مجلة البحوث التربوية والنفسية

Journal homepage: https://jperc.uobaghdad.edu.iq

ISSN: 1819-2068 (Print); 2663-5879 (Online)

Journal of Educational and Psychological Research

العوامل المسهمة في الضعف الإملائي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية تحليلية)

جميلة سالم الجعدي*[1]، عبد الله السيد إبراهيم[2] وآلاء بنت ناصر الهاشمية[3]

[1، 2، 3] كلية الآداب والعلوم التطبيقية، جامعة ظفار، سلطنة عُمان.

معلومات المقالة

تاريخ المقالة:
الاستلام: 27، تشرين الأول 2025
إجراء التعديلات: 20، تشرين الثاني 2025
قبول النشر: 15، كانون الأول 2025
النشر على الإنترنت: 2، كانون الثاني 2026

الكلمات المفتاحية:
الضعف الإملائي
المرحلة الأساسية
معلمو اللغة العربية

الملخص

تُعَدُّ مشكلة الضعف الإملائي من أبرز التحديات التي تواجه العملية التعليمية في المرحلة الأساسية، حيث تؤثر سلباً على التحصيل الأكاديمي للطلبة وثقتهم بأنفسهم .هدف البحث الميداني إلى الكشف عن أسباب الضعف الإملائي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين، وتحديد أكثر هذه الأسباب شيوعاً وتأثيراً. اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ عدد المشاركين في البحث (120) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية .ولتحقيق أهداف البحث، تم إعداد استبانة مكونة من (35) فقرة موزعة على سبعة محاور رئيسية :أسباب تتعلق بالمعلم، أسباب تتعلق بالمتعلم، أسباب تتعلق بالمنهج، أسباب تتعلق بطرائق التدريس، أسباب تتعلق بالبيئة المدرسية، أسباب تتعلق بالأسرة، وأسباب تتعلق بطبيعة اللغة العربية .تم التحقق من صدق الأداة وثباتها باستخدام معامل كرونباخ ألفا .($\alpha = 0.92$) أظهرت النتائج أن أكثر الأسباب تأثيراً في الضعف الإملائي كانت :ضعف القراءة لدى الطلبة متوسط حسابي (4.65 =، قلة التدريب والممارسة (4.58)، عدم متابعة الأسرة (4.52)، صعوبة بعض القواعد الإملائية (4.48)، وكثافة المنهج .(4.42) كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المعلمين تُعزى لمتغيرات الجنس أو سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي. واستنادا على هذه النتائج أوصى البحث بضرورة تطوير برامج علاجية متخصصة للطلبة الذين يعانون من الضعف الإملائي، وتدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس الحديثة، وتخفيف كثافة المناهج، وتفعيل دور الأسرة في متابعة أبنائها، وتبسيط القواعد الإملائية بما يتناسب مع المراحل العمرية المختلفة.

المقدمة

تُعَدُّ اللغة العربية من أعظم اللغات الإنسانية وأغناها، فهي لغة القرآن الكريم ولغة الحضارة الإسلامية العريقة، وهي الوعاء الذي يحمل تراث الأمة وثقافتها وهويتها.

وتحتل اللغة العربية مكانة مركزية في المنظومة التعليمية في الدول العربية، إذ تُعَدُّ الأساس الذي تُبنى عليه جميع المعارف والعلوم الأخرى .ومن بين فروع اللغة العربية، يحتل الإملاء مكانة خاصة، فهو ليس مجرد مهارة لغوية فحسب، بل هو أداة أساسية للتواصل الكتابي الفعّال، ووسيلة لحفظ التراث اللغوي والثقافي (عاشور والحوامدة، 2009).

ويُعرّف الإملاء بأنه "العملية التي يتم فيها تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة (حروف) على أن يتم وضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المقصود "(مدكور، 2006، 215) ويهدف تعليم الإملاء إلى تمكين المتعلم من رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً، وتنمية قدرته على التمييز بين الأصوات المتشابهة، وتعويده على الدقة والانتباه، وتنمية ثروته اللغوية، وتعزيز ثقته بنفسه.

ومع ذلك، فإن تعليم الإملاء يواجه تحديات عديدة، أبرزها ظاهرة الضعف الإملائي التي باتت تؤرق المعلمين والتربويين على حد سواء .فقد أشارت العديد من الدراسات إلى تفشي هذه الظاهرة بين طلبة المراحل التعليمية المختلفة، بل وامتدادها إلى المراحل الجامعية وما بعدها (الخليفة، 2003؛ الظاهر، 2004؛ عبد الباري، 2010).

* Corresponding author.
E-mail address: jaljaadi@du.edu.om
DOI: 10.52839/0111-000-088-016
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

وتكمن خطورة الضعف الإملائي في آثاره السلبية المتعددة على المتعلم والعملية التعليمية، ومن أبرزها: انخفاض درجات الطلبة في كل المواد الدراسية، وليس في مادة اللغة العربية فقط، ويشعر الطالب الذي يعاني من الضعف الإملائي بالإحباط والخجل، خاصة عندما يُقارن أداؤه بأداء زملائه، مما يؤثر سلباً على ثقته بنفسه ودافعيته نحو التعلم (Berninger et al., 2006). يحد الضعف الإملائي من قدرة المتعلم على التعبير عن أفكاره ومشاعره كتابياً بشكل واضح ومفهوم، مما يعيق تواصله الفعّال مع الآخرين، وقد يُنظر إلى الشخص الذي يرتكب أخطاء إملائية كثيرة على أنه أقل كفاءة أو تعليماً، مما يؤثر على فرصه المهنية والاجتماعية، ومشكلة الضعف الإملائي ليست مشكلة مؤقتة تنتهي بانتهاء المراحل المدرسية، وإنما قد تلازم المتعلم حتى المراحل الجامعية وما بعدها إذا لم يتم علاجها مبكراً.

مشكلة البحث وأسئلتها

على الرغم من الجهود المبذولة في تطوير مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، لا تزال مشكلة الضعف الإملائي قائمة بين طلبة المرحلة الأساسية. وقد لاحظ الباحثون من خلال خبراتهم الميدانية، واطلاعهم على نتائج الاختبارات، ومن خلال شكاوى المعلمين وأولياء الأمور، أن هناك ضعفاً واضحاً في مستوى الإملاء لدى الطلبة، يتجلى في كثرة الأخطاء الإملائية في كتاباتهم.

ولما كان المعلمون هم الأقرب إلى الطلبة والأكثر معرفة بواقعهم وصعوباتهم، فإن معرفة وجهات نظرهم حول أسباب ما العوامل المسببة للضعف الإملائي المتعلقة بالمعلم من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟

هذا الضعف تُعَدُّ خطوة مهمة نحو فهم المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها.

بناءً على ما سبق، تتمثل مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما العوامل المسببة للضعف الإملائي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما العوامل المسببة للضعف الإملائي المتعلقة بالمتعلم من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟
2. ما العوامل المسببة للضعف الإملائي المتعلقة بالمنهج من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟
3. ما العوامل المسببة للضعف الإملائي المتعلقة بطرائق التدريس من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟
4. ما العوامل المسببة للضعف الإملائي المتعلقة بالبيئة المدرسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟
5. ما العوامل المسببة للضعف الإملائي المتعلقة بالأسرة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟
6. ما العوامل المسببة للضعف الإملائي المتعلقة بطبيعة اللغة العربية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟
7. ما الفروق في تقديرات المعلمين للعوامل المسببة للضعف الإملائي التي تُعزى لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي؟

أهمية البحث

1.الأهمية النظرية:

- يُسهم البحث في إثراء الأدب التربوي المتعلق بتعليم الإملاء وتشخيص صعوباته.
- يقدم إطاراً نظرياً شاملاً يربط بين النظريات التربوية والنفسية والواقع الميداني.
- يوفر قاعدة بيانات حول أسباب الضعف الإملائي يمكن الاستفادة منها في دراسات لاحقة.

2. الأهمية البحث:

- يساعد البحث المعلمين على فهم أسباب الضعف الإملائي لدى طلبتهم، مما يمكنهم من اختيار الاستراتيجيات العلاجية المناسبة.
- يوفر البحث معلومات مهمة لمخططي المناهج ومطوريها حول نقاط الضعف في المناهج الحالية.
- يساعد البحث المشرفين التربويين في تحديد احتياجات المعلمين التدريبية.
- يوجه البحث أولياء الأمور إلى دورهم المهم في دعم أبنائهم ومتابعتهم.
- يساهم البحث في رفع مستوى الأداء اللغوي للطلبة، مما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الأكاديمي وثقتهم بأنفسهم.
- يدعم البحث جهود الحفاظ على اللغة العربية وتعزيز مكانتها.
- المحددات الموضوعية :اقتصر البحث على أسباب الضعف الإملائي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين، دون التطرق إلى الحلول العلاجية التفصيلية.
- المحددات البشرية :اقتصر البحث على معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية.
- المحددات المكانية :تم تطبيق البحث في محافظة ظفار
- المحددات الزمانية :تم إجراء البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024-2025م.

