردنية. إضافة لعدد من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى ومشرفيها وفي ضوء ملاحظات المحكمين أعادت الباحثة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض العبارات الغامضة، حيث أبدى المحكمون مقترحاتهم فيما له علاقة بطبيعة الفقرات ولغتها وملاءمتها في القياس. وبناء عليه فقد تم تقليص عدد الفقرات ليكون (18) فقرة بدلًا من (29) فقرة لاستبانة الأخطاء القرائية، وتقليص عدد فقرات استبانة الأخطاء الكتابية ليكون (22) فقرة بدلًا من (33) فقرة. إضافة لحذف الفقرات المتشابهة.

وأعطى لكل فقرة مقياسًا متدرجًا من خمس درجات وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي. إذ يقوم المستجيب بتقدير مستوى الأخطاء القرائية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى على كل فقرة على النحو التالي: الدرجة (5) تعني أن المعلم موافق بشدة، والدرجة (4) تعني أن موافق موافق، والدرجة (3) تعني أن المعلم محايد، والدرجة (2) تعني ان المعلم غير موافق، والدرجة (1) تعني أن الطالب غير موافق بشدة. وجرى تقسيم مستوى التقديرات إلى ثلاثة مستويات: (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 5-1 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي (1.33)، وعليه تكون المستويات كالآتي: مستوى منخفض من تقديرات المعلمين للأخطاء القرائية (1-2.33)، ومستوى متوسط من تقديرات المعلمين للأخطاء القرائية (2.34-3.67)، ومستوى عال من تقديرات المعلمين للأخطاء القرائية (3.68-5).

ثبات الأداتين

استخرجت الباحثة ثبات الأداتين بطريقتين

- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) وذلك بتطبيقهما على عينة من خارج الدراسة بلغت (20) معلمًا ومعلمة بفارق زمني مدته أسبوعان، وبعد ذلك حسب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون. وبلغ معامل الثبات لاستبانة الأخطاء القرائية ككل (0.89)، ولاستبانة الأخطاء الكتابية (0.88). وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة.
- طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا: حسب معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا)، وكان معامل الثبات لاستبانة الأخطاء القرائية (0.89)، في حين بلغت لاستبانة الأخطاء الكتابية (0.91)، وبذلك تتمتع الأداتان بدلالة ثبات مرتفعة.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ هذه الدراسة تم اتباع الخطوات الآتية

بعد التأكد من صدق أداتي الدراسة وثباتهما وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، اتبعت الإجراءات الآتية في التنفيذ:

1- تم أخذ موافقة رسمية من مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة لتطبيق أداتي الدراسة.
2- عقد لقاء مع معلمي المدارس الحكومية والخاصة وتم اطلاعهم على أهداف الدراسة وعلى كيفية الإجابة عن أداة الدراسة، وأجابت الباحثة عن استفساراتهم.
3- ساعدت الباحثة أحيانًا زميلات العمل أحيانًا أخرى بالإشراف على تطبيق أداتي الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018 / 2019.
4- تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة على أداتي الدراسة في جداول خاصة، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
5- تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (SPSS) عن طريق الحاسوب للتوصل إلى النتائج ثم مناقشتها.

متغيرات الدراسة

أولًا: المتغيرات المستقلة

أ. الجنس وله مستويان: (ذكر، أنثى).

ب. نوع المدرسة، وله مستويان: (حكومية، خاصة)

ثانيًا: المتغيرات التابعة

-تقدير معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للأخطاء القرائية والكتابية الأكثر شيوعًا.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، وفيما يتعلق بالسؤالين الثالث والرابع فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ومناقشتها، بعد تطبيق أداتي الدراسة، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتهاوفقًا لتسلسل أسئلتها:

نتائج السؤال الاول ومناقشته الذي ينص على: ما الأخطاء القرائية الأكثر شيوعًا التي يواجهها طلبة المرحلة الأساسية في مهارة القراءة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

