الأخطاء القرائية ومعالجتها باعتماد أسلوب (انطق واكتب)
-نماذج تطبيقية على عيّنة من تلاميذ السنة الثانية من التّعليم الابتدائي-

سمية هامل

المجمع الجزائري للغة العربية - الجزائر

soumia.hamel@ensb.dz

تاريخ الاستلام: 2022/04/18 تاريخ القبول: 2023/03/26

ملخّص:

يكتسب المتعلّم الكفاءاتِ الأساسية للغة منذ السنوات الدراسية الأولى؛ وهذه الكفاءات هي: فهم المنطوق، وفهم المكتوب، وإنتاج المنطوق، وإنتاج المكتوب. ترتبط كفاءة فهم المكتوب بنشاط القراءة، وهو نشاط يتطلّب القدرة على القيام بعمليات عقلية ونطقية تتمثّل في التّعرّف على الرّموز اللّغوية المكتوبة، ثمّ نطقها بشكل سليم، وتحقق القراءة غايتها بإدراك المعاني التي تشكّلها هذه الرموز. تسعى هذه الورقة البحثية إلى عرض عينات ميدانية عن أخطاء قرائية لمتعلمين من السنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، بغية تصنيفها حسب نوعها، ومحاولة تفسير سبب حصول كل نوع منها من أجل اقتراح آلية فعالة في المعالجة اللغوية الآنية، فالخطأ اللغوي أو الخطأ التربوي في المقاربات التعليمية المعاصرة يعد نقطة انطلاق في عملية التعلم. وبالنّسبة إلى المنهجية التطبيقيّة المتّبعة، فهي حضور حصّة تعليميّة من نشاط القراءة، وأثناء تناوب التلاميذ على القراءة تُسجّل الأخطاء القرائية التي يصدرونها، ثمّ تطبيق أسلوب أكتب وأنطق مع الخطأ (أي أنْ يَكتب المتعلّم الكلمة التي لم يوفّق في قراءتها)، وذلك للإجابة عن الإشكالية الآتية: ما نوع الأخطاء القرائية التي يقع فيها تلاميذ السنة الثانية، وما مدى نجاعة أسلوب اكتب وانطق في معالجتها؟ يعتمد البحث

على توظيف أداة الملاحظة في تسجيل الأخطاء النطقية التي ترتبط بعدم التعرّف على الرموز أو الخلط بين المتشابهات منها، ولا يعنى بالأخطاء المتعلّقة بصعوبات النطق وأمراض الكلام المرتبطة بإشكال في الجهاز النطقي عند المتعلّم التي يكون علاجها من اختصاص الأرطوفوني. ومن أهم ما تمّ التوصّل إليه أنّه لا يمكن معالجة الأخطاء بطريقة واحدة تناسب الجميع بشكل متساو، حتى وإن كان خطؤهم واحدا.

الكلمات المفتاحية:

نشاط القراءة - الخطأ اللغوي - الخطأ القرائي - معالجة الأخطاء اللغوية.

المؤلف المراسل: سمية هامل، البريد الالكتروني: soumia.hamel@ensb.dz

Les erreurs de lecture et leur traitement en adoptant la méthode (parler et écrire) -Modèles appliqués sur un échantillon d'élèves de deuxième année primaire-

Résumé:

L'apprenant acquiert des compétences langagières de base dès les premières années scolaires; Ces compétences sont: la compréhension verbale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. L'efficacité de la compréhension de l'écrit est liée à l'activité de lecture, qui est une activité qui nécessite la capacité d'effectuer des opérations mentales et verbales représentées par la reconnaissance des symboles linguistiques écrits, puis de les prononcer correctement.

Ce mémoire de recherche vise à présenter des échantillons de terrain d'erreurs de lecture chez les apprenants de la deuxième année du primaire, afin de les classer selon leur type, et d'essayer d'expliquer la raison de chaque type d'entre eux afin de proposer un mécanisme efficace dans le traitement simultané du langage, l'erreur linguistique ou l'erreur pédagogique dans les approches pédagogiques contemporaines C'est un point de départ dans le processus d'apprentissage.

En ce qui concerne la méthodologie appliquée, il s'agit d'assister à une séance pédagogique de l'activité de lecture, et lors de l'alternance des élèves en lecture, les erreurs de lecture qu'ils commettent sont enregistrées, puis d'appliquer la méthode «écrire et prononcer» avec l'erreur (c'est-à-dire que l'apprenant écrit le mot qu'il n'a pas réussi à lire), afin de répondre au problème suivant: Quel type d'erreurs de lecture les élèves de deuxième année commettent-ils et quelle est l'efficacité de la méthode d'écriture et d'expression orale pour y faire face ?

