



**الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين الطالبات ذوات صعوبات
التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في المرحلة الابتدائية في مدينة
مكة المكرمة**

**Differences in Spelling Errors Patterns between Female Students
with Learning Disabilities and Female Bilingual Students in
Elementary Schools in Mecca**

إعداد

روزان عبد السلام راشد العمري

Rozan Abdulsalam Rashid Alamri

باحثة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة

أ.د/ سامر عبد الحميد الحساني

Prof. Samer Abdulhameed Alhassani

أستاذ التربية الخاصة بجامعة جدة

Doi: 10.21608/jasht.2022.264859

قبول النشر: ٢٣ / ٨ / ٢٠٢٢

استلام البحث : ٢٤ / ٧ / ٢٠٢٢

العمري ، روزان عبد السلام راشد و الحساني، سامر عبد الحميد (٢٠٢٢). الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في المرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مج ٦ ع (٢٤) أكتوبر ، ص ص ٤٣ - ٧٢.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في المرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في المرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في الصفوف العامة. لتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم تصميم استبانة تكونت من (٢٩) فقرة اشتملت على المهارات الإملائية التي يجب على الطلبة تحقيقها في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؛ بناء على مناهج لغتي لتلك المراحل. وتألقت عينة الدراسة من (١٦٥) معلمة من معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في المدارس الملحقة بها طالبات ذوات صعوبات تعلم وطالبات ثنائيات اللغة. وأظهرت النتائج وجود أخطاء إملائية بدرجة مرتفعة (٣.٦٧١٠) لدى الطالبات من ذوات صعوبات التعلم، في حين أظهرت النتائج وجود أخطاء إملائية بدرجة متوسطة لدى الطالبات ثنائيات اللغة (٣.١٧٤٣). وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في ظهور الأخطاء الإملائية.

الكلمات المفتاحية: أنماط الأخطاء الإملائية، الطالبات ذوات صعوبات التعلم، الطالبات ثنائيات اللغة.

Abstract:

The current study aimed to identify the differences in spelling error patterns between female students with learning disabilities and bilingual students in elementary schools from Mecca, Saudi Arabia, considering the point of view of Arabic language teachers in public classes. A questionnaire consisting of 29 items was designed to achieve the objectives of this study. This questionnaire included spelling skills that students must achieve in the upper grades of elementary schools, based on my language syllabus for those stages. The study sample consisted of 165 elementary-level teachers of the Arabic language from schools with students having learning disabilities and schools with bilingual students. According to the results, there was a high degree of spelling errors (3.6710) among students with learning difficulties, while the spelling error rate was moderate among bilingual students (3.1743). These results are an indication that there are differences between students with learning disabilities and bilingual students in the emergence of spelling errors.

Keywords: Bilingual Students, Spelling Errors, Students with Learning Disabilities

المقدمة

لم تعد هناك حواجز تمنعنا من التواصل والاختلاط بمن يختلفون عنا عرقياً ولغوياً ودينياً. وأصبح طلب العلم والحصول عليه أسهل مما كان في الماضي، فنحن في عصر التطور الذي سمح لنا باختصار الطرق والدروب؛ للبحث عن ضاللتنا، أو الحصول على ما نجهله. وبالرغم من ذلك، ما زلنا نقف عاجزين أمام عائق اللغة، ولا يكسر ذلك الحاجز إلا تعلم لغة الأقوام الأخرى. ولطالما كانت اللغة المجرة التي يدور في فلكها الجميع، فمن خلالها يصل الفرد إلى كل ما يريد، وهي الوعاء الذي تصب فيه الأمم خلاصة ثقافتها وعلومها، ووهنها دليل على وهن التعلم والتعليم؛ لأنها الوسيلة إلى إتمام ونجاح تلك العملية (أحمد، ٢٠١٠). وتسمح اللغة للفرد بالتواصل مع من يريد إما بطريقة منطوقة، أو مكتوبة. وتقوى اللغة عندما ترتبط خبراتها ببعضها، فالخبرات المنطوقة تعزز وتقوي القراءة، والقراءة الجيدة تحسن الكتابة، وخبرات الرموز المكتوبة تساعد في تحسين اللغة المنطوقة والقراءة، مما يعزز منظومة اللغة ويقويها. وتعد الكتابة آخر مراحل تطور اللغة، وهي مهارة أخيرة يتعلمها الطلبة بعد إتقانهم القراءة. علاوة على أنها تعد من المهارات المعقدة غير المحبذة من قبل الطلبة -خاصة ذوي صعوبات التعلم-، حيث وجد أن بعض هؤلاء الطلبة ممن تشكل الكتابة عبئاً عليهم يعانون من مشكلات وصعوبات في اللغة.

ويظهر الطلبة ذوي صعوبات التعلم أنماطاً مختلفة تدل على وجود مشكلات لديهم في الكتابة تكون متأثرة بمشكلاتهم اللغوية. وتشتمل الكتابة على ثلاث مكونات مترابطة فيما بينها: (أ) التعبير الكتابي، و(ب) الإملاء، و(ج) الكتابة اليدوية، ويلحظ في كتابة الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة ثنائيي اللغة شيوع الأخطاء الإملائية والنحوية، والمشكلات المتعلقة بالكتابة اليدوية كرداءة الخط اليدوي، مما يؤدي إلى عدم فهم ما يريدون التعبير عنه كتابياً (ليرنر وجون، ٢٠١٤). والكتابة الجيدة الخالية من الأخطاء الإملائية تساعد القارئ على القراءة بإتقان، وتمكنه من فهم المعنى المطلوب من النص المكتوب، وبناءً على ذلك تتجلى الأهمية البالغة للإملاء، فالإملاء الصحيح يساعد الكاتب على إيضاح ما يريد إيصاله من خلال الرموز المكتوبة، (Abu-Rabia & Sammour, 2013). ذكر أبو ربيعة وسمور (Abu-Rabia & Sammour, 2013) بأن تطور الكتابة الإملائية لدى الطلبة يكون عادة بناءً على ملاحظات الأخطاء الإملائية التي يقع بها الطلبة، حيث تقدم هذه الأخطاء رؤى لافتة ومهمة حول طرق تصور الطلبة، وقدرتهم على الربط بين الصوت والإملاء، فثقل تلك الأخطاء، ثم توظف في استنتاج المعرفة السابقة والاستراتيجيات المعرفية التي قد يستخدمها الطلبة في إملائهم، أي أنها تقدم معلومات وافرة حول خبرة الطلبة الصوتية والهجائية والصرفية والطريقة التي قد يتعلمون بها ترجمة اللغة الشفوية إلى رموز مكتوبة.

وذكر الباحثان، أن تحليل الأخطاء يستخدم لتحديد صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم المكتسبة التي تؤثر عليها مؤثرات خارجية مثل كون الطلبة ثنائيي اللغة. بناء على ما سبق ذكره من بيان أهمية الكتابة الإملائية، ووجوب التركيز عليها والاتفات لتلك المشكلة متراكمة الأثر على مر العصور، وظهور مشكلة الخلط بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم المكتسبة لدى الطلبة ثنائيي اللغة؛ تولد موضوع الدراسة الحالية التي تهدف إلى فحص وتحليل أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة التي تمارسها الطالبات ذوات صعوبات التعلم، والطالبات ثنائيات اللغة في اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية، وتوضيح الفروق فيما بينها.

مشكلة الدراسة:

نظرًا لتأثر الطالبات ثنائيات اللغة لتحديات لغوية، فهن عرضة لمشكلات في الكتابة، وتحديدًا في الإملاء. وكما معروف، يُظهر - أيضًا- الطالبات من ذوات صعوبات التعلم تدنيًا واضحًا في مستوى الإملاء. ذلك يعني أن هناك تشابهًا محتملاً بين خصائص الطالبات ذوات صعوبات التعلم، والطالبات ثنائيات اللغة، من حيث إن كلا الفئتين تحت خطر الإخفاق للوصول إلى المستوى المناسب من الكتابة بالطريقة المتوقعة ممن هم في مستواهم الصفي، وتحديدًا الكتابة دون وجود أخطاء إملائية. ويشير العنزي (Alenazi, 2018) إلى أن ضعف الإملاء له تأثير سلبي على المحتوى، ويجعله غير مفهوم للقارئ، لذلك يوصى بأن يجري تدريسها والاهتمام بها على غرار باقي المهارات اللغوية. وأوصت صوالحة (٢٠١٦) أيضًا بضرورة تعريف المعلمين والمعلمات بالمشكلات والأخطاء الإملائية التي يقع بها الطلبة؛ للحد من انتشار تلك الصعوبات داخل المدارس.