للإجابة عن خذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات للأخطاء القرائية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى وذلك للدرجة الكلية للاستبانة ولكل فقرة من فقرات الاستبانة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للاخطاء القرائية الأكثر شيوعًا لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات مرتبة تنازليًا

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقديرات
11	1	الخطأ في نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة	4.22	0.78	مرتفعة
9	2	الالتزام بمتطلبات علامات الترقيم في أثناء القراءة	4.04	0.76	مرتفعة
13	3	الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية	3.87	0.73	مرتفعة
12	4	نطق الحروف التي تكتب ولا تلفظ	3.84	1.01	مرتفعة
17	5	تكرار بعض الكلمات بعد قراءتها	3.36	0.76	متوسطة
10	6	توقف القراءة قبل إكمال المعنى	3.28	0.83	متوسطة
4	7	كثرة الخطأ في تهجئة الكلمات	3.21	0.93	متوسطة
3	8	إضافة صوت أو مقطع للكلمة في أماكن منفصلة	3.16	0.64	متوسطة
18	9	ظهور تأثير اللهجة العامية في أثناء القراءة	3.15	0.72	متوسطة
8	10	عدم القدرة على الاحتفاظ بمكان القراءة	2.92	0.88	متوسطة
1	11	حذف صوت أو مقطع من بداية الكلمة أو منتصفها أو آخرها	2.80	0.88	متوسطة
2	12	استبدال صوت بآخر	2.77	0.71	متوسطة
5	13	تجاوز بعض الكلمات وعدم قراءتها	2.77	0.82	متوسطة
7	14	الخلط بين أصوات الحروف المتقاربة	2.77	0.86	متوسطة
6	15	نطق كلمات غير موجودة في النص	2.76	0.81	متوسطة
16	16	إحلال كلمة مكان أخرى	2.71	0.81	متوسطة
14	17	العجز عن تعرف حروف الكلمة	2.46	0.79	متوسطة
15	18	ضعف التمييز بين الألف المقصورة والياء	2.27	0.63	منخفضة
مستوى التقديرات الكلية للأخطاء القرائية			**3.13**	**0.48**	**متوسطة**

يتضح من الجدول (2) أن تقديرات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للأخطاء القرائية الأكثر شيوعًا لدى الطلبة كان متوسطًا على نحو عام بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (0.48)، كما أن تقديرات المعلمين والمعلمات للأخطاء القرائية الواردة في فقرات الاستبانة كانت مرتفعة في أربع فقرات، ومتوسطًا في ثلاث عشرة فقرة ومنخفضًا في فقرة واحدة فقط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.27-4.22)، وقد

كانت أكثر الأخطاء القرائية شيوعا لدى الطلبة ممثلة في الفقرة (11) التي نصها "الخطأ في نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة" بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.78)، والفقرة (9) التي نصها "الالتزام بمتطلبات علامات الترقيم في أثناء القراءة" بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.76)، والفقرة (13) التي نصها "الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية" بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.73)، أما أقل أخطاء القراءة لدى الطلبة فقد كانت ممثلة في الفقرة (15) التي نصها "ضعف التمييز بين الألف المقصورة والياء" بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (0.63)، والفقرة (14) التي نصها " العجز عن تعرف حروف الكلمة" بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري (0.79)، والفقرة (16) التي نصها "إحلال كلمة مكان أخرى" بمتوسط حسابي (2.71) وانحراف معياري (0.81).