La recherche repose sur l'utilisation de l'outil d'observation pour enregistrer les erreurs de prononciation liées à la non-reconnaissance de symboles ou à la confusion de symboles similaires, et ne se préoccupe pas des erreurs liées aux difficultés d'élocution et aux maladies de l'élocution

associées à des problèmes du système d'élocution de l'apprenant, dont le traitement est la spécialité d'arthofon. Parmi les découvertes les plus importantes, il n'est pas possible de traiter les erreurs d'une manière qui convienne à tout le monde de la même manière, même si leur erreur en est une.

Mots clés:

Activité de lecture - Erreur de lecture - Traitement des erreurs linguistiques - Erreur linguistique.

Reading errors and their treatment by adopting the (speak and write) method -Applied models on a sample of second year primary students-

Abstract :

The learner acquires basic language competencies from the first school years; These competencies are: verbal comprehension, written comprehension, spoken production, and written production. The efficiency of understanding the written is related to the activity of reading, which is an activity that requires the ability to perform mental and verbal operations represented in recognizing the written linguistic symbols, and then pronouncing them correctly, and reading achieves its goal by realizing the meanings that these symbols constitute.

This research paper seeks to present field samples of reading errors for learners of the second year of primary education, in order to classify them according to their type, and to try to explain the reason for each type of them in order to suggest an effective mechanism in simultaneous language processing, the linguistic error or the educational error in contemporary educational approaches It is a starting point in the learning process.

With regard to the applied methodology, it is to attend an educational session of the reading activity, and during the students' alternation in reading, the reading errors that they make are recorded, then applying the "write and pronounce with the error" method (that is, the learner writes the word that he did not succeed in reading), in order to answer the following problem: What kind of reading errors do second year students make, and how effective is the writing and speaking method in dealing with them ? The research depends on employing the observation tool in recording pronunciation errors that are related to not recognizing symbols

or confusing similar ones, and does not concern itself with errors related to speech difficulties and speech diseases associated with problems in the learner's speech system, whose treatment is the specialty of arthofon. Among the most important findings, it is not possible to treat errors in one way that suits everyone equally, even if their mistake is one.

Keywords:
Reading activity - Linguistic error - Reading errors - Linguistic error handling.

مقدّمة

يُطلَق على اللّغة في العملية التعليميّة التعلميّة صفةَ «مفتاح العلوم»؛ فتعلّمها يحقق كفاءة عرضية لكونها لغة التّعلّم والتّعليم، والتّلميذ الذي لا يتحكّم في الملكات الأربع: (فهم المسموع، وفهم المقروء، والإنتاج الشّفهي، والإنتاج الكتابي) لا يحرز تقدمًا في بقيّة المواد الدّراسية، فتلقي هذه المواد وتقييم مدى اكتساب المعارف لا يكون إلّا بواسطتها، وذلك على المستويين؛ المنطوق- يسمع كلام المعلم، ويتفاعل معه شفهيا- والمستوى المكتوب -يقرأ النّصوص المكتوبة، ويُنتج كتابيا-. لهذا يمكننا أنْ نصرّح بأنّ الفشل في القراءة يؤدي إلى الفشل في الدّراسة، والنّجاح فيها يُسهِم في النّجاح في بقيّة المواد.

تسعى هذه الورقة البحثية إلى الإجابة عن الإشكالية الآتية: ما نوع الأخطاء القرائية التي يقع فيها تلاميذ السنة الثانية، وما مدى نجاعة أسلوب أكتب وأنطق في معالجتها؟ والغرض من ذلك التّعرف على طبيعة أخطاء المتعلمين القرائية، وتصنيفها حسب أنواعها، ومحاولة تفسير سبب حصول كل نوع منها من أجل اقتراح آلية فعالة في المعالجة اللغوية الآنية، فالخطأ اللغوي أو الخطأ التربوي في المقاربات التعليمية المعاصرة يعد نقطة انطلاق في العملية التعليميّة-التّعلّميّة. وتفترض الدّراسة أنّ أسلوب (أنطق وأكتب) في معالجة الأخطاء القرائية أسلوب ناجع.

لإنجاز هذه الدراسة تمّ اختيار عينة من تلاميذ السّنة الثانية من التعليم الابتدائي، وتتميّز هذه السنة التعليمية بكونها مهمّة في تمكين المعلّم من اكتشاف ذوي صعوبات التّعلم. وعلى إثر تدريسِ تلاميذٍ في هذا الصفّ الدّراسي، أظهرت الملاحظة الميدانية أنّ ذوي صعوبات التّعلم يشتركون في عجزهم عن القراءة جيّدا، ويستمرُ هذا العجز مع هؤلاء المتعلّمين إلى بقيّة سنوات المرحلة الابتدائية، بل وحتى السّنوات الأولى من التّعليم المتوسّط، ويؤدّي هذا العجز إلى الرّسوب في مختلف الصّفوف الدّراسية ثمّ إلى النّفور من التّعلم وبالتّالي إلى التّسرب المدرسيّ. وبالنّسبة إلى المنهج المتّبع في البحث فهو المنهج الوصفي التّحليلي (وصف الأخطاء وتفسيرها)، وتمت الدراسة بحضور حصّة تعليميّة من نشاط القراءة، وأثناء تناوب التلاميذ على القراءة تُسجّل الأخطاء القرائية التي