ولأن الباحثة أم لطفلة ومتخصصة في مجال صعوبات التعلم، وتقوم بزيارات ميدانية للمدارس، وتتناقش بكثرة مع معلمات متخصصات في تدريس القراءة والكتابة، وتهتم في مجال الكتابة، فقد شعرت أن هناك خلطًا ولبسًا بين مفاهيم وخصائص الطالبات ذوات صعوبات التعلم، أو تحت خطرهما، وخصائص الطالبات ثنائيات اللغة، واعتقاد المعلمين أن الطالبات ثنائيات اللغة لديهن صعوبات التعلم، رغم ما يتضح من فروق فيما بينهم، فهؤلاء لديهن مشكلات نتيجة وجود فجوة في تعلم اللغة المنطوقة والمكتوبة، في حين الطالبات من ذوات صعوبات تعلم لديهن إعاقات في التعلم (Learning Disabilities). لذلك شعرت بمشكلة الدراسة التي تهدف التعرف إلى الفروق في أنماط الكتابة الإملائية بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة.

أسئلة الدراسة

- ١- ما أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة؟
- ٢- ما أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة؟

٣- هل توجد فروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة؟

أهداف الدراسة

- ١- التعرف على الأخطاء الإملائية التي تقع بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة.
- ٢- التعرف على الأخطاء الإملائية التي تقع بها الطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة.
- ٣- التعرف على الفروقات بين أنماط الأخطاء الإملائية التي تقع بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية هذه الدراسة النظرية من أهمية الكتابة الإملائية، وارتباط سلامتها بسلامة فهم ما تريد الطالبة إيصاله كتابياً. وفي سياق القول، ترى الباحثة أن كثرة الأخطاء الإملائية تلك قد تعود لأسباب عديدة منها: الازدواج بين لغتي الطالبات، أو صعوبات تعلم يعانين منها، فتظهر أولات الطالبات أنماطاً مختلفة من الأخطاء في الكتابة الإملائية ينبغي على المعلمة التعرف عليها. ونظراً لما تلاحظه المعلمات داخل الصف من وجود تدنٍ في مستوى تلك الفئتين من الطالبات في الكتابة الإملائية على وجه التحديد؛ تقوم المعلمة بناء على ذلك بالخلط بينهما. وتبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تقديم قائمة تحليلية للمعلمات توضح بها أبرز أنماط الأخطاء الإملائية لكل فئة بشكل مفصل (فئة الطالبات ذوات صعوبات التعلم وفئة الطالبات ثنائيات اللغة)، إضافة إلى أن هذه الدراسة تهدف إلى توضيح الفروق بين أنماط الأخطاء الإملائية التي تقع بها أولات الطالبات، مما يساعد المعلمات في التعرف على أنماط الأخطاء الإملائية لدى كل فئة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية

تقدم الدراسة الحالية تحليل لأبرز أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة.

الحدود البشرية

تم تطبيق الدراسة الحالية على معلمات الصفوف العامة الملحق بها طالبات ذوات صعوبات التعلم وطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

الحدود المكانية

تم تطبيق الدراسة الحالية في مدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها فصول صعوبات تعلم، وطالبات ثنائيات اللغة التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمانية

تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣ هـ.

مصطلحات الدراسة

الأخطاء الإملائية (Spelling Errors)

عرفها عطية (٢٠٠٨) بأنها تلك الأخطاء الكتابية التي تمنع من فهم ما يقصده الكاتب، وتؤدي إلى قصور في تعبير الكاتب عما يريد إيصاله كتابياً. وتعرف الباحثة الأخطاء الإملائية إجرائياً: بأنها مجموعة الأخطاء التي يقع بها الطالبات أثناء الكتابة غيباً، وتؤثر على سلامة النص المكتوب، ويتعرف عليها من خلال تحليل النصوص الإملائية للطالبات.

صعوبات التعلم (Learning Disabilities)

صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتجلى في صعوبات كبيرة في اكتساب، واستخدام قدرات الاستماع والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتفكير، أو القدرات الرياضية. هذه الاضطرابات هي جوهرية في الفرد، ويفترض أن تكون بسبب خلل في الجهاز العصبي المركزي، تستمر مدى الحياة. وقد تظهر مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي، والإدراك والتفاعل الاجتماعي مع صعوبات التعلم، ولكن لا تشكل في حد ذاتها صعوبة في التعلم. فعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تحدث بالتزامن مع حالات إعاقة أخرى (على سبيل المثال، ضعف الحواس، إعاقة عقلية، اضطراب عاطفي) أو مع تأثيرات خارجية (مثل الاختلافات الثقافية والبيئية)، إلا أن تلك الظروف أو التأثيرات لا تسبب صعوبات في التعلم (Wong, 2011).

تعرف الباحثة الطالبات ذوات صعوبات التعلم إجرائياً: بأنهم طالبات ينتمين لمدارس التعليم العام، ولكن لديهن تدنٍ في مستوى التحصيل الدراسي في القراءة والكتابة والرياضيات، ويتلقين هؤلاء الطالبات خدمات تعليمية مناسبة لاحتياجاتهم في غرفة المصادر من قبل معلمات متخصصات في تعليم ذوي صعوبات التعلم.

ثنائي اللغة (Bilingual)

حسب ما ذكر في قاموس أكسفورد Oxford Dictionary، بأن تعريف ثنائي اللغة كاسم: شخص يجيد لغتين، أما ثنائي اللغة كصفة: التحدث بلغتين بطلاقة. ويوجد جدل في تعريف ثنائي اللغة حول اختلاف درجة التكافؤ والطلاقة بين اللغتين فالبعض يراه بأنه التحدث بلغتين بنسبة تكافؤ وإتقان بينهما، وآخرون يرون بأنه التحدث بلغتين بغض النظر عن التكافؤ بينها (حجيرات والتل، ٢٠١٨). لذلك تعرف الباحثة الطالبات ثنائيات اللغة إجرائياً بأنهن الطالبات اللاتي يتحدثن بلغتين مختلفتين اللغة الأولى هي لغتهم الأم واللغة الثانية

هي اللغة العربية وهي لغة المجتمع الذي انتقلوا إليه، واللغة التي يتلقون التعليم بها، دون اشتراط لوجود تكافؤ تام بين اللغتين.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتواصل الفرد مع من حوله من خلال اللغة، فهي الأساس للتواصل بين الأفراد، والوسيلة للتعبير عن حوائج الفرد ومتطلباته. وتعرف اللغة على أنها: رموز صوتية أو مكتوبة يعبر من خلالها الفرد عن رغباته، ويتواصل بها مع من حوله. يتخلل تلك اللغة مجموعة من الأخطاء اللغوية التي تظهر على شكل أخطاء نحوية، أو صرفية، أو صوتية، أو إملائية كتابية. وتتضح تلك الأخطاء عادة لدى الطلبة أثناء العملية التعليمية، ويمكن تفاديها مع الممارسة والتدريب، ولكنها تظهر بشكل أكبر ومستمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتعد من المؤشرات الدالة على وجود صعوبات في الكتابة لدى الطلبة، ويقابلهم في مستوى مشابه انتشارها لدى الطلبة متعلمي اللغة العربية حديثاً وهم من يطلق عليهم ثنائي اللغة، الذين يتلقون تعليمهم بلغة مختلفة عن لغتهم الأم، عادةً ما تؤثر اللغة الأم على لغتهم الثانية ويصبح هناك ما يسمى بالازدواج اللغوي. ونظرًا لما سبق جرى تركيزنا في هذه الدراسة على ظاهرة الأخطاء الإملائية؛ لكونها منتشرة بشكل ملحوظ في البيئة التعليمية، وتم تحديد الفئة العمرية لتحديد المشكلة منذ البداية، ومحاولة حد دائرة اتساعها، واستمرارها مع الطلبة فيما بعد (ياقوت، 2003).

لا ينفصل الإملاء عن باقي مكونات اللغة، بل يرتبط بها ارتباطاً وثيقاً، وتعتمد جميع المواد الدراسية عليه، حيث يعرف الإملاء بأنه: ترجمة كتابية للرموز الصوتية ويعرف كذلك على أنه: كتابة الحروف والكلمات بشكل صحيح على حسب قواعد الكتابة السليمة (عطا، ٢٠٠٦). وتعد الكتابة أداة تستخدم للتعبير عما يجول في عقل الفرد، وتترجم تلك الأفكار بشكل مكتوب بطريقة سليمة توضح الهدف المقصود إيصاله (تريعة، ووقاص، وبوشان، ٢٠١٧)، أما الخطأ الإملائي فيعرف على أنه: ضعف في قدرة الطالب على استخدام القواعد الإملائية في ترجمة الكلام المسموع إلى كلام مكتوب، وتأخذنا تلك الأخطاء الإملائية إلى أمور أخرى منها ما يؤثر في على المعنى المرجو إيصاله، إضافة إلى صعوبة في فهم المكتوب وقد يؤدي ذلك إلى تحريف، وتشويه في الكتابة؛ مما يعود بضعف ثقة الكاتب بنفسه وكذلك ضعف ثقة القارئ به (عواد، ٢٠١٢).