وترى الباحثة أنّ تركيز انتباه الطلبة على الحروف الأولى من الكلمة دون الاطلاع على بنية الكلمة قد يكون سببا في شيوع هذا الخطأ،إضافة إلى سرعة القراءة لدى الطلبة حيث يعدونها المهارة الأهم، ناهيك عن عدم معرفة الطلبة لقواعد النحو والصرف في هذه المرحلة؛ فالكلمات ذات الشكل الكتابي المتماثل لا يمكن قراءتها إلا بالاعتماد على الحركات أو قرائن السياق الأمر الذي يشكل صعوبة لدى الطالب في هذه المرحلة تعرُّف الضبط الصرفي الصحيح للكلمة. وجاءت الفقرة (9) التي نصها "الالتزام بمتطلبات علامات الترقيم في أثناء القراءة" بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.76)، ومردّ ذلك ضعف قدرة الطلبة على فهم المقروء الذي يستدعي جملة من المهارات أهمها القدرة على استيعاب معنى الكلمة وربطه في السياق الذي وردت فيه، والربط بين معاني الكلمات لإدراك معنى الجملة ومن ثَم إعطاء هذه الجملة الأسلوب اللغوي المناسب سواء أكان استفهاما ام تعجبا وغير ذلك من الأساليب اللغوية التي تتطلب تلوينا صوتيا من الطالب يتناسب وفهم المعنى. وجاءت الفقرة (13) التي نصها "الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية" بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.73)، حيث يرجع ذلك إلى اختلاف الصورة اللفظية لبعض الكلمات عن الصورة المنطوقة مما يشكل صعوبة على المبتدئين في تعلم القراءة.أما أقل أخطاء القراءة لدى الطلبة فقد كانت ممثلة في الفقرة (15) التي نصها "ضعف التمييز بين الألف المقصورة والياء" بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (0.63)، فمعظم الطلبة يتمكنون من تعرف الحروف والتمييز بينها عند النظر إليها؛ فالألف المقصورة غير منقوطة والياء منقوطة. وجاءت الفقرة (14) التي نصها " العجز عن تعرف حروف الكلمة" بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري (0.79)؛ فعجز الطالب عن تعرف حروف الكلمة يعني عدم امتلاك الطالب لمهارة فك الرموز الكتابية وهو أمر قلما يحدث بين الطلبة، وهذا بالطبع لا يعني قدرته على القراءة الصحيحة؛ لأن القراءة تتطلب الربط بين هذه الحروف والمقاطع لتكوين الكلمات، وجاءت الفقرة (16) التي نصها "إحلال كلمة مكان أخرى" بمتوسط حسابي (2.71) وانحراف معياري (0.81). فالطالب قادر على تعرف صورة الكلمات وتمييز بعضها عن بعض، إلا أن بعض الطلبة ممن لا يدركون المؤتلف والمختلف من الكلمات قد يضع كلمة مكان أخرى لعدم قدرته على رؤية الاختلاف بينها الأمر الذي يتطلب تدريب الطلبة على ذلك. واتفقت مع نتائج عويضة (2014) التي أظهرت وجود أخطاء قرائية متوسطة لدى الطلبة. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج حبايب (2011) التي أظهرت أن تقديرات معلمي الصف الأول الأساسي لصعوبات تعلم القراءة كانت مرتفعة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما الأخطاء الكتابية الأكثر شيوعًا التي يواجهها طلبة المرحلة الأساسية في مهارة القراءة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات للأخطاء الكتابية الأكثر شيوعًا لدى الطلبة وذلك للدرجة الكلية للاستبانة ولكل فقرة من فقرات الاستبانة وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للأخطاء الكتابية الأكثر شيوعًا لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات مرتبة تنازليًا

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقديرات
13	1	ضعف كتابة الهمزات بأنواعها	3.61	1.09	متوسط
17	2	الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية في الكتابة	3.28	1.17	متوسط
19	3	كتابة الألف المقصورة ألفا ممدودة وبالعكس	3.24	1.30	متوسط
3	4	إشباع الفتحة ألفا والضمة واوا والكسرة ياء في غير مواضعها الصحيحة	3.20	1.06	متوسط
20	5	ضعف في كتابة الحروف المشددة	3.18	1.28	متوسط
21	6	صعوبة التمييز بين الحروف المتقاربة بالأصوات في أثناء الكتابة	3.14	1.20	متوسط
5	7	كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة	3.13	1.01	متوسط
18	8	صعوبة التمييز بين أشكال الحرف الواحد بالنسبة إلى موقعه في الكلمة	3.13	1.27	متوسط
4	9	كتابة التنوين نونا	3.08	1.07	متوسط
1	10	فصل الحروف في مواضع الوصل	3.00	1.08	متوسط