يصدرونها، ثمّ تطبيق أسلوب أكتب وأنطق مع الخطأ(أي أنْ يَكتب المتعلّم الكلمة التي لم يوفّق في قراءتها)، وبالتالي يعتمد البحث على توظيف أداة الملاحظة في تسجيل الأخطاء النطقية التي ترتبط بعدم التعرّف على الرموز أو الخلط بين المتشابهات منها، ولا يعنى بالأخطاء المتعلّقة بصعوبات النطق وأمراض الكلام المرتبطة بإشكال في الجهاز النطقي عند المتعلّم التي يكون علاجها من اختصاص الأرطوفوني.

1. خصائص أفراد عيّنة البحث

يُمثّل التّعليم الابتدائي المرحلة التّعليمية التّي تسبق مرحلة التّعليم المتوسّط، والتّي تلي المرحلة التّمهيدية وصفوف الرّوضات، وقد اعتبرت اللّجنة الاستشارية الدّولية للأونسكو عام 1958 أنّ (أوّل هدف من أهداف التّعليم الابتدائي هو تقرير وتوجيه نمو الطّفل الجسماني والعقلي وغرس عاداتٍ سليمة فيه، وأنّ هدف التّعليم العامّ هو تنمية الأطفال بصورة متناسقة لتمكّنهم من النّموّ على أكمل وجه من النّواحي العقلية والوجدانية والجسمانية والاجتماعية ومن أن يحيوا حياة كاملة نافعة في المدرسة) (ميشال، ص 193)

وقد لاحظ الباحثون أنّ في فترة المرحلة الابتدائية تقدّما ثابتا في طبيعة ميول التّلاميذ وسيطرتهم على البيئة وفي قدرتهم على التّعبير عن أنفسهم، إنّ فترة التّعلّم النّشط تأتي في سنّ السادسة وإن كانت تأتي عند التّلميذ الذكي في الخامسة أو قبلها وعند المتأخّر في نموّه تأتي في السّابعة. وفي هذه المرحلة التّعلّميّة النّشطة يكون الطّفل خيالياً دراماتيكياً، يُحاول أن يُشكّل نفسه طبقاً للخصائص التّي يجدها في الأشخاص من حوله أو في الصّور أو القصص التّي يسمعها. فهو يُحب الألعاب ذات الطّابع الخيالي الدراماتيكي. ويُسَرّ بالاستماع إلى الكبار عندما يقرؤون له بصوت عال. ويبدأ عنده التّمييز بين الحقيقة والخيال، ولكنّه لا يزال يُفضّل الأدب الذي يتسم بمعالجة المواقف الواقعية الدراماتيكية، ويتعامل مع ما هو هنا وما هو الآن، وهو يتّجه إلى أن يكون كثير الكلام ولكن تكون مناقشته ومحادثته متوازيتين مع اتجاهاته لمحاولة اللّقاء مع عقول المرتبطين به، والطّفل في هذه السنّ مندفع في استعماله للّغة (مجاور، ص 103)

قام بياجيه (Jean Piaget) بمحاولة الكشف عن عمليات التّفكير عند الطّفل وتوصّل

إلى أنّ (نسبة كبيرة من أحاديث الأطفال بين سنّ السّابعة والسّادسة مركزية الذات [...] وكلّما تقدّم الطفل في السنّ، فإنّ الكلام المركزي الذّاتي يقلّ تدريجياً حتّى يتلاشى ويختفي) (الحوامدة، 2007، ص 45)، والأحاديث مركزيّة الذات لا يهتم الطّفل خلالها إلى من يتحدّث إليه، فهو يتحدّث إلى نفسه. وفي هذه المرحلة من النّمو لا يتمكن المتعلّم من إدراك عدة مفاهيم ذات طبيعة معنويّة أو مجرّدة من خلال التّعامل المباشر مع الأشياء، وقد توصّل فيجوتسكي إلى أنّ الطّفل في هذه المرحلة يحتاج إلى الكبار لمساعدته على تعلّمها، وتأخذ هذه المساعدة شكل الحوار أو الحديث مع الكبار الذين يشرحون له ويحاولون أن يُفهموه معنى الأشياء لتزويده بمعلومات لا يستطيع أن يحصل عليها بمفرده (النّاشف، ص 10)