تعد صعوبات التعلم من أهم الاضطرابات في سنوات الدراسة، وغالبًا ما يتم الخلط بين الأطفال الذين يعانون من مشاكل في التعلم وبين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وهو أحد أكثر اضطرابات النمو العصبية شيوعاً التي تصيب ٣٪ - ١٠٪ من الأطفال. مر مجال صعوبات التعلم بالعديد من المراحل، وتوالت الأبحاث لمحاولة اكتشافه، فكان لعلماء النفس وأخصائيي الأعصاب الدور الواضح في الاهتمام بهذا المجال، حيث أظهرت أبحاثهم ودراساتهم بأن هناك علاقة بين الإصابات الدماغية والمشكلات اللغوية المتعددة منها مشكلات النطق والقراءة والكتابة. (Shah, Sagar, Somaiya, & Nagpal, 2019) (Jenaabad, 2017)

هذا وقد اعتمدت وزارة التعليم في تعريفها لصعوبات التعلم على أنها، اضطراب في عملية أو أكثر من القدرات النفسية اللازمة التي تشتمل على استيعاب وتناول اللغة بشكل مكتوب، أو منطوق، وعادة ما تظهر على شكل اضطراب سمعي، أو مشكلة في التفكير، أو ضعف في الكلام، أو مشكلات قرائية وكتابية، تتضمن الإملاء، والتهجئة، والتعبير، والكتابة اليدوية، أو مشكلات في الحساب، ولا تعود تلك المشكلات إلى أسباب حسية، أو بيئية تعليمية، واجتماعية (وزارة التعليم، 2020).

صعوبات الكتابة Dysgraphia

الكتابة هي أحد وسائل الاتصال اللغوي، وتعد آخر ما يتعلمه الفرد حسب ترتيب السلم اللغوي، ولا تقل أهمية عن القراءة فهما في ذات المستوى من الأهمية. ومن الجيد أن نعلم أنه لا يوجد ارتباط بين صعوبات الكتابة وصعوبات القراءة كما يظن البعض، فقد يعاني الطالب من صعوبات في الكتابة بالرغم من كفاءة وجودة قراءته. تسبق مهارة الكتابة كل من التهجئة، والإملاء، وكذلك التعبير الكتابي، فأى عجز فيها يقف عائقاً أمام تلك المهارات اللاحقة، لذا تعرف صعوبات الكتابة بعدم التآزر بين البصر وحركة اليد، فهي ضعف في عملية الكتابة ناتج عن مشكلات يعاني منها الطالب في الكتابة الإملائية والتهجئة، والتعبير الكتابي، والكتابة اليدوية، ويعد ذلك الضعف مكتسباً وهو ناتج عن تلف جزئي في القشرة الدماغية (أبو أسعد، ٢٠١٥؛ البتال، ٢٠١٧؛ البطاينة، الرشدان، السبايلة، والخطاطبة، ٢٠٠٥).

التركيز المصاحب للانتباه المستمر هي من المتطلبات اللازمة لمهارة الكتابة، لذلك يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم العديد من الصعوبات أثناء الكتابة، وعادة ما تكون تلك الصعوبات واضحة في كتاباتهم. من المؤشرات والخصائص التي تشير إلى وجود صعوبات في الكتابة لديهم، أبرزها وأكثر مؤشرات صعوبات الكتابة تكراراً، هو الأخطاء الإملائية المتكررة، بالإضافة إلى عدم القدرة على التعبير الكتابي عن ميولهم وأفكارهم، وعكس الكلمات والأحرف والأرقام والاتجاهات أثناء الكتابة، وعدم القدرة على فهم وقراءة ما قام الطالب بكتابتها، حيث لا يحتوي النص على فكرة رئيسية، ويفتقر إلى وجود المعنى المراد إيصاله، كما تتسم عادةً المادة المكتوبة من قبل الطلبة ذوي صعوبات الكتابة بعدم اتباع للقواعد النحوية واللغوية، وعدم التزام بقواعد الخط أثناء الكتابة والترتيب، وبطء الكتابة (أبو أسعد، ٢٠١٥؛ Pennington, McGrath, & Peterson, 2019؛ جرار، ٢٠٠٨؛ الغزالي، ٢٠١١؛ ميرسر وميرسر، ٢٠٠٨).

صعوبات التعلم والإملاء

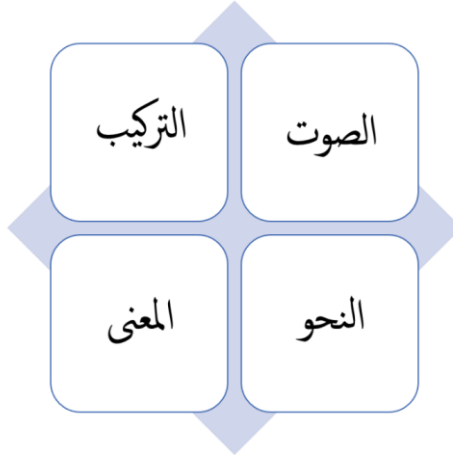
الأخطاء الإملائية تعد من أكثر الظواهر انتشاراً بين أوساط الطلبة في البيئة التعليمية، وهو أمر معتاد عليه بين المعلمين ومن يقوم بتعليم الطلبة؛ ويعزى ذلك إلى قلة الاهتمام بتدريس الإملاء، وتراكم الخبرات السلبية لدى الطلبة حول صعوبته وعدم قدرتهم على إتقانه. ومع ذلك فإن هناك بعض الخصائص والمؤشرات التي يظهرها الطلبة ذوو

صعوبات التعلم أثناء الكتابة، تدلي إلى وجود صعوبات في الكتابة لديهم، فالضعف الإملائي الحاد هو أكثر العلامات استمراراً مع صعوبات الكتابة، ومن تلك الخصائص التي يظهرها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الإملاء ما قد يرتبط بصعوبات القراءة، والبعض الآخر قد يتعلق بصعوبات الكتابة بشكل مستقل، من أبرزها الوقوع في الأخطاء الإملائية عند كتابة كلمات متعارف عليها ومألوفة على الطالب، وعدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة، وكذلك تظهر على كتاباتهم بعض مظاهر إضافة أحرف أو حذفها والإبدال بين بعضها. ويتشاركون مع أقرانهم في التعليم العام في بعض الأخطاء الإملائية الشائعة كالخلط بين الناء المفتوحة والمربوطة، والخلط بين همزتي القطع والوصل، بالإضافة إلى استبدال التنوين وكتابتها نون، وعدم التمييز بين الحركة القصيرة والطويلة - المدود -، ولكن يختلف الطلبة ذوو صعوبات التعلم عنهم بأن أخطائهم مستمرة إلى مدى بعيد، تحتاج إلى التدريب والممارسة بشكل مستمر مع الطالب حتى تخف (أبو نيان، ٢٠١٥).

ثنائية اللغة

منذ عشرين عام مضت توجهت الأنظار وتزايد الاهتمام حول قضية ثنائية اللغة، التي تسلطت حولها الأضواء؛ بسبب انفتاح الحضارات وتعددتها في المجتمع الواحد؛ الذي حدث نتيجة لتزايد الهجرة في جميع أنحاء العالم، وحرص تلك الأقليات المهاجرة على المحافظة على ثقافتهم اللغوية، إضافةً إلى تعليم أبنائهم لغة المجتمع الذي هاجروا إليه. والمستمر ظهورها باستمرار تلك الهجرة والتنقلات بين دول العالم، وتنوع اللغات والثقافات اللغوية في ذات المجتمع وغيرها من الأسباب التي تؤدي إلى ظهور ثنائية اللغة. حيث تقدر نسبة ثنائي اللغة ٦٠٪ إلى ٧٥٪ من سكان العالم، فهناك الكثير ممن ينشأ ويتربص في بيئة يتحدثون بها أكثر من لغة (Baker, 2000؛ Leikin, Schwartz, & Tobin, 2011).

يميل الأفراد إلى استخدام الوسيلة التي تسهل التواصل بين الأفراد، وتساعدهم على التعبير بكل سلاسة، وتمكنهم من وصف ما يجول بداخله دون معوقات. فاللغة تشمل جميع ما سبق، ويمكن تعريفها بأنها منظومة يستخدمها الفرد للتعبير عما يريد من خلال مجموعة من الإيماءات أو الرموز المنطوقة أو المكتوبة. تأتي اللغة على شكلين إما استقبال لما هو مسموع وغيره، أو تعبير عما يجول في نفس الفرد من رغبات وأفكار (عمامرة والناطور، ٢٠١٤). ويوضح الشكل (٢-٢) مكونات اللغة الأربعة حسب ما ذكر (راضي وأبو قلة، ٢٠١١).