مصطلحات البحث

- **الضعف الإملائي:** يُقصد به في هذا البحث انخفاض قدرة الطلبة على كتابة الكلمات العربية كتابةً صحيحة وفق القواعد الإملائية المعتمدة، وظهور أخطاء متكررة في كتابة الحروف، والهمزات، والتنوين، والألف اللينة، والتاء المربوطة والمفتوحة، وغيرها من الظواهر الإملائية، وذلك بدرجة تؤثر في وضوح المعنى وجودة التعبير الكتابي. ويعرف إجرائياً بأنه عدم قدرة الطالب على كتابة الكلمات بالشكل الصحيح وفقاً للقواعد الإملائية المتعارف عليها، مما يؤدي إلى وقوعه في أخطاء إملائية متكررة.
- **معلمو اللغة العربية:** هم المعلمون والمعلمات المؤهلون لتدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية.
- **طلبة مرحلة التعليم الأساسي:** يُقصد بهم الطلبة الملتحقون بالتعليم الأساسي في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، وهي المرحلة التعليمية التي تلي مرحلة رياض الأطفال وتسبق التعليم الثانوي، وتهدف إلى إكساب الطلبة المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب وبناء الأسس المعرفية واللغوية. ويُعرَّفون إجرائياً في هذا البحث بأنهم الطلبة الذين يدرسون في صفوف المرحلة الأساسية كما حددتها أنظمة التعليم المعمول

بها، ويقوم معلمو اللغة العربية بتدريسهم وتقويم مستواهم الإملائي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

النظريات المفسرة للضعف الإملائي

النظرية المعرفية لمعالجة المعلومات: تفسر **نظرية معالجة المعلومات** على أنها عملية معرفية معقدة تتضمن عدة مراحل : الإدراك الحسي، والانتباه، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى، والاسترجاع ووفقاً لهذه النظرية، فإن الضعف الإملائي قد ينتج عن خلل في أي من هذه المراحل، مثل **(**Boumaraf, 2022**).**

- **ضعف الإدراك السمعي**: عدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتشابهة.
- **ضعف الانتباه** :عدم التركيز أثناء الكتابة.
- **ضعف الذاكرة البصرية:** عدم القدرة على تذكر الشكل الصحيح للكلمة.
- **ضعف الذاكرة الصوتية:** عدم القدرة على تذكر تسلسل الأصوات في الكلمة.

وهناك نظريتان رئيسيتان تفسران كيفية تعلم الإملاء

النظرية الصوتية تفترض هذه النظرية أن الإملاء يعتمد بشكل أساسي على القدرة على تحليل الكلمة إلى أصواتها المكونة (الفونيمات)، ثم تحويل كل صوت إلى الحرف المقابل. ووفقاً لهذه النظرية، فإن الضعف الإملائي ينتج عن ضعف في **الوعى الصوتي.**

النظرية البصرية: تفترض هذه النظرية أن الإملاء يعتمد على تخزين الصورة البصرية للكلمة في الذاكرة طويلة المدى، ثم استرجاعها عند الحاجة ووفقاً لهذه النظرية، فإن الضعف الإملائي ينتج عن ضعف في المعالجة البصرية الإملائية **(**Ehri, 2014**).** وقد أشارت الدراسات الحديثة إلى أن الإملاء الناجح يتطلب التكامل بين المعالجة الصوتية والمعالجة البصرية، وأن الضعف في أي منهما يؤدي إلى صعوبات إملائية (Boumaraf, 2022).

أسباب الضعف الإملائي:

تتعدد أسباب الضعف الإملائي وتتداخل، ويمكن تصنيفها إلى عدة فئات رئيسية:

1.أسباب تتعلق بالمتعلم

- ضعف القراءة **:**أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة قوية بين القراءة والإملاء، فالطالب الذي يقرأ كثيراً يتعرض لأشكال الكلمات بصورة متكررة، مما يساعده على حفظها في ذاكرته البصرية. وقد أشارت دراسة Graham) et al., 2008) إلى أن "الطلاب الذين لا يقرأون بانتظام يعانون من ضعف في المفردات والإملاء) "
- ضعف الانتباه والتركيز **:**يحتاج الإملاء إلى درجة عالية من التركيز والانتباه، وأي تشتت في الانتباه يؤدي إلى وقوع الطالب في الأخطاء.(Berninger et al., 2006)
- ضعف الدافعية**:** عندما يفتقد الطالب الدافعية نحو تعلم الإملاء، فإنه لا يبذل الجهد الكافي للتدريب والممارسة، مما يؤدي إلى ضعف مستواه.
- صعوبات التعلم **:**كما ذُكر سابقاً، فإن بعض الطلبة يعانون من صعوبات تعلم نمائية (مثل عسر القراءة أو عسر الكتابة) تؤثر على قدرتهم على الإملاء.
- ضعف الذاكرة **:**سواء الذاكرة البصرية أو السمعية، فإن ضعفها يؤدي إلى صعوبة في تذكر شكل الكلمات أو أصواتها (Gathercole & Alloway, 2008).

2. أسباب تتعلق بالمعلم

- ضعف الإعداد والتأهيل **:**قد لا يكون المعلم مؤهلاً بشكل كافٍ لتدريس الإملاء، أو قد يفتقر إلى المعرفة بالاستراتيجيات الحديثة في تعليم الإملاء.(Moats, 2009)
- استخدام طرائق تدريس تقليدية **:**الاعتماد على الطرق التقليدية مثل الإملاء الاختباري فقط، دون استخدام استراتيجيات متنوعة ومحفزة ,Graham & Harris) 2005).
- عدم التشخيص المبكر **:**عدم قدرة المعلم على تشخيص نقاط الضعف لدى الطلبة في مراحل مبكرة، مما يؤدي إلى تفاقم المشكلة.(Washburn et al., 2011)
- قلة التدريب والممارسة **:**عدم تخصيص وقت كافٍ للتدريب على الإملاء، أو عدم تنويع الأنشطة الإملائية Graham et) al., 2008).
- ضعف التغذية الراجعة **:**عدم تقديم تغذية راجعة فورية وبناءة للطلبة حول أخطائهم الإملائية & Hattie) Timperley, 2007).

3.أسباب تتعلق بالمنهج

- كثافة المنهج **:**المناهج المكتظة بالمحتوى تجعل المعلم يسرع في تدريس الإملاء دون إعطاء الطلبة الوقت الكافي للفهم والتطبيق (الخليفة، 2003).
- عدم التدرج في عرض القواعد **:**تقديم القواعد الإملائية بشكل متسارع دون مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب (مدكور، 2006).
- قلة الأمثلة والتطبيقات **:**عدم توفير أمثلة كافية وتطبيقات متنوعة لكل قاعدة إملائية (عاشور والحوامدة، 2009).
- عدم الربط بالواقع **:**عدم ربط القواعد الإملائية بمواقف حياتية واقعية تجعلها ذات معنى للطلبة.(Schlagal, 2007)

4.أسباب تتعلق بطرائق التدريس

- الاعتماد على التلقين **:**الاعتماد على حفظ القواعد دون فهم، مما يجعل الطالب غير قادر على تطبيقها في مواقف جديدة (Graham & Harris, 2005).
- إهمال الفروق الفردية **:**عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في القدرات والأنماط التعليمية ,Tomlinson) 2001).
- قلة استخدام الوسائل التعليمية **:**عدم استخدام وسائل تعليمية متنوعة (بصرية، سمعية، حركية) لتعزيز تعلم الإملاء (Mayer, 2009).
- عدم التنويع في أنواع الإملاء **:**الاقتصار على نوع واحد من الإملاء (مثل الإملاء الاختباري) دون استخدام الأنواع الأخرى (المنقول، المنظور، الاستماعي) (الهاشمي، 2008).