وحسب بعض الباحثين يكون الأطفال في هذه المرحلة العمرية قادرين على القيام بالمعالجة المنطقيّة للأشياء إلّا أنهم غير قادرين بعد على المعالجة المنطقية للأفكار المجرّدة وهم غالباً ما يستطيعون الالتزام بالاستدلال، لكنّهم نادراً ما يستعملونه للكشف عن الأخطاء حيث يميلون إلى حلّ المشكلات بالمحاولة والخطأ بدلاً من اتّباع استراتيجية فعّالة مثل التّفكير في عدّة حلول ممكنة واستبعاد الغير الصالح منها (داميدوف، 2000، ص 101)

إنّ الصّعوبات التّي تواجه المتعلّم في هذه السنّ تتعلّق بقدرته على التّمييز بين المُتشابهات ذلك أنّ (في المراحل الأولى من تعلّم القراءة والكتابة لا يتجه الطفل إلى أنْ يكون ملاحظاً دقيقاً للتّفاصيل ولا ناقداً ذاتياً ولا مُمَيّزاً دقيقاً بين الكلمات، فهو يرى الشّكل العامّ للكلمة عند القراءة وليس تفاصيلها ومن المُحتمل أن يخلط بين بعض الكلمات مثل كلمة خرج، وجرح وذلك بسبب نقص التّنسيق وعدم كفاية التّدريب وبسبب اندفاعه في أنْ يقرأ وأن يتعامل مع ذلك النّشاط الجديد) (مجاور، ص 104)، هذا ما يُحيلنا إلى ضرورة الوقوف في التعليم عند المتشابهات من الحروف في هذه المرحلة العمرية من أجل ضمان ترسيخ اكتسابها.

وقد سعى المتخصّصون في التّأليف الموجّه للطّفل إلى البحث عن نوعية النّصوص التي

يميل إليها المتعلّم في هذه المرحلة من العمر؛ فتوصّلوا إلى أنّ (تلميذ السّابعة أو الثّامنة قد أصبحت لديه القدرة على التّمييز بين الحقيقة والخيال[...]، ويُصبح أقلّ ارتباطاً بالواقع ويُظهر ميلاً واسعاً في التّعرف على البيئة وعلى أماكن أوسع منها. وعندما يقرأ ويُناقش يسأل الكثير من الأسئلة ويتحدّث عن محتوى قراءته في ذكاء. إنّه يبدأ في التّفكير في تسلسل الأفكار وتنظيمها وفي نتائجها، فقد أصبح لديه العقل الذي يرغب في المعرفة وهو يُصرّ على عمل الأشياء التّي تعلّمها جيّداً مرات ومرات) (مجاور، ص 105)

ومن العلماء من يسمّي مرحلة ما بين ست سنوات إلى ثماني سنوات بمرحلة الطفولة الوسطى؛ وتتميّز هذه المرحلة بأنّها (انتقال الطّفل من مرحلة العجز والاعتماد على الغير إلى الاستقلال التّدريجي ومن بيئة المنزل الضيّقة إلى بيئة المدرسة في نهاية المرحلة حيث تؤدّي الضّغوط والتّوقّعات الثّقافية إلى تغيّرات هامّة في سلوك الطّفل وميوله فيُصبح شخصاً مختلفاً عمّا كان عليه) (فرج، 2008، ص 33)

وينقل محمد حسن اسماعيل يونس، عن ميرسر Mercer ولير نر Lerner مراحل تطور المهارات القرائية حيث صنّفاها إلى ستٍّ مراحل:

-مرحلة ما قبل القراءة: من الميلاد إلى السّادسة من العمر.

-مرحلة التّرميز أو فكّ الرّموز: من الصف الأوّل إلى بداية الصف الثّاني.

-مرحلة الطلاقة: من الصف الثّاني إلى الصف الثّالث.

-مرحلة استخدام القراءة للتّعلم (من الصف الرّابع حتى الصف الثّامن).

-مرحلة وجهات النّظر المتعدّدة (من الصف التّاسع إلى الصف الثّاني عشر)

-مرحلة البناء وإعادة البناء: من الكلية فما بعدها.

وفي هذا السّياق نكتفي بعرض تطوّر المهارات القرائية لدى تلميذ السّنة الثّانية – والتي تمثّل حسب ميرسرو ليرنر تقاطعا بين مرحلة التّرميز ومرحلة الطّلاقة:

مرحلة التّرميز:

*ربط الصوت مع الرّمز.

*التّعرف إلى الأحرف الأبجدية الأساسية.

*التّعرف إلى 1000 كلمة من الكلمات الشّائعة في اللّغة الشّفهية

*يقرأ نصوصا بسيطة

مرحلة الطّلاقة:

*يتمم المعرفة مع المهارات المكتسبة في المرحلتين 1و3.

*إدراك المحتوى والمعنى بالإضافة إلى الترميز للأصوات للتعرف إلى كلمات جديدة.

