جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين وسبل علاجها من وجهة نظر المعلمين

ديمه عبد الجبار يونس عزه

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1444هـ-2023م

مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين وسبل علاجها من وجهة نظر المعلمين

إعداد:

ديمه عبد الجبار يونس عزه

بكالوريوس معلم مرحلة من جامعة القدس المفتوحة – فلسطين

إشراف الأستاذ الدكتور: محمد عبد الفتاح شاهين.

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس العامة من عمادة الدراسات العليا – كلية العلوم التربوية – جامعة القدس.

1444هـ-2023م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

إجازة الرسالة

مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين وسبل علاجها من وجهة نظر المعلمين

اسم الطالبة: ديمه عبد الجبار يونس عزه

الرقم الجامعي: 21911544

المشرف: الأستاذ الدكتور محمد عبد الفتاح شاهين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2023/5/31 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم

1. رئيس لجنة المناقشة	أ. د. محمد عبد الفتاح شاهين	التوقيع.
2. ممتحناً داخلياً	د. إبراهيم محمد عرمان	التوقيع.
3. ممتحناً خارجياً	د. محسن محمود عدس	التوقيع.

القدس_ فلسطين

1444هـ -2023م

الإهداء

إلى من كان في العلم يحب أن نرتقي... وروحه في العلم معلقةً لنهتدي.... كل الظروف لأجل العلم حاربها ....

فله كل كلمات الشكر والعرفان

والدي العزيز

إلى من تدعو لنا بظهر الغيب..... إلى صاحبة القلب الأبيض

إلى من تعطي العطاء

ونبع الحنان والمودة والدتي الغالية

إلى سندي ومصدر عزتي .... إلى النور الذي يضيء دربي

أبنائي

إلى رفيق الدرب.... إلى صاحب القلب.... إلى من أراد أن يشاركني حياتي

زوجي الغالي

إلى من تشرفت في معرفتهم.... إلى من شاركني الخير والنجاح

أصدقائي وزملاء الدراسة

إلى من يحملون أعظم الرسالات .... إلى الشموع التي تضيء لنا الطريق لنسير بها..... إلى رسل العلم والأخلاق

أساتذتي الكرام

إقرار

أقر أنا مقدمة هذه الرسالة أنها قدمت لنيل درجة الماجستير من جامعة القدس، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:

الاسم: ديمه عبد الجبار يونس عزه

التاريخ:31/05/ 2023

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي رفع السماء بلا عمد، وبسط الأرض للأنام، نحمده ونشكره جل جلاله عظيم سلطانه وعلى عظم عطاياه، وكرمه، الحمد لله الذي أعانني ووفقني لكل خير وحسبان، فالحمد لله الذي سهل لنا طريقاً نلتمس به علماً، والصلاة السلام على أشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم.

فإنه يطيب لي أن أتقدم بالشكر والعرفان، لأصحاب الفضل والإخلاص الذين مدوا لي يد العون والمساعدة، ولم يبخلوا عليّ بنصحهم وتوجيهاتهم أساتذتي في كلية العلوم التربوية، وأخص بالذكر من كان مثالاً للأخلاق العالية وكان صبوراً حليماً يقدم النصيحة ويبذل معي الجهد، وكان دائماً حريصاً على إنجاز هذا العمل الرائع، وإنجاز أفضل رسالة علمية إلى مشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور محمد عبد الفتاح شاهين حفظة الله ورعاه وأمده الله بوافر الصحة والعافية.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للدكتور إبراهيم محمد عرمان والدكتور محسن عدس لتفضلهم بمناقشة هذه الرسالة، ولما أبدوه من ملاحظات حولها.

كما وأشكر السادة المحكمين على مقترحاتهم وأفكارهم وآرائهم في تحكيم أدوات الدراسة؛ لكي تكون في صورتها النهائية بأفضل صورة علميه منهجية وواضحة، وأشكر المدارس التي تعاونت معي في تعبئة الاستبانة.

وفي الختام أقدم شكري لكل من وقف بجانبي وساندني وقدم لي النصيحة واسأل الله العلى العظيم التوفيق والسداد قولاً وفعلاً، وأن ينفعنا بما علمنا ويعلمنا ما ينفعنا إنه السميع العليم.

والحمد لله رب العالمين

الملخص

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين وسبل علاجها من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية وتعليم الخليل، والبالغ عددهم (309) معلماً ومعلمة, خلال الفصل الدراسيّ الثّاني للعام 2023/2022م، تكونت عينة الدراسة من (169) معلماً ومعلمة، بنسبة (55%) تقريباً من مجتمع الدراسة، تم جمع البيانات بواسطة استبانة مكونة من شقين الأول الخصائص الديمغرافية للمفحوصين، والثاني فقرات الاستبانة مقسمة إلى محورين الأول يتمحور حول مظاهر ضعف القراءة والثاني حول مظاهر ضعف الكتابة، بالإضافة إلى سؤالين مفتوحين حول سبل علاج تلك المظاهر.

وأظهرت النتائج أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وهي أعلى من مظاهر الضعف في الكتابة التي ظهرت بدرجة متوسطة.

كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية حول مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وتصنيف المدرسة، والصف الذي يدرسه المعلم والتقدير السنوي).

وأظهرت النتائج أن سبل علاج ضعف القراءة تمثلت في زيارة المكتبة ومطالعة القصص والقراءة الخارجية، وتدريب الطالب وتحفيزه، وإتقان الطالب للحروف شكلاً ورسماً خصوصا الحروف المتشابهة، والتركيز على مقاطع الحروف وتقسيم الكلمة، والاهتمام من قبل الاهالي.

أظهرت النتائج أن سبل علاج ضعف الكتابة تمثلت في التكليف المستمر للطالب بالنسخ، ومراجعة الحروف، والتركيز على الإملاء، والتدريب على الكتابة، وإرفاق كراسة خط وتخصيص حصة أسبوعية لتحسين الخط.

وبناءً على النتائج السابقة توصي الباحثة بضرورة تطبيق مهننة التعليم واعتماد التقرير السنوي في الترقيات وتحسين سلم الترقيات، وإعداد خطط علاجية ملائمة لطلبة الصفين الثالث والرابع من أجل علاج مظاهر ضعف القراءة والكتابة بالاعتماد على الفاقد التعليمي الذي فقده الطالب في السنوات السابقة، والعمل على توفير بيئات آمنة تتسم بالتحفيز من أجل زيادة دافعية الطلبة نحو التخلص من مظاهر الضعف في القراءة والكتابة.

Manifestations of weakness in reading and writing in the Arabic language among students in the lower basic stage, and ways to treat them from the point of view of teachers

Prepared by: Dima AbdulJabbar Younes Azah

Supervised by: Professor Mohamed Abed Al Fattah Shaheen

Abstract:

This study aimed to identify the manifestations of weakness in reading and writing in the Arabic language among the students of the third and fourth grades, and ways to treat them from the point of view of the teachers.

The study population consisted of all Arabic language teachers for the third and fourth grades in public and private schools in the Hebron Education Directorate, who numbered (309) male and female teachers, during the second semester of the year 2022/2023 AD. The study sample consisted of (169) male and female teachers, with a percentage of Approximately (55%) of the study population. Data was collected by means of a questionnaire consisting of two parts. The first is the demographic characteristics of the respondents. The second is the paragraphs of the questionnaire divided into two axes.

The results showed that the averages of the study sample's responses to the manifestations of weakness in reading in the Arabic language among the third and fourth grade students from the point of view of the teachers came in a medium degree, which is higher than the manifestations of weakness in writing that appeared in a medium degree.

The results also showed that there were no differences between the averages of the basic stage teachers' responses about the manifestations of weakness in reading and writing in the Arabic language among the third and fourth grade students (sex, educational qualification, number of years of experience, school classification, the grade taught by the teacher and the annual assessment).

The results showed that the ways to treat poor reading were visiting the library, reading stories and external reading, training and motivating the student, mastering the letters in form and drawing, especially the similar letters, focusing on the syllables of letters and dividing the word, and the attention of the parents.

The results showed that ways to treat poor writing consisted of constantly assigning the student to copy, reviewing letters, focusing on spelling, writing training, attaching calligraphy notebooks, and allocating a weekly class to improve handwriting.

Based on the previous results, the researcher recommends the necessity of applying the professionalization of education, adopting the annual report on promotions, improving the promotion ladder, and preparing appropriate treatment plans for students in the third and fourth grades in order to treat the manifestations of poor reading and writing based on the educational losses that the student lost in previous years, and work to provide safe environments It is characterized by stimulation in order to increase students' motivation towards getting rid of weaknesses in reading and writing.

الفصل الأول

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 فرضّيات الدراسة

6.1 أهميّة الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

تنادي الاتجاهاتِ التربوية الحديثة في الإدارة التربوية باتخاذ أفضل الطّرق والتدابير للإسهام بشكل أفضل في تنظيم الجوّ الدراسيّ العام، وترى أيضًا ضرورة استخدام الأساليب والمهارات التدريسية الفعالة، لأيّ مادةٍ في التعليم المدرسيّ في ضَوْء شحن الإمكانات المادية والبشرية والمعنوية كافة لتحقيق الأهداف التربوية، ولا يخلو التعليم المدرسيّ من الأساليب والمهارات المختلفة، فهي تختلف في عدة مجالات، كاختلافها في مجال التخطيط والتنفيذ وإدارة الصّفّ وغيرها من الاختلافات (نيروخ، 2020).

وتعدّ مخرجات التعليم العنصر الفعال في تحديد نوع تقدم المجتمع ومستواه، ومن المفترض أنّ أكثر العوامل تأثيرًا في جودة هذا النشء هو المعلّم، ويحتلّ المعلّم مكانًا على جانبٍ كبيرٍ من الأهميّة والخطورة في توجيه شباب الأمة وإعدادهم للحياة والتكيف مع الحاضر والمستقبل (إبراهيم وعبد الكريم، 2010).

لذلك يعد الاهتمام بتنمية الناتج التعليمي من الاهتمامات التي توليها أي دولة لأبنائها، وذلك من خلال التركيز على قطاع التربية والتعليم، ومع إن التربية والتعليم حق للجميع إلا أن هنالك بعض الفئات القليلة من بين أفراد المجتمع تحتاج إلى قدر من الاهتمام والرعاية وهم فئة المتأخرين دراسياً، وذلك للتعرف على ما لديهم من قدرات ورعايتها (قوارح، 2013).

ولما كان التحصيل الأكاديمي يعد من بين المتغيرات الأساسية التي تربط بين علم النفس والتربية. فقد أجريت على التحصيل دراسات تفوق الحصر، وبحثت علاقته بالكثير من المتغيرات الأخرى يأتي في مقدمتها الجوانب العقلية ومنها الذكاء والقدرات الوجدانية المتصلة بشخصية القائم بالتعليم، فضلا عن الجوانب الاجتماعية والأسرية وغيرها، ولا يزال التحصيل الأكاديمي الوسيلة الوحيدة تقريبا للحكم على النتائج الكمية والكيفية للعملية التربوية، بالإضافة لما تحدثه هذه العملية من أثار في تكوين شخصية الطالب وتشكيلها وتنميتها ونظرا لأهميته في حياة الطالب فليس غريبا أن يولي رجال التربية والمهتمون في التعليم اهتماما كبيرا للتحصيل الأكاديمي لما يترتب عليه من قرارات تربوية حاسمة، إذ إنّ إنجاز المؤسسات التعليمية يقاس في الغالب بمقدار تحصيل طلبتها الأمر الذي يترتب عليه اتخاذ العديد من القرارات التربوية المتصلة بهذه المؤسسات وطلبتها، والتي يمكن تصنيفها إلى قرارات تعليمية وإرشادية توجيهية أو إدارية .(منصور،2010)

وأهم ما يميز اللغة العربية أنها اللغة التي اصطفاها الله من بين اللغات لتكون لغة القرآن، قال تعالى: "إنا أنزلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون" (سورة يوسف، 12/ 2). وتعد اللغة العربية لغة التفاهم بين جميع الشعوب العربية، كما أنها تعتبر اليوم لغة أساسية في الحاسوب. هذا بالإضافة إلى أن استعمال اللغة يعتمد على استقبال الكلمات من الآخرين والقدرة على الاتصال بهم نتيجة فهم الفرد لمعاني الكلمات والمفردات والجمل، وإذا كانت الأصوات ومعانيها تستقبل بوساطة حاستي البصر والسمع. فإن المعلومات المتعلمة والأصوات والمعاني تعالج بإجراءات أخرى، ترتبط بتخزينها في الذاكرة واستدعائها لاستخدامها عند الحاجة إليها (مشني، 2014).

ولكون اللغة مهارة فإن تعليمها يرمي إلى إكساب المتعلم المهارات اللغوية متمثلة في الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة، لابد من المران المستمر لإتقانها. لو كان تدريس اللغة يتم وفق هذا الاتجاه لكان تعليم الطلاب مجموعة من مفردات معينة، ومجموعة من القواعد يعد تعليماً للغة، إلا أن الاتجاه

في التربية الحديثة يرمي إلى التمهير لا إلى التحفيظ والتسميع، وتعليم اللغة على أنها حقائق علمية لا يكفي لتكوين المهارة، وتخضع الكلمات والتراكيب في عملية الكتابة الهادفة إلى نقل ما في النفس من معان لمستويات لغوية متعددة وهي المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية (الزهراني، 2006).

ويذكر الهدف الأساسي لتعليم اللغة العربية تمثل في إكساب المتعلمين القدرة على الاتصال اللغوي السليم, وهذا الاتصال لا يتعدى أن يكون بين المتكلم ومستمع آخر, بين كاتب وقارئ (الهاشمي والعزاوي, 2005).

وانخفاض التحصيل الدراسي لدى التلاميذ من المشكلات التي عانت منها دول كثيرة في العالم، سواء أكانت المتقدمة منها أم النامية. ورغم أن العديد من الدول المتقدمة قد تنبهت إلى هذه المشكلة منذ وقت مبكر، واستطاعت أن تضع يدها على مكمن الخطر، وتوصلت إلى معالجة الأسباب المؤدية إليها، وعملت على زيادة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية، إلا أنه ما زالت توجد أعداد كبيرة من التلاميذ من ذوي التحصيل المتدني في كثير من دول العالم وبنسب متفاوتة (عبد الرازق، 2010).

والضعف في اللغة العربية ينتج عنه ضعف عام في جميع المواد الدراسية، وتعطيل جانب التعلم في العملية التربوية، وهو الذي يحدث داخل جدران المدرسة وخارجها، والعكس صحيح فقوة اللغة العربية يتبعها قوة العلوم والمعارف والمواد الدراسية (دحلان، 2013).

وفي الواقع الفلسطيني يرى عوادة (2020) أن هناك العديد من أسباب لضعف الطلاب في اللغة العربية منها انتشار اللغة العامية، والمعلم وتأهيله وطريقة تدريسه، وقصور في تصميم المناهج التدريسية وما تتضمنه من محتوى وطرق وأساليب ووسائل وطرق تقويم وغيرها.

2.1 مشكلة الدراسة:

ومن خلال عمل الباحثة معلّمةً، وقربها من الواقع في تدريس مادة اللغة العربية، وجد أن هناك ضعف في تحصيل الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا في مادة اللغة العربية، وانطلاقاً من أهمية اللغة العربية وحاجة الطلبة لها في اكتساب المهارات التعليمية، واعتماد باقي المواد على مادة اللغة العربية أثناء التدريس، قامت البحثة بإجراء هذه الدراسة التي تبحث في مظاهر ضعف التحصيل في اللغة العربية لطلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين في مديرية تربية الخليل من وجهة نظر المعلمين، ممّا يُفضي إلى الارتقاء بالأهداف التعليميّة وتحقيقها، ويمكن تحديد المشكلة من خلال البحث في: مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى الصفين الثالث والرابع الأساسيين وسبل علاجها من وجهة نظر المعلمين.

3.1 أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين وفقا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وتصنيف المدرسة، والصف الذي يدرسه المعلم والتقدير السنوي للمعلم)؟
3. ما مظاهر ضعف كتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين؟

4. هل توجد فروق في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين وفقا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وتصنيف المدرسة، والصف الذي يدرسه المعلم والتقدير السنوي للمعلم)؟
5. ما مقترحات معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين لعلاج مظاهر ضعف القراءة؟
6. ما مقترحات معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين لعلاج مظاهر ضعف الكتابة؟

4.1 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتي:

1. معرفة مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين.
2. معرفة إذا كان هناك فروق في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين وفقا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وتصنيف المدرسة، والصف الذي يدرسه المعلم والتقدير السنوي للمعلم).
3. معرفة مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين.
4. معرفة إذا كان هناك فروق في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين وفقا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وتصنيف المدرسة، والصف الذي يدرسه المعلم والتقدير السنوي للمعلم).

5. التعرف على مقترحات معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين لعلاج مظاهر ضعف القراءة.

6. التعرف على مقترحات معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين لعلاج مظاهر ضعف الكتابة.

5.1 فَرضيّات الدّراسة:

قامت الباحثة بتحويل السؤال الثاني والسؤال الرابع إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير تصنيف المدرسة.

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم.

الفرضية الصفرية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التقدير السنوي للمعلم.

الفرضية الصفرية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس

الفرضية الصفرية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الصفرية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير تصنيف المدرسة.

الفرضية الصفرية الحادية عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم.

الفرضية الصفرية الثانية عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التقدير السنوي للمعلم.

6.1 أهميّة الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكمن أهميّة الدراسة النظرية:

أ- أنها تتناول مظاهر الضعف في اللغة العربيّة، وهو من الموضوعات الهامة لتعلّقه بفئة ذات أهمّية من فئات المجتمع، وهي فئة الطلبة، ومحاولة تسليط الضَّوء على موضوعها مّجدًّا (مظاهر ضعف التحصيل)، لإجراء مزيدٍ من الدراسات التي تُعْنَى بهذا الموضوع لتطوير التعليم.

ب- أن تمثّل هذه الدّراسة مرجعاً هامًّا يجني منه الباحثون الثّمرة في مجال تطوير مهارات الطلبة التعليمية.

تكمن أهميّة الدراسة التطبيقية في: قد تفيد في تخطيط البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية من أجل التغلب على مظاهر ضعف التحصيل في اللغة العربية، حيثُ تمثّل هذه الدراسة محاولةً عمليةً

لتشخيص واقع تحصيل الطلبة في مادة اللغة العربية، وقد تفيد النّتائج التي تقدمها الدراسة، التي ستكون مفيدةً لأصحاب القرارات في المدارس الحكوميّة، ووزارة التّربية والتّعليم، ومديريات التّربية لوضع برامج علاجية، ممّا ينعكس إيجاباً على مخرجات التعلّيم.

7.1 حدود الدراسة:

تم في نطاق الحدود الآتية:

- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021/2022).
- الحدود المكانية: المدارس الحكوميّة والخاصة التابعة لمديرية تربية وتعليم الخليل.
- الحدود البشرية: معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا (لصفوف الثالث والرابع الأساسيين) في المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل.

8.1 مصطلحات الدراسة:

مظاهر ضعف القراءة: عدم قدرة بعض الطلبة على قراءة مادة متنوعة من الكتب وعجزهم عن أداء المعنى وصعوبة في ترجمة المادة المقروءة بلغة الطالب الخاصة (عاشور والحوامدة، 2007، ص63).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه ضعف طلاب المرحلة الأساسية الدنيا في القراءة وعدم قدرتهم على معرفة الحروف والكلمات، وما تدل عليه من معانٍ مختلفة ونطقها نطقاً سليماً من حيث البنية، ويقاس بالأداة التي قامت الباحثة ببنائها.