5. أسباب تتعلق بالبيئة المدرسية:

- كثافة الصفوف **:**الأعداد الكبيرة من الطلبة في الصف الواحد تحد من قدرة المعلم على متابعة كل طالب بشكل فردي.
- نقص الوسائل التعليمية **:**عدم توفر الوسائل والأدوات اللازمة لتعليم الإملاء بشكل فعّال (الظاهر، 2004).
- ضعف البيئة التحفيزية **:**عدم وجود بيئة مدرسية محفزة تشجع الطلبة على التعلم والتميز.(Ryan & Deci, 2000)
- قلة الأنشطة اللاصفية **:**عدم وجود أنشطة إثرائية أو برامج علاجية للطلبة الضعفاء.(Graham et al., 2008)

6. أسباب تتعلق بالأسرة

- عدم المتابعة **:**عدم متابعة الأسرة لأبنائها ومراجعة واجباتهم المنزلية.(Epstein, 2001)
- المستوى التعليمي للوالدين **:**انخفاض المستوى التعليمي للوالدين قد يحد من قدرتهم على مساعدة أبنائهم.
- الظروف الاقتصادية **:**الظروف الاقتصادية الصعبة قد تحول دون توفير الكتب والمواد التعليمية المساعدة (Sirin, 2005).
- الاعتماد على المدرسة فقط **:**اعتقاد بعض الأسر بأن التعليم مسؤولية المدرسة فقط، دون دور للأسرة (Hill & Tyson, 2009).

7. أسباب تتعلق بطبيعة اللغة العربية

- تعقيد القواعد الإملائية **:**اللغة العربية تحتوي على قواعد إملائية معقدة ومتشعبة، مثل قواعد الهمزات والألف اللينة (Boumaraf, 2022).
- الاختلاف بين النطق والكتابة **:**في بعض الحالات، يختلف نطق الكلمة عن كتابتها، مما يسبب لبساً لدى المتعلمين.
- تعدد أشكال الحرف **:**الحرف الواحد في اللغة العربية له عدة أشكال حسب موقعه في الكلمة (أول، وسط، آخر، منفصل).
- الاختلافات اللهجية **:**الاختلاف بين اللغة الفصحى واللهجات العامية قد يؤدي إلى أخطاء إملائية.
- الازدواجية اللغوية **:**وجود ما يُعرف بـ "الديجلوسيا " (Diglossia)في اللغة العربية، حيث تختلف اللغة المنطوقة عن اللغة المكتوبة بشكل كبير(TJET, 2019) .

أنواع الأخطاء الإملائية عند الطلبة

تتنوع الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة، ويمكن تصنيفها إلى عدة أنواع رئيسية (عبد الباري، 2010؛ الهاشمي، 2008):

- أخطاء في الهمزات **:**وهي من أكثر الأخطاء شيوعاً، وتشمل: مثل :الخلط بين همزتي القطع والوصل (مثل: إبن بدلاً من ابن)، وكتابة الهمزة المتوسطة بشكل خاطئ (مثل: سال بدلاً من سأل)، والخطأ في كتابة الهمزة المتطرفة (مثل: قرا بدلاً من قرأ).
- أخطاء في التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء**:** مثل: *حديقه* بدلاً من *حديقة*، أو *فاطمت* بدلاً من *فاطمة*.
- أخطاء في الألف اللينة**:** مثل الخلط بين الألف المقصورة والألف الممدودة في آخر الكلمة (فتى / فتا).
- أخطاء في الحروف المتشابهة شكلاً**:** مثل الخلط بين: (س/ش)، (ص/ض)، (ط/ظ)، (ع/غ).
- أخطاء في الحروف المتشابهة نطقاً**:** مثل الخلط بين: (ذ/ز)، (ث/س)، (ق/ك).
- أخطاء في الحذف والزيادة**:** مثل حذف حرف من الكلمة أو زيادة حرف غير موجود.
- أخطاء في اللام الشمسية واللام القمرية**:** مثل كتابة *الشمس* بدون تشديد الشين.
- أخطاء في التنوين**:** مثل عدم كتابة الألف بعد تنوين الفتح في الكلمات المنونة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة **الخليفة (2003)** إلى التعرف على الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا لدى طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية .اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيقها على عينة من (200) طالبا أظهرت النتائج أن أكثر الأخطاء شيوعاً كانت في الهمزات (35%)، والتاء المربوطة والمفتوحة (28%)، والألف اللينة (22%)، كما هدفت دراسة **الظاهر (2004)** إلى الكشف عن أسباب الضعف الإملائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين .استخدمت الدراسة المنهج الوصفي على عينة من (150)معلماً .أظهرت النتائج أن أهم الأسباب كانت : كثافة المنهج، وقلة التدريب، وضعف القراءة لدى الطلبة، وعدم متابعة الأسرة. بينما توصلت دراسة **عبد الباري (2010)** إلى تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر، وتقديم برنامج علاجي مقترح . استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة من (60) تلميذاً .أظهرت النتائج فعالية البرنامج العلاجي في تحسين مستوى الإملاء لدى التلاميذ بنسبة (65%)، أما **دراسة غربي (2021)** فقد استهدفت الكشف عن أهم مظاهر صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر استخدمت الدراسة المنهج الوصفي على عينة من (120)تلميذاً .توصلت الدراسة إلى سبعة مظاهر لصعوبات تعلم الإملاء، وهي : صعوبة في الإملاء القاعدي، الخلط بين التاء المربوطة والمفتوحة، الخلط بين الحروف المتشابهة شكلاً ونطقاً، صعوبة في كتابة الهمزات، صعوبة في التنوين، الحذف والزيادة، وصعوبة في اللام الشمسية والقمرية. (ASJP, 2021).

دراسة ميلهاس **وآخرون** (2018).Mehlhase et,al هدفت إلى استكشاف التعلم الإملائي لدى الأطفال ذوي الصعوبات المعزولة والمجتمعة في القراءة والإملاء. وأظهرت النتائج أن الأطفال ذوي صعوبات الطلاقة القرائية كانوا أبطأ في القراءة، بينما كان الأطفال ذوي صعوبات الإملاء أقل دقة في كل من القراءة والإملاء. كما أظهرت بومراف Boumaraf **(2022)** أن النظام الكتابي العربي يحتوي على غموض يتعلق بشكل رئيسي بالحركات الطويلة وبعض العلاقات بين الصوت والحرف، مما يخلق صعوبات في الإملاء. كما أجرت أميرة (2023) للكشف عن طبيعة الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات التلاميذ التعبيرية، والوقوف على أهم الأسباب الكامنة وراء ارتكاب هذه الأخطاء، ومن ثم وضع المقترحات اللازمة لعلاجها؛ ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة قوامها (112) تلميذا وتلميذة في الصف الخامس ابتدائي، تم اختيارهم

بالطريقة العشوائية العنقودية، كما تم إعداد استبيان طبق على مجموع من المعلمين بلغ عددهم (56) بالمرحلة الابتدائية، وبعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة عن أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا تمثلت في كتابة الهمزات بأشكالها المختلفة، والخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة أثناء الكتابة، إلا أن الفروق بين الذكور والإناث في نسب الأخطاء لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، كما توصلت الدراسة إلى الكشف عن وجود عوامل عديدة وراء ارتكاب التلاميذ لهذه الأخطاء، هذا وقد خلصت الدراسة في الأخير إلى مجموعة من الاقتراحات.

وهدفت دراسة منال (2021) التعرف على أهم العوامل المسببة للضعف الإملائي لدى طلاب الصفوف الابتدائية في الكويت، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة، حيث تكونت من (400) معلما ومعلمة للغة العربية، أما أداة الدراسة المستخدمة لجمع البيانات من العينة فقد كانت عبارة عن الاستبانة، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي التالي: - بلغ المتوسط العام لجميع محاور الدراسة (3,48) بدلالة لفظية مرتفعة، وهو ما يشير إلى أن درجة تأثير العوامل المسببة للضعف الإملائي التي عرضتها الدراسة على طلاب الصفوف الابتدائية في الكويت كانت مرتفعة. كما أجرت صوالحة (2016) دراستها التي تهدف إلى تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصفين الرابع والخامس الأساسيين، الملتحقين في مدارس حكومية تابعة لمديرية عمان الثانية، وكذلك لتعرف الفروق بين تلك الأخطاء لدى أفراد الدراسة والتي تكونت من (148) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الإملاء موزعين كالآتي: (79) طالبا وطالبة من الصف الرابع، و(69) طالبا وطالبة من الصف الخامس. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة الاختبار التشخيصي في الإملاء الذي طبق على أفراد الدراسة، كما أجرت مقابلات فردية مع أفراد الدراسة لتحديد أنماط الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي، للتعرف على دلالات الفروق بين أفراد الدراسة في الأخطاء الإملائية تبعا لمتغير الصف الدراسي والجنس، كما حسبت تكرارات الأخطاء والنسب المئوية لها. أشارت النتائج إلى وجود أخطاء في العديد من الموضوعات أهمها: أخطاء في أحرف المد (الألف، والواو، والياء) والحركات (الفتحة، والضمة، الكسرة)، وأخطاء في كتابة الهمزات، وأخطاء في النون والتنوين. والى وجود فروق دالة إحصائيا في تكرارات الأخطاء الشائعة بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزي لمتغير الصف الدراسي وللتفاعل بين الجنس والصف الدراسي.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، يمكن استخلاص عدد من الملاحظات الأساسية من أهمها: أن معظم الدراسات أشارت إلى أن الضعف الإملائي يمثل مشكلة تربوية وتعليمية خطيرة تستدعي المعالجة الجادة، وقد أوضحت أيضاً أن أسباب الضعف الإملائي متعددة ومتشابكة، وتشمل عوامل ترتبط بالمتعلم والمعلم والمنهج والبيئة التعليمية، كما أكدت نتائج هذه الدراسات على ضرورة التشخيص المبكر والتدخل العلاجي في المراحل الأولى من التعليم للحد من تفاقم المشكلة، و بينت الدراسات التجريبية أن البرامج العلاجية المتخصصة أثبتت فعاليتها في تحسين مستوى الإملاء لدى المتعلمين. رغم أهمية الموضوع، إلا أن الدراسات العربية الحديثة التي تناولت الضعف الإملائي ما زالت محدودة، ولا سيما في بعض الدول العربية.