*القراءة بطلاقة كبيرة مع نهاية مرحلة الترميز.

*يتعرف إلى 3000 كلمة مألوفة ومشتقاتها (إسماعيل، 2002)

2. القراءة الجهرية وصعوبات تعلمها

1.2. القراءة الجهرية:

تحقق القراءة الجهرية ثلاثة أهداف رئيسة هي: (تشخيصية، ونفسية، واجتماعية) (الذيابات، 1997، ص 13)؛ فأما التّشخيص فيظهر في قدرة المعلم على تحديد نقاط القوة والضعف عند التّلاميذ، فيعمل على تعزيز الأولى ومعالجة الثّانية. وأما الهدف النّفسي فيظهر عند حصول التّلميذ القارئ على قدرة الإلقاء الجيّد الذي يزيد من ثقته بنفسه إثر القراءة الجهرية أمام الآخرين، فيتخطى حاجز التّردد والخجل والرّهبة. في حين يبرز الهدف الاجتماعي في إعداد القارئ وتدريبه على إبداء الرأي ومناقشة القضايا التي تهم المجتمع وكسب التأييد بالحجة والإقناع فيتولد لديه احترام مشاعر الآخرين والتعاطف معهم. وإنّ تحقيق القدرة على القراءة جيدا يتطلب استراتيجيات معينة.

2.2. استراتيجيات القراءة:

يستخدم القارئ عدة استراتيجيات في أثناء القراءة وذلك لتجنب الوقوع في الأخطاء القرائية المتعددة والتي من أهمها: الإبدال، الحذف، والأخطاء الناتجة عن الحركات الرجعية للعين، وأهم هذه الاستراتيجيات (الذيابات، 1997، ص 9):

- استراتيجية التعرف: وتعني الاهتمام باللّغة المكتوبة في جو مرئي وإدراك الخصائص العامة للّغة لغايات التّصنيف.

-استراتيجية اختيار العينات: يتم اختيار الرّموز التي تزود القارئ بالمعلومات الضّرورية

التي يعتمد عليها للحصول على المعنى.

- استراتيجية التنبؤ: وفيها ينشغل القرّاء بعملية تخمين مستمر للتنبؤ بالمعنى، والأبنية التركيبية، والعناصر الصوتية الرمزية، والنماذج، وتعد خطوة أساسية في عملية القراءة.

- استراتيجية التأكيد أو التثبت: وتتم هذه العملية بعد الاختيار السليم للأفكار الرئيسة وتمحيصها للتثبيت.

- التصحيح: ويكون في حال عدم وجود روابط منطقية بين المادة المكتوبة والمعنى المتنبئ به أو الفرضي. ويضع القارئ استراتيجية للتّصحيح للتوصل إلى ما فاته من معان وأفكار.

- استراتيجية الانتهاء من عملية القراءة: وفيها يكون القارئ قد توصل إلى نتيجة، وعندها يصدر أحكاما بناءً على ما قرأ.

3.2. صعوبات تعلم القراءة:

لا تنفصل صعوبات القراءة عن صعوبات التعلم، ويُعَرِّف المتخصصون صعوبات التّعلم بأنها اضطراب واحدة أو أكثر من العمليات العقلية أو النّمائية الأساسية التي تظهر في عدم القدرة الكاملة على الاستماع والإدراك والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والهجاء، أو إجراء العمليات الحسابية الأربع، مما يترتب عليها صعوبة في التعلّم، وإنّ الاكتشاف المبكّر لهذه الصّعوبات يتيح تدارك تأخر أصحابها عن أقرانهم، وتعد القراءة الجهرية أهم وسائل تشخيص هذا المشكل.

وترجع صعوبات القراءة إلى عوامل مختلفة، فمنها ما يرتبط بجوانب فيزيولوجية، ومنها ما يرتبط بجوانب نفسية، وهنالك عوامل تعود إلى بيئة التعلم بحد ذاتها، ويمكن أن نلخصها في النّقاط الآتية:

- بما أن الاستعداد للقراءة هو (حالة من النّضج العام، تُبنى على قابلية الطفل واستعداداته وعلى المهارات والمعارف المتعلمة التي تسمح للطفل بتعلم القراءة وذلك تحت ظروف تعليمية محددة) (السرطاوي، 1990، ص 01)، فإنّ أي خلل يمس التّطور اللّغوي، أو نفسية المتعلم، وبيئته التعليمية سيكون حائلا دون تحقيق القراءة الجيّدة.

- الاختلالات العصبية وسيطرة أحد شقي الدماغ على الآخر: أشار أورتون إلى أنّ

(المشكلات القرائية هي نتيجة لفشل تطور السيطرة المخية على اللغة في نصف الدماغ الأيسر) (إسماعيل، 2002، ص 04).