الشكل (١) مكونات اللغة

تختلف الآراء ووجهات النظر عند تقديم تعريف مناسب لثنائية اللغة، فهناك من يقول بأن ثنائية اللغة هي تمكن الفرد من التحدث بلغتين بشكل متقن، وفي الجهة المقابلة لذلك، أحدهم يقول بأنها هي تحدث الفرد بلغتين واستخدامهما حسب الموقف والاحتياج، وفي جهة أخرى يذكر آخرون، بأنها مقدرة الفرد على التحدث بلغتين أو أكثر (باعدي، ٢٠١٧). وبناء على ذلك اقترح باكر (Baker, 2010) التفرقة بين مصطلح استخدام اللغتين ومصطلح مقدرة ثنائي اللغة، ويعني بذلك نطاق استخدام الفرد والاستفادة من اللغة، أما المصطلح الثاني فيعني مقدرة الفرد على استخدام اللغتين بنفس مستوى الإتقان.

الدراسات السابقة

للكشف عن الفروق في الأخطاء الإملائية هدفت دراسة أبو ربيع وسمور (Abu- Rabia & Sammour, 2013) إلى تحليل أنماط الأخطاء الإملائية بين طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات القراءة في اللغة العربية والإنجليزية في حيفا في فلسطين. وتكونت العينة من ٦١ طالباً من طلبة ذوي صعوبات تعلم في الصف الثامن، وطلبة التعليم العام في الصف الخامس والسادس. واتبعت المنهج كمي/ سببي مقارنة ١- اختبار الإملاء الابتدائي ٢- اختبارين للإملاء (عربي- انجليزي). كشفت نتائج الدراسة أن الأخطاء الإملائية الصوتية كانت هي الأكثر انتشاراً في اللغة العربية، أما الأخطاء الإملائية في اللغة الإنجليزية فكانت في الشبه الصوتية (حذف وإضافة واستبدال صوت بأخر)، أظهرت مجموعة الطلبة ذوي صعوبات القراءة أخطاء إملائية شبه صوتية في اللغة العربية أكثر بكثير من المجموعة الأخرى، عادة الأخطاء في اللغة الثانية تتأثر بطبيعة اللغة الأولى للغة الأم. تعد الأخطاء الإملائية من المشكلات الشائعة بين الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص، جاءت دراسة حمادنة، الصلاحات، الشراذقة،

والعلي (٢٠١٤) تهدف إلى التعرف على درجة شيوع الأخطاء الإملائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في جنوب المملكة العربية السعودية. وتكونت العينة من ٥٣ معلماً من معلمي ذوي صعوبات التعلم. واتبعت المنهج كمي وصفي، تم اعتماد الاستبانة كأداة للدراسة. كشفت نتائج الدراسة بأن من أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي الخطأ عند كتابة كلمات تبدأ ب (ال) مسبوقه بلام مكسورة، يليه في ذلك إضافة ألف فارقة بعد واو الجماعة، بالإضافة إلى أخطاء عند كتابة الهمزة المتوسطة.

وتبعتها في نفس السياق، دراسة الحمادنة وعيسى (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على مستوى شيوع الأخطاء الإملائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأسبابها واستراتيجيات حلها من وجهة نظر المعلمين من منظور استراتيجي في الأردن. وتكونت العينة من ١٠٢ معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. واتبعت المنهج مسحي وصفي، استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. كشفت نتائج الدراسة بأن مستوى شيوع الأخطاء الإملائية مرتفع لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما أنه منتشر لدى الطلبة الذكور أكثر من الإناث وحسب ما أوضحت النتائج فإن أكثر الأخطاء الإملائية التي يقع بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم هي الكلمات التي تبدأ ب (ال) وتسبقها لام مكسورة، ثم يأتي في المركز الثاني أخطاء تتمثل في إضافة ألف فارقة عند كتابة واو الجماعة، وفي المركز الثالث أخطاء في الخلط بين النون والتنوين، وفي المركز الرابع أخطاء في الهمزة المتوسطة، وفي المركز الخامس أخطاء عند كتابة الواو في اخر الكلمة (واو أصلية أو واو جماعة).

إن التعرف على أنماط الأخطاء الإملائية ضروري للتمكن من تخفيف تلك المشكلة، لذلك جاءت دراسة صوالحة (٢٠١٦) لتقدم تشخيص الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في الأردن. وتكونت العينة من ١٤٨ طلبة بالصف الرابع والخامس من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر بالصف الرابع والخامس. واتبعت المنهج وصفي/ تحليلي، والأداة المستخدمة هي استبانة مفتوحة، اختبار للإملاء، تحليل مدونات سابقة. وكشفت نتائج الدراسة عن ظهور العديد من مظاهر الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم من أبرزها: أخطاء في المدود والحركات القصيرة، بالإضافة إلى أخطاء في الهمزات والنون والتنوين.

وتلتها في التعرف على أنماط الأخطاء الإملائية دراسة نور الدين ومكي (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على بعض الأخطاء الشائعة في الكتابة من وجهة نظر معلمي مدارس المرحلة الابتدائية لدى طلبة الصف الثالث من ذوي صعوبات التعلم. اتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، تم استخدام الاستبانة كأداة للحصول على النتائج. وتكونت العينة من ١٠٠ معلم ومعلمة. وكشفت نتائج الدراسة أن الأخطاء الإملائية جاءت في حذف بعض الحروف والكلمات من الجملة وإضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية، تلتها في ذلك إضافة حرف إلى الكلمة أثناء الكتابة. هذا وقد ذكرت

نتائج الدراسة بأن بعض الطلبة تختلط عليهم الحروف المتشابهة أثناء كتابتها، كما يواجهون صعوبة في الكتابة بكامل القواعد الإملائية. ونظرًا لأهمية اللغة العربية جاءت دراسة أبو الرب (٢٠٠٧) التي تهدف إلى تحليل الأخطاء الكتابية في الإملاء لدى الطلبة متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بجامعة آل البيت في الأردن. تكونت العينة من ١٩ طالب/ة في التعليم الجامعي ممن اجتازوا اختبار الكفايات اللغوية. واتبعت المنهج النوعي/ تحليل وثائق واعتمدت الدراسة على منهج دراسة الخطأ الاتجاه التكاملي لتحليل أخطاء الطلبة الإملائية المكتوبة في المقالات العلمية المتخصصة المطلوبة منهم. كشفت نتائج الدراسة عن ظهور أنماط مختلفة لدى الطلبة من الأخطاء الإملائية متعلقة بالأداء منها، أخطاء في رسم الحرف، وحذف وإضافة وإبدال بين الحروف، والخلط بين الهمزات ومواضع الهمزات والحركات، وإبدال موضعين حرفين متتاليين.

ولضرورة تحديد أنماط الأخطاء الإملائية هدفت دراسة الحاسوني، الزود، غاوديل (Alhaisoni, Al-Zuoud, & Gaudel, 2015) إلى التعرف على أنواع الأخطاء الإملائية التي وقع بها متعلمو اللغة الإنجليزية المبتدئون في التعلم باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بالإضافة إلى الكشف عن المصادر الرئيسية التي تدعم مثل هذه الأخطاء. وتكونت العينة من ١٢٢ طالبًا وطالبة من طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل في المملكة العربية السعودية. واتبعت المنهج نوعي/ تحليل وثائق. تم تحليل الأخطاء الإملائية التي أظهرها الطلبة في وثائق مكتوبة إلى أربع فئات بناء على تصنيف كوك الذي استخدمه الباحثون في هذه الدراسة وهي (الحذف، والاستبدال، والإضافة، والتبديل في ترتيب الكلمة)، وقد أظهرت نتائج التحليل إلى أن الأخطاء الإملائية بشكل عام جاءت؛ نتيجة الاختلاف بين نطق الكلمة وكتابتها، هذا وقد تصدر الحذف أعلى نسبة في الأخطاء إملائية لدى الطلبة، وتبين من خلال النتائج استخدام الطلبة لأحرف العلة بشكل خاطئ وأشارت كذلك إلى تأثير اللغة الأم على اللغة الثانية، وذلك لاختلاف الحالات الشاذة فيما بينهما.