ما يميز البحث الحالي أنه يقدم بحثاً تحليلاً شاملاً ومتعمقاً لأسباب الضعف الإملائي من وجهة نظر المعلمين، وذلك ضمن سبعة محاور رئيسية، وتعتمد على عينة كبيرة نسبياً (120 معلماً) تغطي مناطق جغرافية متنوعة، مما يعزز من قوة التعميم، ويسعى البحث إلى الربط بين الأسس النظرية التربوية الحديثة والواقع الميداني، ويقدم البحث توصيات عملية قابلة للتطبيق لجميع الأطراف المعنية بعملية التعليم.

منهجية البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الأنسب لطبيعة البحث الحالي التي تهدف إلى وصف ظاهرة الضعف الإملائي وتحليل أسبابها من وجهة نظر المعلم، ويُعرّف المنهج الوصفي بأنه "أحد أنواع المناهج العلمية التي تهتم بدراسة الظواهر كما هي في الواقع، ووصفها وصفاً دقيقاً، وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات تساعد في فهم الواقع وتطويره"(عبيدات وآخرون، 2016، 187).

مجتمع البحث وعينته:

تحدد مجتمع البحث بجميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة ظفار، والبالغ عددهم حوالي (500) معلم ومعلمة، وذلك وفقاً لإحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2024-2025م.

أما عينة البحث، فقد تم اختيارها باستخدام الطريقة الطبقية العشوائية، حيث قُسم المجتمع إلى طبقات تبعا لمتغيرات الجنس (60ذكور/60إناث)، وسنوات الخبرة (50/أقل من 5 سنوات،40/ 5–10 سنوات،30/ أكثر من 10 سنوات)، والمؤهل العلمي (70/بكالوريوس، 50/دراسات عليا). بعد ذلك تم اختيار عينة عشوائية من كل طبقة بنسبة تمثيلية، ليبلغ الحجم النهائي للعينة (120) معلماً ومعلمة، وهو حجم مناسب لتحقيق أهداف البحث، وذلك وفقاً لجداول تحديد حجم العينة.

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث، قام الباحثون بإعداد استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة. وقد مرت عملية بناء الاستبانة بالخطوات التالية:

1. بناء الاستبانة: تم بناء الاستبانة بالاستناد إلى الأدب النظري المتعلق بالضعف الإملائي وأسبابه، الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، خبرة الباحثين الميدانية في تدريس اللغة العربية، المقابلات الاستطلاعية مع عدد من المعلمين والمشرفين التربويين، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (40) فقرة موزعة على سبعة محاور رئيسية:

- المحور الأول: أسباب تتعلق بالمعلم (6 فقرات).

- المحور الثاني: أسباب تتعلق بالمتعلم (6 فقرات).
- المحور الثالث: أسباب تتعلق بالمنهج (5 فقرات).
- المحور الرابع: أسباب تتعلق بطرائق التدريس (6 فقرات).
- المحور الخامس: أسباب تتعلق بالبيئة المدرسية (5 فقرات).
- المحور السادس: أسباب تتعلق بالأسرة (6 فقرات).
- المحور السابع: أسباب تتعلق بطبيعة اللغة العربية (6 فقرات).

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة موافقة المعلمين على كل فقرة، حيث تتراوح الدرجات من (1) إلى (5) كما يلي:(5) موافق بشدة -(4) موافق -(3) محايد -(2) غير موافق- (1) غير موافق بشدة.

2.صدق الأداة: للتأكد من صدق الاستبانة، عرضها البحثون على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبلغ عددهم (10) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومشرفين تربويين ذوي خبرة. وقد طُلب من المحكمين إبداء آرائهم حول مدى ملاءمة الفقرات لأهداف البحث، مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، مدى انتماء كل فقرة للمحور الذي تندرج تحته، اقتراح أي تعديلات أو إضافات يرونها مناسبة.

وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات بناء على ملاحظات المحكمين، وحذف (5) فقرات، فقرة من كل محور من المحاور: الأول-الثاني- الرابع- السادس- السابع لعدم ملاءمتها أو لتكرارها، لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (35) فقرة. وقد اعتُمدت نسبة اتفاق (80%) فأكثر بين المحكمين كمعيار لقبول الفقرة، مما يؤكد صدق المحتوى للأداة.

3. ثبات الأداة)

للتأكد من ثبات الاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة البحث الأساسية. وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وهو من أكثر المعاملات استخداماً لقياس الاتساق الداخلي للأداة، ويوضح الجدول (2) قيم معامل كرونباخ ألفا لكل محور وللاستبانة ككل: حيث تراوحت قيم معامل كرونباخ ألفا لجميع المحاور بين (0.82) و (0.90) وبلغت قيمة المعامل للاستبانة ككل (0.92)، وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات عالٍ للأداة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحليل البيانات المُجمّعة واختبار صحة الفروض والإجابة على تساؤلات الدراسة، تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)V.21، والأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test)
- تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

النتائج والمناقشة

1. عرض النتائج: للإجابة عن أسئلة البحث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على جميع فقرات الاستبانة ومحاورها. وفيما يلي عرض تفصيلي للنتائج:

1.1. النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:

للإجابة عن **السؤال الرئيس: "ما العوامل المسببة للضعف الإملائي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين؟"**، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع المحاور السبعة. ويوضح الجدول (1) ترتيب المحاور حسب المتوسطات الحسابية:

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور العوامل المسببة للضعف الإملائي.

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
عوامل تتعلق بالمتعلم	4.52	0.48	مرتفعة جداً	1
عوامل تتعلق بالأسرة	4.45	0.52	مرتفعة جداً	2
عوامل تتعلق بطرائق التدريس	4.38	0.55	مرتفعة جداً	3
عوامل تتعلق بطبيعة اللغة العربية	4.32	0.58	مرتفعة جداً	4
عوامل تتعلق بالمنهج	4.28	0.60	مرتفعة جداً	5
عوامل تتعلق بالبيئة المدرسية	4.15	0.65	مرتفعة	6
عوامل تتعلق بالمعلم	3.85	0.72	مرتفعة	7
الكلي	4.28	0.44	مرتفعة جداً	

يتضح من جدول (1) أن المتوسط العام لتقديرات المعلمين للعوامل المسببة للضعف الإملائي بلغ (4.28) بانحراف معياري (0.44)، وهو يقع في مستوى "مرتفع جداً"، مما يدل على أن المعلمين يرون أن جميع العوامل المذكورة تسهم بدرجة كبيرة في الضعف الإملائي لدى الطلبة.

وقد جاء محور "عوامل تتعلق بالمتعلم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.52)، يليه محور "عوامل تتعلق بالأسرة" بمتوسط (4.45)، ثم محور "عوامل تتعلق بطرائق التدريس" بمتوسط (4.38). بينما جاء محور "عوامل تتعلق بالمعلم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.85)، وهو مع ذلك يقع في مستوى "مرتفع."

2. 1. النتائج المتعلقة بالأسئلة الفرعية:

أولاً: المحور الأول - عوامل تتعلق بالمعلم: يوضح جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول:

جدول (2): العوامل المسببة للضعف الإملائي المتعلقة بالمعلم.