- سلامة الحواس: تصرح كريستي مايلز بأنه من الضروري أن يتوفر التلميذ على قدرات معينة تمكنه من القراءة بما فيها القدرة على الإصغاء إلى القصص، ثم التمكن من سردها، وعرض الأحداث بترتيب صحيح (مايلز، 1994، ص 109)، وقد أثبتت الدراسات المتصلة بتعليم القراءة أن القدرة على الاستماع بفاعلية ترتبط ارتباطا مباشرا بالنّجاح في القراءة، فـ (النّمو في مجال القراءة والهجاء معتمد على قدرة الطّفل على الاستماع الدّقيق وربط الأصوات بالكلمات) (طعيمة، 2007، ص 287).

-العوامل الوراثية والجنينية: أكد بينتون وبيارال Benton &Pearal بأنّ (صعوبات القراءة تزداد شيوعا بين الأفراد الذين ينحدرون من عائلات من نسب واحد) (إسماعيل، 2002، ص 07)، وتبيّن دراسات حديثة بأن آباء الأفراد الذين يعانون صعوبات القراءة تعرّضوا إليها سابقا (إسماعيل، 2002، ص 06).

- الظروف التعليمية غير المناسبة: إنّ عدم فهم المعلمين للاستراتيجيات التعليمية المناسبة يمنعهم من تقديم التعليم المناسب في القراءة، وفي هذا السياق يجب أن نعترف أنّ المدرسة الجزائرية تحتاج إلى توفير متخصصين في علم النفس والأرطوفونيا، لأنّ المعلم لا يمكنه علاج الحالات المستعصية، والتي تحتاج إلى التفعيل وتطبيق آليات تقويمية، وقد ذهب ميرسر إلى أن (الطلبة يفشلون في القراءة أساسا لأنهم لم يتعلموا بالشكل المناسب) (إسماعيل، 2002، ص 07).

-صعوبة التعرف على الحروف: هناك علاقة قوية بين القراءة ومعرفة الحروف، فأسرع الطرق لتوقع النجاح في القراءة يتمثل في معرفة الحروف الهجائية (السرطاوي، 1990، ص 02).

-المشكلات الانفعالية والاجتماعية: يقول ميرسر Mercer أنّ: (للجوانب الانفعالية والاجتماعية دورا في حدوث صعوبات القراءة فالنضج الانفعالي، وبيئة البيت، ومفهوم الذات، وتأثير المجتمع كلها عوامل ترتبط بالصعوبات القرائية) (إسماعيل، 2002، ص

حدوث ذلك في المستقبل في المواقف المشابهة، قد يكون اجتماعيا على شكل ثناء أو ابتسامة. كما قد يكون ماديا كالألعاب والقصص والألوان والصور.

4. منهجية البحث

1.4. تطبيق المعالجة اللغوية لأخطاء عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

اعتمدت هذه الدراسة في التغذية الراجعة للأخطاء القرائية أسلوب (أُكتب وانطق)، وقد أجرى درابان ورونالد (Draban&Ronald) دراسة بعنوان استخدام أسلوب (أُكتب وانطق) لتطوير فعالية التهجئة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية هذا الأسلوب –الذي يعتمد على تغذية راجعة بصرية وسمعية- في تطوير التهجئة، وبيّنت نتائج هذه الدّراسة أن هذا الأسلوب عزز من قدرات الطلبة في التهجئة في مدة قليلة (إسماعيل، 2002، ص 23).

بالنسبة للعيّنة المعتمدة فهي تلاميذ قسم السنة الثانية بمدرسة الفحص بمدينة الأربعاء، البليدة في الموسم الدّراسي 2021/2022، ويبلغ عددهم خمسة وثلاثين تلميذًا، نعرض منها أخطاء اثني عشر(12) تلميذا أثناء قراءتهم نص القراءة: مباراة حاسمة (سليمان، 2019، ص 74)، لإظهار مدى نجاعة تصحيح الأخطاء باعتماد الأسلوب المذكور، أمّا الاستراتيجية التي استُعملت في هذا البحث؛ عندما يقع التّلميذ في خطأ أثناء القراءة نتتبع الخطوات الآتية:

- دعوة التّلميذ إلى إعادة قراءة الكلمة؛ فهناك من التّلاميذ من ينتبه إلى خطئه بمجرد مقاطعته، فيقوم بالتّصحيح الذّاتي. أما من لا يتمكن من التّصحيح فننتقل معه إلى الخطوة الموالية.

- دعوة التّلميذ إلى تهجئة الحروف منفصلة، ومن التّلاميذ من كان سببُ خطئه عدم قدرته على معرفة الحرف أو تمييز حركته داخل التّركيب، فيكون العلاج الآني بتصويب قراءة الحرف أو حركته بفصله عن بقية العناصر، ثم تدريبه بمثال آخر يحتوي على الرمز اللغوي الذي أخطأ في تفكيك ترميزه.