ولكون الجزائر من الدول التي تعرضت لتعليم ثنائي اللغة، هدفت دراسة العمري، زبوش، وجلول (٢٠١٩) إلى التعرف على تأثير الازدواجية اللغوية على أداء الطلبة اللغوي في الجزائر. وتكونت العينة من ١٤٤ طالبًا/ة من طلبة التعليم العام في الصف الرابع والخامس الابتدائي. واتبعت المنهج النوعي/ تحليل وثائق. وكشفت النتائج عن ظهور أخطاء في الكتابة لدى الطلبة نتيجة تأثر لغتهم بالغة الثانية، وتأثر اللغة الفصحى باللغة العامية

التعليق على الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، نأتي لتفصيل كل محور على حدة، بداية، دراسة (Abu-Rabia & Sammour, 2013) وهي دراسة مشابهة لأهداف الدراسة الحالية حيث استهدفت الطلبة الملتحقين بمدارس التعليم ثنائي اللغة، شاملة طلبة ذوي صعوبات تعلم وطلبة التعليم العام، ولذا فهي تختلف تلك الدراسة مع الدراسة الحالية في كون العينة جميعها ثنائية لغة وجرت المقارنة بين الأخطاء الإملائية في كلتا اللغتين لديهم. في هذه

الدراسة استخدم الباحثان ثلاث مجموعات متفاوتة واحدة من تلك المجموعات كانت لعينة أصغر سناً، وقاما بمقارنة الطلبة بمن هم في عمرهم ومن يماثلونهم في مستوى القدرات، مما يُفضي إلى نتائج أكثر دقة ومصداقية وتحديداً لمستوى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وكما يظهر في جدول ١-١؛ قد قسمت الباحثة باقي الدراسات السابقة إلى محورين بناء على موضوع الدراسة الحالية ومحدداته.

المحور الأول متعلق بالدراسات التي تناولت أنماط الأخطاء الإملائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

في دراسة (حمادنة وآخرون، ٢٠١٤؛ والحمادنة، وعيسى، ٢٠١٥؛ ونور الدين، ومكي، ٢٠١٩) استخدم الباحثون المعلمين كعينة للدراسة، للتعرف على أبرز الأخطاء الإملائية التي يقع بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وهذا ما تتفق معه الدراسة الحالية في كون العينة المستخدمة في الدراسة هي المعلمون، ومن خلالهم يتم التعرف على الأخطاء الإملائية التي وقع بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم. كما اتفقت معهم الدراسة الحالية في استخدام نفس المنهجية - مسحي وصفي - للحصول على النتائج المرجوة.

المحور الثاني متعلق بالدراسات التي تناولت أنماط الأخطاء الإملائية لدى الطلبة ثنائيي اللغة

تختلف الباحثة مع دراسة (العمرى وآخرون، ٢٠١٩)، في تعريفهم لثنائيي اللغة وأن الازدواجية اللغوية تعني الخلط بين اللغة العامية والفصحى، إذ ترى أن الخلط بين اللغة العامية والفصحى لديهم حصل؛ بسبب للتداخل بين اللغة الأم واللغة الثانية. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (أبو الرب، ٢٠٠٧) في كون العينة المستخدمة هي من غير الناطقين باللغة العربية. هذا وقد أجمعت جميع نتائج الدراسات المذكورة أعلاه التي تناولت المحورين المتعلقين بهذه الدراسة، على أن مشكلة الأخطاء الإملائية شائعة ومتواجدة لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة ثنائيي اللغة وهذا ما تتفق معه الدراسة الحالية.

وخلاصة القول؛ أن الدراسة الحالية تختلف عن بعض الدراسات السابقة في الهدف والعينة، حيث تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الفروق بين أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة التي تقع بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة، وتقدم للمعلمات قوائم بأنماط أخطاء الطالبات الإملائية وتوضح الفروق بينها. ولذا؛ قد يجوز عدها من الدراسات الرائدة في هذا المجال في المملكة العربية السعودية، فعلى حد علم الباحثة لا يوجد دراسة أجريت في البيئة المحلية تدعم هذا الموضوع.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك باعتبار أنه أفضل المناهج ملائمة لطبيعة وأهداف الدراسة الحالية، حيث يقوم هذا المنهج على جمع البيانات والمعلومات، وتحليلها، وتفسير بعض جوانبها وتمثل الدراسات المسحية في جمع البيانات للعديد من

الحالات وذلك بهدف تشخيص مشكلة أو موضوع محدد أو التعرف على بعض الجوانب المرتبطة بالموضوع، وعادة تساعد نتائج تلك الدراسات على حل وتجاوز العديد من تلك المشكلات لما توضحه من معلومات متعلقة بالمشكلة (العزاوي، 2008). وهذا ما يؤكد ملاءمة المنهج لمشكلة الدراسة وأهدافها التي تتمثل في الكشف عن أنماط الأخطاء الإملائية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا بمدينة مكة المكرمة، ومعرفة الفروق بين هذه الأنماط وفقاً لمتغيرات الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات الصفوف العامة الملحق بها طالبات ذوات صعوبات التعلم وطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، وبعد الرجوع لإحصائيات إدارة التربية الخاصة، اتضح أن عدد معلمات الصفوف العامة الملحق بها طالبات ذوات صعوبات التعلم وطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة بلغ مجموع عددهم ٢٣٠ معلمة حسب إحصائية إدارة التعليم بمكة المكرمة، للفصل الدراسي الثاني من العام (١٤٤٢-١٤٤١هـ) وذلك خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢١/٥١٤٤٢م. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (١٦٥) معلمة من معلمات الصفوف العامة الملحق بها طالبات ذوات صعوبات التعلم وطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الطالبات

النسبة	التكرار	الطالبات
55.2	91	معلمات لغة عربية في مدارس يتواجد بها طالبات ثنائيات اللغة
44.8	74	معلمات لغة عربية في مدارس يتواجد فيها طالبات ذوات صعوبات التعلم
100%	165	المجموع

يتضح من الجدول (١) أن عدد أفراد العينة متقارب بين الفئتين حسب المدارس الملحق بها طالبات ذوات صعوبات تعلم وطالبات ثنائيات اللغة.

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

النسبة	التكرار	المؤهل العلمي
14.5	24	دبلوم
78.8	130	بكالوريوس
4.2	7	بكالوريوس مع دبلوم تربية خاصة
2.4	4	دراسات عليا
100%	165	المجموع

يتضح من الجدول (٢) أن عدد أفراد العينة متفاوت بدرجة كبيرة، والنسبة الأكبر تعود لحملة درجة البكالوريوس.

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

النسبة	التكرار	سنوات الخبرة
9.7	16	٥ سنوات وأقل
38.8	64	٦ - ١٠ سنوات
51.5	85	١١ سنة وأكثر
100%	165	المجموع

يتضح من الجدول (٣) أن العدد الأكبر من أفراد العينة هم ممن تجاوزت خبرتهم ٦ سنوات وأكثر.

أداة الدراسة

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ وذلك بسبب ملاءمتها لأهداف الدراسة، وتساؤلاتها ومنهجيتها، ومجتمعها، إضافةً إلى أن الاستبانة تعد وسيلة هامة لجمع البيانات، وذلك يرجع إلى تمتعها بدلالات صدق وثبات. وبعد الاطلاع على عدد الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة (حمادنة، الصلاحات، الشراذقة، والعلي، ٢٠١٤؛ والحمادنة، وعيسى، ٢٠١٥؛ وصالحة، ٢٠١٦) وبناءً على معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها؛ تم بناء أداة جمع البيانات، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. القسم الأول، يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط. والقسم الثاني، يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي على النحو الآتي: (المعلمات - المؤهل العلمي - نوع التعليم - سنوات الخبرة). والقسم الثالث، يتكون هذا القسم من (٢٩) عبارة.

الصدق والثبات

تم التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق الصدق الظاهري حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من المختصين في مجال اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وصعوبات التعلم، وتم تحكيمها من قبل (٦) محكمين. وكذلك استخدم في الدراسة معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة.

جدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	البعد
بالبعد	العبارة	بالبعد	العبارة	
**٠.٧٩٨	١٦	**٠.٥٥٦	١	
**٠.٦٨٧	١٧	**٠.٦٨٩	٢	
**٠.٦٦٢	١٨	**٠.٥٦٤	٣	
**٠.٧٢٦	١٩	**٠.٦١٩	٤	
**٠.٧٦٨	٢٠	**٠.٦٥١	٥	
**٠.٦٩٨	٢١	**٠.٥٦٢	٦	أنماط الأخطاء الإملائية لدى
**٠.٨٤٧	٢٢	**٠.٦٩٦	٧	الطالبات ذوات صعوبات التعلم
**٠.٨٠١	٢٣	**٠.٥٩٦	٨	والطالبات ثنائيات اللغة في
**٠.٥٩٩	٢٤	**٠.٦٥٩	٩	الصفوف الابتدائية العليا بمدينة مكة
**٠.٨٦٤	٢٥	**٠.٦٠٢	١٠	المكرمة.
**٠.٦٥٢	٢٦	**٠.٦٠٦	١١	
**٠.٧٦٠	٢٧	**٠.٦٥٣	١٢	
**٠.٥٠٣	٢٨	**٠.٥٤٥	١٣	
**٠.٤٨٩	٢٩	**٠.٧١٤	١٤	
-	-	**٠.٦٨٧	١٥	

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة

أ- طريقة ألفا كرونباخ

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول (٥) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٥)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

ثبات المحور	عدد العبارات	الثبات العام
٠.٨٦٤	٢٩	

يتضح من الجدول (٥) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (٠.٨٦٤)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ب- طريقة التجزئة النصفية

حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة جتمان بسبب عدم تساوي الفقرات وفق القانون الآتي: (عفانة ونشوان، ٢٠١٦)

$$Guttman = 2 \left[\frac{S_1^2 + S_2^2}{S_T^2} \right]$$

حيث إن:

S_1^2 تباين درجات النصف الأول من الاستبانة

S_2^2 تباين درجات النصف الثاني من الاستبانة

S_T^2 تباين الدرجات الكلي للاختبار.

وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (٦).

جدول (٦)

يوضح نتائج طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

معامل الثبات	عدد العبارات	الثبات العام
٠.٨٩٢	٢٩	

يتضح من الجدول (٦) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠.٨٩٢)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

نتائج الدراسة:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (كبيرة جدا - كبيرة - متوسطة - صغيرة - صغيرة جداً)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس بشكل كمي، وذلك عن طريق إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للآتي: كبيرة جدا (٥) درجات، كبيرة (٤) درجات، متوسطة (٣) درجات، صغيرة (٢) درجتان، صغيرة جداً (١) درجة واحدة. ومن خلال ذلك تم تحليل نتائج السؤال الأول

الفروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين الطالبات ذوات... روزان العمري - د. سامر الحساني

- ما أنماط الأخطاء الإملائية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة؟
لتحديد أنماط الأخطاء الإملائية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأنماط وصولاً إلى تحديد أنماط الأخطاء الإملائية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العليا، والجدول (٧) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول (٧)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول أنماط الأخطاء الإملائية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العليا

الترتبة	التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة
١	كبيرة	0.999	3.96	التمييز بين كتابة الحركة القصيرة والطويلة للحرف
٢	كبيرة	1.209	3.82	التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة والهاء
٣	كبيرة	1.245	3.77	كتابة الشدة على الحرف المشدد
٤	متوسطة	1.155	3.38	كتابة اللام الشمسية والقمرية والتفريق بينهم
٥	كبيرة	1.138	3.78	كتابة كلمات مبدوءة باللام دخلت عليها (ال) التعريف
٦	كبيرة	1.084	3.59	إدخال اللام المكسورة على الكلمات المبدوءة ب(ال) التعريف
٧	كبيرة	1.218	3.45	إضافة الفاء والباء والكاف على الكلمات المبدوءة ب(ال) التعريف
٨	كبيرة	1.099	3.74	التمييز بين همزتا الوصل والقطع عند الكتابة
٩	كبيرة	1.089	3.86	كتابة همزتي الوصل والقطع
١٠	كبيرة	1.111	3.74	كتابة الهمزة المنطرفة
١١	كبيرة	1.143	3.81	كتابة الألف اللينة المنطرفة في الأفعال
١٢	كبيرة	1.208	3.73	كتابة الألف اللينة المنطرفة في الأسماء
١٣	كبيرة	1.206	3.57	كتابة الألف اللينة المنطرفة في الحروف
١٤	كبيرة	1.033	3.88	كتابة الهمزة المتوسطة
١٥	كبيرة	1.095	3.7	رسم الهمزة المتوسطة على ألف
١٦	كبيرة	1.126	3.78	رسم الهمزة المتوسطة على الواو
١٧	كبيرة	1.098	3.8	رسم الهمزة المتوسطة على الباء
١٨	كبيرة	1.05	3.78	رسم الهمزة المتوسطة المفردة على السطر
١٩	كبيرة	1.134	3.69	رسم المدّة (الهمزة الممدودة) في أول الكلمة ووسطها (أ - آ)
٢٠	كبيرة	1.164	3.65	كتابة الكلمات التي حذف الألف من وسطها
٢١	كبيرة	1.223	3.64	تحديد موضع الألف المحذوفة

٢٢	تحديد مواضع حذف وإثبات همزة (ابن - ابنة)	3.68	1.008	كبيرة	١٧
٢٣	كتابة التنوين بأشكاله المختلفة	3.34	1.185	متوسطة	٢٨
٢٤	تنوين الاسم المقصور	3.68	1.206	كبيرة	١٨
٢٥	تنوين الاسم الممدود	3.5	1.126	كبيرة	٢٥
٢٦	تنوين الاسم المنقوص	3.76	1.083	كبيرة	١١
٢٧	كتابة ما الاستفهامية عند ادخال حروف الجر عليها	3.53	1.05	كبيرة	٢٣
٢٨	إدخال حرفي الجر (من، عن) على (من) الاستفهامية أو الموصولة	3.51	1.063	كبيرة	٢٤
٢٩	كتابة علامات الترقيم في مواضعها	3.34	1.194	متوسطة	٢٩
-	المتوسط العام	3.6710	.93012	كبيرة	-

يتضح في الجدول (٧) أن درجة تقدير معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة لأنماط الأخطاء الإملائية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العليا كان بمتوسط (٣.٦٧١٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة الدراسة. وقد جاءت عبارة التمييز بين كتابة الحركة القصيرة والطويلة للحرف، بالمرتبة الأولى. ثم تلتها عبارة كتابة الهمزة المتوسطة، بالمرتبة الثانية. وعبارة كتابة همزتي الوصل والقطع، بالمرتبة الثالثة. مما يدل على أن تلك العبارات السابقة هي أكثر أنماط الأخطاء الإملائية التي وقعن بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم حسب آراء معلمات اللغة العربية في المدارس الملحقة بها طالبات ذوات صعوبات تعلم. أما عبارة كتابة علامات الترقيم في مواضعها، جاءت بالمرتبة الأخيرة.

إجابة السؤال الثاني:

- ما أنماط الأخطاء الإملائية لدى الطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة؟
لتحديد أنماط الأخطاء الإملائية لدى الطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأنماط وصولاً إلى تحديد أنماط الأخطاء الإملائية لدى الطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا، والجدول (٥) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول (٨)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول أنماط الأخطاء الإملائية لدى الطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا

الرتبة	التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة
٢	متوسطة	0.935	3.35	١ التمييز بين كتابة الحركة القصيرة والطويلة للحرف
١١	متوسطة	0.981	3.24	٢ التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة والهاء
٧	متوسطة	1.128	3.29	٣ كتابة الشدة على الحرف المشدد
١٥	متوسطة	1.046	3.16	٤ كتابة اللام الشمسية والقمرية والتفريق بينهم
٢٣	متوسطة	1.124	3.07	٥ كتابة كلمات مبدوءة باللام دخلت عليها (ال) التعريف
٢٤	متوسطة	0.982	3.05	٦ إدخال اللام المكسورة على الكلمات المبدوءة ب(ال) التعريف
٢٩	متوسطة	0.976	2.88	٧ إضافة الفاء والباء والكاف على الكلمات المبدوءة ب(ال) التعريف
٨	متوسطة	1.088	3.29	٨ التمييز بين همزتا الوصل والقطع عند الكتابة
١٣	متوسطة	1.095	3.19	٩ كتابة همزتي الوصل والقطع
١٤	متوسطة	1.007	3.18	١٠ كتابة الهمزة المتطرفة
١	كبيرة	0.956	3.43	١١ كتابة الألف اللينة المتطرفة في الأفعال
٩	متوسطة	0.873	3.29	١٢ كتابة الألف اللينة المتطرفة في الأسماء
١٧	متوسطة	0.889	3.14	١٣ كتابة الألف اللينة المتطرفة في الحروف
١٨	متوسطة	1.028	3.14	١٤ كتابة الهمزة المتوسطة
٢٥	متوسطة	0.942	3.04	١٥ رسم الهمزة المتوسطة على ألف
٢٧	متوسطة	0.96	2.99	١٦ رسم الهمزة المتوسطة على الواو
٢٢	متوسطة	0.969	3.08	١٧ رسم الهمزة المتوسطة على الياء
١٩	متوسطة	0.892	3.12	١٨ رسم الهمزة المتوسطة المفردة على

السطر				
١٩	رسم المدّة (الهمزة الممدودة) في أول الكلمة ووسطها (آ - ل)	3.31	0.903	متوسطة ٥
٢٠	كتابة الكلمات التي حذفت الألف من وسطها	3.1	1.012	متوسطة ٢١
٢١	تحديد موضع الألف المحذوفة	3.11	1.038	متوسطة ٢٠
٢٢	تحديد مواضع حذف وإثبات همزة (ابن - ابنة)	3.26	1.052	متوسطة ١٠
٢٣	كتابة التنوين بأشكاله المختلفة	2.98	0.943	متوسطة ٢٨
٢٤	تنوين الاسم المقصور	3.24	0.911	متوسطة ١٢
٢٥	تنوين الاسم الممدود	3.16	0.922	متوسطة ١٦
٢٦	تنوين الاسم المنقوص	3.31	1.019	متوسطة ٦
٢٧	كتابة ما الاستفهامية عند ادخال حروف الجر عليها	3.33	0.907	متوسطة ٤
٢٨	إدخال حرفي الجر (من، عن) على (من) الاستفهامية أو الموصولة	3.33	0.804	متوسطة ٣
٢٩	كتابة علامات الترقيم في مواضعها	3	0.931	متوسطة ٢٦
	المتوسط العام	3.1743	.73467	متوسطة -

يتضح في الجدول (٨) أن درجة تقدير معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة لأنماط الأخطاء الإملائية لدى الطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا كان بمتوسط (٣.١٧٤٣)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة متوسطة على أداة الدراسة.