مظاهر ضعف الكتابة: عدم قدرة الطلبة على تهجئة الحروف ورداءة خطهم ورسم الكلمات بأخطاء كثيرة في حالات الإملاء وكتابة الحروف والمقاطع بالاتجاه الخاطئ (زايد، 2008، ص18).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه ضعف طلاب المرحلة الأساسية الدنيا في الكتابة الحروف والكلمات والمقاطع، ويقاس بالأداة التي قامت الباحثة ببنائها.

معلمي المرحلة الأساسية: هم الأشخاص الذين يتولون مهنة تدريس الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا، ويقومون على تحقيق أهداف النظام التربوي من خلال تدريس الطلبة الأنشطة التعليمية المختلفة حيث يتم إعدادهم وتكوينهم في معاهد وجامعات (بوعناني وكريمة، 2018، ص51).

الفصل الثاني

المقدمة

1.2 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المقدمة

تناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

اللغة العربية هوية أمة وكيانها .. لغة القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر العربي والحضارة العربية الإسلامية، ناهيك عن ثروة مفرداتها وغنى تراكيبها وأصالتها، وللغة وظيفة كبرى في حياة الفرد فهي أداته للتعبير عما يجيش في خاطره من إحساسات وأفكار، وهي وسيلته للاتصال بغيره، وبهذا الاتصال يحقق المرء مآربه وما يريد من حاجات، كما أنها تهيئ له فرصاً كثيرة للانتفاع بأوقات الفراغ (نصر 2014).

تحظى اللغة العربية مكانة بين المواد الدراسية في جميع المراحل التعليمية، وتعتبر أداة التفكير والحياة، لأنها وسيلة الاتصال والتفاهم، ونقل التراث من جيل لآخر، وفهم البيئة والسيطرة عليها عن طريق تبادل المعارف والخبرات، ووسيلة تجميع أبناء الوطن على وحدة الفكر، والشعور والقيم والمثل والتقاليد ومع ذلك كله فما يزال تحصيل الطلاب فيها دون المستوى المنشود (نصر 2014).

ولما كان من أبرز أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، اكساب الطلبة المهارات اللغوية في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة بما يساعدهم على التفاعل، والإقبال على النشاط اللغوي

الذي يعبر عن حاجاتهم واهتماماتهم ومشاكل مجتمعهم، فضلاً عن اكتسابهم القدرة اللغوية، وتمكينهم من السيطرة عليها واستخدامها في المجالات الحيوية كأداة اتصال بينهم وبين مجتمعهم، وقد ظهرت أهمية الاهتمام بممارسة الطلبة للنشاط اللغوي بأنواعه المتعددة واستخدامه استخداماً موجهاً ناجحاً في المواقف الحيوية الطبيعية، التي تتطلب الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة داخل المدرسة أو خارجها وتحت إشراف معلمي اللغة العربية أنفسهم (العيسوي واخرون، 2005) .

وأوضح نصار (2012) عدة أسباب لضعف الطلاب في مبحث اللغة العربية منها انتشار اللغة العامية في الوطن العربي، والمعلم وتأهيله وطريقة تدريسه، وقصور في تصميم المناهج الدراسية وما تتضمنه من محتوى وطرق وأساليب ووسائل وأنشطة وطرق تقويم وغيرها.

1.1.2 المحور الأول مهارة القراءة

يعدّ فنّ القراءة في اللغة العربية عمل عقليّ يشمل تفسير الرموز والحروف والكلمات والضّبط عن طريق العين، مع فهم المعاني للربط بين الخبرة الشّخصيّة والمواقف السابقة لتعلّم اللغة والمعاني المقروءة من خلال عمليتين، هما:

أ. الاستجابة الفسيولوجية لما هو مكتوب، وهذا ما يُسمّى بالشكل الميكانيكيّ.

ب. العملية العقلية التي يتمّ خلالها تفسير المعنى (التفكير والاستنتاج)، ولهذه المهارة اللغوية دور كبير في بناء الإنسان المبدع، والمثقف وزيادة الثروة اللغوية، والفهم من خلال تنمية موهبة الرغبة في الاطلاع، وقراءة الكتب، وزيادة سرعة القراءة بحركة العين، مع إدراك المعنى فيما يُسمّى بالقراءة الصّامتة، وكان هذا الاتجاه الذي ظهر في الثلاثينيات نقدًا للمدرسة التي اهتمّت بالقراءة الجهرية فقط (رزق الله، 2012).

والقراءة باعتبارها مهارةٌ تشكل وظيفة مفتاح الحياة، ومن الإشارات الدالة عليها الأمر الإلهيّ في القرآن الكريم، قال تعالى: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ) (العلق،1-5).

1.1.1.2 مفهوم القراءة:

استقت كلمة قراءة في لسان العرب من "قرأ يقرأ قراءة وقرأنا وقرأت الكتاب قراءة وقرأنا، ومنه سمي القرآن. وأقرأه القرآن، أي الجمع، وكل شيء جمعته فقد قرأته (ابن منظور، 1994).

وأشار بدير كريمان (2006، ص106) بأنها "عملية فك الرموز وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة".

ويعرفها الدليمي وآخرون (2005، ص104) بأنها "أسلوب من أساليب النشاط الفكري، يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية".

والقراءة نشاط هام للطفل عند دخوله إلى المدرسة في الصفوف الابتدائية، وهو مرتكز أساسي لاستمرارية الطفل في التعليم والتدرج في الصفوف من الدنيا إلى العليا. تُعد القراءة أحدى المهارات الخاصة باللغة بالإضافة إلى مهارات الكتابة والتحدث والاستماع ويجب أن يحدث التوازن أثناء نمو هذه المهارات حتى لا تختل اللغة عند الفرد (المشني، 2014).

وترى الباحثة أن القراءة تُتبَع بالفهم والتركيز والذي ينتج عنه التحليل والاستنتاج وتوظيف المادة المقروءة فيما يفيد القارئ، حيث إنه لا يمكن للقارئ فهم معاني الكلمات إن لم يقم بتحليل الرموز التي تتكون منها، فهي مهارة لغوية، وعملية بصرية، ونشاط فيزيائي، وعصبي، وعقلي وعاطفي أيضاً.

2.1.1.2 أهمية القراءة :

تظهر أهمية القراءة من خلال قدرة الطالب على فهم المعلومات وتنمية التفكير لديه من خلال قدرته الخزينة اللغوية التي يمتلكها، فقد بين عطية (2007) أهمية القراءة في تنمية الملكة اللسانية من خلال كثرة القراءة و الاطلاع على نماذج مختلفة من أساليب التغيير، وتنمية التذوق الأدبي والقدرة على تحليل المقروء ونقده، وزيادة المحصول اللغوي لدى المتعلمين، وتنمية الاتجاهات والقيم المرغوب بها، وكذلك تعبر وسيلة اتصال بين الأفراد مهما تباعدت المسافات، وعن طريقها يقرأ التلميذ القصص والكتب ويتذوق الأدب والقيم التي تحقق لهم الراحة النفسية وتغرس في نفوسهم الطمأنينة.

وتعد القراءة على اختلافها أنواعها النافذة المطلة على محيط الثقافات المختلفة أو الجماعية، فعن طريقها ينهل المرء من نهر المعرفة ويُعلي من روافد الحكمة، ولولاها ما أشرقت الثقافة على مجتمعاتنا، وما غيرت رياح التقدم مجريات حياتنا، بالرغم من أن القراءة هي الأخرى مستها التكنولوجيا الحديثة، فأصبح ما يسمى بالقراءة الإلكترونية، فأصبح متاحاً أمام الفرد خيارات للقراءة لاسيما طلبة المرحلة الثانوية (غوال وبن كحلة، 2018).

كما وتعد القراءة مجالاً من مجالات النشاط اللغوي، ومهارة من مهارات اللغة، وأساسا من الأسس التي يقوم عليها بناء الفكر الإنساني، وقدرته على الابتكار، ولقد حظيت في الآونة الأخيرة باهتمام بالغ في كثير من دول العالم، وغدت ميداناً فسيحاً في المؤسسات التربوية؛ حيث تقوم بدور مهم في العملية التربوية والتعليمية؛ كونها تمثل الأرض الصلبة التي يقوم عليها بناء الطالب؛ فهي وسيلة لتعلم اللغة، وفروع المعرفة الأخرى التي يتلقاها في المؤسسة التربوية والتعليمية أو خارجها، كما أنها وسيلة للابتكار والاختراع؛ كونها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، مما يتطلب فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني (زهري، 2007).

والقراءة عملية تتضمن تصميم الفكر، والتحليل، وحلّ المشكلات، وبالقراءة يستطيع كل شخص أن يدرس ويتّصل بعالم خارج نفسه في سياق تعليم اللغة العربية، وتمتلك القراءة دور مهمّ وهو طريقة لفتح خَزنَة العِلمية وثقافته، لا توجد حياة تعليمية طويلة (Long Life Education) بدون قراءة (Radliyah 2005).

ومن أهم وسائل التعلم الإنساني القراءة؛ إذ يكتسب الإنسان من خلال قراءة النصوص والعبارات الكثير من المعارف والعلوم والأفكار؛ مما يساهم في تطوير المهارات الفكرية للإنسان، وذلك من خلال فتح آفاق فكرية جديدة أمامه، وتعد القراءة من أكثر مصادر العلم والمعرفة وأوسعها فهي السبيل الوحيد للإبداع؛ إذ إنها تسمح للإنسان بالاطلاع على ما سبقه من علوم ومعارف حيث إن الأمم حرصت على نشر علمها من خلال كتابة ما توصلت إليه من معارف؛ لذا فإن القراءة مفتاح العلم البشري وأهم وسائل نقل ثمرات العقل وآدابه وفنونه ومنجزاته ومخترعاته. أن الهدف الأساسي لتعلم اللغة هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الفعال والسليم والاتصال اللغوي لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ، وعلى هذا الأساس فإن للغة فنوناً تمثلت في القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، ولما كانت الأنماط اللغوية من متطلبات الاتصال اللغوي السليم، فإن تعليم هذه الأنماط بأساليب صحيحة، أصبح ضرورة ملحة. فإن القراءة تتيح الفرصة أمام الطلبة لمشاركة أفكارهم مع مجموعة كبيرة من الأشخاص للوصول إلى معارف جديدة مختلفة، وذلك من خلال فهم المقروء واستيعابه، وإن فهم المقروء شرط مسبق من أجل اكتساب المعارف المختلفة؛ إذ إنها تؤدي دورا مهماً في تحديد مدى قدرة الشخص في النجاح، أو الفشل في إتقان تعلم اللغة (حمادنه 2017).

3.1.1.2 أنواع القراءة:

تقسم القراءة من حيث الأداء إلى نوعين: القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، حيث تعد القراءة الجهرية إحدى وسائل الاتصال حيث يمكن ايصال المعلومات إلى السامع بصورة تتيح له تتبع الأفكار ووجهات النظر، كذلك تعد الطلبة لمواقف وظيفية في الحياة، كالمواقف الخطابية في مواجهة الجماهير. لذلك على معلمي اللغة العربية تغيير الروتين اليومي للقراءة الجهرية، وإخراج التلميذ الذي يقرأ وليقف أمام زملائه، فهذا يؤدي لإبعاد الملل عند التلاميذ، وتعويدهم على مواجهة الجماهير (وزان 2009).

وتعدّ مهارة القراءة المهارة الاستقبالية التي يحتاجها كل شخص بغض النظر عن جنسه وعمرهن وكانت مهارة القراءة مهارة اساسية قد قررها مؤسس المعهد "سلفية شافية" سكرجو سيتوبندو جاوى الشرقية. وهذا يعني أن الطلاب الذين يتعلمون في هذا المعهد عليهم أن يجيدوا قراءة كتب التراث لكي يعرفوا ويفهموا المعلومات الإسلامية مثل الفقه والعقيدة وعلم اللغة وغيرها من مصادرها الأصلية لا من الكتب المترجمة فحسب (احسن، 2011)

والقراءة من اهم المهارات الضرورية اللازمة للفرد كي ينجح في حياته الخاصة والعامة ، وهذه الاهمية تنبع من كونها وسيلة من الوسائل الاساسية للتفاهم والاتصال والتواصل بين ابناء الجنس البشري، والقراءة سبيل لا غنى عنه في توسيع افاق الفرد العلمية والمعرفية ، واتاحة الفرص امامه للاستفادة من الخبرات الانسانية، وهذا كله يؤمن له العوامل الاساسية للنمو العقلي والانفعالي والاجتماعي، وقد اصبحت في الوقت الحاضر معيارا من المعايير التي يقاس بها تطور أي مجتمع ، وقد اكد الفيلسوف الانجليزي (فرانسيس بيكون) ان القراءة تصنع الانسان الكامل (عليوات، 2007).

كما أن القراءة تعد أهم مهارة ينبغي للطالب ان يتقنها ؛ لصلتها بجميع المواد الدراسية، ولمكانتها في الفهم والتفوق والتحصيل العلمي، ولا يستطيع الطالب ان يتقدم في أي مادة من المواد الا اذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة، وهي اعظم وسيلة موصلة الى الغاية المطلوبة، والقراءة اكبر نعمة انعم الله بها على الخلق وكفى بها على الخلق وكفى بها شرفا انها كانت اول ما نزل وأمر به الرسول الكريم _صلى الله عليه وسلم _ في قوله تعالى: {اقرأ باسم ربك الذي خلق} (سورة العلق "1") (زايد، 2006).

تعد القراءة النافذة المفتوحة على المحيط المحلي للفرد والعالم الخارجي، وهي وسيلة اكتساب المعارف والمعلومات والخبرات المتنوعة، فالقراءة توسع مدارك القارئ وتنقله إلى آفاق واسعة، وتعتبر القراءة مهارة رئيسة من مهارات تعلم أي لغة اجنبية، وأنها من حاجات الانسان الأساسية، وهي أداة الاتصال بالإنتاج الفكري والادبي والحضاري لأصحاب اللغة المتعلمة سواء في الماضي او الحاضر، كما قد تكون اداة من ادواته في قضاء وقت الفراغ والاستمتاع به، ومن أنواعها: القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، وقراءة الاستمتاع (عبد الجواد ، 2020).

3.1.1.2 القراءة الجهرية:

وهي تتم بنظرة العين ونطق اللسان، وذلك بتحويل الرموز الخطية الكتابية إلى أصوات لغوية منطوقة مما يمكن المعلم من معرفة أخطاء طلابه في أثناء القراءة ويقف على مدى إجادتهم للنطق والإلقاء وتمثيل المعنى (الفيفي وآخرون، 2016).

القراءة الجهرية في أساسها عملية تشخيصية علاجية، إذ هي وسيلة من وسائل تشخيص جوانب الضعف في النطق عند الأطفال ومحاولة علاجها، وهي فوق هذا أداة الطالب في تعلم المواد الأخرى وفي تثقيف نفسه وبناء شخصيته (البجة، 2002).

للقراءة الجهرية أهداف متعددة ذكر عاشور والحوامدة (2007) أبرزه تدريب الطلاب على جودة النطق بضبط مخارج الحروف، تعويد الطلاب على صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم، وتعويد الطلاب على السرعة المناسبة في القراءة، وإكساب الطلاب الجراءة الأدبية وتنمية قدراتهم على مواجهة الجمهور.

5.1.1.2 القراءة الصامتة:

كما بينتها وزارة التعليم في السعودية بأنها نشاط لغوي يتم بالعينين دون استخدام أجهزة النطق ليس فيها صوت والهمس ولا تحريك للشفاه، غايته فهم المادة المقروءة ويتم ذلك النشاط بالنظر بالعين إلى المادة المقروءة والتعرف على أشكال الحروف وأصواتها (قراءة الكلمات والجمل)، ويصاحب ذلك نشاط ذهني، لترجمة المادة المقروءة إلى دلالات ومعاني، ومن ثم فهمها (عطية، 2007).

لا شك أن مهارة القراءة الصامتة لا تتم في حصة القراءة فقط، فالتلميذ يقضي معظم الساعات في ممارسة التعلم، فهو يقرأ مسائل الرياضيات وتجارب العلوم وكتب اللغة العربية كل ذلك باستخدام القراءة الصامتة، كما أنه يستذكر دروسه ويقرأ التعليمات والإرشادات وأوراق العمل وأسئلة الاختبار قراءة صامتة، وستلازمها كطريقة للتعلم الذاتي تستمر معه مدى الحياة، ويحتاج إلى توظيف مهارة القراءة في كل ما يقرأ، وبالتالي فالقراءة الصامتة أكثر استخداماً في حياة الإنسان (زهري، 2007).

5.1.1.2 العوامل المؤثرة في القراءة :

هناك عدة عوامل تساهم في صعوبات القراءة وهي:

1- العوامل الجسدية: وتشمل الصحة العامة وعيوب البصر وعيوب النطق، وضح زيد (2016) هذه العوامل فيما يلي:

- الصحة العامة: لا شك أن ضعف الصحة العامة يقلل من طاقة الطفل الجسمية والعقلية، ومن قدرته على الانتباه وتركيز الذهن أثناء القراءة، ويكاد الاخصائيون في القراءة يجمعون على أن كثرة تغيب الطفل عن المدرسة في سنواته الأولى من المرحلة الابتدائية من أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعفه في القراءة .
- العيوب البصرية: إن الطفل الذي يعاني من عيوب النظر تصعب عليه القراءة فيتعثر بها، ولا يستطيع إجادتها وذلك لأنه يعجز عن توجيه عينيه بدقة إلى الكلمة المطبوعة فترة من الزمن وفقدانه لموضع الكلمة وتركه لسطر أو أكثر أثناء القراءة .
- العيوب السمعية: هناك الكثير من الأمراض المعدية التي قد يصاب بها الأطفال، ويكون لها ذيول تؤثر في سلامة الأذن، خاصة وأن الاطفال في هذا السن تكثر لديهم متاعب الاذن، ومن علامات ضعف السمع أن يطلب التلميذ من المعلم أن يعيد السؤال بصورة متكررة، أو أن يطلب ممكن يكلمه أن يتكلم معه بصوت عال، أو أن يميل برأسه ناحية المتكلم، وتبدو على وجهه احيانا سمات من لم يفهم ما قيل له، وذلك بظهور الحيرة والارتباك على ملامحه .
- عيوب النطق واضطرابات الغدد: من عيوب النطق التأتأة والفأفأة واعتلال اللسان في اثناء الكلام، وهذه كلها أمور تعيب القراءة وخاصة الجهرية، وتسيء الى اداء القارئ، وتحول دون القراءة السليمة .

2- عوامل الاستعداد: يتوقف نجاح التلميذ في البدء في تعلم القراءة بدرجة كبيرة على مستوى النمو والبلوغ الشامل له، ويتضمن النمو أنواعاً عديدة من القدرات والجوانب المعرفية وانماط السلوك، ويفتقر كثير من التلاميذ في الصفوف الدراسية الاولى الى الاستعداد لتعليم القراءة، وذلك في البرامج التعليمية العادية (عاشور والحوامدة، 2007).