- إذا لم يتمكن التلميذ من التصحيح الذاتي، أو تعديل الخطأ عن طريق تكرار المحاولة، يتم اللجوء إلى طريقة الكتابة، حيث يَكتُب الكلمة التي أخطأ في قراءتها، مع العلم أنّه أثناء الكتابة يُعيد تهجئة الكلمة. ويكون تدخّل المعلم بإضافة أمثلة مع تغيير موضع الرمز حسب خطأ التلميذ.

- ولابد من الإشادة بأهمية الحثّ، والثّناء والتّعزيز لإزالة حاجز التخوّف عند التلميذ وتشجيعه أكثر.

وقد تمّ تسجيل أخطاء التلاميذ في الجدول الآتي:

الجدول 1:

جدول أخطاء تلاميذ العينة، أسبابها، وكيفية معالجتها

التلميذ	الخطأ	نوعه	سببه	تصحيحه
التلميذ01:	ت ن ت ظ ر	البطء في القراءة	الصورة الخطية للكلمة غير مسجلة في ذاكرة المتعلم	تمكّن التلميذ من قراءة الكلمة دفعة واحدة بعد تكرارها
	بدايةً مباراةٍ (الصواب: بدايةَ مباراةِ)	خطأ في قراءة الحركات	عدم تمييزه بين الحركات	الاعتماد على مراجعة الحركات من حين لآخر.
	فريقا (الصواب: فريقنا)	حذف حرف النون	السرعة أثناء القراءة	حث المتعلم على التروي أثناء القراءة

التلميذ02:	العبنا (الصواب: اللاعبون)	-حذف اللام من أول الكلمة بعد الألف واللام -حذف المد بالضم إضافة المد بعد النون	-عدم القدرة على قراءة اللام بعد (ال) التعريف. -عدم التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.	-تدريبه على قراة كلمات دخل عليها التعريف وهي تبدأ باللام مثل: اللحم، الليث. -التدريب على قراءة كلمات بها مد بمختلف أصواته.
	داخل (الصواب: دخل)	-إضافة المد في غير محله	-عدم التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.	-التدريب على قراءة كلمات بها مد بمختلف أصواته.
التلميذ03:	اللاعب (الصواب: لاعب)	-إضافة (ال) التعريف	-السرعة في القراءة	-حث المتعلم على التروي أثناء القراءة

التلميذ04:	تقدّمت (الصواب: تقدم)	-إضافة حرف التاء	-السرعة في القراءة	-حث المتعلم على التروي أثناء القراءة
	لُعبَةٌ (الصواب: لاعب)	-حذف المد -إضافة حرف(التاء المربوطة)	-عدم التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة. -عدم التمييز بين المذكر والمؤنث المنتهي بتاء مربوطة	-التدريب على قراءة كلمات بها مد بمختلف أصواته. -التدريب على التمييز بي المؤنث والمذكر (دخول التاءالمربوطة)
	جزائرية (الصواب: جزائريٌّ)	إضافة حرف (التاء المربوطة)	عدم التمييز بين المذكر والمؤنث المنتهي بتاء مربوطة	التدريب على التمييز بي المؤنث والمذكر (دخول التاءالمربوطة)
التلميذ05:	الملعبُ (الصواب: الملعبِ)	-خلط بين الحركات	-عدم التمييز بين الحركات	-التدريب على قراءة الحروف بأصوات مختلفة
	وَصَبَها (الصواب:صَوَّبها)	-تغيير في مواضع الحروف	-السرعة في القراءة	-حث المتعلم على التأني أثناء القراءة.
	بَقُوَّة (الصواب: بِقوّة)	-خلط بين الحركات	-عدم التمييز بين الحركات	-التدريب على قراءة الحروف بأصوات مختلفة

التلميذ06:	فَسَجَل (الصواب: فَسَجّل)	-إهمال الشدة	-عدم التمييز بين الحرف المشدد وغيره	-التدريب على قراءة كلمات تتضمن الشدّة
	فاز (تفخيم الفاء والصواب ترقيقها)	-عدم إعطاء الحروف حقها في النطق	-النطق الخاطئ للحروف (المخرج والصفة)	-الاستماع إلى النطق السليم من قبل المعلم وتكراره بعده.
	بَعْدو (الصواب: بعدُ)	-إضافة المد في غير محله	-عدم التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.	-التدريب على قراءة كلمات بها مد بمختلف أصواته.
التلميذ07:	أجمهور (الجمهور)	-حذف اللام: الخلط بين (ال) الشمسية والقمرية	-عدم التمييز بين (ال) الشمسية والقمرية	-التدريب على فراءة كلمات دخلت عليها (ال) القمرية
التلميذ08:	شوئطها (شوطها)	-إضافة حرف الهمزة	-السرعة في القراءة، وربما استحضر في ذهنه كلمة شاطئ فتداخلت الكلمتان.	-الحث على التأني أثناء القراءة.