جاءت العبارة كتابة الألف المتطرفة في الأفعال، بالمرتبة الأولى. أما عبارة التمييز بين كتابة الحركة القصيرة والطويلة للحرف، بالمرتبة الثانية. وعبارة إدخال حرفي الجر (من، عن) على (من) الاستفهامية أو الموصولة، بالمرتبة الثالثة. مما يدل على أن تلك العبارات السابقة هي أكثر أنماط الأخطاء الإملائية التي وقعن بها الطالبات ثنائيات اللغة حسب آراء معلمات اللغة العربية في المدارس الملحق بها طالبات ثنائيات اللغة. أما عبارة إضافة الفاء والباء والكاف على الكلمات المبدوءة ب(ال) التعريف، جاءت بالمرتبة الأخيرة.

إجابة السؤال الثالث

- هل توجد فروق في أنماط الأخطاء الإملائية بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة؟

وللتحقق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول أنماط الأخطاء الإملائية بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا استخدمت الباحثة اختبار "ت": "Independent Sample T-test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٩)

نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أنماط الأخطاء الإملائية بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا.

المحور	الطالبات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
أنماط الأخطاء الإملائية بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا	ثنائيات اللغة	91	3.1743	.73467	٣.٧٤٢	٠.٠٠٠	دالة
	ذوات صعوبات التعلم	74	3.6710	.93012			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٩) ما يلي:

توصلت الباحثة إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لأنماط الأخطاء الإملائية بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا تساوي (٠.٠٠٠) وهي أقل من مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين آراء عينة الدراسة حول أنماط الأخطاء الإملائية بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا لصالح الطالبات ذوات صعوبات التعلم، حيث تبين أن المتوسط الحسابي لهن أعلى.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن درجة تقدير معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة لأنماط الأخطاء الإملائية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العليا كانت كبيرة، وذلك وفقاً للمعيار الذي اعتمدهته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي؛ مما يدل على وجود مشكلة في الأخطاء الإملائية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم وتنفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من (حمادنة، الصلاحات، الشراذقة، والعلي، ٢٠١٤؛ والحمادنة، وعيسى، ٢٠١٥؛ وصوالحة، ٢٠١٦؛ ونور الدين، ومكي، ٢٠١٩).

وبناء على آراء معلمات اللغة العربية في المدارس الملحق بها طالبات ذوات صعوبات تعلم، كما جاءت في الجدول (٧) فظهرت أكثر أنماط أخطاء الطالبات الإملائية كالتالي:

- ١- التمييز بين كتابة الحركة القصيرة والطويلة للحرف.
 - ٢- كتابة الهمزة المتوسطة.
 - ٣- كتابة همزتي الوصل والقطع.
- وبالنسبة للأخطاء في التمييز بين كتابة الحركة القصيرة والطويلة للحرف، فهي تعد من المهارات غير السهلة، وربما كان السبب فيها وجود مشكلات لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الخلط بين الحركة القصيرة والطويلة (المدود) أثناء قراءة الكلمات وهي من الأخطاء الصوتية التي يقع بها الكثير من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أما الخطأ في كتابة الهمزة المتوسطة، ربما تعود إلى وجود مشكلات في الوعي الصوتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم وعدم قدرتهم على الربط بين شكل الهمزة وكتابتها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حمادنة وآخرون، ٢٠١٤)، ودراسة (الحمادنة وعيسى، ٢٠١٥)، والخطأ في كتابة همزتي الوصل والقطع، ويمكن تفسير ذلك إلى كون همزتي الوصل والقطع من القواعد المعقدة بالنسبة للطالبات ذوات صعوبات التعلم، وتعد كذلك من المشكلات الشائعة لدى جميع الطلبة في تلك المرحلة حسب أقوال المعلمات، فيصعب عليهم تحديد نوع الهمزة في الكلمة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (صوالحة، ٢٠١٦).

أما فيما يخص نتائج السؤال الثاني فقد تبين أن درجة تقدير معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة لأنماط الأخطاء الإملائية لدى الطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمات الصفوف العامة بمدينة مكة المكرمة كانت متوسطة، وذلك وفقاً للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي؛ مما يدل على وجود مشكلة الأخطاء الإملائية لدى الطالبات ثنائيات اللغة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من (أبو الرب، ٢٠٠٧؛ Alhaisoni, Al-Zuoud, & Gaudel, 2015؛ والعمرى، زبوش، وجلول، ٢٠١٩).

وقد جاءت أكثر أنماط أخطاء الطالبات الإملائية بناء على آراء معلمات اللغة العربية في المدارس الملحق بها طالبات ثنائيات اللغة، كما وضحت في الجدول (٨) فظهرت كالتالي:

- ١- كتابة الألف اللينة المتطرفة في الأفعال.
 - ٢- التمييز بين كتابة الحركة القصيرة والطويلة للحرف.
 - ٣- إدخال حرفي الجر (من، عن) على (من) الاستفهامية أو الموصولة.
- ويمكن تفسير الخطأ في كتابة الألف اللينة المتطرفة في الأفعال، والخطأ في إدخال حرفي الجر (من، عن) على (من) الاستفهامية أو الموصولة، إلى التأثير الواضح من اللغة الأم على اللغة الثانية (العربية)، حيث جاءت أخطاء الطالبات ثنائيات اللغة الإملائية في القواعد الإملائية الشاذة التي تختص باللغة العربية، وهذا ما اتفقت معه نتائج الدراسات

الأخرى كدراسة (أبو الرب، ٢٠٠٧)، ودراسة (Alhaisoni, et. al, 2015)، ودراسة (العمري وآخرون، ٢٠١٩) التي قد اتفقت جميعها على مدى تأثير اللغة الأم على اللغة الثانية. أما بالنسبة للخطأ في التمييز بين كتابة الحركة القصيرة والطويلة للحرف، وهي من المشكلات الأكثر انتشاراً بين جميع الطلبة فقد تكرر نفس الخطأ لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم حسب ما ذكر في الجدول (٧)، ربما يعود السبب في ذلك إلى خلط الطلبة بين الحركات القصيرة والطويلة (المدود) أثناء القراءة، هذا وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو الرب ٢٠٠٧). وأوضحت نتائج السؤال الثالث المبينة في الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين آراء عينة الدراسة حول أنماط الأخطاء الإملائية بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات ثنائيات اللغة في الصفوف الابتدائية العليا لصالح الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو ربيع وسمور (Abu-Rabia & Sammour, 2013) التي أوضحت أن هناك فرقاً في الأخطاء الإملائية بين فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة ثنائيي اللغة، حيث اتضح أنها من أكثر الأخطاء الإملائية التي وقعت بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم في كتابة الهمزة المتوسطة، أما بالنسبة للطالبات ثنائيات اللغة فكانت في كتابة الألف اللينة المتطرفة في الأفعال. وتفسر الباحثة النتائج إلى أن الفنتين من الطالبات هم مجموعتان مختلفتان، يشير الأدب إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في الوعي الصوتي، فربما تعود الفروق إلى خصائص الطلبة وقصور مهاراتهم في الوعي الصوتي وبالتالي ظهرت تلك الأخطاء، أما الطالبات ثنائيات اللغة فيتضح من خلال نتائج الدراسة إلى أن هناك تداخلاً بين اللغة الأم واللغة الثانية (العربية). وفي كلتا الحالتين هي أخطاء يمكن تجاوزها وتعديلها مع ممارسة الاستراتيجيات المناسبة.