3- العوامل الانفعالية: يسبب عدم النضج الانفعالي التأخر القرائي، ومعظم حالات التأخر بالقراءة تدخل فيها عناصر انفعالية، فحالات الانطواء، والقلق وعدم الحماسة، وعدم الميل الى التعاون، والخوف والعدوان وعدم الاعتماد على النفس والغيرة، كلها عوامل تؤدي إلى التأخر بالقراءة. وهذا قد يكون راجعا لما قد يتعرض له الطفل في بيئته من خبرات واحداث اليمة (مصطفى، 2005)

4- العوامل العقلية: من المعروف أن الأطفال يختلفون في استعداداتهم العقلية، فقد تزيد أو تنقص وفقا للنمو العام الذي يسير عليه نموهم العقلي، ويتفق معظم الباحثين على وجود علاقة ايجابية بين درجات اختبار الذكاء ودرجات اختبار القراءة ولكنهم يختلفون في مدى هذه العلاقة، كما يتفقون على أن العمر العقلي الذي يزيد عن ست سنوات يتحقق معه تعلم القراءة بنجاح (زيد، 2016).

5- العوامل العصبية: ترجع الصعوبات الناشئة عن الأعصاب إلى أمرين هما: إصابة أي جزء من المخ، وتوقف نموه وأدائه لوظيفته (أبو منديل، 2006).

6.1.1.2 مظاهر ضعف الطلبة في القراءة:

تم تعريفه الضعف القرائي بالقصور في تحقيق أهداف القراءة من فهم للمقروء، وإدراك المعاني والأفكار، أو البطء في الضبط لخطأ الألفاظ (عاشور والحوامدة، 2007)

مظاهر الضعف القرائي : تختلف مظاهر الضعف القرائي من شخص إلى آخر منها عدم النطق الصحيح للكلمة، وعدم التقيد بأصول القراءة وأساسياتها، مثل النطق الصحيح للكلمات، وعدم الإحلال للحروف والإبدال، والالتزام بعلامات الترقيم، ومواصلة القراءة سطراً بعد الآخر، وعدم التقيد بتعليمات القراءة الصامتة: مثل الاحتفاظ بمكان القراءة ، والعجز عن تذكر بعض الكلمات الرئيسة، وتحريك الشفة أثناء القراءة (خلف الله، 2002)

مشكلات الضعف القرائي: تعدّ القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة، وتؤدي الصعوبات والمشكلات في القراءة إلى فشل في كثير من الجوانب الأخرى في المنهاج، بما فيها الرياضيات، وحتى يستطيع الإنسان تحقيق نجاح في أي ميدان يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة؟ وهناك عدد من المهارات المختلفة التي تعتبر ضرورية لزيادة فاعلية القراءة، وتقسم هذه المهارات إلى قسمين: تمييز الكلمات، ومهارات الاستيعاب، وكلا النوعين ضروريان في عملية تعلم القراءة، ومن المهم في تدريس هاتين المهارتين ألا يتم تدريسهما عن طريق المحاضرة النظرية فحسب، بل لابد من تدريب الطالب عليهما من خلال نصوص معقولة بالنسبة له، مما يساعد على تجزئة المادة وربط أجزائها بعضهما ببعض (زايد، 2006)

7.1.1.2 أسباب ضعف القراءة

على الرغم من أهمية القراءة في حياة الفرد إلا أن هناك عوامل تؤدي إلى ظهور ضعف قرائي لدى تلاميذنا في مختلف مراحل تدريسهم ، ولكنها تتراكم في النهاية وتترك آثاراً متمثلة بالإحباط والعجز للذين قد يستسلمون لها وهذا الضعف يعود إلى عدة عوامل هي:

- **أسباب ترجع للمعلم:** أهمها عدم اهتمامه بتدريب تلاميذه من الصف الأول على تجريد الحروف، وعدم قدرته على تشخيص العيوب القرائية، وعدم تنويعه للأنشطة والطرائق أثناء القراءة، وعدم اهتمام المعلمين بمادة اللغة العربية، وعدم التعامل معها بجدية، وعدم استخدام المعلمين للغة العربية الفصحى أثناء التدريس، وعدم ربط دروس القراءة بفروع اللغة العربية الأخرى (عبد الحميد، 2006).

ب- **أسباب ترجع للطالب**

ومن الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التلاميذ في القراءة ويكون مرجعها الطالب هي ضعف الصحة العامة عند الطالب كضعف البصر والسمع، وغير ذلك مما يحول دون مواصلة الطالب ومتابعته للقراءة، وكذلك قلة مطالعة الطالب وزهده في القراءة، وضعف حصيلته اللغوية، وعدم اهتمام الطالب بدروس القراءة، وعدم متابعته للمقروء، وضعف الدافع لدى الطالب في القراءة، وعدم زيارة الطالب للمكتبات العامة، وعدم وجود مكتبة بيتية يلجأ إليها للقراءة (خلف الله، 2002).

- أسباب مرجعها الكتاب المدرسي: لا شك أن الكتاب المدرسي يعدّ عنصراً مهماً في جذب الطلاب واهتمامهم بمادة القراءة، وأي خلل في هذا الكتاب ومحتواه يؤدي إلى عزوف الطلاب عنه، ولو نظرنا إلى بعض كتب القراءة المقررة على الطلاب لوجدنا أنها لا تغري الطلاب بقراءتها؛ وذلك لعدة أسباب منها إن موضوعات القراءة على الطلاب لا تبعث فيهم الشوق لقراءتها ولا تستهويهم ولا تلاءم ميولهم ورغباتهم، وهي بعيدة عن اهتماماتهم واحتياجاتهم، وخفاء الأفكار في بعض موضوعات القراءة، وصعوبة إدراك الطلاب لها، وعدم مراعاتها لمستوياتهم، وإخراج الكتاب الفني الذي يتعلق بطباعته وغلافه وشكله العام قد لا يغري الطلاب قراءته، وكذلك خلو كتب القراءة من الأسئلة والتمارين وأساليب التقويم الأخرى التي تساعد الطلاب على معرفة ما حصلوه وتثبيت ما فهموه (زقوت، 1999).

8.1.1.2 أساليب تنمية مهارات القراءة:

تدريب الطلاب على القراءة المعبرة والممثلة للمعنى حيث حركات اليد، وتعبيرات الوجه والعينين، وهنا تبرز القراءة النموذجية للمعلم ليحاكيها الطالب، وتدريب الطلاب على القراءة الصامتة والإهتمام بها

فالطالب لا يجيد الأداء الحق الا إذا فهم النص حق الفهم، وتدريب الطلاب على الشجاعة في مواقف القراءة، ومزاولتها أمام الآخرين بصوت واضح وتمثيل للمعنى، وأداء مؤثر دون تلجلج أو تلعثم أو خجل (عاشور، 2009).

وكذلك تدريب الطالب على القراءة بسرعة مناسبة، وبصوت مناسب، ومعالجة الكلمات الجديدة، التي يسميها البعض "الكلمات الصعبة" عن طريق (خلف الله، 2002): معاني الأفعال والصور الحسية، والكلمات التي تدل على محسوسات، والكلمات التي تدل على معنويات(الكرم ، البهجة،.....)

من أساليب تنمية القراءة تدريب الطلاب على قراءة جملة جملة لا كلمة كلمة، وتدريب الطلاب على القدرة على التركيز، والقدرة على تلخيص ما قرأ أمام المستمعين، وتدريب الطلاب على ترجمة علامات الترقيم إلى ما ترمز إليه من مشاعر وأحاسيس ليس في الصوت فقط، بل حتى في تغيرات الوجه.(عبد الحميد،2006).

يقترح عاشور (2009) أساليب العلاج الضعف القرائي يكون من خلال تحديد الحالة المرضية للطالب سواء كانت سمعية أو بصرية أو منطقية أو الاتصال بأولياء الأمور لمعالجة الخلل العضوي مع أعداد أوضاع خاصة في الصف لمثل هذه الفئة، وتكثيف الاتصال بأسر الطلاب لاطلاعهم على مستوى كل طالب والطلب من أولياء الأمور مساعدة المدرسة في معالجة التخلف القرائي، واقتراح أنشطة تمهيدية تهيئ الطلاب لتعليم القراءة ومهاراتها، وإعداد برنامج في بداية السنة، وبخاصة للصف الأول لزيادة خبرات الطلاب ومحاولة إيجاد مستوى متجانس بينهم، وإعداد اختبارات ذكاء لمعرفة القدرات عند كل طفل، واتخاذ الوسائل الكفيلة بترغيب الطلاب في القراءة اهتمامهم بها أداء وفهماً، ويمكن الاستعانة ببعض الطلاب لإصلاح الخطأ لزميلهم القارئ، وتمضي القراءة الأولى دون إصلاح

إلا ما يترتب عليه فساد في المعنى، وبعد انتهاء الجملة نطلب منه إعادتها ليكتشف الخطأ بنفسه ولا نستعجل بالرد عليه.

2.1.2 المحور الثاني مهارة الكتابة

تعرف الكتابة بأنها التعبير التحريري والإملائي، فهي تشتمل رسم الحروف رسماً صحيحاً مطابقاً للقواعد الإملائية السليمة، والتعبير التحريري، وهو التعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة، والخط، وهو رسم الكلمات رسماً فيه تنسيق وجمال ووضوح، فالإملاء أهم فنون الكتابة (أبو منديل، 2006) في لسان العرب تعني الكتابة: لغة: "مأخوذة من مادة "كتب" كتب الشيء يكتبه كتباً، وكتاباً وكتابةً، وكتبه: خطه".

اصطلاحاً: بأنها إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض، وفق نظام معروف اصطلح عليه أصحاب اللغة في وقت ما، وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وآرائه، ومشاعره إلى الآخرين (نصر، 2014)

أما مهارة لكتابة فهي امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية من مثل قواعد الكتابة: إملاء، وخطا، وقواعد اللغة: نحوا وصرفا، وعلامات الترقيم: نقطة، وفاصلة، وتعجب، واستفهام وغيرها بطريقة صحيحة وسليمة (جبريل، 2020).

ومن الإشارات الدالة على أهميّة الكتابة في التراث الإسلاميّ ما جاء في القرآن الكريم، حيث قال تعالى: "ن* وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ" (القلم، 1)، وقال تعالى: "يا أيها الذين آمنوا إذا تداينتم بدين إلى أجل مُسمّى فاكتبوه. ... وَلْيَكْتُبْ بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ" (البقرة، 282).

تعد مهارة الكتابة إحدى مهارات اللغة العربية الأربع: (الاستماع– التحدث– القراءة– الكتابة)، فالكتابة: "أداة من أدوات التعبير، وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان، ووسيلة أداء مهمة بين الأفراد، والجماعات، والأمم، وأن مهارة الكتابة عبارة عن نقل التفكير في أنماط من الرموز تعبر عن المقاصد

والأهداف المختلفة، كما تعبر عن حاجات الكاتب، فالكتابة تتطلب دقة واثراء في اللغة، وتحديد الأهداف فلكي يسيطر الكاتب على الكتابة لا بد أن يسيطر على الأفكار (أبو دية، 2016).

حتى يستطيع الطفل الكتابة فإنه ينبغي أن يكون ممتلكاً لقدرات أولية هامة منها: التناسق الحركي البصري، التوجه المكاني البصري، التمييز البصري، الذاكرة البصرية، تشكيل الحروف، وضع الجسم، اليد المستخدمة في الكتابة، وتنحصر البرامج الهادفة إلى تحسين الكتابة في أربعة أبعاد وهي: مهارة ما قبل الكتابة، كمسك القلم والخربشة ورسم الخطوط، مهارات رسم الحروف وتمييزها، كإنتاج الحروف بشكل منفصل/ الحروف بشكل متصل، الانتقال من الكتابة بطريقة الحروف المنفصلة إلى الكتابة بالحروف المتصلة، استخدام مهارات الكتابة المتصلة، كالكتابة من خلال نموذج، أو من خلال التنقيل للكلمات والجمل (المشني، 2014).

وتعدّ وسيلة من وسائل الاتصال التي يمكن للفرد أن يعبر بها عن أفكاره وأن يطلع على أفكار غيره، وبها يسجل الفرد خبراته وأفكاره ومعلومات الآخرين، حتى يستطيع نقلها من جيل إلى آخر على عبر العصور، وتمثل الكتابة القوانين والأصول والأعراف اللغوية، لأن اللغة المنطوقة تمثل لغة الحديث، وما يواكب مسيرتها من تطور أو تحول، أما اللغة المكتوبة –في الأغلب– فهي تمثل اللغة المستقرة، وتحمل السمات الأصلية المتوارثة كما أنها لغة الإنتاج الفني والأدبي والفكري (أبو منديل، 2006)، ولقد أشار القرآن الكريم، ومنذ أول آية نزلت على رسولنا –محمد صلى الله عليه وسلم– إلى فضل الكتابة فقال جل شأنه مخاطباً النبي الأمي: " اقْرأْ بِاسمِ ربّك الَّذي خَلَقَ *خَلَقَ الإنْسان من علَق* اقْرأْ وربك الْأَكْرم*الَّذي علَّم بِالْقَلَمِ* علَّم الإنْسان ما لَم يعلَم.) (العلق: ١٤)•

1.2.1.2 أهداف الكتابة :

إن الهدف الأساس من تعليم الكتابة هو خلق القدرة على التعبير السليم الواضح المتعمق لدى المتعلم, وهذا الهدف العام يتطلب تحقيق مجموعة اهداف خاصة لتعليم الكتابة وهي: إكساب المتعلم القدرة على التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف بشكل راق ورفيع ومؤثر فيه سعة الأفق ورحابة الإبداع، وإكساب المتعلم القدرة على التعبير بلغة سليمة تراعي قواعد الاستخدام الجيد لأنظمة اللغة التركيبية والصرفية والدلالية، وإكساب المتعلم القدرة على ممارسة التفكير المنطقي في عرض أفكاره وتسلسلها والبرهنة عليها لتكون مؤثرة في نفس المتلقي، وتنمية قدرة المتعلم على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة ككتابة بطاقة تهنئة أو رسالة لصديق, او كتابة المذكرات والخواطر(خصاونة, 2008).

2.2.1.2 أسباب ضعف الكتابة

يمكن إرجاع عوامل الضعف في الكتابة إلى الأسباب الآتية:

أسباب عضوية أو نفسية تعود للطالب نفسه: عضوية مثل: بصرية، أو سمعية، أو يدوية، أما النفسية مثل كالخجل، أو القلق، أو الفقر والحرمان، وانخفاض مستوى الذكاء، أو الدافعية، أو الإعاقات بأنواعها (الشبيل، 2017)

أسباب مدرسية، وتربوية: كاكتظاظ الصفوف بالطلبة، وكثرة العبء التدريسيّ على معلم العربية، ومشاكل إدارية، ومشاكل الغرف الصفية، وعوامل ترجع إلى المنهاج، والنظام التعليميّ من حشو الكتب بالمعلومات والتفاصيل، والواجبات البيتية (مراد، 2002).

طبيعة الكتابة العربية، تمثلت في عدم المطابقة بين رسم الحرف وصوته، ومنها الحروف التي تنطق ولا تكتب، مثل: عمرو، وكتبوا، أو الحروف التي تكتب ولا تنطق، مثل: لكن، وهذا، وهذه، وهؤلاء، وارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف، مثل: سما، وبكى، وثريا، ويحيى الاسم، ويحيا الفعل، وكثرة قواعد الإملاء، وصور الحرف حسب موقعه من الكلمة، مثل حرف الجيم في أول الكلمة أو وسطها، أو آخرها، والحروف المهملة، والمعجمة، واستخدام الصوائت القصار، والتمييز بين الحركات وما يناسبها من حروف المد في حالة الإشباع أو القصر، مثل: منه ومنهو، ونعبد ونعبدو، ويختلف رسم الحرف حسب موقعه من الإعراب، مثل: جاء زملاءُنا والصواب زملاؤنا، وكذلك الفرق في المعنى بين هذا كتابيّ، وهذا كتابي، واختلاف علامات الترقيم الذي لها علاقة بالفهم والإعراب في حالتي الوصل أو الفصل مثل: مرض سعيد وأخوه في السفر، وقولك: مرض سعيد، وأخوه في السفر (زايد، 2008).

عوامل اجتماعية :تتعلق بالأسرة، وضعف ثقافة الوالدين، وعدم متابعة أبنائهم، وعدم التعزيز، وتبين أن اختلاف المستوى الاجتماعيّ والاقتصاديّ يؤثر في أخطاء الإملاء (إسماعيل، 2007).

وأضاف مراد (2002) إلى ما سبق الأسباب الأتية:

- **قلة وجود الحوافز التعليمية لمعلمي اللغة العربية والطلبة المبدعين** على حدّ سواء.
- **دور المعلم**، وبخاصة في نظام التدريس التعليميّ المترهل، والتهاون في إعداد المعلمين، ومتابعتهم، وضعف خبرتهم التعليمية
- **عوامل تعود إلى طرائق التدريس التقليدية**، وبخاصة طريقة التلقين والمحاضرة على حساب الطرائق الحديثة: كالتعلم الذاتيّ، أو طريقة الاكتشاف

عوامل أخرى: ومنها مزاحمة العامية للفصحى، وكذلك عدم اكتراث المجتمع، وبخاصة الأسرة في تصحيح الخطأ الكتابيّ، ويكثر التهاون في وسائل الاعلام المرئية، والمسموعة، والمقروءة، والإعلانات، وكذلك استخدام المجتمع للعامية المنافسة للفصحى في المجالات كافة، وضعف خبرة معلمي العربية، وضعف الطلبة في المهارات القرائية، وقلة تنبيه الطلبة إلى أخطائهم الإملائية، وبالتالي تدريبهم عليها (الشبيل، 2017).

3.2.1.2 مظاهر ضعف الكتابة:

ذكر نصير (2020) مظاهر ضعف الكتابة تمثلت في عدم القدرة على التفريق بين الحركات والحروف مثل كلمة (له يكتبها لهو، وكلمة به يكتبها بهي)، وترك كتابة همزة الوصل عند اتصالها بحروف الجر مثل كلمة (باثنين يكتبها بثنين، وكلمة بالجهد يكتبها بلجهد)، وترك الكتابة الألف الساكنة في وسط الكلمة ونهايتها، مثل كلمة (بجانب يكتبها بجنب وكلمة يكتبها ذهبو)، وترك كتابة نقاط التاء المربوطة والعكس كتابة النقاط على الهاء مثل كلمة (الضمة يكتبها الضمه وكمة آخره يكتبها آخر)، والخطأ في كتابة الهمزات حسب مواضعها الصحيحة مثل كلمة (وسائل يكتبها وسأل، وكلمة قراءة يكتبها قرأة، وكلمة تؤدي يكبها تأدي)، وعدم التفريق بين همزة الوصل والقطع مثل كلمة (استعمار يكتبها إستعار، وكلمة اسم يكتبها أسم)، وعدم كتابة حرف الجر اللام عند دخول على (أل) التعريف مثل كلمة (للبيت يكتبها لبيت)، وترك استخدام علامات الترقيم لا سيما علامة الاستفهام، عدم التفريق بين الضاد والظاء مثل كلمة (ضوء يكتبها ظوء)، إسقاط بعض أحرف الكلمة أثناء الكتابة.

وأضاف زايد (2008) إلى ما سبق العجز عن كتابة الكلمات التي يزيد عدد حروفها عن الأربعة مثل (استخرجوها يكتبها بعضهم استخراجها)، والخطأ في رسم الأف اللينة مثل كلمة (مرمى ويكتبه مرما، وكلمة سعى يكتبها سعا، واللبس بين كتابة المفتوحة والتاء المربوطة مثل كلمة استعادت يكتبها استعادة، وكلمة حياة يكتبها حيات، وكتابة الحروف المحذوفة وحذف الحروف الزائدة في الكتابة مثل كلمة لكن يكتلها لاكن، وكلمة فهموا ويكتبها فهمو.