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقديرات
6	11	كتابة التاء المبسوطة تاء مربوطة	2.99	1.00	متوسط
2	12	وصل الحروف في مواضع الفصل	2.98	1.07	متوسط
12	13	إهمال نقط الحرف المنقوط	2.89	1.06	متوسط
7	14	حذف حرف من الكلمة	2.88	1.06	متوسط
14	15	زيادة حرف أو نقص حرف من الكلمة	2.88	1.02	متوسط
16	16	قلب بعض الأحرف في أثناء الكتابة	2.87	1.02	متوسط
22	17	الوصل بأل التعريف في أثناء الكتابة	2.86	0.97	متوسط
10	18	نقط الألف المقصورة اللينة	2.80	1.10	متوسط
15	19	كتابة الضاد ظاء وبالعكس	2.80	1.00	متوسط
8	20	إسقاط سن من الحروف(س،ش،ص،ض)	2.79	1.09	متوسط
9	21	نقط الهاء في آخر الكلمة	2.75	1.03	متوسط
11	22	ترك نقطتي التاء المربوطة	2.71	1.05	متوسط
مستوى التقديرات الكلية للأخطاء الكتابية			**3.01**	**0.89**	**متوسط**

يتضح من الجدول (3) ان تقدير المعلمين والمعلمات للأخطاء الكتابية الأكثر شيوعًا لدى الطلبة كان متوسطًا على نحو عام بمتوسط حسابي (3.01) وانحراف معياري (0.89)، كما أن تقدير المعلمين والمعلمات للأخطاء الكتابية الواردة في كافة فقرات الاستبانة كان متوسطًا، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.71-3.61)، وقد كانت أكثر الاخطاء الكتابية شيوعًا لدى الطلبة ممثلة في الفقرة (13) التي نصها "ضعف كتابة الهمزات بأنواعها " بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (1.09)، والفقرة (17) التي نصها " الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية في الكتابة" بمتوسط حسابي (3.28) وانحراف معياري (1.17)، والفقرة (19) التي نصها "كتابة الألف المقصورة ألفا ممدودة وبالعكس" بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري (1.30)، أما أقل الأخطاء الكتابية لدى الطلبة فقد كانت ممثلة في الفقرة (11) التي نصها "ترك نقطتي التاء المربوطة" بمتوسط حسابي (2.71) وانحراف معياري (1.05)، والفقرة (9) التي نصها "نقط الهاء في آخر الكلمة" بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (1.03)، والفقرة (8) التي نصها " إسقاط سن من الحروف (س،ش،ص،ض)" بمتوسط حسابي (2.79) وانحراف معياري (1.09).