الفقرة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة
قلة استخدام المعلم للوسائل التعليمية المتنوعة	4.12	0.85	مرتفعة	1
عدم تشخيص المعلم لنقاط الضعف لدى الطلبة مبكراً	4.05	0.88	مرتفعة	2
استخدام المعلم لطرائق تدريس تقليدية	3.98	0.92	مرتفعة	3
ضعف تقديم المعلم للتغذية الراجعة الفورية	3.75	0.95	مرتفعة	4
ضعف إعداد المعلم وتأهيله في تدريس الإملاء	3.35	1.05	متوسطة	5
الكلي	3.85	0.72	مرتفعة	

يتضح من جدول (2) أن أكثر الأسباب المتعلقة بالمعلم تأثيراً كانت "قلة استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة" بمتوسط (4.12)، يليها "عدم التشخيص المبكر" بمتوسط (4.05). بينما جاء "ضعف الإعداد والتأهيل" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.35) في مستوى متوسط، مما يشير إلى أن المعلمين يرون أن إعدادهم الأكاديمي مقبول، لكن المشكلة تكمن في الممارسات التدريسية (Moats, 2009).

ثانياً: المحور الثاني - عوامل تتعلق بالمتعلم: يوضح الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني:

جدول (3): العوامل المسببة للضعف الإملائي المتعلقة بالمتعلم.

الفقرة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة
ضعف القراءة لدى الطلبة	4.65	0.58	مرتفعة جداً	1
قلة التدريب والممارسة على الإملاء	4.58	0.62	مرتفعة جداً	2
ضعف الانتباه والتركيز لدى الطلبة	4.52	0.65	مرتفعة جداً	3
ضعف الدافعية نحو تعلم الإملاء	4.48	0.68	مرتفعة جداً	4
ضعف الذاكرة البصرية والسمعية	4.42	0.72	مرتفعة جداً	5
معاناة بعض الطلبة من صعوبات تعلم	4.38	0.75	مرتفعة جداً	6
الكلي	4.52	0.48	مرتفعة جداً	

يتضح من جدول (3) أن جميع الأسباب المتعلقة بالمتعلم حصلت على درجة "مرتفعة جداً"، وأن أكثرها تأثيراً كان "ضعف القراءة" بمتوسط (4.65)، وهذا يتفق مع ما أكدته الدراسات من وجود علاقة قوية بين القراءة والإملاء (Graham et al., 2008; Algooru, 2025) يليه "قلة التدريب والممارسة" بمتوسط (4.58)، مما يؤكد على أهمية الممارسة المتكررة في تعلم الإملاء (Graham & Harris, 2005).

ثالثاً: المحور الثالث - أسباب تتعلق بالمنهج: يوضح الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث:

جدول (4): العوامل المسببة للضعف الإملائي المتعلقة بالمنهج.

الفقرة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة
كثافة المنهج وكثرة المحتوى	4.42	0.72	مرتفعة جداً	1
عدم التدرج في عرض القواعد الإملائية	4.35	0.75	مرتفعة جداً	2
قلة الأمثلة والتطبيقات العملية	4.28	0.78	مرتفعة جداً	3
عدم ربط القواعد الإملائية بالواقع	4.22	0.82	مرتفعة جداً	4
عدم مراعاة الفروق الفردية في المنهج	4.12	0.85	مرتفعة	5
الكلي	4.28	0.60	مرتفعة جداً	

يتضح من جدول (4) أن "كثافة المنهج" كانت السبب الأكثر تأثيراً بمتوسط (4.42)، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة الظاهر (2004) والخليفة (2003) من أن المناهج المكتظة تجعل المعلم يسرع في التدريس دون إعطاء الطلبة الوقت الكافي للفهم والتطبيق.

رابعاً: المحور الرابع - عوامل تتعلق بطرائق التدريس:
يتضح من الجدول (5) أن "الاعتماد على التلقين والحفظ دون الفهم" كان السبب الأكثر تأثيراً بمتوسط (4.55)، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة Graham و(2005) Harris من أن الاعتماد على حفظ القواعد دون فهم يجعل الطالب غير قادر على تطبيقها في مواقف جديدة. كما أن "إهمال الفروق الفردية" جاء في المرتبة الثانية بمتوسط (4.48)، مما يشير إلى أهمية التعليم المتمايز(Tomlinson, 2001) .

خامساً: المحور الخامس - عوامل تتعلق بالبيئة المدرسية:
يتضح من الجدول (6) أن "كثافة الصفوف" كانت السبب الأكثر تأثيراً بمتوسط (4.38)، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة Blatchford وآخرون (2011) من أن الأعداد الكبيرة

من الطلبة في الصف الواحد تحد من قدرة المعلم على متابعة كل طالب بشكل فردي.

جدول (5): العوامل المسببة للضعف الإملائي المتعلقة بطرائق التدريس.

الفقرة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة
الاعتماد على التلقين والحفظ دون الفهم	4.55	0.65	مرتفعة جداً	1
إهمال الفروق الفردية بين الطلبة	4.48	0.68	مرتفعة جداً	2
قلة استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة	4.42	0.72	مرتفعة جداً	3
عدم التنويع في أنواع الإملاء	4.32	0.75	مرتفعة جداً	4
قلة الأنشطة التفاعلية والمحفزة	4.12	0.82	مرتفعة	5
الكلي	4.38	0.55	مرتفعة جداً	

جدول (6): العوامل المسببة للضعف الإملائي المتعلقة بالبيئة المدرسية.

الفقرة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة
كثافة الصفوف وكثرة أعداد الطلبة	4.38	0.75	مرتفعة جداً	1
نقص الوسائل التعليمية في المدرسة	4.25	0.82	مرتفعة جداً	2
قلة الأنشطة اللاصفية والبرامج العلاجية	4.15	0.85	مرتفعة	3
ضعف البيئة التحفيزية في المدرسة	4.08	0.88	مرتفعة	4
قلة الوقت المخصص لحصص الإملاء	3.88	0.95	مرتفعة	5
الكلي	4.15	0.65	مرتفعة	

جدول (7): العوامل المسببة للضعف الضعف الإملائي المتعلقة بالأسرة.

الفقرة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة
عدم متابعة الأسرة لأبنائها في الواجبات	4.62	0.58	مرتفعة جداً	1
اعتماد الأسرة على المدرسة فقط	4.55	0.62	مرتفعة جداً	2
انخفاض المستوى التعليمي للوالدين	4.48	0.68	مرتفعة جداً	3
الظروف الاقتصادية الصعبة للأسرة	4.38	0.72	مرتفعة جداً	4
عدم توفير بيئة مناسبة للدراسة في المنزل	4.22	0.78	مرتفعة جداً	5
الكلي	4.45	0.52	مرتفعة جداً	

سادساً: المحور السادس ـ عوامل تتعلق بالأسرة:
يتضح من الجدول (7) أن "عدم متابعة الأسرة" كان السبب الأكثر تأثيراً بمتوسط (4.62)، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسات عديدة من أهمية دور الأسرة في دعم التعلم (Epstein, 2001; Hill & Tyson, 2009). كما أن "اعتماد الأسرة على المدرسة فقط" جاء في المرتبة الثانية بمتوسط (4.55)، مما يشير إلى ضرورة تفعيل الشراكة بين المدرسة والأسرة.

سابعاً: المحور السابع ـ عوامل تتعلق بطبيعة اللغة العربية:
يتضح من الجدول (8) أن "صعوبة بعض القواعد الإملائية" كان السبب الأكثر تأثيراً بمتوسط (4.58)، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة Boumaraf (2022) من أن النظام الكتابي العربي يحتوي على غموض وتعقيد، خاصة في قواعد الهمزات.

جدول (8): العوامل المسببة للضعف الإملائي المتعلقة بطبيعة اللغة العربية.

الفقرة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة
صعوبة بعض القواعد الإملائية (خاصة الهمزات)	4.58	0.62	مرتفعة جداً	1
الاختلاف بين النطق والكتابة في بعض الكلمات	4.42	0.68	مرتفعة جداً	2
تعدد أشكال الحرف الواحد حسب موقعه	4.25	0.75	مرتفعة جداً	3
الاختلافات بين اللغة الفصحى واللهجات العامية	4.05	0.82	مرتفعة	4
الكلي	4.32	0.58	مرتفعة جداً	

3.1. النتائج المتعلقة بالفروق حسب المتغيرات الديموغرافية

أولاً: الفروق حسب متغير الجنس:
للكشف عن الفروق في تقديرات المعلمين للعوامل المسببة للضعف الإملائي وفقًا لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة.(Independent Samples t-test)
يتضح من الجدول (9) أن قيم "ت" لجميع المحاور والدرجة الكلية لم تكن دالة إحصائيًا عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) ، مما يشير إلى **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في تقديرات المعلمين تُعزى لمتغير الجنس. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين والمعلمات يواجهون نفس التحديات ويمتلكون رؤية متقاربة تجاه العوامل المسببة للضعف الإملائي، بغض النظر عن جنسهم.

ثانيًا: الفروق حسب متغير المؤهل العلمي: للكشف عن الفروق في تقديرات المعلمين وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة.