4.2.1.2 أسس علاج مشكلة الكتابة

من الأسس التي ينبغي أن تراعي في علاج مشكلة الكتابة ذكرها عبد الرازق (2010) بما يأتي: استغلال دوافع التلميذ في الكتابة، فهناك حاجة في حياة الطفل الأولى في المدرسة، لأن يتعلم الكتابة، ومن هنا يبدأ الطفل في تعلم الخط والنسخ وهو شكل من الكتابة يعتمد في الغالب على الخطوط المستقيمة والدوائر السهلة، ومراعاة النضج العضلي، فالطفل أضعف في حركات الكتابة والقبض على القلم من الكبار فهي أقل ثباتاً وأقل دقة وأقل سرعة، ولذلك فإنه لابد من الصبر في معالجة نمو كتابته، ويستحسن أن يكون التدريب على الكتابة في أوله سهلاً متدرجاً، ككتابة الأسماء، وكتابة العناوين، وتكميل الجمل، والإجابة عن الأسئلة بكلمة أو بكلمتين، وتجنب نقل قطع طويلة من الكتب، والبدء بالجملة أو الكلمة المفهومة في تعليم الطفل الكتابة، وأن تكون مما قرأه ودار في حديثه لتكون الكتابة هادفة، وقصر فترة التدريب على الكتابة القصيرة في البداية، كوضع خط تحت صورة أو كلمة أو جملة، أو التوصيل بين الجمل بخطوط

5.2.1.2 علاج مظاهر الضعف في اللغة العربية للمرحلة الأساسية:

قسم علاج الضعف في اللغة العربية إلى مجموعة من الأبعاد تمثلت فيما يلي:

علاج الضعف المتعلقة بالمعلم: تمثلت في تحدث المعلم اللغة العربية الفصيحة داخل غرفة الصف وتدريب المعلمين على ذلك، والاهتمام بتدريب المتعلم على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها منذ الصف الأول، والوقوف على أخطاء المتعلم، وتنويع الطرائق أثناء التدريس، وإنشاء ركن للتعلم داخل الصف يتم تدريب الطالب الضعيف فيه على المهارات المطلوبة، وأن يتدرج المعلم في التعليم وفق قدرات المتعلم العقلية واللغوية، وتدريب المتعلم على النطق السليم، وإثارة دافعية المتعلمين قبل البدء في القراءة (لكحل، 2019).

علاج الضعف المتعلقة بالمتعلم: تمثلت في إشراك الأهل في عملية التدريب بحيث يعتبر أمر في غاية الأهمية لتحسين مستوى اللغة العربية لدى المتعلم، والاهتمام بتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم، ومدى تقدمهم في التدريس، ومراقبة حالة المتعلم خلال الاتصال مع أولياء الأمور (زايد، 2006).

علاج الضعف المتعلقة بالكتاب المدرسي: تمثلت في إخراج الكتاب بحيث يثير المتعلمين، وضرورة الاعتناء بالشكل العام للكتابة وجعله جذاباً والأخذ بملاحظات المعلمين حول الكتاب وما يحتويه من مادة تعليمية، ومناسبة الكتاب للمعل شكلاً ومضموناً يسهم بشكل كبير في ترسيخ العادات القرائية والكتابية بالإضافة إلى تعويد المتعلم ممارسة مهارات اللغة العربية، بالإضافة إلى تعويد المتعلم القراءة السليمة وإثارة الرغبة والدافعية لمهارات اللغة العربية (نصير، 2020).

علاج الضعف المتعلقة بطبيعة اللغة العربية: تمثلت في إعداد برامج إذاعية ومتلفزة للتحدث باللغة العربية الفصيحة، وتكرار التدريب على نطق الحروف وكتابتها بأوضاعها المختلفة، والإكثار من قراءة النصوص الأدبية الرفيعة وبخاصة القرآن الكريم (لكحل، 2019).

2.2 الدراسات السّابقة

يزخر التراث التربوي بالعديد من الدراسات السابقة التي تؤكد نتائجها وتوصياتها على أهمية التركيز على مهارات اللغة العربية بشكل عام ومهارة القراءة والكتابة بشكل خاصة، وتعد القراءة والكتابة هي أساس المهارات التعليمية لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا بشكل خاصة وكل المراحل التعليمية بشكل عام، لذلك قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة لتحقيق الهدف من الدراسة، وتستعرض الباحثة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة.

1.2.2 المحور الاول مظاهر ضعف القراءة والكتابة:

هدفت دراسة العجمي والبلوشية (2020) التعرف إلى درجة شيوع مظاهر الضعف القرائي لدي تلاميذ الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان كما تدركها معلمات المجال الأول، والكشف عما إذا كانت توجد اختلافات في تحديد هذه المظاهر وفقا للمحافظة التعليمية أو سنوات الخبرة في التدريس. استخدمت في الدراسة استبانة حوت (41) عبارة قسمت إلى محورين رئيسين، أولهما "مظاهر الضعف في القراءة الجهرية"، وتكون من (27) عبارة، والآخر "مظاهر الضعف في الفهم القرائي" وتكون من (14) عبارة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، وزعت على 102 من معلمات المجال الأول في محافظات مسقط والداخلية وجنوب الباطنة. كشفت النتائج عن أن متوسطات تقديرات المعلمات لدرجة شيوع مظاهر الضعف لدي تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محاور الاستبانة تراوحت بين (2,59) و (2,87)، فيما بلغ المتوسط العام (2,73)، وتدل هذه المتوسطات علي درجة شيوع متوسطة، أي إن 50% من مجتمع الدراسة يعانون ضعفا في مهارات القراءة. وكان أكثر المظاهر شيوعًا ضعف

القدرة على التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وضعف القدرة على قراءة الحرف المشدد (المضعف)، وقراءة الجملة كلمة كلمة، والبطء في القراءة. وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات المعلمات تعزى إلى المحافظة التعليمية أو سنوات الخبرة في التدريس.

أما دراسة كركوش ولطرش (2020) إلى معرفة مظاهر عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وذلك من أجل تشخيصها ومعرفة الأسباب أو العوامل التي تؤدي إلى تفشي هذه الظاهرة، وتمحورت إشكالية الدراسة في التساؤل التالي: – ما مدى تأثير عسر القراءة على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي و أهم الطرق لمعالجتها. وللإجابة على تساؤلات الدراسة، تمت صياغة الفرضية التالية: – يوجد تأثير على التلاميذ المعسرين قرائيا في السنة الخامسة ابتدائي. أما المنهج المعتمد في الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة و اختبار الفرضيات تم استخدام استمارة استبيان لمعلمي الابتدائي بالإضافة إلى مؤشرات العسر القرائي من طرف الأستاذ المشرف. وقد تم القيام بمقابلة قوامها 31أستاذ (ة) من مستويات مختلفة من التعليم الابتدائي لتعرف على ميدان الدراسة، والتأكد من صدق وثبات الأدوات. توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية: – وجود حالات عديدة للعسر القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

فحصت دراسة دانجلو (DAngelo, 2020) التداخل والارتباطات بين ضعف فهم القراءة باللغتين الإنجليزية والفرنسية للأطفال في بداية الانغماس في اللغة الفرنسية. تم التعرف على الفهم الضعيف في الصف الثالث باللغتين الإنجليزية والفرنسية باستخدام طريقة الانحدار للتنبؤ بدرجات فهم القراءة من العمر، والتفكير غير اللفظي، ودقة قراءة الكلمات، وطلاقة قراءة الكلمات. تم تحديد ثلاث مجموعات من الفهم الضعيف: (10) من الفهم الضعيف باللغتين الإنجليزية والفرنسية، و(11) من الفهم الضعيف باللغة الإنجليزية، و(10) من الفهم الضعيف باللغة الفرنسية، ومقارنة بـ (10) عناصر

تحكم مع فهم جيد للقراءة باللغتين الإنجليزية والفرنسية. كانت هناك درجة معتدلة من التداخل في صعوبات الفهم باللغتين الإنجليزية والفرنسية بين غير المستوعبين مع قدر مماثل من التعرض للفرنسية ، مع معدل انتشار (41.7٪) في عينتنا. سجل الأطفال الذين كانوا يستوعبون اللغة الإنجليزية والفرنسية بشكل مستمر أدنى درجات في مفردات اللغة الإنجليزية في الصف الأول والصف الثالث وفي المفردات الفرنسية في الصف الثالث ، مما يشير إلى أن ضعف المفردات في اللغة الإنجليزية كلغة أساسية قد يسهم في صعوبات الفهم في اللغة الإنجليزية و الفرنسية.

دراسة ناندا (Nanda & Azmy, 2020) تهدف إلى استكشاف الأسباب والتأثيرات والحلول الممكنة لقضايا الفهم القرائي الضعيف. تفحص الدراسة الموضوع من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تم فيها تحليل عدد من المقالات والكتب بشكل نقدي. تشير النتائج إلى أن الفهم السيئ للقراءة يحدث بسبب ثلاثة عوامل ملحوظة ، وهي افتقار الطلاب إلى الحافز، وانخفاض المعرفة السابقة، وضعف مفردات اللغة الإنجليزية. علاوة على ذلك، تؤدي هذه المشكلة أيضًا إلى ثلاثة آثار سلبية رئيسية، مثل تقليل التحصيل الدراسي للطلاب، وإعاقة مهارات حل المشكلات لدى الطلاب، وتثبيط دراساتهم ووظائفهم المستقبلية. لذلك، في الاستجابة للمشكلة المذكورة أعلاه، تقترح هذه الدراسة نهجين للتعلم، وهما الأسلوب التعاوني المتكامل والقراءة (CIRC) واستراتيجية ما وراء المعرفية.

تهدف دراسة شعراني وعلوش (2019) إلى الكشف عن مواطن الضعف في القراءة والأسباب المؤدية لها في المدرسة الابتدائية، وذلك من خلال عملية رصد الأخطاء القرائية الشائعة بين تلاميذ الصف الرابع في المرحلة الابتدائية، وفق منهج تحليل الأخطاء، مع الاعتماد على أدوات الملاحظة والاستبيان والإحصاء والتحليل، محاولة بذلك وضع حلول مقترحة للحد من هذه الظاهرة أو التقليل منها، وتم اختيار المرحلة الابتدائية؛ لأنها بمثابة اللبنة الأساسية في العملية التعلمية. وخلصت الدراسة إلى أن بعض التلاميذ يخطئون في ألفاظ كثيرة من حيث: الحذف والزيادة وعدم قراءة الكلمات الجديدة

الطويلة نوعا ما، بالإضافة إلى الأخطاء النحوية والصرفية، ويعود ذلك إلى أسباب كثيرة منها: كثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، وتهاون بعض المعلمين في تصحيح الخطأ فور وقوعه.

دراسة الحلاق ومعابرة (2018) هدفت إلى معرفة مظاهر ضعف الخط العربي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (99) فرداً، وأعد الباحثان استبانة موزعة على ثلاثة مجالات وسؤال مفتوح، توصلت الدراسة إلى أن مجال مظاهر الضعف العام في خطوط الطلبة جاء في المرتبة الأولى، ويليه مظاهر الضعف في كتابة الحروف، ثم مظاهر الضعف في كتابة شكل الكلمات، وعدم وجود فروق حول مظاهر ضعف الخط تعزى لمتغير طبيعة العمل ومتغير الخبرة، وعدم وجود فروق حول مظاهر الضعف العام في خطوط الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

وسعت دراسة الفرا (2017) لكشف صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها، وتصميم بطاقة لملاحظتها، ومعرفة أساليب معالجتها وفق آراء عينة من معلمي ومعلمات الصفوف (1–6) بالتعليم الأساسي بمدارس الحكومة والوكالة بمحافظة خان يونس بغزة؛ لذا صمم الباحث ثلاث استبانات الأولية منها اشتملت على سبعة مجالات؛ لتحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هذه المجالات حصلت علي موافقة بدرجة متوسطة، وكشفت الدراسة عن وجود تباين في الدلالات الإحصائية تُعزي لمتغير الجنس، والخبرة في الصفوف (1–3) و (4–6) والمؤهل، والتخصص، والمؤسسة (حكومة ووكالة). وأما الاستبانة الثانية فهي بطاقة لتشخيص صعوبات تعلم القراءة في صفوف المرحلة الأساسية (4–6) في مجالين: مجال مهارات النطق القرائي، وحصلت على أنها مناسبة بدرجة متوسطة ومجال مهارات الفهم القرائي وحصلت على أنها مناسبة بدرجة كبيرة، كما اقترحت الاستبانة الثالثة أساليب متعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لصفوف المرحلة الأساسية (4–6)، وحصلت على أنها مناسبة بدرجة كبيرة بمتوسط ودرجة ممارسة لتلك الأساليب بدرجة متوسطة.

دراسة الرقاني (2017) هدفت التعرف إلى الضعف القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة المتوسط في مدرسة أنجزمير في الجزائر، وقد تم التوصل إلى النتائج من خلال استبانة تم تطبيقها على (87) تلميذ، أظهرت أن أسباب عزوف الطلبة عن المطالعة تمثلت في اعتبارها مملة، وهناك صعوبة في القراءة وعدم وجود وقت للمطالعة، والانشغال بالانترنت، وتمثلت اقتراحات العلاج باستغلال أوقات الفراغ للمطالعة، وتشجيع القراءة، وتنظيم مسابقات، وإدراك أهمية القراءة من خلال كتب شيقة.

هدفت دراسة الرمحي (2017) التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي التي يواجهها تلاميذ الصفين الرابع والخامس، وذلك لتحسين المهارات القرائية لديهم وللوصول للهدف ومعرفة فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحقيق ما وضع لآجله. تم إعداد أدام الدراسة وتمثلت في قائمة بأهم المهارات القرائية اللازمة لطلبة الصفين الرابع والخامس. إلى جانب اختبار يقيس بدقة مدى إتقان التلاميذ للمهارة موضع البحث. تم تنفيذ التجربة وأداتي الدراسة على التلاميذ عينة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2014-2015). وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن التلاميذ أدائياً في مهارة القراءة تحسنا ذا دلالة إحصائية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي. الأمر الذي يدعم ويؤكد فاعلية البرنامج المطبق عليهم.

دراسة الهاشمي وآخرون (2016) هدفت إلى تحديد مظاهر الضعف القرائي لدي تلاميذ الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان كما تدركها معلمات المجال الأول، والكشف عما إذا كانت توجد اختلافات في تحديد هذه المظاهر وفقا للمحافظة التعليمية أو سنوات الخبرة في التدريس. استخدمت في الدراسة استبانة حوت (41) عبارة قسمت إلى محورين رئيسين، أولهما "مظاهر الضعف في القراءة الجهرية"، وتكون من (27) عبارة، والآخر "مظاهر الضعف في الفهم القرائي" وتكون من (14) عبارة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، وزعت علي 102 من معلمات المجال الأول في محافظات مسقط والداخلية وجنوب الباطنة. كشفت النتائج عن أن متوسطات تقديرات المعلمات لدرجة شيوع مظاهر

الضعف لدي تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محاور الاستبانة تراوحت بين (2,59) و (2,87)، فيما بلغ المتوسط العام (2,73)، وتدل هذه المتوسطات علي درجة شيوع متوسطة، وكان أكثر المظاهر شيوعا ضعف القدرة على التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وضعف القدرة على قراءة الحرف المشدد (المضعف)، وقراءة الجملة كلمة كلمة، والبطء في القراءة. وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات المعلمات تعزى إلى المحافظة التعليمية أو سنوات الخبرة في التدريس.

تُظهر دراسة إقبال وآخرون (Iqbal et al, 2015) العوامل المسؤولة عن ضعف فهم القراءة باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية. الغرض من هذه الدراسة هو استكشاف هذه العوامل واقتراح علاجات كيفية تعزيز فهم القراءة باللغة الإنجليزية للطلاب. اللغة الإنجليزية هي اللغة الثانية للطلاب الباكستانيين ويضعها كاشرو (1996) في الدائرة الخارجية. يتم إجراء الاختبارات والمقابلات للحصول على البيانات. عوامل مختلفة مثل ضعف الإلمام بالمفردات، وعادات الحشو، وعدم الاهتمام بتعلم الإبداع في القراءة، ولكن الهدف الوحيد هو اجتياز الاختبار الذي وجد أنه مسؤول عن فهم القراءة الضعيفة باللغة الإنجليزية. يمكن أن يؤدي الدافع لتعلم القراءة إلى تطوير مهارة فهم القراءة لدى الطلاب.

تهدف دراسة أوكسل (2012) التعرف إلى مظاهر الضعف القرائي عند متعلم الطور الابتدائي والتأكيد على أهمية تعليم القراءة للمبتدئين، على اعتبار أنها خطوة أساسية بالنسبة للمتعلم، إضافة إلى أنها سبيله الذي لا يغني عنه سبيل غيره، مهما تقدمت الوسائل السمعية والبصرية المساعدة، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن معلمي الطور الابتدائي يجعلون مهارة الاستماع في مقدمة المهارات، وذلك باعتبارها مهارة أساسية من مهارات الاستقبال، وبها يتم استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمها، ويرون أن تدريب المتعلمين على الاستماع وخاصة في هذه المرحلة، ومهارة

الحديث فاقترحوا أن تكون المهارة الثانية بعد الاستماع، لأن الطفل بطبيعته يستمع أولاً كلام الآخرين ليشرع يعدها في تقليده، وبعد ذلك جاء مهارة القراءة ثم مهارة الكتابة.

وتهدف دراسة نصار (2012) إلى تسليط الضوء على مشكلة ضعف الطلبة في اللغة العربية في الدول العربية، وأسباب هذا الضعف، ومظاهره، وأهم آثاره المتوقعة على مستوى الطلبة والمعلمين والمناهج الدراسية ومخرجات التعليم بعامة، استنادًا إلى نتائج البحوث والدراسات والرسائل العلمية التي تناولت موضوعات تطوير تعلم اللغة العربية وتعليمه، خلصت الدراسة إلى الاهتمام بتنمية ميول الطلبة واتجاهاتهم نحو اللغة العربية، وأن تهتم المؤسسات التربوية في بيئة التعليم.

دراسة **سعدون مرجانة (2012)** هدفت التعرف إلى مظاهر الضعف اللغوي عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أسبابه وطرق علاجه، تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين ومعلمات اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط لولاية أم البواقي، وتم اختيار (20) معلماً ومعلمة بالطريقة العشوائية من أجل تحقيق أهداف الدراسة منهم (8) معلمين و(12) معلمة، تم استخدام الاستبانة والملاحظة كأدوات لجمع البيانات، أظهرت النتائج أن مظاهر الضعف اللغوي الأكثر انتشارا لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر المعلمين كانت في مجال الكتابة، والمحادثة والقراءة، والاستماع، ويمكن إرجاع أسباب هذا الضعف إلى تداخل العديد من العوامل منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه وعدم جديته ورغبته في إدراك المهارات الأساسية في اللغة العربية، ومنها ما يتعلق بالمعلم وتأهيله وطريقة تدريسه، ومنها ما يتعلق بالمناهج المدرسية وسوء تصميمها، ومنها ما يتعلق بالأسرة والمجتمع كعدم اهتمام أولياء الأمور بمستويات أبنائهم اللغوية، وعدم تشجيعهم لهم على تعلم اللغة العربية، إضافة إلى شيوع العامية في الأسرة والمجتمع، ومنها ما يعود إلى الإعلام ووسائله المختلفة حيث يتحمل هو الآخر مسؤولية هذه الظاهرة الخطيرة..