حيث تعتمد كثير من قواعد الإملاءعلى قواعد النحو، إضافة إلى تعدد صور كتابة الهمزة وصعوبة إدراك الطلبة لقواعد كتابتها فضلا عن عدم إلمام المعلمين بقواعد الإملاء، وكثرة الاستثناءات في كتابة الهمزة. وجاءت الفقرة (17) التي نصها" الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية في الكتابة" بمتوسط حسابي (3.28) وانحراف معياري (1.17)، فاختلاف الصورة اللفظية لبعض الكلمات عن الصورة المكتوبة يوقع الطلبة في مثل هذا الخطأ، وجاءت والفقرة (19) التي نصها "كتابة الألف المقصورة ألفا ممدودة وبالعكس" بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري (1.30)، حيث إن صوتيهما واحد ولا يفرق بينهما إلا بالكتابة، كما يتغير رسمها بحسب أصلها في الكلمة الثلاثية المعربة؛ فتكتب على صورة الياء إذا كانت منقلبة عن ياء وممدودة إذا كانت منقلبة عن واو، وهي مرتبطة بقواعد الصرف التي تفوق المستوى الإدراكي للطلبة، فضلا عن ضعف بعض المعلمين بهذه القواعد. اما أقل الأخطاء الكتابية لدى الطلبة فقد كانت ممثلة في الفقرة (11) التي نصها " ترك نقطتي التاء المربوطة" بمتوسط حسابي (2.71) وانحراف معياري (1.05)،وربما يعود ذلك لتدريب المعلمين للطلبة على التفريق بين الهاء والتاء من خلال الوقف على الحرف. وجاءت الفقرة (9) التي نصها "نقط الهاء في آخر الكلمة" بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (1.03)، ويعزى ذلك كما أسلفت لتدريب المعلمين الطلبة من خلال قواعد الإملاء على التفريق بين الهاء والتاء لفظا وكتابة. وجاءت الفقرة (8) التي نصها " إسقاط سن من الحروف(س،ش،ص،ض)" بمتوسط حسابي (2.79) وانحراف معياري (1.09).وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بركات(2008) التي أظهرت أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا هي كتابة الهمزات يليها الخلط بين التاء المربوطة والهاء، والأقل إسقاط سن الحرف. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج **حبايب** (2011) التي أظهرت أن تقديرات معلمي الصف الأول الأساسي لصعوبات تعلم الكتابة كانت مرتفعة.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في تقديرات المعلمين والمعلمات للأخطاء القرائية الأكثر شيوعًا التي يواجهها طلبة الصفوف الثلاثة الأولى تعزى إلى متغيري الجنس ونوع المدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات للأخطاء القرائية لدى الطلبة وفقا لمتغيري الدراسة (الجنس ونوع المدرسة)، كما تم إجراء تحليل التباين الثنائي للحكم على دلالة الفروق بين فئات المتغيرات وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات للأخطاء القرائية الأكثر شيوعًا لدى الطلبة وفقا لمتغيري الجنس ونوع المدرسة

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	189	3.13	0.50
	أنثى	29	3.13	0.46
نوع المدرسة	حكومية	40	3.18	0.47
	خاصة	178	3.09	0.48

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في تقديرات المعلمين والمعلمات لأخطاء القراءة الأكثر شيوعًا لدى الطلبة وفقًا لمتغيري الجنس ونوع المدرسة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا تم إجراء تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول(5) تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) لدلالة الفروق في الأخطاء القرائية الأكثر شيوعًا لدى الطلبة وفقًا لمتغري الجنس ونوع المدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	3.38	1	3.38	0.05	0.831
نوع المدرسة	346.51	1	346.51	4.68	0.031
الخطأ	36779.56	215	171.067		
الكلي	1625915.00	217			

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للأخطاء القرائية الأكثر شيوعًا لدى الطلبة تعزى إلى متغير الجنس، حيث كانت قيم ف (0.05)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05). كما يتضح من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للأخطاء القرائية لدى الطلبة تعزى إلى متغير نوع المدرسة، حيث كانت قيم ف (4.68)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وقد كانت هذه الفروق لصالح المدارس الحكومية كما يتضح من الجدول (6).

وقد يرجع ذلك إلى طبيعة عملية القراءة؛ فالقراءة عملية ديناميكية قد تبدأ قبل التحاق الطفل بالمدرسة، ويحدث التحسن فيها تدريجيا اعتمادا على النمو العقلي والمعرفي من ناحية، وممارستها من ناحية أخرى. فنظريات اكتساب القراءة تركز أساسا على عمليات المعالجة الصوتية، بدءا من الوعي بالأصوات المكونة للكلمات، وفك الاصوات من خلال الرموز الحرفية التي تمثلها في الكلمة المكتوبة ودمجها للوصول إلى اللفظ الصحيح، ارتكازا على عمليات تذكر فعّالة صوتية. هذه العمليات تتطلب من القارئ الضعيف أو المبتدئ عبئا تفكيريا؛ لذلك فهي تحدث ببطء عند بداية القراءة، ومع الوقت تصبح عملية أوتوماتيكية لا تتطلب جهدا تفكيريا، وتتكثيف مصادر التركيز إلا إذا كان هناك مشكلة في عمليات المعالجة الصوتية، التي تحدّ من عملية اكتساب القراءة، فمرونة عمليات المعالجة الصوتية وتطوير الأجهزة التفكيرية المسؤولة عن تلك العمليات في سن مبكر ومن شأنها ان تسهم في سهولة اكتساب عمليات القراءة (Snowling,2001). كما أظهرت وجود فروق تعزى إلى نوع المدرسة ويرجع ذلك إلى طبيعة الصفوف في المدارس الحكومية التي تعاني من الاكتظاظ، إضافة إلى ما يبذله المعلم في هذه الصفوف من جهد مقارنة بالمدارس الخاصة، وما يتعرض له معلم المدارس الخاصة من مساءلة حول مستوى الطلبة وما حققه المعلم من تقدم معهم،إضافة إلى خضوع المعلم في كثير من الأحيان لورشات تدريبية تفيد في عملية تعليم القراءة، في حين لا يُطلب ذلك من معلم المدارس الحكومية الذي يكتفي بتدريس المقرر. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج **حبايب** (2011) التي أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته: هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمات للأخطاء الكتابية الأكثر شيوعًا التي يواجهها طلبة الصفوف الثلاثة الأولى تعزى إلى متغيري الجنس ونوع المدرسة؟.