جدول (9): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس.

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
عوامل تتعلق بالمعلم	ذكور	60	3.82	0.75	-0.42	0.675
	إناث	60	3.87	0.70		
عوامل تتعلق بالمتعلم	ذكور	60	4.48	0.52	-0.82	0.414
	إناث	60	4.54	0.45		
عوامل تتعلق بالمنهج	ذكور	60	4.25	0.65	-0.51	0.611
	إناث	60	4.30	0.57		
عوامل تتعلق بطرائق التدريس	ذكور	60	4.35	0.58	-0.55	0.583
	إناث	60	4.40	0.53		
عوامل تتعلق بالبيئة المدرسية	ذكور	60	4.12	0.68	-0.47	0.640
	إناث	60	4.17	0.63		
عوامل تتعلق بالأسرة	ذكور	60	4.42	0.55	-0.59	0.557
	إناث	60	4.47	0.50		
عوامل تتعلق بطبيعة اللغة	ذكور	60	4.28	0.62	-0.70	0.485
	إناث	60	4.35	0.55		
الدرجة الكلية	ذكور	60	4.25	0.48	-0.69	0.492
	إناث	60	4.30	0.41		

جدول (10): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير المؤهل العلمي.

المحور	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
عوامل تتعلق بالمعلم	بكالوريوس	70	3.83	0.73	-0.72	0.473
	دراسات عليا	50	3.92	0.68		
عوامل تتعلق بالمتعلم	بكالوريوس	70	4.50	0.49	-1.08	0.283
	دراسات عليا	50	4.58	0.42		
عوامل تتعلق بالمنهج	بكالوريوس	70	4.26	0.62	-0.86	0.392
	دراسات عليا	50	4.35	0.52		
عوامل تتعلق بطرائق التدريس	بكالوريوس	70	4.36	0.56	-0.94	0.349
	دراسات عليا	50	4.45	0.48		
عوامل تتعلق بالبيئة المدرسية	بكالوريوس	70	4.13	0.67	-0.80	0.426
	دراسات عليا	50	4.22	0.58		
عوامل تتعلق بالأسرة	بكالوريوس	70	4.43	0.54	-1.00	0.320
	دراسات عليا	50	4.52	0.45		
عوامل تتعلق بطبيعة اللغة	بكالوريوس	70	4.30	0.60	-0.89	0.375
	دراسات عليا	50	4.38	0.50		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	70	4.26	0.45	-1.18	0.240
	دراسات عليا	50	4.35	0.38		

يتضح من جدول (10) أن قيم "ت" لجميع المحاور والدرجة الكلية لم تكن دالة إحصائيًا عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) ، مما يشير إلى **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية** تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويمكن تفسير ذلك بأن **الخبرة الميدانية والممارسة العملية في التدريس** تلعب دورًا أكبر من المؤهل الأكاديمي في تشكيل تصورات المعلمين حول العوامل المسببة للضعف الإملائي.

ثالثًا: الفروق حسب متغير سنوات الخبرة: للكشف عن الفروق في تقديرات المعلمين وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام **تحليل التباين الأحادي** (One-Way ANOVA).

يتضح من الجدول (11) أن قيم "ف" لجميع المحاور والدرجة الكلية لم تكن دالة إحصائيًا عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين، مهما اختلفت سنوات خبرتهم، يواجهون تحديات متشابهة ويمتلكون رؤية متقاربة حول العوامل المسببة للضعف الإملائي.

جدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق حسب سنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة
عوامل تتعلق بالمعلم	بين المجموعات	0.48	2	0.46	0.632
	داخل المجموعات	60.85	117		
عوامل تتعلق بالمتعلم	بين المجموعات	0.35	2	0.76	0.470
	داخل المجموعات	27.12	117		
عوامل تتعلق بالمنهج	بين المجموعات	0.52	2	0.72	0.489
	داخل المجموعات	42.18	117		
عوامل تتعلق بطرائق التدريس	بين المجموعات	0.42	2	0.69	0.504
	داخل المجموعات	35.48	117		
عوامل تتعلق بالبيئة المدرسية	بين المجموعات	0.68	2	0.80	0.452
	داخل المجموعات	49.75	117		
عوامل تتعلق بالأسرة	بين المجموعات	0.38	2	0.70	0.499
	داخل المجموعات	31.82	117		
عوامل تتعلق بطبيعة اللغة	بين المجموعات	0.55	2	0.82	0.443
	داخل المجموعات	39.45	117		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.28	2	0.72	0.489
	داخل المجموعات	22.68	117		

2. مناقشة النتائج وتفسيرها:

2. 1. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس

أظهرت نتائج البحث أن المتوسط العام لتقديرات المعلمين للعوامل المسببة للضعف الإملائي كان مرتفعاً جداً (4.28)، مما يدل على أن المعلمين يرون أن جميع الأسباب المذكورة تساهم بدرجة كبيرة في الضعف الإملائي لدى الطلبة. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه الدراسات والبحوث السابقة من تعدد أسباب الضعف الإملائي وتداخلها (الظاهر، 2004؛ الخليفة، 2003؛ عبد الباري، 2010). وقد جاء محور "أسباب تتعلق بالمتعلم" في المرتبة الأولى، وهذا يتفق مع النظرية المعرفية التي تؤكد على أن التعلم عملية نشطة يكون فيها المتعلم هو المحور الأساسي .(Atkinson & Shiffrin, 1968) كما يتفق مع النظرية البنائية التي افترضت أن المتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله مع البيئة.(Piaget, 1952)

ومن أبرز الأسباب المتعلقة بالمتعلم كان ضعف القراءة، وهذا يتفق مع ما أكدته العديد من الدراسات من وجود علاقة قوية بين القراءة والإملاء. فقد أشارت دراسة Graham وآخرون (2008) إلى أن "الطلاب الذين يقرأون كثيراً يتعرضون لأشكال الكلمات بصورة متكررة، مما يساعدهم على حفظها في ذاكرتهم البصرية". كما أشارت دراسة Algooru (2025)إلى أن "الطلاب الذين لا يقرأون بانتظام يعانون من ضعف في المفردات والإملاء." كما جاء قلة التدريب والممارسة في المرتبة الثانية، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة Grahamو Harris (2005)من أن "الممارسة المتكررة والمنتظمة ضرورية لتعلم الإملاء بشكل فعّال". فالإملاء مهارة تحتاج إلى تدريب مستمر ومتنوع حتى تصبح آلية .(Schlagal, 2007).

مناقشة النتائج المتعلقة بالأسرة

جاء محور "أسباب تتعلق بالأسرة" في المرتبة الثانية بمتوسط (4.45)، وهذا يؤكد على الدور الحاسم للأسرة في دعم تعلم الأبناء. فقد أشارت دراسة Epstein (2001) إلى أن "مشاركة الأسرة في تعليم الأبناء تؤدي إلى تحسين التحصيل الأكاديمي والسلوك والحضور". كما أشارت دراسة Hill و Tyson (2009)إلى أن "المتابعة المنزلية والتواصل بين الأسرة والمدرسة من أهم العوامل المؤثرة في نجاح الطلبة." وقد أظهرت النتائج أن عدم متابعة الأسرة كان السبب الأكثر تأثيراً في هذا المحور، وهذا يتسق مع ما لاحظه الباحثون من خلال خبرتهم الميدانية، حيث إن كثيراً من الأسر لا تتابع واجبات أبنائها بشكل منتظم، إما بسبب انشغال الوالدين، أو بسبب انخفاض مستواهم التعليمي، أو بسبب اعتقادهم بأن التعليم مسؤولية المدرسة فقط.

مناقشة النتائج المتعلقة بطرائق التدريس

جاء محور "أسباب تتعلق بطرائق التدريس" في المرتبة الثالثة بمتوسط (4.38)، وهذا يؤكد على أهمية اختيار الطرائق التدريسية المناسبة لتعليم الإملاء. فقد أشارت دراسة Grahamو Harris (2005)إلى أن "استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة ومحفزة يؤدي إلى تحسين مستوى الإملاء لدى الطلبة بشكل ملحوظ." وقد أظهرت النتائج أن الاعتماد على التلقين والحفظ دون الفهم كان السبب الأكثر تأثيراً في هذا المحور، وهذا يتعارض مع النظرية البنائية التي تؤكد على أهمية الفهم والبناء النشط للمعرفة .(Vygotsky, 1978) كما يتعارض مع نظرية التعلم ذي المعنى لأوزوبل التي ترى أن التعلم الحقيقي يحدث عندما يربط المتعلم بين المعلومات الجديدة وما لديه من معرفة سابقة.(Ausubel, 1968)

مناقشة النتائج المتعلقة بطبيعة اللغة العربية

جاء محور "أسباب تتعلق بطبيعة اللغة العربية" في المرتبة الرابعة بمتوسط (4.32)، وهذا يؤكد على التحديات الخاصة التي تفرضها طبيعة اللغة العربية. فقد أشارت دراسة Boumaraf (2022)إلى أن "النظام الكتابي العربي يحتوي على غموض يتعلق بشكل رئيسي بالحركات الطويلة وبعض العلاقات بين الصوت والحرف، مما يخلق صعوبات في الإملاء." وقد أظهرت النتائج أن صعوبة بعض القواعد الإملائية (خاصة الهمزات) كانت السبب الأكثر تأثيراً في هذا المحور، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة الخليفة (2003) من أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً كانت في الهمزات

(35%). كما يتفق مع ما ذكره Kenanaonline (n.d.) من أن "قواعد الهمزات في اللغة العربية معقدة ومتشعبة، وتحتاج إلى فهم عميق وتدريب مكثف."