وسعت دراسة عثامنة والمومني (2010) إلى الكشف عن مظاهر الضعف اللغوي وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في منطقة المثلث الشمالي (لواء حيفا)، تكونت عينة الدراسة من (253) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة مظاهر الضعف اللغوي ، واستبانة أسباب الضعف اللغوي، وأظهرت الدراسة أن مستوى الضعف اللغوي لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً، كما أشارت إلى أن مستوى مظاهر الضعف اللغوي الأكثر انتشاراً لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا كانت في مجال الفهم والاستيعاب، ومجال الكتابة وعلامات الترقيم، ومجال التعبير والمحادثة بدرجة مرتفعة، وبينت أن أسباب الضعف اللغوي الأكثر انتشاراً كانت الأسباب المتعلقة بمجال المتعلم والجو العام، ومجال تخطيط مناهج اللغة العربية، ومجال المعلم وطرق التدريس وبدرجة مرتفعة.

دراسة (Protopapas & Skaloumbak, 2007) هدفت إلى تشخيص حالات العجز في القراءة من خلال الفحص التقليدي والفحص القائم على الحاسوب. تكونت عينة الدراسة من (261) طالباً وطالبةً من الطلبة الذين تراوحت أعمارهم بين (12– 14) سنة. أظهرت نتائج الدراسة أن حالات صعوبات القراءة تشكل ما نسبته (90%) من التعلم والاستيعاب، وأن صعوبة القراءة في عملية التعلم التقليدية تتمحور حول القراءة البطيئة والضعف في القراءة والكتابة الدقيقة، وذلك بسبب نقص التوجيه المناسب للطلبة الذين يعانون من صعوبة القراءة، كما بينت النتائج أن التعليم الحديث القائم على استخدام الحاسوب يكشف عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة، ويساهم في تعليم الطلبة النطق الجيد، ويعمل على تطوير مستوى القراءة من ناحية التهجئة، فالطالب الذي يتعلم عن طريق الحاسوب يتمكن من تهجئة الكلمات، وذلك بفضل البرامج التعليمية الحديثة التي يحتويها الحاسوب.

2.2.2 المحور الثاني: أسباب ضعف القراءة والكتابة

هدفت دراسة التميمي والريامي (2022) التعرف إلى عوامل تدني مهارة القراءة لدى طلبة الحلقة الأولى من وجهة نظر معلمات اللغة العربية الحلقة الأولى في دولة الإمارات العربية المتحدة وبرنامج علاجي له، حيث تم إعداد استبانة تكونت من (24) عبارة مقسمة إلى خمسة محاور، وتم التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما بلغ معامل ثباتها (0.975)، وتكونت العينة من (739) معلمة ممن يدرسن اللغة العربية للحلقة الأولى في المدارس الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لجمع بيانات الاستبانة، وقد توصلت الدراسة إلى أن استجابات معلمات الحلقة الأولى حول أسباب الضعف القرائي التي يعاني منها طلبة الحلقة الأولى جاءت مرتفعة، حيث جاءت في المرتبة الأولى الأسباب المتعلقة بطبيعة المنهج، ثم الأسباب المتعلقة بشخصية الطالب، تليها الأسباب المتعلقة بالتطبيقات الإلكترونية والمجتمع، ثم الأسباب المتعلقة بالمعلم، وأخيرًا الأسباب المتعلقة بالإدارة المدرسية.

هدفت دراسة الكلباني (2020) التعرف إلى أسباب التدني في التحصيل الدراسي في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة مدارس محافظة الوسطى بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس وتقديم المقترحات العلاجية لعالج الضعف القرائي والكتابي لدى الطلبة و تحديد أهم المهارات القرائية التي يجب معالجتها لدى تلاميذ الحلقة الأولى، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته وبلغت عينة الدراسة (15) مديراً و(55) معلماً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتي المشاهدة أو الملاحظة والاستبانة، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية: إن من أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الحلقة الأولى في محافظة الوسطى الإهمال الأسري لدى البعض وعدم متابعة الطالب وترك العبء على المعلمة، وانصراف بعض الطلبة عن لغتهم الأم، وقلق الطلبة من الاختبارات البسيطة التي تقوم بها المعلمة في الصف الدراسي، ومعاناة الكثير من

الطلبة من أمراض جسمية وكذلك ضعف البصر والسمع بسبب كثرة التكنولوجيا المستخدمة في المنزل كالهاتف النقال.

هدفت دراسة الحساني (2020) التعرف إلى أسباب الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وتقديم الحلول المقترحة لعلاج هذا الضعف، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة أداة لجمع البيانات تم تطبيقها على (102) من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معلمي إدارة تعليم محايل عسير، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج تمثلت في أسباب الضعف القرائي والكتابي المتعلقة بالطالب جاءت أولا بمتوسط حسابي هو (4.40)، تلتها الأسباب المتعلقة بالإدارة المدرسية بمتوسط حسابي هو (4.36)، ثم الأسباب المتعلقة بالأسرة والمجتمع وبلغ متوسطها الحسابي (4.23)، وتلتها الأسباب المتعلقة بالنظام التعليمي وبلغ متوسطها الحسابي (4.13)، ثم الأسباب المتعلقة بالكتاب المقرر بمتوسط حسابي هو (3.88)، وتلتها الأسباب المتعلقة بالمعلم وبلغ متوسطها الحسابي (3.84)، وأخيراً جاءت الأسباب المتعلقة بالمشرف التربوي وبلغ متوسطها (3.83).

هدفت دراسة إسماعيل وفرج (2019) إلى معرفة اسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في تربية بغداد، بلغت عينة الدراسة (20) مشرفاً ومشرفة، صاغ الباحثان استبانة تضمنت (78) فقرة توصلت الدراسة إلى أن أسباب الضعف تعود إلى ندرة المكتبات المدرسية وعدم الاهتمام بالقراءة الحرة، والتأسيس الضعيف للطالب في المرحلة المتوسطة، وقلة توافر الوسائل التعليمية الخاصة بتدريس اللغة العربية، وقلة الفرص لتدريب الطلاب على الكلام كالندوات، وندرة استخدام طرائق تدريس تعتمد على تفاعل الطلاب ومشاركاتهم، وضعف القدرة لدى بعض المدرسين على ضبط الصف، وندرة المدرسين المتخصصين في تدريس اللغة العربية، وازدحام الطلبة في الصفوف المدرسية.

الغرض من دراسة جوندوجموس (Gundogmus, 2018) هو تحديد الصعوبات التي يواجهها معلمي المدارس الابتدائية في تعليم القراءة والكتابة الابتدائية، ومعرفة عروض الحلول الخاصة بهم للتغلب على هذه الصعوبات. تتكون مجموعة الدراسة الخاصة بالبحث من 51 معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية، تم استخدام الطريقة النوعية للبحث. وتم إجراء المقابلات شبه المنظمة مع المعلمين لطرح ثلاثة أسئلة عليهم. تم أخذ آراء المعلمين كتابيًا من أجل تحديد الصعوبات التي واجهوها في عملية تعليم القراءة والكتابة الأولية، وتحليل آراءهم بدقة حول كيفية حل هذه الصعوبات. تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من هذه المقابلات بطريقة تحليل المحتوى. وكشف البحث أنه من بين 51 معلمًا في المرحلة الابتدائية ، تضمنت الصعوبات التي وصفوها حول العملية عدم مبالاة الوالدين، وعدم استعداد الطلاب، وتعليم الكتابة بخط اليد المائل ، ونقص الخبرة المهنية، وتغيب الطلاب، وقلة اهتمام الطلاب، وأوجه القصور الجسدية؛ وعروض حلهم للقضاء على هذه الصعوبات شملت تعليم الوالدين، والقيام بأنشطة مناسبة للطلاب، وتغيير نوع خط اليد، والتعاون مع أولياء الأمور، ومراعاة مستوى الاستعداد، وتحسين الظروف المادية.

قام أبو زريق (2018) بدراسة هدفت التعرف إلى أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا. وتكونت عينة الدراسة من (329) طالباً واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة وتوصلت دراسة إلى أن المجال الشخصي والنفسي، والاجتماعي والبيئة المدرسية، لها دور في تدني التحصيل الدراسي، والبد من الاهتمام بها.

أجرى بوعناني وكريمة (2018) دراسة هدفت التعرف إلى الأسباب وراء تدني التحصيل الدراسي في مادتي القراءة والرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في السنة الرابعة والخامسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة، والاستبانة من (30) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق لصالح الذكور.

في حين أن دراسة زايد (2016) هدفت للتعرف إلى أسباب التدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس، واستخدمت الباحثة المنهج المختلط وقد تم اختيار عينة عشوائية حجمها (165) معلمًا ومعلمة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة اعدت الباحثة استبانة موزعة على أربعة مجالات، وتم اجراء مقابلات على عدد (9) من مشرفي ومشرفات اللغة العربية في مديرية التعليم بمدينة نابلس، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية ضرورة اكتساب المهارات الأساسية في القراءة، وضرورة وجود امتحان القراءة الشفوية ومعرفة الجوانب الضعف عند كل طالب.

هدفت دراسة حميدان (2014) التعرف إلى أسباب ضعف الطلبة في اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا بلواء الرصيفة من وجهة نظر الطلبة ومعلميهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بنوعيه الكمي والنوعي، ولقد تم اختيار عينة الدراسة حيث شملت على جميع معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية والخاصة والتابعة للأونروا ممن يدرسون المرحلة الأساسية العليا في لواء الرصيفة والبالغ عددهم (150) معلم ومعلمة أما بالنسبة للطلبة فقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية حيث شملت الطلبة من عشر مدارس، (5) (مدارس للذكور و(5) مدارس للإناث والبالغ عددهم (400) طالب وطالبة وتم تصميم استبانة للتعرف إلى أسباب ضعف طلبة المرحلة الأساسية العليا في اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلبة ومعلميهم، وقد شملت الاستبانة على سبعة محاور هي (مهارات اللغة، المنهاج، أساليب وطرائق التدريس، أساليب التقويم، البيئة المدرسية والمنزلية، الطالب، المعلم، والحلول). إضافة إلى المقابلة التي هدفت إلى التعرف على المزيد من الأسباب والمقترحات من وجهة نظر كل من المعلمين والطلبة لكيفية علاج ضعف التحصيل في اللغة الإنجليزية وبالتالي رفع مستواهم التعليمي. وكشفت نتائج الدراسة أن درجة التقدير الكلية لأسباب ضعف الطلبة في اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة

في جميع مجالات الدراسة، بينما كانت درجة التقدير الكلية لأسباب ضعف الطلبة في اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر الطلبة متوسطة في جميع مجالات الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين تقديرات المعلمين والطلبة لأسباب الضعف في اللغة الإنجليزية، وجاءت الفروق لصالح المعلمين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المدرسة في تقديرات المعلمين لأسباب الضعف.

هدفت دراسة الزويني (2014) التعرف إلى أسباب الضعف القرائي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي محافظة بابل ومعلماتها، استعملت الباحثة الاستبانة المفتوحة والمغلقة أداة لبحثها، وقدم أفراد العينة (32) مقترحا صنفتها الباحثة وفقا لكل مجال، ففي مجال الأسباب المتعلقة بالأسرة تمثلت في تنمية العلاقة المتبادلة بين المدرسة والأسرة من خلال عقد الندوات لتبادل الآراء ووجهات النظر للمساعدة في رفع مستوى التلاميذ، وكذلك تقديم الدعم المادي للتلاميذ من ذوي الدخل المنخفض، أما في مجال المدرسة تمثلت في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. الضعاف في القراءة، وفي مجال الأسباب المتعلقة بالتلميذ تمثلت في تنمية حب المطالعة والاستمتاع بها ،وعدم ترحيل التلميذ من صف الى آخر إلا بعد إتقانه مهارة القراءة، وتشجيع التلاميذ على الدراسة اليومية وأداء واجباتهم بصورة مستمرة من خلال المتابعة اليومية، أما في مجال الأسباب المتعلقة بالمعلم تمثلت في إقامة الدورات التدريبية للمعلمين وخاصة حديثي التعيين لزيادة كفايتهم، ان يكون معلمو القراءة من ذوي الاختصاص باللغة العربية، وليس من الاختصاصات الأخرى، أن يكون معلمو الصفوف الأولى من ذوي الخبرة والاختصاص مع مراعاة الخطوات اللازمة في تدريس القراءة، وفي مجال الأسباب المتعلقة بطرائق التدريس تمثلت باستعمال الوسائل التعليمية الحديثة لكل موضوع في القراءة مع مراعاة الخطوات اللازمة في تدريس القراءة، وأخيرا مجال الأسباب المتعلقة بالمنهج الدراسي

تمثلت في كون مواضيع القراءة من واقع البيئة وقريبة من نفسية الطفل؛ لكي تثير الدافعية والرغبة في القراءة لديه، وزيادة حصص مادة اللغة العربية الى عشر حصص بدلا من سبع.

هدفت **(Huwari and Al-Khasawneh, 2013)** إلى استكشاف أسباب ضعف الكتابة بين طلاب جامعة طيبة. لغرض هذه الدراسة ، تم طرح سؤال بحث واحد فقط ومناقشته. المشاركون في هذه الدراسة هم 10 طلاب في مرحلة ما قبل السنة الدراسية بجامعة طيبة "فرع ينبع" في المملكة العربية السعودية، وهذه الدراسة هي دراسة نوعية. تم جمع بيانات هذه الدراسة من خلال مقابلة شبه منظمة من الطلاب الذكور فقط. كشفت نتائج هذه الدراسة أن الضعف النحوي والمعرفة والفهم وقلة الممارسة والخلفية التعليمية كانت الموضوعات الرئيسية التي اكتشفها الطلاب. قد يساعد تنفيذ هذه الدراسة المعلمين على حل المشكلة وقد يجد بعض الاستراتيجيات لمساعدتهم. من المؤمل أن تعزز هذه الدراسة النتائج في جميع أنحاء العالم لتحسين كتابة الطلاب ، وخاصة في المجتمع العربي

هدفت دراسة دحلان (2013) إلى معرفة أسباب ضعف تحصيل طلبة التعليم العام في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في قطاع غزة، وتكونت عينة الدراسة من (263) وزعت على (203) معلما ومعلمة و(60) مدير مدرسة ومديرة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة من (50) فقرة وزعت على خمسة محاور، وأوضحت نتائج الدراسة ما يلي: أن استجابات المعلمين على محاور الدراسة كانت بوزن نسبي (71.6%) وهو أعلى من استجابات مديري المدارس التي كانت بوزن نسبي (69.3%)، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط استجابات أفراد العينة في الدرجة الكلية لأداة الدراسة والمحاور الأول، والرابع، والخامس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، ووجود فروق دالة إحصائيا في المحورين الثاني والثالث لصالح مديري المدارس. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط استجابات أفراد عينة (المعلمين) في الدرجة الكلية للاستبانة والمحاور الأول، والثالث، والرابع، والخامس تعزى لمتغير الجنس ووجود فروق دالة إحصائيا في المحور الثاني لصالح المعلمات، وعدم

وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط استجابات أفراد عينة (المدراء) في الدرجة الكلية للاستبانة وكافة المحاور تعزى لمتغير الجنس باستثناء المحور الرابع دل على وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور من مديري المدارس. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط استجابات أفراد العينة في الدرجة الكلية للاستبانة والمحاور الثاني، والثالث، والرابع، والخامس تعزى لمتغير نوع المرحلة الدراسية، ووجود فروق دالة إحصائيا في المحور الأول لصالح المرحلة الأساسية (5– 6).

دراسة عبد الرازق (2010) هدفت هذه الدراسة لمعرفة أسباب التدني في مستوى التحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى صفوف الثالثة الأولى في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين واولياء الأمور، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة والتي اشتملت على (27) فقرة موزعة على ستة مجالات وعرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها، كما تألفت عينة الدراسة من أولياء الأمور الذين يمثلون الطلبة الأكثر ضعفا فيما نسبته (50%) من عدد المدارس المختلطة في مرحلة التعليم الأساسي للصفوف من الأول وحتى الصف الثالث، وتم اختيارها بصورة عشوائية، وتمثلت النتائج في المنهاج والكتب الدراسية والظروف الأسرية والإدارة المدرسة والمعلمين والمشرفين.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات العربية والأجنبية في المنج منهج أسلوب الوصفي التحليلي، لملائمته لطبيعة هذه الدراسة، مثل دراسة العجمي والبلوشية (2020)، ودراسة الحلاق ومعابرة (2018)، ودراسة الهاشمي وآخرون (2016)، ودراسة التميمي والريامي (2022)، دراسة الكلباني (2020)، ودراسة الحساني (2020)، ودراسة إسماعيل وفرج (2019)، ودراسة (Gundogmus, 2018)، ودراسة أبو زريق (2018)، ودراسة بوعناني وكريمة (2018)، ودراسة زايد (2016)، ودراسة حميدان (2014)، ودراسة الزويني (2014)، ودراسة (Huwari and Al–Khasawneh, 2013)، ودراسة دحلان (2013)، ودراسة عبدالرازق (2010).

كما اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات عدا دراسة(Gundogmus, 2018) ودراسة (Huwari and Al-Khasawneh, 2013) اللتان استخدمتا المقابلة كأداة لجمع البيانات، ودراسة نصار (2012) التي استخدمت نتائج البحوث والدراسات والرسائل العلمية.

اتفقت الدراسة الحالية في بناء الأدوات وتصميمها مع الدراسات السابقة مثل دراسة العجمي والبلوشية (2020)، ودراسة الحلاق ومعابرة (2018)، ودراسة الهاشمي وآخرون (2016) دراسة نصار (2012) ودراسة عثامنة (2010)، ولم تتفق هذه الدراسة مع أي دراسة في توزيع الأدوات إلكترونياً.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة الذي اقتصر على المعلمين مثل دراسة العجمي والبلوشية (2020)، ودراسة الحلاق ومعابرة (2018)، ودراسة الهاشمي وآخرون (2016) دراسة نصار (2012) ودراسة عثامنة (2010)، ودراسة التميمي والريامي (2022)، دراسة الكلباني (2020)، ودراسة الحساني (2020)، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة إسماعيل وفرج (2019) عبدالرازق (2010) اللآتي طبقتا على المشرفين، ودراسة أبو زريق (2018) ودراسة (Huwari and Al-Khasawneh, 2013) حيث طبقتا على الطلبة.

تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في متغيراتها وأدواتها، حيث طبقت هذه الدراسة على طلبة المرحلة الأساسية الدنا في فترة التي يعاني منها الواقع التربوي من أزمات متلاحقة تمثلت من خروج البلاد من أزمة كورونا، وما إن انتظمت العملية التعليمية حتى دخلت المدارس بإضرابات المعلمين.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة، وأسئلتها والاستفادة منها في الإطار النظري وإثرائه، إضافة إلى توظيف أداة الدراسة وإعداداها، وانفردت هذه الدراسة بتناولها مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا وسبل علاجها من وجهة نظر المعلمين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أداة الدراسة

5.3 صدق أداة الدراسة

6.3 ثبات أداة الدراسة

7.3 متغيرات الدراسة

8.3 اجراءات الدراسة

9.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل، وصفاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة لتنفيذ دراستها، من حيث وصف مجتمع الدراسة وعينتها، والطريقة التي تم اختيار العينة بها، وأدوات الدراسة والطرق التي تم اتباعها في إعدادها، والتأكد من صدقها وثباتها، وخطوات تطبيقها، وتصميم الدراسة وإجراءاتها، والمعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل النتائج.