التوصيات

وفقاً للنتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بالآتي:

- التوصيات التطبيقية:
 - ١- تطوير أدوات للتمييز بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة ثنائيي اللغة.
 - ٢- تجنب التسرع في الحكم على الطلبة؛ بناء على الأخطاء الإملائية التي يقعون بها.
 - ٣- إتاحة وقت أطول للممارسة والتدريب على الإملاء للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة ثنائيي اللغة.
 - ٤- تقديم التدريبات الإملائية المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة ثنائيي اللغة.
 - ٥- قياس مدى تقدم الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة ثنائيي اللغة.
 - ٦- مراعاة الفروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة ثنائيي اللغة وأقرانهم في التعليم.
- التوصيات البحثية:
 - ١- إعادة الدراسة الحالية بمنهج وأدوات مختلفة.

- ٢- إجراء دراسة مستقبلية حول تقديم برنامج تدريبي لتطوير المهارات الإملائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة ثنائي اللغة.
- ٣- تنفيذ الدراسة الحالية في مناطق مختلفة.

قائمة المراجع

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١٥). الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الجزء الثاني: صعوبات التعلم في الكتابة والرياضيات. عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
أبو الرب، محمد. (٢٠٠٧). تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، 34(٢)، ١-١٤.

أبو نينان، إبراهيم سعد (٢٠١٥). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أحمد، محمد مفضي محمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل (رسالة ماجستير، جامعة القدس). استرجعت من

<https://dspace.alquds.edu/handle/20.500.12213/3154>

باعدي، الحسين (٢٠١٧). الثنائية اللغوية والنمو المعرفي لدى الأطفال. مجلة العلوم واللغة والتواصل، ١(٣)، ١٧-١. مسترجع من

<https://revues.imist.ma/index.php/SLC/article/view/10208/5955>

البتال، زيد بن محمد. (٢٠١٧). معجم صعوبات التعلم. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. البطاينة، أسامة محمد، الرشدان، مالك أحمد، السبايلة، عبيد عبد الكريم، والخطاطبة، عبد المجيد محمد. (٢٠٠٥). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. (ط٣) عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

تريعة، صباح، وقاص، بشرى. (٢٠١٧). الأخطاء اللغوية في المرحلة الابتدائية الخامسة أنموذجاً (أطروحة دكتوراه، جامعة البويرة). استرجعت من

<https://u.pw/GPs>

جرار، عبد الرحمن محمود. (٢٠٠٨). صعوبات التعلم قضايا حديثة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

حجيرات، يوسف حسن، والتل، شادية أحمد. (٢٠١٩). القدرة على التدوير العقلي لدى الطلبة ثنائيي اللغة وأحادييها: دراسة مقارنة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا، 27(2)، ٨٥٣ - ٨٧٦. استرجعت من

<https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/3735>

حمادنة، برهان، الصلاحات، محمود، الشراذقة، ماهر، والعلي، وائل. (٢٠١٤). درجة شيوع الأخطاء الإملائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣(٦)، ١-١١. استرجعت من

http://www.iiioe.org/v3/IIJOE_01_06_03_2014.pdf

راضي، فوفية محمد، أبو قلة، السيد عبد الحميد. (٢٠١١). اضطرابات التواصل. المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع.

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: جامعة الأزهر - كلية التربية، 35(١٦٧)، ٢٧٩-٣١٣. استرجعت من

https://jsrep.journals.ekb.eg/article_7307_a03dead4830587d67071a3e1dc24ad8b.pdf

عطا، إبراهيم محمد. (٢٠٠٦). المرجع في تدريس اللغة العربية. (ط.٢). القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عطية، محسن. (٢٠٠٨). مهارات التواصل اللغوي وتعليمها. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو إسماعيل، نشوان، تيسير محمود. (٢٠١٦). اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي. غزة: مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع.

عميرة، موسى محمد، الناطور، ياسر سعيد. (٢٠١٤). مقدمة في اضطرابات التواصل. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العمرى، زهرة، زبوش، منى، وجلول، البشير. (٢٠١٩). تأثير الازدواجية اللغوية في الأداء اللغوي عند المتعلم التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي نموذجًا

(رسالة ماجستير، جامعة أم البواقي). استرجعت من <https://2u.pw/44CVu>

الغزاوي، رحيم يونس كرو. (٢٠٠٨). مقدمة في منهج البحث العلمي. عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون

لايرنر، جانيت، وجون، بيفيرلي. (٢٠١٤). صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة: خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة (سهى محمد هاشم الحسن، مترجم)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٢).

المشاقبة، فرحان عارف، والعوامرة، عبد السلام فهد نمر. (٢٠١٧). أثر برنامج علاجي مقترح في تحسين المهارات الإملائية لدى طلبة صعوبات التعلم. دراسات - العلوم

التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، ٤٤، ملحق، ٢٦٥ - ٢٧٦. عواد، فردوس إسماعيل. (٢٠١٢). الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها. مجلة دراسات تربوية ٥ (١٧). ٢١٧-٢٥٠. استرجعت من

<https://www.iasj.net/iasj/article/٥٦٥٦٥>

ميرسر، سيسيل، ميرسر، آن. (٢٠٠٨). تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم. (رضا مسعد الجمال وإبراهيم عبد الله الزريقات، مترجم)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون

(العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٥).

نور الدين، حطراف، ومكي، أحمد. (٢٠١٩). الأخطاء الشائعة في الكتابة لذوي صعوبات التعلم مستوي السنة الثالثة ابدائي من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية. مجلة سلوك: جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم - كلية العلوم الاجتماعية - مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية، ٦ (١)، ١٠ - ٢٥. مسترجع من

<https://login.sdl.idm.oclc.org/login?url=http://search.mandumah.com/%fRecord%١٠٧٠٩٣٦>

هالاهان، دانيال، ولويد، جون، وكوفمان، جيمس، وويس، مارجريت، ومارتنيز، إليزابيت. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم مفهومها- 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. استرجعت من

https://drive.google.com/file/d/١bVFIDYzbC٣tie-diIMVoSBoL_j_AJprF/view

ياقوت، محمود سليمان. (٢٠٠٣). فن الكتابة الصحيحة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. Abu-Rabia, S., & Sammour, R. (2013). Spelling errors' analysis of regular and dyslexic bilingual Arabic-English students. *Open Journal of Modern Linguistics*, 3(01), 58. Retrieved from <file:///Users/nawaf100/Downloads/AbuSamour2011.pdf>

Alenazi, O. S. (2018). *Spelling Difficulties Faced by Arab Learners of English as a Foreign Language*. Retrieved from <file:///Users/nawaf100/Downloads/8.pdf>

Alhaisoni, E. M., Al-Zuoud, K. M., & Gaudel, D. R. (2015). Analysis of Spelling Errors of Saudi Beginner Learners of English Enrolled in an Intensive English Language Program. *English Language Teaching*, 8(3), 185-192. <https://eric.ed.gov/?id=EJ١٠٧٥٢٠٤>

Baker, Colin (2000). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon, Boston, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.

Baker, Colin (2010). *Foundations of bilingual education, education and bilingualism*. Bilingual education and bilingualism. Hornberger, Nancy H.; Baker, Colin. 4th (eds.), Bristol, Multilingual Matters.

- Hallahan, D., & Mercer, C. (2002). Learning disabilities: Historical perspective. In R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 1-67). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hallahan, D. P., & Mock, D. R. (2003). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press.
- Harris, K.R., Reid, R.R., & Graham, S. (2004). Self-regulation among students with learning disabilities and ADHD. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (3rd ed.). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Jenaabad, H. (2017). The effect of social skills training on increasing self-confidence among children with verbal learning disorders and children with nonverbal learning disorders. *Journal of learning Disabilities*, 6(2), 70-82. Retrieved from http://jld.uma.ac.ir/article_4830.html?lang=en
- Leikin, M., Schwartz, M., & Tobin, Y. (Eds.). (2011). *Current issues in bilingualism: Cognitive and socio-linguistic perspectives* (Vol. 5). Springer Science & Business Media.
- Oxford Dictionary. <https://www.lexico.com/definition/bilingual>
- Pennington, B. F., McGrath, L. M., & Peterson, R. L. (2019). *Diagnosing learning disorders: From science to practice*. Guilford Publications.
- Shah, H. R., Sagar, J. K. V., Somaiya, M. P., & Nagpal, J. K. (2019). Clinical practice guidelines on assessment and management of specific learning disorders. *Indian journal of psychiatry*, 61(Suppl 2), 211. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6345134/>
- Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2013). Overview of foundations, causes, instruction, and methodology in the field of learning disabilities. *Handbook of learning disabilities*, 3-14.
- Wong, B. (Ed.). (2011). *Learning about learning disabilities*. Elsevier.

Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (Eds.). (2011). *The ABCs of learning disabilities*. Academic Press.