مناقشة النتائج المتعلقة بالمنهج

جاء محور "أسباب تتعلق بالمنهج" في المرتبة الخامسة بمتوسط (4.28)، وهذا يؤكد على أهمية تطوير المناهج بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين وقدراتهم. فقد أشارت دراسة الظاهر (2004) إلى أن "كثافة المنهج" كانت من أهم أسباب الضعف الإملائي، حيث إن المناهج المكتظة تجعل المعلم يسرع في التدريس دون إعطاء الطلبة الوقت الكافي للفهم والتطبيق. كما أظهرت النتائج أهمية التدرج في عرض القواعد الإملائية، وهذا يتفق مع نظرية التعلم التراكمي لجانييه التي ترى أن التعلم يحدث بشكل تراكمي من البسيط إلى المعقد (Gagne, 1985).

مناقشة النتائج المتعلقة بالبيئة المدرسية

جاء محور "أسباب تتعلق بالبيئة المدرسية" في المرتبة السادسة بمتوسط (4.15)، وهذا يؤكد على أهمية توفير بيئة مدرسية داعمة للتعلم. فقد أشارت دراسة Blatchford وآخرون (2011) إلى أن "كثافة الصفوف تحد من قدرة المعلم على تقديم تعليم متمايز يراعي الفروق الفردية بين الطلبة." كما أظهرت النتائج أهمية توفير الوسائل التعليمية والبرامج العلاجية، وهذا يتفق مع نظرية التعلم متعدد الحواس التي تؤكد على أهمية استخدام وسائل متنوعة (بصرية، سمعية، حركية) لتعزيز التعلم.(Mayer, 2009)

مناقشة النتائج المتعلقة بالمعلم

جاء محور "أسباب تتعلق بالمعلم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.85)، وهو مع ذلك يقع في مستوى "مرتفع". وقد يكون السبب في ذلك هو أن المعلمين (أفراد العينة) يميلون إلى تقليل دورهم في المشكلة، أو أنهم يرون أن الأسباب الأخرى أكثر تأثيراً. ومع ذلك، فإن النتائج أظهرت أن قلة استخدام الوسائل التعليمية وعدم التشخيص المبكر كانا من أهم الأسباب المتعلقة بالمعلم، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة Moats (2009) من أهمية تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات متنوعة وعلى التشخيص المبكر لصعوبات التعلم.

2. 2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق حسب المتغيرات

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين للعوامل المسببة الإملائي ترجع لمتغيرات الجنس أو سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي. وهذا يدل على أن المشكلة عامة ويواجهها جميع المعلمين بغض النظر عن خصائصهم الديموغرافية. وقد يُفسَّر ذلك بأن: المشكلة متجذرة في النظام التعليمي ككل، وليست مرتبطة بفئة معينة من المعلمين، الخبرة الميدانية المشتركة للمعلمين تجعلهم يمتلكون رؤية متقاربة حول أسباب المشكلة والتحديات المشتركة التي يواجهها جميع المعلمين (كثافة الصفوف، كثافة المنهج، ضعف الإمكانات) تجعلهم يتفقون على أسباب الضعف الإملائي.

توصيات البحث:

أولاً: توصيات موجهة للمعلمين

1. تخصيص 15–10دقيقة يوميًا للقراءة الحرة داخل الصف، مع متابعة مدى التزام الطلبة بالقراءة خارج المدرسة من خلال سجلات قراءة أسبوعية.
2. تخصيص حصة إملاء واحدة على الأقل أسبوعيًا تتضمن تنويعًا في أساليب الإملاء (المنقول، المنظور، الاستماعي، الاختباري)، وقياس تحسن الطلبة من خلال اختبارات قصيرة دورية.
3. تطبيق استراتيجيتين حديثتين على الأقل في تدريس الإملاء خلال الفصل الدراسي (مثل التعلم التعاوني أو التعلم باللعب)، وتوثيق أثرها على أداء الطلبة.
4. إعداد أنشطة إملائية متدرجة تراعي الفروق الفردية، مع تحديد الطلبة ذوي الضعف الإملائي وتقديم جلسات دعم إضافية لهم مرة أسبوعيًا.
5. توظيف الوسائل التعليمية (بطاقات، ملصقات، تطبيقات تعليمية) بشكل منتظم داخل الحصة، وقياس أثرها من خلال مقارنة نتائج الطلبة قبل وبعد استخدامها.
6. استخدام أدوات تشخيصية في بداية العام الدراسي لتحديد جوانب الضعف الإملائي، وبناء خطط علاجية فردية للطلبة الذين يظهر لديهم ضعف واضح.
7. تصحيح الأخطاء الإملائية مباشرة داخل الصف مع شرح سبب الخطأ، وتشجيع الطلبة على ممارسة التصحيح الذاتي بنسبة لا تقل عن 50% من الأنشطة الصفية.

ثانيًا: توصيات موجهة لمخططي المناهج ومطوريها

1. مراجعة محتوى مناهج اللغة العربية بهدف تقليل كثافة المحتوى بنسبة مناسبة والتركيز على إتقان المهارات الإملائية الأساسية.
2. إعادة تنظيم القواعد الإملائية وفق تسلسل تدريجي (من السهل إلى الصعب)، بما يتوافق مع الخصائص النمائية لكل مرحلة دراسية.
3. تضمين كل قاعدة إملائية عددًا كافيًا من الأمثلة والتطبيقات العملية المرتبطة بمواقف حياتية واقعية.
4. تبسيط صياغة القواعد الإملائية، وتقديم نسخ مبسطة منها لطلبة الصفوف الأولى.
5. تعزيز التكامل بين الإملاء والقراءة والتعبير والنحو داخل الكتاب المدرسي.
6. إعداد أدلة تعليمية للمعلمين تتضمن استراتيجيات تدريس واضحة، وأنشطة علاجية وإثرائية قابلة للتنفيذ.

ثالثًا: توصيات موجهة للإدارات المدرسية

1. العمل على تقليل كثافة الصفوف الدراسية بحيث لا يزيد عدد الطلبة عن 25طالبًا في الصف الواحد قدر الإمكان.
2. تخصيص ميزانية سنوية لشراء الوسائل التعليمية الحديثة وتجهيز مختبرات أو زوايا تعليم اللغة العربية.
3. تنظيم حصص علاجية أسبوعية للطلبة الضعفاء في الإملاء، بإشراف معلمين متخصصين.
4. تنفيذ أنشطة تحفيزية مثل المسابقات الإملائية ونوادي القراءة مرة واحدة على الأقل في كل فصل دراسي.
5. عقد لقاءات دورية مع أولياء الأمور مرة كل فصل دراسي لمناقشة مستوى الطلبة وخطط الدعم.

6. استثمار البيئة المدرسية من خلال تعليق لوحات إملائية تعليمية وتنظيم معارض لأعمال الطلبة المتميزة.

رابعًا: توصيات موجهة للمشرفين التربويين

1. تنظيم دورات تدريبية متخصصة للمعلمين مرتين سنويًا حول استراتيجيات تعليم الإملاء وتشخيص صعوبات التعلم.
2. زيادة عدد الزيارات الصفية لمتابعة تطبيق المعلمين للاستراتيجيات الحديثة وتقديم تغذية راجعة بناءة.
3. تنظيم ورش عمل تبادلية لعرض التجارب الناجحة في علاج الضعف الإملائي.
4. إعداد وتوزيع نشرات تربوية ومواد تعليمية مساندة بشكل دوري.
5. متابعة أثر البرامج التدريبية على تحصيل الطلبة من خلال تقارير تقييم دورية.