1.3 منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، باعتباره أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة وتحقيق أهدافها، ولكونه يقوم بدراسة وفهم ووصف الظاهرة وصفاً دقيقاً من خلال المعلومات والأدبيات السابقة، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات، وإنما يقوم على تحليل البيانات للوصول إلى الاستنتاجات من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها (عودة وملكاوي، 1992).

2.3 مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية جميعاً للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية وتعليم الخليل، والبالغ عددهم (309) معلماً ومعلمة, وكان عدد المعلمين في المدارس الخاصة (83) معلماً ومعلمة اثنين منهم ذكور و(81) معلمة، وكان عدد

معلمي المدارس الحكومية (226), منهم (64) معلماً و(162) معلمة خلال العام الدراسي 2022-2023م.

3.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (169) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات الصفين الثالث والرابع الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية وتعليم الخليل، والذين يدرسون اللغة العربية للصفين الثالث والرابع، وتم اختيارها بطريقة طبقية من مجتمع الدراسة وشكلت ما نسبته (55.0%) وفقاً لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى) وتصنيف المديرية (حكومية، خاصة)، والجدول رقم (1.3) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (1.3): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	34	20.1%
	أنثى	135	79.9%
المؤهل العلمي	دبلوم	16	9.5%
	بكالوريوس	129	76.3%
	ماجستير فأعلى	24	14.2%
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	62	36.7%
	من 5-10 سنوات	49	29.0%
	أكثر من 10 سنوات	58	34.3%
تصنيف المدرسة	خاصة	45	26.6%

	حكومية	124	73.4%
الصف الذي يدرسه المعلم	الثالث	55	32.5%
	الرابع	37	21.9%
	الثالث والرابع	77	45.6%
التقدير السنوي للمعلم	ضعيف	4	2.4%
	جيد	18	10.7%
	جيد جداً	99	58.6%
	ممتاز	48	28.4%

4.3 أداتي الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية المستخدمة في بعض الدراسات، ومنها: دراسة العجمي والبلوشية (2020)، ودراسة الحلاق ومعابرة (2018)، ودراسة الهاشمي وآخرون (2016) دراسة نصار (2012) ودراسة عثامنة (2010)، قامت الباحثة ببناء استبانة مظاهر ضعف القراءة، واستبانة مظاهر ضعف الكتابة استناداً إلى تلك الدراسات، وقد تكونت استبانة مظاهر ضعف القراءة من (20) فقرة، بينما تكونت استبانة مظاهر ضعف الكتابة من (23) فقرة.

5.3 صدق أداتي الدراسة

1. صدق المحكمين:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم عرض أداتي الدراسة على مجموعة من المحكمين، وبلغ عددهم (7) محكمين كما في الملحق رقم (2)، وعلى ضوء الملاحظات التي أشاروا إليها، تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وتم حذف بعض الفقرات، حتى خرجت الأداتين في شكلهما النهائي.

2. صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق أداتي الدراسة بحساب صدق البناء لفقرات أداتي الدراسة, لتبيان مناسبة ما صُممت لقياسه، كما تم التحقق من صدق أداتي الدراسة بحساب مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية.

جدول (2.3): مصفوفة معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجات الكلية:

الرقم	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
مظاهر الضعف في القراءة			مظاهر الضعف في الكتابة		
.1	0.436**	0.535**	.1	0.631**	0.416**
.2	0.655**	0.554**	.2	0.610**	0.455**
.3	0.611**	0.514**	.3	0.721**	0.641**
.4	0.611**	0.513**	.4	0.664**	0.511**
.5	0.634**	0.444**	.5	0.715**	0.632**
.6	0.664**	0.643**	.6	0.587**	0.324**

0.635**	0.604**	.7	0.353**	0.655**	.7
0.593**	0.681**	.8	0.562**	0.590**	.8
0.455**	0.645**	.9	0.545**	0.715**	.9
0.426**	0.672**	.10	0.536**	0.626**	.10
0.547**	0.612**	.11	0.543**	0.607**	.11
0.562**	0.697**	.12	0.667**	0.692**	.12
0.567**	0.658**	.13	0.459**	0.578**	.13
0.547**	0.599**	.14	0.498**	0.687**	.14
0.533**	0.669**	.15	0.523**	0.663**	.15
0.411**	0.658**	16	0.631**	0.611**	.16
0.514**	0.644**	.17	0.473**	0.674**	.17
0.411**	0.651**	.18	0.341**	0.621**	.18
0.539**	0.627**	.19	0.459**	0.639**	.19
0.491**	0.596**	.20	0.434**	0.631**	.20
0.418**	0.576**	.21	--	--	.21
0.503**	0.574**	.22	--	--	.22
0.562**	0.582**	.21	--	--	.23

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p \leq 0.01$)**

يلاحظ من الجدول (2.3): أن جميع مستويات الدلالة تنخفض قيمتها عن مستوى 0.05، مما يدل على أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجات الكلية لها دالة إحصائيا، الأمر الذي يدل على صدق أداتي الدراسة بفقراتها المكونة لها, لقياس ما وضعت من أجله بدرجة كبيرة.

6.3 ثبات أداتي الدراسة

تم التحقق من ثبات أداتي الدراسة، باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا للأداة ككل، ولكل محور من محاورها، كما هو موضح في الجدول (3.3):

جدول (3.3): معامل الثبات كرونباخ ألفا لأداتي الدراسة

أداتي الدراسة	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ
مظاهر الضعف في القراءة	**20**	**0.94**
مظاهر الضعف في الكتابة	**23**	**0.94**

يلاحظ من الجدول (3.3): أن معامل ثبات أداة مظاهر الضعف في القراءة بلغت (0.94), فيما بلغت قيمة معامل ثبات لأداة مظاهر الضعف في الكتابة (0.94)، وتعد معاملات الثبات المستخرجة لأداة الدراسة مناسبة وتفي لأغراض الدراسة.

7.3 متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وتصنيف المدرسة، والصف الذي يدرسه المعلم والتقدير السنوي

المتغيران التابعان: مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسي وسبل وعلاجها، مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسي وسبل وعلاجها.

8.3 إجراءات الدراسة

اتبعت الباحثة في تنفيذ الدراسة عدداً من الخطوات على النحو الآتي:

1. جمع البيانات الثانوية من الكتب والمقالات والتقارير والرسائل الجامعية وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري، والاستعانة بها في بناء أدواتها وتوظيفها في الوصول إلى نتائج الدراسة لاحقاً.
2. تحديد مجتمع الدراسة ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
3. الحصول تسهيل المهمة لإجراء الدراسة.
4. تطوير أداة الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدراسة المراد تطبيقها على عينة الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
7. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الحزم الإحصائي وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
8. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة والخروج بمجموعة من التوصيات.

9.3 المعالجة الإحصائية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، واستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة، ولمعرفة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تم استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي ولمعرفة اتجاهات الفروق،

وقد أعطيت الاستجابات التدريج الآتي (1–2.33 منخفضة)، و(2.34–3.66 متوسطة)، و(أعلى من 3.66 مرتفعة) وذلك باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS).

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

تحليل نتائج الدراسة

المقدمة

تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوعها **مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين وسبل علاجها من وجهة نظر المعلمين.**

1.4 الإجابة عن أسئلة الدراسة:

1.1.4 الإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على:

ما مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة التي تعبر عن مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال مظاهر الضعف في القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
12	.1	الخطأ في نطق الحركات أثناء القراءة.	3.68	0.92	مرتفعة
11	.2	إغفال الالتزام بعلامات الترقيم أثناء القراءة.	3.65	1.03	متوسطة
4	.3	ضعف التمييز بين الهاء والتاء المربوطة والتاء المفتوحة أثناء القراءة.	3.59	1.04	متوسطة
10	.4	قراءة الجملة كلمة كلمة	3.59	0.99	متوسطة
16	.5	ضعف مستوى تمثيل المعنى وتكوين الصوت	3.45	0.93	متوسطة
18	.6	ضعف القدرة على قراءة الكلمات التي تتضمن أحرفاً تنطق ولا تكتب	3.40	0.99	متوسطة
5	.7	ضعف التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية أثناء القراءة.	3.30	1.01	متوسطة
2	.8	حذف بعض الحروف من الكلمة أثناء القراءة	3.28	0.93	متوسطة
14	.9	التوقف كثيراً أثناء القراءة	3.25	0.97	متوسطة
17	.10	ضعف القدرة على قراءة الحرف المشدد	3.20	0.91	متوسطة
3	.11	ضعف التمييز لفظاً بين الأحرف المتشابهة مثل (س، ص) أثناء القراءة.	3.14	1.09	متوسطة
15	.12	تهجي بعض الكلمات حرفاً حرفاً	3.13	1.12	متوسطة
19	.13	ضعف القدرة على الاحتفاظ بموقع وصول الطالب إلى نقطة محددة أثناء القراءة.	3.10	0.92	متوسطة
13	.14	بطء الانتقال من سطر إلى سطر آخر أثناء القراءة	3.10	0.96	متوسطة
20	.15	ظهور تأثير اللهجة العامية أثناء القراءة	3.05	1.06	متوسطة

6	.16	استبدال بعض الكلمات بأخرى قريبة الشبه أثناء القراءة.	3.02	1.04	متوسطة
1	.17	انتقال بشكل خاطئ عن السطر الواحد أثناء القراءة.	2.95	0.97	متوسطة
9	.18	حذف كلمة أو أكثر من الجملة	2.70	0.99	متوسطة
7	.19	إضافة كلمة أو أكثر عند قراءة الجملة.	2.63	1.02	متوسطة
8	.20	تكرار الكلمة الواحدة عدة مرات	2.51	0.97	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3.18**	**0.67**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (1.4): أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال مظاهر الضعف في القراءة بلغ (3.18) بانحراف معياري (0.67) وهذا يدل على أن مظاهر الضعف في القراءة جاءت بدرجة متوسطة، حيث كانت الفقرة (الخطأ في نطق الحركات أثناء القراءة) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.92)، تليها الفقرة (إغفال الالتزام بعلامات الترقيم أثناء القراءة) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (1.03)، تليها الفقرة (ضعف التمييز بين الهاء والتاء المربوطة والتاء المفتوحة أثناء القراءة) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (1.04)، بينما كانت الفقرة (تكرار الكلمة الواحدة عدة مرات) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (2.51) وانحراف معياري (0.97).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على:

هل توجد فروق في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، تصنيف المدرسة، الصف الذي يدرسه المعلم والتقدير السنوي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

أولاً: اختبار الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس

ولاختبار هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمغير الجنس، ولاختبار دلالة الفروق، فقد استخدم اختبار "t-test" كما هو موضح في الجدول (2.4):

جدول (2.4): نتائج اختبار "t-test " على مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة"t"	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكر	34	3.13	0.66	167	0.437-	0.663
أنثى	135	3.19	0.68			

يتبين من الجدول (2.4): أن مستوى دلالة المحسوبة (0.663)، وهي أكبر من (0.05)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية حول مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الجنس، الأمر الذي يؤدي الى قبول الفرضية الصفرية الأولى.

ثانيا: اختبار الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول (3.4):

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	16	2.99	0.71
بكالوريوس	129	3.18	0.66
ماجستير فأعلى	24	3.29	0.73

يتبين من الجدول (3.4): أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي كما هو موضح في الجدول (4.4).

جدول(4.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.841	2	0.421	0.914	0.403
داخل المجموعات	76.412	166	0.460		
المجموع	77.253	168			

يلاحظ من الجدول (4.4): أن مستوى دلالة المحسوبة (0.403) وهي أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq$ 0.05)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: اختبار الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجدول (5.4):

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	62	3.09	0.66
من 5–10 سنوات	49	3.15	0.63
أكثر من 10 سنوات	58	3.30	0.72

يتبين من الجدول (5.4): أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة كما هو موضح في الجدول (6.4).

جدول(6.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	1.425	2	0.712	1.560	0.213
داخل المجموعات	75.828	166	0.457		
المجموع	77.253	168			

يلاحظ من الجدول (6.4): أن مستوى دلالة المحسوبة (0.213) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

رابعاً: اختبار الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير تصنيف المدرسة (حكومية، خاصة)

ولاختبار هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير تصنيف المدرسة، ولاختبار دلالة الفروق فقد استخدم اختبار "t-test" كما هو موضح في الجدول (7.4):

جدول (7.4): نتائج اختبار "T-test" لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير تصنيف المدرسة.

تصنيف المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة"t"	مستوى الدلالة المحسوبة
خاصة	45	3.21	0.72	167	0.286	0.776
حكومية	124	3.17	0.66			

يتبين من الجدول (7.4): أن مستوى دلالة المحسوبة لمتغير الجنس بلغت (0.286)، بمستوى دلالة (0.776)، وهي أكبر من (0.05)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير تصنيف المدرسة، الأمر الذي يؤدي الى قبول الفرضية الصفرية الأولى.

خامساً: اختبار الفرضية الصفرية الخامسة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم.

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم، كما هو موضح في الجدول (8.4):

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم

الصف الذي يدرسه المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثالث	55	3.21	0.69
الرابع	37	3.26	0.53
الثالث والرابع	77	3.12	0.72

يتبين من الجدول (8.4): أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم كما هو موضح في الجدول (9.4).

جدول(9.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.586	2	0.293	0.634	0.532
داخل المجموعات	76.667	166	0.462		
المجموع	77.253	168			

يلاحظ من الجدول (9.4): أن مستوى دلالة المحسوبة (0.532) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم.

سادساً: اختبار الفرضية الصفرية السادسة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم، كما هو موضح في الجدول (10.4):

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم

التقدير السنوي للمعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضعيف	4	3.93	0.66
جيد	18	3.31	0.50
جيد جداً	99	3.13	0.66
ممتاز	48	3.17	0.90

يتبين من الجدول (10.4): أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق في مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي كما هو موضح في الجدول (11.4).

جدول(11.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	2.796	3	0.932	2.065	0.107
داخل المجموعات	74.457	165	0.451		
المجموع	77.253	168			

يلاحظ من الجدول (11.4): أن مستوى دلالة المحسوبة (0.107) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر

ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم.

1.1.4 الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على:

ما مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة التي تعبر عن مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين والجدول (12.4) يوضح ذلك:

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمظاهر الضعف في الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
11	.1	الخلط بين همزتي الوصل والقطع أثناء الكتابة	3.71	0.98	مرتفعة
12	.2	إغفال الحروف التي تكتب ولا تلفظ	3.65	0.93	متوسطة
8	.3	إغفال الألف الفارقة في آخر الفعل والمختوم بواو	3.64	1.01	متوسطة
10	.4	ضعف الاهتمام بالتشكيل أثناء الكتابة	3.54	1.02	متوسطة
6	.5	ترك اللام الشمسية أثناء الكتابة	3.51	1.02	متوسطة
4	.6	البطء في الكتابة	3.51	0.89	متوسطة

13	.7	يضيف الواو لبعض الكلمات بدلاً من الضمة	3.44	1.05	متوسطة
1	.8	الكتابة بخط غير مقروء (غير لائق)	3.44	1.00	متوسطة
2	.9	العجز عن رسم الكلمة في الإملاء	3.37	0.88	متوسطة
21	.10	كثرة الشطب والمحي	3.29	1.03	متوسطة
19	.11	تكبير وتصغير خط الكتابة أكثر من اللازم	3.18	0.94	متوسطة
16	.12	ضعف معرفة الطالب بالحروف الهابطة والصاعدة	3.13	0.96	متوسطة
20	.13	ضعف التناسق في أبعاد الكلمات عن بعضها البعض	3.11	0.92	متوسطة
7	.14	ضعف كتابة الحرف المدود بالألف أو الواو أو الياء	2.94	1.07	متوسطة
14	.15	إغفال مراعاة تغيير شكل الحرف حسب موقعه من الكلمة	2.94	0.99	متوسطة
22	.16	الضغط الشديد على القلم أثناء الكتابة	2.93	1.05	متوسطة
9	.17	خلل في تسنين (السين والشين)	2.93	0.94	متوسطة
17	.18	إضافة حروف أو أكثر إلى الكلمة	2.88	0.97	متوسطة
18	.19	إطالة الوصلة بين الحرفين في الكلمة الواحدة	2.80	0.93	متوسطة
15	.20	ضعف كتابة الحروف المنفردة	2.79	1.01	متوسطة
23	.21	تمرير القلم على الكلمة أكثر من مرة	2.57	1.04	متوسطة
3	.22	كتابة الكلمات باتجاه خاطئ	2.53	1.03	متوسطة
5	.23	مسك القلم بطريقة خاطئة	2.50	1.08	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3.14**	**0.65**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (12.4): أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال مظاهر الضعف في الكتابة بلغ (3.14) وانحراف معياري (0.65) وهذا يدل على أن مظاهر الضعف في الكتابة جاءت بدرجة متوسطة، حيث كانت الفقرة (الخلط بين همزتي الوصل والقطع أثناء الكتابة) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.98)، تليها الفقرة (إغفال الحروف التي تكتب ولا تلفظ) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.93)، تليها الفقرة (إغفال الألف الفارقة في آخر الفعل والمختوم بواو) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (1.01)، بينما كانت الفقرة (مسك القلم بطريقة خاطئة) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (2.50) وانحراف معياري (1.08).

سابعاً: اختبار الفرضية الصفرية السابعة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس

ولاختبار هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمغير الجنس، ولاختبار دلالة الفروق، فقد استخدم اختبار "t-test " كما هو موضح في الجدول (13.4):

جدول (13.4): نتائج اختبار "t–test " على مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة"t"	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكر	34	3.13	0.60	167	0.127-	0.899
أنثى	135	3.14	0.67			

يتبين من الجدول (13.4): أن مستوى دلالة المحسوبة لمتغير الجنس بلغت (0.127-)، بمستوى دلالة (0.889)، وهي أكبر من (0.05)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية حول مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الجنس، الأمر الذي يؤدي الى قبول الفرضية الصفرية الأولى.

ثامناً: اختبار الفرضية الصفرية الثامنة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول (14.4):

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	16	2.94	0.65
بكالوريوس	129	3.12	0.65
ماجستير فأعلى	24	3.36	0.66

يتبين من الجدول (14.4): أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي كما هو موضح في الجدول (15.4).

جدول(15.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	1.863	2	0.931	2.182	0.116
داخل المجموعات	70.845	166	0.427		
المجموع	72.708	168			

يلاحظ من الجدول (15.4): أن مستوى دلالة المحسوبة (0.116) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يعني عدم وجود لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في

مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

تاسعاً: اختبار الفرضية الصفرية التاسعة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجدول (16.4):

جدول (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	62	3.10	0.58
من 5–10 سنوات	49	3.08	0.69
أكثر من 10 سنوات	58	3.23	0.69

يتبين من الجدول (16.4): أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين

الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة كما هو موضح في الجدول (17.4).