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات للأخطاء الكتابية لدى الطلبة وفقا لمتغيري الدراسة الجنس ونوع المدرسة، كما تم إجراء تحليل التباين الثنائي للحكم على دلالة الفروق بين فئات المتغيرات وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات للأخطاء الكتابية الأكثر شيوعًا لدى الطلبة وفقا لمتغيري الجنس ونوع المدرسة

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	189	2.74	0.92
	أنثى	29	3.20	0.81
نوع المدرسة	حكومية	40	3.29	0.72
	خاصة	178	2.74	0.95

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في تقدير المعلمين والمعلمات للأخطاء الكتابية لدى الطلبة وفقًا لمتغيرات الجنس ونوع المدرسة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا تم إجراء تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA)، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول (7) تحليل التباين الثنائي(Two Way ANOVA) لدلالة الفروق في مستوى الأخطاء الكتابية الأكثر شيوعًا لدى الطلبة وفقا لمتغيري الجنس ونوع المدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
النوع	8749.40	1	8749.40	26.98	0.000
المدرسة	14888.15	1	14888.15	45.92	0.000
الخطأ	161150.68	215	749.538		
الكلي	2374173.00	217			

يتضح من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيا في صعوبات الكتابة لدى الطلبة تعزى إلى جميع متغيرات الدراسة وهي :الجنس: حيث كانت قيم ف (26.98)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، حيث كانت الأخطاء الكتابة لدى الذكور أكثر من الإناث كما يتضح من الجدول (6). في حين كانت قيمة (ف) عند متغير نوع المدرسة (45.92)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، حيث كان شيوع الأخطاء الكتابية لدى طلبة المدارس الحكومية أكثر من طلبة المدارس الخاصة كما يتضح من الجدول (6).

ويرجع ذلك إلى قلة اهتمام الطلبة الذكور بالإملاء والكتابة، إضافة إلى الطبيعة الفسيولوجية للطلبة الذكور التي تجعلهم لا يولون الاهتمام بالتفاصيل أهمية كبيرة تبعا لسيكولوجية التطور والداعي بتفوق الإناث على الذكور في القدرة اللغوية وبخاصة في المراحل الأولى من حياتهم (Miller,2001). كما تبين أن الأخطاء الكتابية لدى طلبة المدارس الحكومية أكثر من طلبة المدارس الخاصة، ويفسّر ذلك باكتظاظ الصفوف الأساسية في المدارس الحكومية بأعداد كبيرة من الطلبة؛ الأمر الذي يجعل من الصعوبة على المعلم متابعة الأعمال الكتابية للطلبة جميعهم وتصحيحها والوقوف على نقاط الضعف ومعالجتها مقارنة بالمدارس الخاصة التي توفر غرفا صفية بأعداد نموذجية – على الأغلب- للطلبة؛ مما يتيح للمعلم متابعة الأعمال الكتابية للطلبة وتصحيحها ومعالجة نقاط الضعف، إضافة إلى المتابعة المستمرة من مشرفي الأقسام في هذه المدارس ومتابعة أولياء الأمور لأبنائهم وتواصلهم مع المدرسة والمعلم وقدرتهم على الاعتراض على آلية عمل المعلم في بعض الأحيان. وتتفق مع نتائج شين (Shen, 2003) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات افراد الدراسة للأخطاء الكتابية لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وتختلف مع نتائج دراسة بركات (2008) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة في استجابات افراد الدراسة في الأخطاء الكتابية تعزى إلى متغير الجنس.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي

1- ضرورة تولي معلمي لغة عربية من ذوي الاختصاص تدريس الصفوف الثلاثة الأولى وعقد ورشات تدريبية للمعلمين حول أساليب تدريس الإملاء، والاستمرار في تخصيص حصص في الكتابة والإملاء.

2- إجراء مزيد من الدراسات تتناول الأخطاء القرائية والكتابية في مراحل تعليمية وصفوف اخرى.

المصادر والمراجع

استيتية، س. (2010). *علم اللغة التعلمي*. اربد: دار الأمل.

الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية. (2013). وزارة التربية والتعليم الأردنية، عمان.

البجة، ع. (2003). *تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية*. عمان: دار الفكر.

بركات، ز. (2008). دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين. *المجلة الدولية للبحث في التربية وعلم النفس*، 3(1)، 37-60.

بني ياسين، م. (2008). *القراءة والكتابة بين النظرية والتطبيق*. (ط1). عمان.

بوند، ب.، وبرادلي، ل. (1991). *مشكلات القراءة لدى الأطفال*. بغداد: دار الحكمة.

جبايب، ع. (2011). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول. *مجلة جامعة الأزهر*، 13(1)، 1-34.

الدراوشة، ط. (2007). اثر برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية البنائية في إكساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائيا في الأردن، *أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن*.

راشد، ح. (2007) برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرائية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، *وقائع المؤتمر العلمي السابع: صعوبات القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج*.

سليمان، ع. (2003). *سيكولوجية اللغة والطفل*. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، ر.، والشعيبي، م. (2006). *تعليم القراءة والأدب*. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، ر.، والناقة، م. (2006). *تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات*. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

الظحناني، م. (2011). *فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم*. القاهرة: عالم الكتب.

عاشور، ر.، والحوامدة، م. (2007). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عاشور، ر.، ومقدادي، م. (2005). *المهارات القرائية والكتابية*. عمان: دار المسيرة.

عودة، أ. (2014). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. إربد: دار الأمل.

عويضة، ع. (2014). الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية، *رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين*.

كولينجغورد، س. (2003). *مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال "رؤية علاجية"*. ط(1). القاهرة: مجموعة النيل العربية.

ماضي، إ.، وأبو سنينة، ع. (2018). أسباب ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاث الأساسية في القراءة والكتابة وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين بدير علا الأغوار/الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 11(2)، 42-61.

مصطفى، ر. (2005). *مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج*. عمان: دار الصفاء.

الموسوي، ن.، وشنيو، ع. (2009). *أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي المادة*. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الناشف، هـ. (2007). *تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة*. (ط1). عمان: دار الفكر.

.

References

Abu Rabia, S., & Taha, H. (2004). Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, (17), 651-689.

Ahmed, A. (2014). The effectiveness of a proposed program for treating common Arab spelling mistakes in the writings of fifth-graders in basic schools in schools in southern Hebron, Palestine, *Unpublished Master Thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine*.

Al-Dhanani, M. (2011). *Reading teaching techniques in light of the new roles of the teacher and the learner*. Cairo: The World of Books.

Al-Mousawi, N., and Shenyu, A. (2009). *The reasons for the weakness of primary school pupils in the subject of reading from the viewpoint of the subject teachers*. Cairo: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Al-Nashef, H. (2007). *Development of language skills for preschool children*. (1st ed.). Amman: Dar Al-Fikr.

Asadi, A. (2017). How simple is reading in Arabic? Across-sectional investigation of reading comprehension from first to sixth grade. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 1–22.