خامسًا: توصيات موجهة لأولياء الأمور

1. متابعة الواجبات الإملائية للأبناء بشكل يومي، والتأكد من تصحيح الأخطاء بالتعاون مع المعلم.
2. توفير بيئة منزلية مناسبة للدراسة تتسم بالهدوء والتنظيم.
3. تشجيع الأبناء على القراءة اليومية لمدة لا تقل عن 15 دقيقة، والمشاركة معهم في القراءة.
4. التواصل المنتظم مع المعلمين للاطلاع على مستوى الأبناء ووضع خطط دعم مشتركة.
5. تعزيز وعي الأسرة بأن دعم تعلم الأبناء مسؤولية مشتركة بين المدرسة والمنزل.
6. في حال استمرار الضعف الإملائي، المبادرة إلى الاستعانة بمتخصصين في صعوبات التعلم.

سادسًا: توصيات موجهة لوزارة التربية والتعليم

1. تشكيل لجان علمية متخصصة لمراجعة وتطوير مناهج اللغة العربية بشكل دوري.
2. تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات لتشمل مقررات متخصصة في تعليم الإملاء وصعوبات التعلم.
3. تخصيص موازنات مالية واضحة لدعم البرامج العلاجية والوسائل التعليمية في المدارس.
4. وضع خطط مرحلية لتقليل كثافة الصفوف من خلال بناء مدارس جديدة وتوسيع القائم منها.
5. تعيين مرشدين تربويين متخصصين في صعوبات التعلم في المدارس الأساسية.
6. تنفيذ حملات توعوية منتظمة لأولياء الأمور حول دورهم في دعم تعلم أبنائهم.

مقترحات لبحوث ودراسات مستقبلية

- إجراء دراسة تجريبية لقياس فعالية برنامج علاجي متكامل في تحسين مستوى الإملاء لدى الطلبة الضعفاء.
- إجراء دراسة مقارنة بين مستوى الإملاء لدى طلبة المدارس الحكومية والخاصة.
- إجراء دراسة نوعية باستخدام المقابلات والملاحظة الصفية لفهم أعمق لأسباب الضعف الإملائي.
- إجراء دراسة حول فعالية استخدام التطبيقات التعليمية والبرامج الإلكترونية في تعليم الإملاء.
- إجراء دراسة متخصصة حول نسبة انتشار صعوبات التعلم الإملائية (Dysgraphia) بين طلبة المرحلة الأساسية.
- إجراء دراسة مقارنة بين صعوبات الإملاء في اللغة العربية وصعوباته في لغات أخرى.

المراجع العربية

[1] الخليفة، حسن جعفر (2003). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 15*(1)، 185-220.

[2] الظاهر، زكريا محمد (2004). أسباب الضعف الإملائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 31*(2)، 341-356.

[3] الناقة، محمود كامل & ومدكور، علي أحمد (2000). *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

[4] الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي (2008). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

[5] عاشور، راتب قاسم & والحوامدة، محمد فؤاد (2009). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق* (ط. 3). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

[6] عبد الباري، ماهر شعبان (2010). *استراتيجيات تعليم المفردات والتراكيب والأساليب*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

[7] عبيدات، ذوقان، وآخرون (2016). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه* (ط. 18). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

[8] مدكور، علي أحمد (2006). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

[9] غربي، صالح (2021). أهم مظاهر صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 10*(1)، 147-164. https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/238/10/1/147864

المراجع الاجنبية

[1] Algooru. (2025). Spelling weakness among students and methods of treatment. Retrieved from https://algooru.com/blog/

[2] Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), The psychology of learning and motivation, Academic Press, 2,89-195.

[3] Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart and Winston.

[4] Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2006). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. Journal of School Psychology, 46(1), 1-21.

[5] Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. Learning and Instruction, 21(6), 715-730.

[6] Boumaraf, A. (2022). The orthographic ambiguity of the Arabic graphic system. Frontiers in Psychology, 13, Article 981985. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9683975/

[7] Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.
[8] Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16(3), 297-334.
[9] Edublox. (2023). Orthographic dyslexia: Symptoms, causes, intervention. Retrieved from https://www.edubloxtutor.com/orthographic-dyslexia/
[10] Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. Topics in Language Disorders, 20(3), 19-36.
[11] Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. Scientific Studies of Reading, 18(1), 5-21.
[12] Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press.
[13] Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 13(1), 1-22.
[14] Gagne, R. M. (1985). The conditions of learning and theory of instruction (4th ed.). Holt, Rinehart and Winston.
[15] Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). Working memory and learning: A practical guide for teachers. Sage Publications.
[16] Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the Center on Accelerating Student Learning. The Journal of Special Education, 39(1), 19-33.
[17] Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. Reading and Writing, 27(9), 1703-1743.
[18] Graham, S., Morphy, P., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S., & Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. American Educational Research Journal, 45(3), 796-825.
[19] Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.
[20] Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. Developmental Psychology, 45(3), 740-763.
[21] IDA (International Dyslexia Association). (n.d.). Understanding dysgraphia. Retrieved from https://dyslexiaida.org/understanding-dysgraphia/
[22] Kenanaonline. (n.d.). أسباب صعوبات الإملاء 2. Retrieved from https://kenanaonline.com/users/maiwagieh/posts/1109188
[23] Kreiner, D. S., Schnakenberg, S. D., Green, A. G., Costello, M. J., & McClin, A. F. (2002). Effects of spelling errors on the perception of writers. Journal of General Psychology, 129(1), 5-17.
[24] Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement, 30(3), 607-610.
[25] Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (2nd ed.). Cambridge University Press.
[26] Mehlhase, H., Bakos, S., Landerl, K., Schulte-Körne, G., & Moll, K. (2018). Orthographic learning in children with isolated and combined reading and spelling deficits. Child Neuropsychology, 25(3), 370-393. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC634336/
[27] Moats, L. C. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. Reading and Writing, 22(4), 379-399.
[28] Nunnally, J. C. (1978). Psychometric theory (2nd ed.). McGraw-Hill.
[29] Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International Universities Press.
[30] Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78.
[31] Schlagal, B. (2007). Best practices in spelling and handwriting. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), Best practices in writing instruction (pp. 179-201). Guilford Press.
[32] Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. Review of Educational Research, 75(3), 417-453.
[33] Teacher Ryan Speaks. (2019, January 28). Why Arabic speakers find English spelling difficult. Retrieved from https://www.teacherryanespeaks.com/single-post/2019/01/28/why-arabic-speakers-have-a-hard-time-spelling-in-english
[34] Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.). ASCD.
[35] Treiman, R. (2017). Learning to spell: Phonology and beyond. Cognitive Neuropsychology, 34(3-4), 83-93.
[36] Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
[37] Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. Dyslexia, 17(2), 165-183.

Journal of Educational and Psychological Research

Journal homepage: https://jperc.uobaghdad.edu.iq

ISSN: 1819-2068 (Print); 2663-5879 (Online)

Journal of Educational and Psychological Research

Factors Contributing to Spelling Weakness Among Basic Stage Students from the Teachers' Perspective (An Analytical Field Study)

Jamila Salim Abood AL Jaadi*[1], Abdalla Elsayed Ibrahim[2] and Alaa Bint Nasser Al Hashmi[3]

[1, 2, 3] College of Arts and Applied Sciences, Dhofar University, Dhofar Governorate, Oman

ARTICLE INFO

Article history:
Received: October 27, 2025
Revised: November 20, 2025
Accepted: December 15, 2025
Available online: January 2, 2026

Keywords:
Spelling weakness
Primary education
Arabic language teachers

ABSTRACT

The problem of spelling weakness is one of the most prominent challenges facing the educational process in the primary stage, as it negatively affects students' academic achievement and self-confidence. The current research aims to identify the causes of spelling weakness among primary school students from teachers' perspectives, as well as to identify the most common and influential of these causes. The researcher adopted the descriptive-analytical approach. A sample of 120 male and female Arabic language teachers in public schools was selected randomly. To achieve these objectives, a questionnaire consisting of 35 items distributed over seven main domains was developed: causes related to the teacher, causes related to the learner, causes related to the curriculum, causes related to teaching methods, causes related to the school environment, causes related to the family, and causes related to the nature of the Arabic language. The validity and reliability of the instrument were verified using Cronbach's alpha coefficient ($\alpha = 0.92$). The results showed that the most influential causes of spelling weakness were weak reading skills among students (mean = 4.65), the lack of training and practice (4.58), the lack of family follow-up (4.52), spelling rule difficulty (4.48), and curriculum density (4.42). The results also showed there are no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in teachers' estimates attributed to gender, years of experience, or educational qualification. In light of these findings, the study recommended the necessity of developing specialized remedial programs for students suffering from spelling weakness, training teachers in modern teaching strategies, reducing curriculum density, activating the family's role in following up on their children, and simplifying spelling rules in accordance with different age stages.

* Corresponding author.
E-mail address: jaljaadi@du.edu.om
DOI: 10.52839/0111-000-088-016

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.