جدول(17.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.752	2	0.376	0.868	0.422
داخل المجموعات	71.956	166	0.433		
المجموع	72.708	168			

يلاحظ من الجدول (17.4): أن مستوى دلالة المحسوبة (0.422) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

عاشراً: اختبار الفرضية الصفرية العاشرة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير تصنيف المدرسة (حكومية، خاصة)

ولاختبار هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير تصنيف المدرسة، ولاختبار دلالة الفروق فقد استخدم اختبار "t-test" كما هو موضح في الجدول (18.4):

جدول (18.4): نتائج اختبار "t–test" لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير تصنيف المدرسة.

تصنيف المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة"t"	مستوى الدلالة المحسوبة
خاصة	45	3.13	0.72	167	0.172-	0.864
حكومية	124	3.15	0.63			

يتبين من الجدول (18.4): أن مستوى دلالة المحسوبة لمتغير الجنس بلغت (−0.172)، بمستوى دلالة (0.864)، وهي أكبر من (0.05)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير تصنيف المدرسة، الأمر الذي يؤدي الى قبول الفرضية الصفرية الأولى.

حادي عشر: اختبار الفرضية الصفرية الحادية عشر التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم.

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم، كما هو موضح في الجدول (19.4):

جدول (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم

الصف الذي يدرسه المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثالث	55	3.12	0.67
الرابع	37	3.13	0.62
الثالث والرابع	77	3.16	0.67

يتبين من الجدول (19.4): أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم كما هو موضح في الجدول (20.4).

جدول(20.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.055	2	0.028	0.063	0.939
داخل المجموعات	72.653	166	0.438		
المجموع	72.708	168			

يلاحظ من الجدول (20.4): أن مستوى دلالة المحسوبة (0.939) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر

ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم.

ثاني عشر: اختبار الفرضية الصفرية الثانية عشر التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم، كما هو موضح في الجدول (21.4):

جدول (21.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم

التقدير السنوي للمعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضعيف	4	3.66	0.50
جيد	18	3.31	0.68
جيد جداً	99	3.11	0.62
ممتاز	48	3.09	0.75

يتبين من الجدول (21.4): أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية

للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم كما هو موضح في الجدول (22.4).

جدول(22.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	1.748	3	0.583	1.355	0.259
داخل المجموعات	70.960	165	0.430		
المجموع	72.708	168			

يلاحظ من الجدول (22.4): أن مستوى دلالة المحسوبة (0.259) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم.

نتائج السؤال الرابع: ما مقترحات معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا لعلاج مظاهر ضعف القراءة ؟

للإجابة على السؤال السابق تم استخرجت التكرارات والنسب المئوية لمقترحات معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا لعلاج مظاهر ضعف القراءة، كما هو موضح في الجدول (23.4):

جدول (23.4): التكرارات والنسب المئوية لمقترحات معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا لعلاج مظاهر ضعف القراءة

مقترحات العلاج	التكرارات	النسبة المئوية
ارتياد المكتبة ومطالعة القصص والقراءة الخارجية	40	16.26
تدريب الطالب وتحفيزه	33	13.41

إتقان الطالب للحروف شكلاً ورسماً خصوصا الحروف المتشابهة	28	11.38
التركيز على مقاطع الحروف وتقسيم الكلمة	25	10.16
الاهتمام من قبل الاهالي	23	9.35
ممارسة القراءة دائما	19	7.72
خطط علاجية لضعف القراءة	17	6.91
وجود معلم مساعد	14	5.69
استخدام استراتيجيات تعليمية حديثة مثل اللعب والتعلم النشط	12	4.88
دورات تأسيس للقراءة	11	4.47
اثراء المنهاج بالقراءة الخارجية دائما وباستمرار	9	3.66
الاستماع لقصص خارجية	8	3.25
تكثيف الواجبات	7	2.85
مجموع التكرارات	246	100.00

من خلال الجدول (23.4): نجد أن سبل علاج ضعف القراءة تمثلت في (ارتياد المكتبة ومطالعة القصص والقراءة الخارجية) بنسبة (16.26%)، وفي المرتبة الثانية جاءت اقتراح (تدريب الطالب وتحفيزه) بنسبة (13.41%) وفي المرتبة الثالثة جاءت اقتراح (إتقان الطالب للحروف شكلاً ورسماً خصوصا الحروف المتشابهة) بنسبة (11.38%) وفي المرتبة الرابعة جاءت اقتراح (التركيز على مقاطع الحروف وتقسيم الكلمة) بنسبة (10.16%) وفي المرتبة الخامسة جاءت اقتراح (الاهتمام من قبل الاهالي) بنسبة (9.35%).

نتائج السؤال الخامس: ما مقترحات معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا لعلاج مظاهر ضعف الكتابة؟

للإجابة على السؤال السابق تم استخرجت التكرارات والنسب المئوية لمقترحات معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا لعلاج مظاهر ضعف الكتابة، كما هو موضح في الجدول (24.4):

جدول (24.4): التكرارات والنسب المئوية لمقترحات معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا لعلاج مظاهر ضعف الكتابة

مقترحات العلاج	التكرارات	النسبة المئوية
التكليف المستمر للطالب بنسخ الدرس	89	23.24
مراجعة الحروف باستمرار	40	10.44
التركيز على الإملاء	39	10.18
التدريب على الكتابة	35	9.14
إرفاق كراسة خط وتخصيص حصة أسبوعية لتحسين الخط	31	8.09
استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية التي تنمي الكتابة مثل استراتيجيات التعلم النشط مثل (التعلم التعاوني والدراما والألعاب الإلكترونية)	29	7.57
متابعة الأهل	25	6.53
دورات تدريبية في الكتابة	20	5.22
التأكد من سلامة اليد والنظر	17	4.44
أوراق عمل مستندة لخطة علاجية	15	3.92
اعطاء واجبات بيتية	11	2.87
زيادة حصص الإملاء	9	2.35
مسابقة أجمل خط	8	2.09
معلم مساعد	7	1.83
اعطاء فرص اكبر للطالب لتمكين مهارة الكتابة	5	1.31
تعزيز ثقة الطالب بنفسه من خلال تشجيعه	3	0.78
مجموع التكرارات	383	100.00

من خلال الجدول: (24.4) نجد أن سبل علاج ضعف الكتابة تمثلت في (التكليف المستمر للطالب بنسخ الدروس أي إن ما يربو علي 50% من مجتمع الدراسة) بنسبة (23.24%)، وفي المرتبة الثانية جاءت اقتراح (مراجعة الحروف) بنسبة (10.44%) وفي المرتبة الثالثة جاءت اقتراح (التركيز على الإملاء) بنسبة (10.18%) وفي المرتبة الرابعة جاءت اقتراح (التدريب على الكتابة) بنسبة (9.14%)، وفي المرتبة الخامسة جاء اقتراح (إرفاق كراسة خط وتخصيص حصة أسبوعية لتحسين الخط) بنسبة (8.09%).

الفصل الخامس

المناقشات والتوصيات

1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

2.5 التوصيات

الفصل الخامس

المناقشات والتوصيات

تضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها التي تتمحور حول **مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين، وسبل علاجها من وجهة نظر المعلمين.**

1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة:

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على:

ما مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كما أن مظاهر الضعف في القراءة جاءت بدرجة متوسطة، وهي أعلى من مظاهر الضعف في الكتابة، وأن مظاهر الضعف في القراءة تمثلت في الخطأ في نطق الحركات أثناء القراءة، وإغفال الالتزام بعلامات الترقيم أثناء القراءة، وضعف التمييز بين الهاء والتاء المربوطة والتاء المفتوحة أثناء القراءة، وتكرار الكلمة الواحدة عدة مرات، أما مظاهر الضعف في الكتابة تمثلت في الخلط بين همزتي الوصل والقطع أثناء الكتابة، وإغفال الحروف التي تكتب ولا تلفظ، وإغفال الألف الفارقة في آخر الفعل والمختوم بواو، ومسك القلم بطريقة خاطئة.

تعزو الباحثة النتيجة إلى الأزمة التي مر بها الطلبة خلال فترة كورونا، والتي انقطع فيها الطلاب عن الدراسة فترة طويلة من الزمن والتي امتدت من بداية شهر آذار إلى بداية شهر أيلول، وهذا الانقطاع أدى إلى بروز مظاهر الضعف لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين، وفي العام التالي أصبحت الدراسة جزئية نوعاً ما فنجد أن الطلبة تم تقسيمهم إلى نصفين بحيث يكون نصف الصف في اليوم الأول والنصف الثاني في اليوم الثاني، وهذا يشير إلى عدم تلقي الطالب المواد الدراسية كما يجب، وفي السنة التالية لم يتنظم الطلبة في الدراسة بسبب إضراب المعلمين مما أدى إلى ظهور تدن في اكتساب الطلبة في مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصفيين الثالث والرابع، وهنا نجد أن الطلبة الذين في حيز الدراسة كانوا في الصف الأول خلال فترة الانقطاع عن الدراسة بسبب أزمة كورونا وفي الصف الثاني عندما تم تقسيم الطلبة إلى الدوام الجزئي بسبب انتشار فايروس كورونا، وفي الصف الثالث والرابع عندما أضرب المعلمين، فنجد أن انعكاس ذلك كان واضحاً على مهارات القراءة والكتابة، ولم يتم تعويض الطلبة، وتوجيهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني ضعيفة، كما أن استخدامه لم يكن فعالاً بسبب تدن إعداد المعلمين وضعف مهارات المعلمين التكنولوجية.

كذلك فإن عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم خلال الأزمات كان له أثر سلبي على الطلبة، إضافة إلى أن الغياب عن المدرسة ربما أدى إلى تدني دافعية الطلبة نحو التعلم، كما لا ننسى أن الأنشطة التي تعزز مهارات القراءة والكتابة، ربما لم تنظم بشكل فعال للطلبة، كما أن الكثير من الأنشطة ربما كان الأهل هم من يقومون بها وليس الطلبة أنفسهم.

كما أن أعباء الطلبة خلال الفترات الدراسية بما كانت كثيرة لأنها شاملة لجميع المواد رغم أن الأصل كان يتطلب تركيز أكثر على المباحث الأساسية.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العجمي والبلوشية (2020) دراسة الهاشمي وآخرون (2016) حيث أظهر درجة متوسطة لمظاهر الضعف في القراءة، كان أكثر المظاهر شيوعا ضعف القدرة على التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وضعف القدرة علي قراءة الحرف المشدد (المضعف)، وقراءة الجملة كلمة كلمة، والبطء في القراءة.

واختلفت هذه النتيجة مع الحلاق ومعابرة (2018) في مظاهر ضعف الكتابة التي تمثلت في الضعف العام في خطوط الطلبة، ويليه مظاهر الضعف في كتابة الحروف، ثم مظاهر الضعف في كتابة شكل الكلمات.

كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة عثامنة (2010) دراسة الحساني (2020) التي أظهرت أن مستوى الضعف اللغوي كان مرتفعاً.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

هل توجد فروق في مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، تصنيف المدرسة، الصف الذي يدرسه المعلم والتقدير السنوي للمعلم).

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الإحصائية الصفرية الآتية:

1.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والذي ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الجنس

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الجنس.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يعملون في بيئات متشابهة تخضع للأنظمة نفسها والقوانين والظروف والممارسات التعليمية على نطاق المدرسة ونطاق مديرية التربية والتعليم، بالإضافة إلى سعى المعلمين والمعلمين إلى تعزيز مستوى اكتساب الطلبة لمهارات القراءة والكتابة التي تقترن بتحسين الممارسات التعليمية والكفاءة المهنية من خلال تحسين أساليب التدريس المستخدمة في تعليم الطلبة، كما أن الطلبة من كلا الجنسين تعرضوا لنفس الظروف والأحداث سواء كانت أحداث وتداعيات كورونا أو إضراب المعلمين ولم يتم وضع جداول تعويضية للطلبة.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحلاق ومعابرة (2018) التي أظهرت فروقاً لصالح الإناث في مظاهر الضعف في الكتابة، بينما توصلت دراسة بوعناني وكريمة (2018) ودراسة حميدان (2014) إلى وجود فروق لصالح الذكور.

2.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والذي ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

أظهرت النتائج عدم وجود لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن متغير المؤهل العلمي لم يؤثر في استجابات المبحوثين، لأنهم يعملون على تطبيق المنهاج نفسه تحت الظروف نفسه وفي بيئات متشابهة نوعاً ما، والأساليب المتبعة مواكبة للتطورات بما يحسن المهارات الوظيفية التي يمتلكها المعلمين في مجال عملهم وباستخدام أساليب تدريس متشابهة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحلاق ومعابرة (2018) التي لم تظهر فروقاً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

3.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والذي ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين بغض النظر عن خبراتهم يعملون الظروف نفسها، ويتم تزويدهم بنفس الخبرات والتجارب ونفس برامج التدريب المهني، مما أسهم في عدم تأثّر استجابات المبحوثين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لامتلاكهم مهارات تدريس وكفاءات تدريسية ملائمة لإكساب الطلبة مهارات القراءة والكتابة، كما أنّ المعلمين يتبادلون خبراتهم في نطاق بيئة العمل، ويواجهون نفس المشكلات، ويعملون في إطار نفس التوجيهات.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العجمي والبلوشية (2020) ودراسة الحلاق ومعابرة (2018) دراسة والهاشمي وآخرون (2016) حيث لم يظهر فروقاً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

4.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والذي ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير تصنيف المدرسة (حكومية، خاصة)

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير تصنيف المدرسة .

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين يتبعون الأساليب نفسها في تدريس الطلبة مهارات القراءة والكتابة ويتم تطبيق المنهاج نفسه، وكذلك يتلقون نفس عدد الحصص الدراسية للغة العربية، ويقوم قسم الإشراف التربوي بمتابعة معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة والحكومية، وعدداً من الحصص الدراسية غي اللغة العربية، ويتم نقل الخبرات بين معلمي المدارس الخاصة ومعلمي المدارس الحكومية، وأن المدارس الخاصة وقعت تحت نفس الظروف، كما أن المعلمين الذين يعملون فيها عملوا في إطار تعليمات وزارة التربية والتعليم أثناء فترة كورونا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حميدان (2014) التي لم تظهر فروقاً تعزى لمتغير نوع المدرسة.

5.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة والذي ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ لكل صف منهج دراسي يتلاءم مع مستواه العمري ويتلاءم مع المهارات التي يجب أن يكتسبها الطلبة، وأنّ جميع الطلبة يخضعون للممارسات نفسها والأساليب نفسها التي يتبعونها ويستخدمون وسائل تعليمية متشابهة نوعاً ما في اكساب الطلبة مهارات القراءة والكتابة.

6.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة والذي ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الضعف العام المتّبع في وزارة التربية والتعليم في نظام الترقيات فلا يتم الاعتماد على التقدير السنوي للمعلم لترقية المعلمين، وإنما يتم اعتماد السلّم الوظيفي المعتمد على الترقية كل خمس سنوات، ولا يكون هناك اهتمام بالتقدير السنوي للمعلم.

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مقترحات معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا لعلاج مظاهر ضعف القراءة؟

أظهرت النتائج أن سبل علاج ضعف القراءة تمثلت في (ارتياد المكتبة ومطالعة القصص والقراءة الخارجية) بنسبة (16.26%)، وفي المرتبة الثانية جاءت اقتراح (تدريب الطالب وتحفيزه) بنسبة (13.41%) وفي المرتبة الثالثة جاءت اقتراح (إتقان الطالب للحروف شكلاً ورسماً خصوصا الحروف المتشابهة) بنسبة (11.38%) وفي المرتبة الرابعة جاءت اقتراح (التركيز على مقاطع الحروف وتقسيم الكلمة) بنسبة (10.16%) وفي المرتبة الخامسة جاءت اقتراح (الاهتمام من قبل الاهالي) بنسبة (9.35%).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هناك خطط علاجية يعمل المعلمون على التخطيط لها وتنفيذها من أجل التغلب على مظاهر الضعف في القراءة لدى الطلبة الذين يعانون من ضعف القراءة، وأنّ ارتياد المكتبة وقراءة القصص والتحفيز الطالب كانت واردة في جميع الخطط العلاجية التي يعدها المعلمين.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة نصار (2012) التي خلصت إلى الاهتمام بتنمية ميول الطلبة واتجاهاتهم نحو اللغة العربية، وأن تهتم المؤسسات التربوية في بيئة التعليم، كما توصلت دراسة إسماعيل وفرج (2019) أن أسباب الضعف تعود إلى ندرة المكتبات المدرسية وعدم الاهتمام بالقراءة الحرة، وتوصلت دراسة زايد (2016) إلى ضرورة اكتساب المهارات الأساسية في القراءة، وضرورة وجود امتحان القراءة الشفوية ومعرفة الجوانب الضعف عند كل طالب.

4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما مقترحات معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا لعلاج مظاهر ضعف الكتابة؟

أظهرت النتائج أن سبل علاج ضعف الكتابة تمثلت في (التكليف المستمر للطالب بنسخ) بنسبة (23.24%)، وفي المرتبة الثانية جاءت اقتراح (مراجعة الحروف) بنسبة (10.44%) وفي المرتبة الثالثة جاءت اقتراح (التركيز على الإملاء) بنسبة (10.18%) وفي المرتبة الرابعة جاءت اقتراح (التدريب على الكتابة) بنسبة (9.14%) وفي المرتبة الخامسة جاءت اقتراح (إرفاق كراسة خط وتخصيص حصة أسبوعية لتحسين الخط) بنسبة (8.09%).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هناك خطط علاجية يعمل المعلمون على التخطيط لها وتنفيذها من أجل التغلب على مظاهر الضعف في الكتابة لدى الطلبة الذين يعانون من ضعف الكتابة يتم من خلال نسخ الدروس ومراجعة الطلبة في الحروف من أجل اتقان رسم تلك الحروف والتمييز بينها، والتركيز على الإملاء.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة نصار (2012) التي خلصت إلى الاهتمام بتنمية ميول الطلبة واتجاهاتهم نحو اللغة العربية، وأن تهتم المؤسسات التربوية في بيئة التعليم

2.5 التوصيات:

1. ضرورة تطبيق نظام تمهين التعليم واعتماد التقرير السنوي في الترقيات وتحسين سلم الترقيات.

2. إعداد خطط علاجية ملائمة لطلبة الصفين الثالث والرابع من أجل علاج مظاهر ضعف القراءة والكتابة بالاعتماد على الفاقد التعليمي الذي فقده الطالب في السنوات السابقة.

3. العمل على توفير بيئات آمنة تتسم بالتحفيز من أجل زيادة دافعية الطلبة نحو التخلص من مظاهر الضعف في القراءة والكتابة.

4. إجراء دراسات بحثية لقياس علاقة مظاهر الضعف في القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية بأداء المعلمين.

5. الاستفادة من المنهاج السابقة التي كانت تدرس في القرن الماضي، كمنهاج السكاكيني.

المراجع

المراجع العربية

القران الكريم

إبراهيم، فاضل وعبد الكريم، داليا. (2010). مدى ممارسة مدرسي المرحلة الإعدادية ومدرساتها لمبادئ التدريس الفعال. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، 11 (1). 1-27.

ابن منظور. (1994). **لسان العرب**، مج1، ط3، دار الصادر، بيروت.