Ashour, R., and Miqdadi, M. (2005). *Reading and writing skills*. Amman: Dar Al-Masirah.

Ashour, R., and Al-Hawamdeh, M. (2007). *Methods of teaching Arabic between theory and practice*. Amman: Al Masirah House for Publishing and Distribution.

Awaida, A. (2014). Common reading mistakes among third-grade students in light of the standard levels, *Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine*.

Ayari, S. (1996). Diglossia and Illiteracy in the Arab World. *Language, Culture and Curriculum*, 9(3), 243-253.

Bani Yasin, M. (2008). *Reading and writing between theory and practice*. (1st ed.). Oman.

Barakat, Z. (2008). An analytical cross-sectional study of common spelling mistakes for primary to fifth graders in Tulkarm, Palestine. *International Journal of Research in Education and Psychology*, 3(1). 37-60.

Bond, P., and Bradley, L. (1991). *Reading problems for children*. Baghdad: Dar Al-Hikma.

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

Collingord, C. (2003). Problems of learning to read in children "a therapeutic vision". (1st ed.). Cairo: The Arab Nile Group.

Darawshe, Abd. (2007). The effect of an educational program based on constructive cognitive theory in providing reading and writing skills for the primary stage students who are late in Jordan, *Unpublished PhD thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan*.

Estete, S. (2010). *Learning linguistics*. Irbid: Dar Al Amal.

Gabayeb, A. (2011). Difficulties in learning to read and write from the viewpoint of first grade teachers. *Al-Azhar University Journal*, 13(1), 1-34.

General framework and public and private productions of the Arabic language. (2013). Jordanian Ministry of Education, Amman.

Hoover, R. (2001). Teachers Tailor their Instruction to Meet a Variety of Student needs. *Journal of Staff Development*, 9(3), 349-374.

Hulme, C., & Snowling, M.J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Direction in Psychological Science*, 20(3), 139-142.

Klein, P. (2004). Constructing Scientific Explanations, Through Writing. *Journal of writing Research*, 32(3), 191-231.

Madi, I., and Abu Snineh, Abd. (2018). Reasons for poor achievement of the three basic classes in reading and writing, and ways to address them from the viewpoint of teachers in Deir Alla Al-Agwar / Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 11(2), 42-61.

Mamouri, M. (1989). Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab Region, *paper presented at the Mediterranean Development Forum of the World Bank Marrakech, Morocco*.

Miller, P. (2001). *Theories of developmental psychology*. New York: Harper & Row Pu.

Mustafa, R. (2005). *Reading problems from childhood to adolescence: diagnosis and treatment*. Amman: Dar Al-Safa.

Odeh, A. (2014). *Measurement and Evaluation in the Teaching Process*. Irbid: Dar Al Amal.

Passenger, T. Stuart, M., & Terrell. C. (2006). Phonological Processing and early literacy. *Journal of Research in Reading*, (23), 55-66.

Rashid, H. (2007) A proposed program for the treatment of reading difficulties in the identification, pronunciation and understanding of fourth-grade primary students of Al-Azhari, *Proceedings of the seventh scientific conference:*

Reading difficulties between prevention, diagnosis and treatment.

Shen, H. (2003). Tips for analyzing spelling errors. *Diagnostique*, (19), 123-141.

Snowling, M. J. (2001). From Language to reading and dyslexia. *Dyslexia*,7(1), 37-46.

Suleiman, Abd. (2003). *Child and language psychology*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Taima, R., and Al-Shuaibi, M. (2006). *Teaching Literature and Literature*. Cairo: Arab House of Thought.

Taima, R., and El-Naqa, M. (2006). *Online language teaching between curricula and strategies*. Rabat: Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization.

The Beja, Abd. (2003). *Teaching children reading and writing skills*. Amman: Dar Al-Fikr.

Torgesen, J. K.(2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of school psychology*, 40(1), 7-26.

Whitehurst,G.,L & Lonigan.C.,J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Yates, R. (2002). Responding to sentence- level errors in writing. *Journal of Second Learning Writing*, 11(1), 29-47.