أبو ديه، محمد (2016). **أثر استخدام حقائب العمل في تنمية المهارات الكتابية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو زريق، ناصر. (2018). أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا للعام الدراسي 2015 - 2016 م، **مجلة العلوم الإنسانية**، 25(3)، 201-228.

أبو منديل، أيمن. (2006). **فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

احسن، إحسان. (2011). **استخدام طريقة القراءة في ترقية مهارة قراءة كتب التراث**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، أندونيسيا.

إسماعيل، زكريا. (2007). **طرق تدريس اللغة العربية**، دار الفكر، عمان.

إسماعيل، وليد وفرج، علاء. (2019). تدني وضعف القراءة والكتابة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين، **مجلة مداد الآداب**، 508-542.

أوكسل، فاطمة. (2012)، **الضعف القرائي عند متعلم الطور الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

البجة، عبد الفتاح. (2002). **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**، دار النهضة، بيروت.

بوعناني، مصطفى كريمة، كورات. (2018). **تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادتي القراءة والرياضيات من وجهة نظر مدرسي المرحلة الابتدائية**، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 7(4)، 50-62.

التميمي، حمده والريامي، راشد. (2022). عوامل تدني مهارة القراءة لدى طلبة الحلقة الأولى من وجهة نظر معلمات اللغة العربية الحلقة الأولى في دولة الإمارات العربية المتحدة وبرنامج علاجي له، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، (84)، 123-146.

جبريل، ليلى. (2020). **مهارة الكتابة في اللغة العربية**، تاريخ الاسترداد 2023/3/15 https://mqaall.com/writing-skill-in-arabic-language/

حساني، عمر. (2020). الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية : أسبابه وعلاجه، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، 36 (4)، 87-115.

الحلاق، علي ومعابرة، شامان. (2018). مظاهر ضعف الخط العربي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، م**جلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوة والنفسية**، 27(6)، 412-429.

حمادنه، سناء. (2017) . العوامل المؤثرة في نجاح مبادرة القراءة والحساب من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمدراء في المدارس الأساسية للواء بني كنانة، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، (31)، 63-76.

حميدان، زينب. (2014). **أسباب ضعف الطلبة في اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا بلواء الرصيفة و طرق معالجتها من وجهة نظر الطلبة والمعلمين**، رسالة ماجستير غير منشور، الجامعة الأردنية، الأردن.

خصاونة، رعد. (2008) . **أسس تعليم الكتابة الإبداعية**. عالم الكتب الحديث. عمان

خلف الله، سليمان وآخرون. (2002). المر**شد في التدريس، صياغة أهداف، طرائق تدريس**، إعداد دروس نموذجية . عمان

دحلان، عمر. (2013). أسباب ضعف تحصيل طلبة التعليم العام في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في قطاع غزة، **مجلة القراءة والمعرفة**، (139)، 43-75.

رزق الله، سلامة. (2012). **مهارات اللغة العربية**.-https://a-language.yoo7.com/t18 topic تاريخ الاسترداد 2023/2/13

الرقاني، زهراء. (2017). **الضعف القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط دراسة ميدانية في متوسط أنجزمير**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر.

الرمحي، إبراهيم. (2017). فاعلية برنامج مقترح لمعالجة الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، غزة، 25(1)، 75-86.

زايد، فهد (2008). **أسباب تدريس اللغة العربية بين لمهارة والصعوبة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

زايد، فهد. (2006). **تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبات**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان.

زايد، ميرا. (2016) . **أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الاساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

زقوت، محمد. (1999). **المرشد في تدريس اللغة العربية**. مكتبة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، غزة.

الزهراني، مرضي. (2006). **فعالية مجمعات تعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلاب المستوى الأول في كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى واتجاهاتهم نحوها**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

زهري، عطا الله. (2006). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية كفاءات التدريس وتحقيق متطلبات الجودة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الاعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**، (54)، 70-97.

الزويني، ابتسام. (2014). أسباب الضعف القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات محافظة بابل، **مجلة جامعة بابل**، 22(6)، 1722-1740.

سعدون، ليلي ومرجانة، بوحوش. (2012). **الضعف اللغوي عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أسبابة وطرق علاجه**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

الشبيل، عبير. (2017). مشكلات الكتابة العربية وأسباب الأخطاء الإملائية وطرائق علاجها، **مجلة المخبر**، (13)،107-136.

شعراني، زهرة وعلوش، كمال. (2019). **الضعف القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة وفق منهج تحليل الأخطاء: السنة الرابعة عينة**، رسالة ماجستير غير منشور، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر.

عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد. (2007). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان.

عبد الجواد، منتهى. (2020). **أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في لواء القويسمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جمعة الشرق الأوسط.

عبد الحميد، جميل. (2006). **إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة**. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

عبد الرازق، عبد الرحمن. (2010). **أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الأساسية لمدارس الأردنية الحكومية من وجهة نظر المشرفين وأولياء الأمور**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

عثامنة، فايز والمومني، محمد. (2010). مظاهر الضعف اللغوي وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في منطقة المثلث الشمالي، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 7(2)، 86-110.

العجمي، محمد والبلوشية، دينا. (2020). مظاهر الضعف القرائي لدي تلاميذ الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان كما تدركها معلمات المجال الأول، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 9(3)، 82-96.

عطية، محسن. (2007). **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**. دار المنهاج، عمان.

عليوات، محمد.(2007). **تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية**، دار اليازوري العلمي، عمان.

عوادة، ياسمين. (2020). **تحليل جمالي لمبحثي العلوم واللغة العربية المكتوب والمطبق في مدارس المرحلة الأساسية العليا في فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.

عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، مكتبة دار المنار للنشر والتوزيع، عمان.

العيسوي، جمال وآخرون (2005). **طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية.

غوال، خديجة، وبن كحلة، ربيعة.(2018). **تأثير شبكات التواصل الاجتماعيـ الفيس بوكـ على القراءة عند تلاميذ الثانويات: ثانوية هواري بومدين "وادي ارهيو ـ غميزان" نموذجا**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.

الفرا، إسماعيل. (2017). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 25(2). 310-364.

الفيفي، عافية وآخرون. (2016). **الضعف القرائي أسبابه ومظاهره وعلاجه.** مكتب التعليم بمنطقة عسير، السعودية.

قوارح، محمد. (2013). العوامل المؤدية إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الجامعي "دراسة استكشافية من منظور عينة من الطلبة الجامعيين"، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (11)، 115-127.

كركوش، آمنة ولطرش، صبا. (2020). **إشكالية عسر القراءة وطرق معالجتها لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة، الجزائر.

الكلباني، يونس. (2020). أسباب تدني التحصيل الدراسي في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة مدارس محافظة الوسطى بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ومديرو المدارس، **مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة**، الأردن، 1(3)، 477-501.

لكحل، أحلام. (2019). **الضعف القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية السنة الثالثة أنموذجاً**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، الجزائر.

مراد، سعيد. (2002). **التكاملية في تعليم اللغة العربية**، دار الأمل، اربد.

مشني، زهرة. (2014). **فاعلية استخدام برنامج محوسب في اكتساب طلبة الصف الرابع الأساسي لمهارات اللغة العربية في الخليل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

مصطفى، رياض. (2005). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج.** دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

منصور، مجدولين. (2010). **العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة في جامعة بيرزيت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

نصار، صالح (2012). **ضعف الطلبة في اللغة العربية قراءة في أسباب هذا الضعف وآثاره في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية**، مؤتمر العربية لغة عالمية، 19-23/ مارس.

نصر، مها. (2014) . **فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

نصير، عبد الله. (2020). **ظاهرة ضعف اللغة العربية عند طلاب المرحلة الأساسية**، مكتب إدارة التربية والتعليم بالوادي والصحراء، حضرموت.

نيروخ، شهد. (2020). **درجة ممارسة إدارة الأزمات المدرسية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الخليل، فلسطين.

الهاشمي، عبد الله وآخرون. (2019) مظاهر الضعف القرائي الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان كما تراها معلمات المجال الأول، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 17(4)، 473-496.

وزان، منار. (2009). **درجة اهتمام معلمات المرحلة الاساسية الاولى في الاردن بمهارات القراءة الجهرية حسب المستوى التعليمي والخبرة التعليمية في المدارس الخاصة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، سعمان.

المراجع الأجنبية

Gundogmus, H (2018). The Difficulties Experienced by Teachers in the Process of Primary Reading and Writing Instruction and Their Solution Offers for Eliminating These Difficulties, **Universal Journal of Educational Research** 6(2): 333-339

Huwari, I and Al-Khasawneh, F (2013). The Reasons behind the Weaknesses of Writing in English among Pre-year Students' at Taibah University, **English for Specific Purposes World**, ISSN 1682-3257

Radliyah, Z (2005). **Metodologi Strategi Alternatif Pembelajaran Bahasa Arab** (Yogyakarta : Pustaka Rihlah Group، 2005)،hal. 71.

Protopapas, A. & Skaloumbakas, C. (2007). Reading ability is negatively related to Stroop interference. **Cognitive Psychology**, 54, 251–282.

DAngelo, N. (2020). The Overlap of Poor Reading Comprehension in English and French, . **Developmental Psychology**, (11) https://doi.org/10.3389/fpsyg

Iqbal, I, Noor, M Muhabat, M. Kazemian, F. (2015). Factors Responsible for Poor English Reading Comprehension at Secondary Level, **Communication and Linguistics Studies**, 1(1), 1-6.

Nanda, D & Azmy, K. (2020). Poor Reading Comprehension Issue In Efl Classroom Among Indonesian Secondary School Students: Scrutinizing the causes, **impacts and possible solutions, Journal of Language**, Education, and Humanities, 8(1), 12-24.

الملحق (1)

أداة الدراسة

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية

عزيزي المعلم/ة المحترم/ة:

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**مظاهر ضعف القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين**" وتأتي هذه الدراسة كجزء من بحث علمي استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير من كلية العلوم التربوية من جامعة القدس.

بعد قراءتك للفقرات بعناية، أرجو منك التأشير بـ(✓) على الخيار المناسب من وجهة نظرك من ضمن الخيارات المتاحة وهي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

في هذه الدراسة سيتم تعريف اسمك بالرموز وستكون معلوماتك الشخصية سرية ولا يطلع عليها سوى الباحثة والمعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وشكرا لحسن تعاملكم.

الباحثة: ديما العزة

بإشراف: د. محمد شاهين

القسم الأول : يحتوي هذا القسم على معلومات شخصية عامة لذا أرجو تعبئة البيانات الآتية بوضع اشارة (✓) في داخل المربع الذي ينطبق عليكم:

1. **الجنس:** ذكر أنثى
2. **تصنيف المدرسة:** حكومة خاصة
3. **المؤهل العلمي:** دبلوم بكالوريوس ماجستير فأعلى
4. **سنوات الخبرة:** أقل من 5 سنوات من5–10 سنوات أكثر من 10 سنوات
5. **الصف الذي تدرسه:** ثالث رابع ثالث ورابع
6. **التقدير السنوي للمعلم:** ضعيف جيد جيد جداً ممتاز

القسم الثاني: فيما يلي مجموعة من الفقرات والمطلوب منك الإجابة عليها بوضع إشارة (✓) أمام الفقرة التي تعبر عن رأيك.

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
مظاهر الضعف في القراءة						
.1	انتقال بشكل خاطئ عن السطر الواحد أثناء القراءة.					
.2	حذف بعض الحروف من الكلمة أثناء القراءة					
.3	ضعف التمييز لفظاً بين الأحرف المتشابهة مثل (س، ص) أثناء القراءة.					
.4	ضعف التمييز بين الهاء والتاء المربوطة والتاء المفتوحة أثناء القراءة.					
.5	ضعف التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية أثناء القراءة.					
.6	استبدال بعض الكلمات بأخرى قريبة الشبه أثناء القراءة.					
.7	إضافة كلمة أو أكثر عند قراءة الجملة.					
.8	تكرار الكلمة الواحدة عدة مرات					
.9	حذف كلمة أو أكثر من الجملة					
.10	قراءة الجملة كلمة كلمة					
.11	إغفال الالتزام بعلامات الترقيم أثناء القراءة.					
.12	الخطأ في نطق الحركات أثناء القراءة.					
.13	بطء الانتقال من سطر إلى سطر آخر أثناء القراءة					
.14	التوقف كثيراً أثناء القراءة					
.15	تهجي بعض الكلمات حرفاً حرفاً					
.16	ضعف مستوى تمثيل المعنى وتكوين الصوت					
.17	ضعف القدرة على قراءة الحرف المشدد					
.18	ضعف القدرة على قراءة الكلمات التي تتضمن أحرفاً تنطق ولا تكتب					
.19	ضعف القدرة على الاحتفاظ بموقع وصول					

	الطالب إلى نقطة محددة أثناء القراءة.					
20.	ظهور تأثير اللهجة العامية أثناء القراءة					
مظاهر الضعف في الكتابة						
1.	الكتابة بخط غير مقروء (غير لائق)					
2.	العجز عن رسم الكلمة في الإملاء					
3.	كتابة الكلمات باتجاه خاطئ					
4.	البطء في الكتابة					
5.	مسك القلم بطريقة خاطئة					
6.	ترك اللام الشمسية أثناء الكتابة					
7.	ضعف كتابة الحرف المدود بالألف أو الواو أو الياء					
8.	إغفال الألف الفارقة في آخر الفعل والمختوم بواو					
9.	خلل في تسنين (السين والشين)					
10.	ضعف الاهتمام بالتشكيل أثناء الكتابة					
11.	الخلط بين همزتي الوصل والقطع أثناء الكتابة					
12.	إغفال الحروف التي تكتب ولا تلفظ					
13.	يضيف الواو لبعض الكلمات بدلاً من الضمة					
14.	إغفال مراعاة تغيير شكل الحرف حسب موقعه من الكلمة					
15.	ضعف كتابة الحروف المنفردة					
16.	ضعف معرفة الطالب بالحروف الهابطة والصاعدة					
17.	إضافة حروف أو أكثر إلى الكلمة					
18.	إطالة الوصلة بين الحرفين في الكلمة الواحدة					
19.	تكبير وتصغير خط الكتابة أكثر من اللازم					
20.	ضعف التناسق في أبعاد الكلمات عن بعضها البعض					
21.	كثرة الشطب والمحي					
22.	الضغط الشديد على القلم أثناء الكتابة					
23.	تمرير القلم على الكلمة أكثر من مرة					

ما مقترحاتك لعلاج ضف القراءة لدى طلبتك؟

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ما مقترحاتك لعلاج ضف الكتابة لدى طلبتك؟

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

الملحق (2)

أسماء المحكمين

الاسم	الرتبة العلمية	مكان العمل
د. ايناس ناصر	دكتوراه	جامعة القدس
د. سعيد عوض	دكتوراه	جامعة القدس
أ. د. عادل ريان	استاذ دكتور	جامعة القدس المفتوحة
د. محسن عدس	دكتوراه	جامعة القدس
أ. د. نبيل المغربي	استاذ دكتور	جامعة القدس المفتوحة
د. منى طهبوب	دكتوراه	جامعة القدس المفتوحة
د. يوسف الطيطي	ماجستير	مديرية التربية والتعليم

الملحق (3)

تسهيل المهمة

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

الرقم: و ت / ٧٩/١/١٣ التاريخ: 09 /2023/02 م

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"ديمة عبد الجبار يونس عزة"

من **جامعة القدس** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" مظاهر ضعف تحصيل اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين".

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق **استبيان** على عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الثالث والرابع في مديرية الخليل.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- سترسل العينة لإيميل الباحثة للتواصل عبر الإيميل مع مدراء المدارس برابط الأداة البحثية المحوسب.

تنويه: مركز البحث غير مسؤول عن جودة أدوات الدراسة.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم،
عطوفة الوكيل المساعد للشؤون التعليمية المحترم،
السيد مدير عام التربية والتعليم في مديرية الخليل المحترم،
د. محمد شاهين/المحترم/إ المشرف/إة على الدراسة- بريد الكتروني: pm.samer@gmail.com

جامعـــة القـدس
كليـة العلـوم التربويـة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
culty of Educational Sciences

التاريخ:2022/11/22

حضرة السادة مركز البحث والتطوير/ المحترمين

وزارة التربية والتعليم ،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة ديما العزة ، ورقمها الجامعي (21911544) ، بإجراء دراسة بعنوان:

مظاهر ضعف التحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية الخليل من وجهة نظر معلميهم

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

برنامج أساليب التدريس
Teaching Methods Program

د. محسن عدس
منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

نسخة/ د. عليا
الملف

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

fax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

فهرس الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصفحة
1.3	**توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة**	50
2.3	**مصفوفة معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجات الكلية**	52
3.3	**معامل الثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة**	54
1.4	**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال مظاهر الضعف في القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين**	59
2.4	**نتائج اختبار "t-test " على مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الجنس**	61
3.4	**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي**	62
4.4	**نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي**	63
5.4	**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة**	64
6.4	**نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة**	64
7.4	**نتائج اختبار "T-test" لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير تصنيف المدرسة**	65
8.4	**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة**	66

	نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم	
9.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم	67
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم	68
11.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسّطات مظاهر ضعف القراءة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم	68
12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمظاهر الضعف في الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين	69
13.4	نتائج اختبار "t-test " على مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الجنس	71
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	72
15.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي73	
16.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة	74
17.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية	74

	الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة	
18.4	نتائج اختبار "t-test" لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير تصنيف المدرسة	75
19.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم	76
20.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم	77
21.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم	78
22.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسّطات مظاهر ضعف الكتابة في اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير التقدير السنوي للمعلم	78
23.4	التكرارات والنسب المئوية لمقترحات معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا لعلاج مظاهر ضعف القراءة	79
24.4	التكرارات والنسب المئوية لمقترحات معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين في المرحلة الأساسية الدنيا لعلاج مظاهر ضعف الكتابة	

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإقرار	أ
الشكر والتقدير	ب
ملخص الرسالة باللغة العربية	ت
ملخص الرسالة باللغة الانجليزية	ج
الفصل الأول : مشكلة الدراسة وخلفيتها	
1.1 المقدمة	2
2.1 مشكلة الدراسة	4
3.1 أسئلة الدراسة	5
4.1 أهداف الدراسة	6
5.1 فرضّيات الدراسة	6
6.1 أهميّة الدراسة	9
7.1 حدود الدراسة	9
8.1 مصطلحات الدراسة	10
الفصل الثاني : الاطار النظري والدراسات السابقة	
1.2 الإطار النظري	12
1.1.2 المحور الأول مهارة القراءة	13

2.1.2 المحور الثاني مهارة الكتابة	25
2.2 الدراسات السابقة	32
3.2 التعقيب على الدراسات السابقة	46
الفصل الثالث : الطريقة والاجراءات	
1.3 منهج الدراسة	49
2.3 مجتمع الدراسة	49
3.3 عينة الدراسة	50
4.3 أداتي الدراسة	51
5.3 صدق أداتي الدراسة	52
6.3 ثبات أداتي الدراسة	54
7.3 متغيرات الدراسة	54
8.3 اجراءات الدراسة	55
9.3 المعالجات الإحصائية	55
الفصل الرابع : عرض نتائج الدراسة	
المقدمة	58
1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	58

الفصل الخامس : المناقشات والتوصيات	
1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة	83
2.5 التوصيات	92
المصادر والمراجع	93
فهرس الجداول	109
فهرس المحتويات	112