التلميذ09:	جلستُ العائلة (الصواب جلستِ العائلة)	-قلب الكسرة ضمة	-عدم التمييز بين الكسرة والضمة	-مراجعة الحركات.
	تنظر(الصواب: تنتظر)	-حذف حرف التاء	لتشابه الكلمتين (تنظر، تنتظر)	-الحث على التأني أثناء القراءة.
	تجمّع (الصواب: تجمَعُ)	إضافة الشد	-ربما لأنه مرت به كلمة تجمّع من قبل، فخلط بين الكلمتين	الحث على التأني أثناء القراءة.
	بفريق (الصواب: بالفريق)	-حذف (ال) التعريف	-السرعة في القراءة	-التدريب على قراءة كلمات دخل عليها (ال).
التلميذ10:	علامة (الصواب: علامات)	-إضافة المد	-السرعة في القراءة	-الحث على التأني أثناء القراءة. والتدريب على قراءة كلمات تحتوي المد بالألف.
التلميذ11:	الفاريقون (الصواب: الفريقان)	-إضافة المد بالألف، وإبدال المد بالألف واوا	-عدم التمييز بين المدود	-التدريب على قراءة كلمات تحتوي مدودا بحركات مختلفة

التلميذ12:	نفاية (الصواب: نهاية)	-إبدال الهاء بالفاء	-عدم التمييز بين الحرفين (الهاء والفاء) وربما كلمة نفاية مخزنة في ذهنه، استرجعها للتشابه بين الكلمتين.	-الحث على التأني أثناء القراءة. والتدريب على قراءة كلمات تحتوي على الحرفين للتأكد من ترسيخهما.

بعد إجراء الدراسة التطبيقية، نعرض فيما يلي تحليلنا للأخطاء القرائية، وتعليل وقوع التلاميذ فيها:

- قد يكون بسبب البطء في القراءة تخوّف التلميذ من الوقوع في الخطأ، أو لعدم تمكنه من تفكيك الترميز، إنْ كان السبب هو الأول فالحل تشجيع التلميذ لإزاحة هذا الخوف، أما إنْ كان السبب هو الثاني فالحل في مراجعة الحروف وأصواتها.

- نلاحظ أن بعض التّلاميذ يكرّرون الخطأ نفسه في مواضع متعددة (تكرار التلميذ إلياس لخطأ إضافة التاء إلى الكلمات) مما يدل أن هذا الخطأ مترسخ في ذهنه، ويحتاج إلى مجهود أكبر في تعديله من خلال التدريب على قراءة كلمات من النوع نفسه، وأيضا الاستعانة بأسلوب الكتابة في ذلك.

- بالنسبة لأخطاء المتشابهات، فقد سبق وأشرنا في مطلع البحث أنّ من خصائص المتعلم في هذا السن أنه يصعب عليه التمييز بين المتشابهات.

- بالنسبة إلى أخطاء الإضافة والحذف فتعليلها هو السرعة في القراءة، أو تشابه الكلمات كما هو الحال في «نظر» و«انتظر».

- أما عن استبدال كلمة بكلمة مشابهة، فتفسيره أن الكلمة التي استخدمها المتعلم مخزنة في ذهنه وأقرب إلى الاسترجاع من كلمة النص كما هو الحال في «نفاية» و«نهاية».

- أما عن أخطاء الحركات والمدود، فتحتاج إلى المراجعة المستمرة، وإنْ لم يتم معالجة

هذا الخطأ في هذا السن فإنّه يستمر مع المتعلم إلى سنوات متقدمة، وهذا ما لاحظناه في أقسام الثالثة والرابعة وبل حتى الخامسة من التعليم الابتدائي.

-نفترض أنّ تصحيح الخطأ فور حدوثه أفضل من إرجائه لحين آخر.

-لا تكون معالجة كل الأخطاء بطريقة واحدة تناسب الجميع بشكل متساو، حتى وإن كان خطؤهم واحدا. فهناك من المتعلمين من يتمكن من تصحيح خطئه ذاتيا بمجرد تنبيهه. وهناك من يحتاج إلى تهجئة الكلمة، وهناك من يتمكن من قراءتها بعد أن يعيد كتابتها، وهناك من لابد من أن يراجع الحروف وأصواتها باستمرار، حتى يتقدم في القراءة.

5. الاستنتاج:

نختتم البحث بمقترحات تخصّ تعليم القراءة الجهرية، وتصحيح أخطاء المتعلمين فيها:

- إعادة النظر في الموضوعات الخاصّة بنصوص القراءة الموجّهة للمتعلّمين، بحيث تناسب اهتماماتهم.

- حرص المعلّم على تصحيح الأخطاء في حينها.

- اهتمام المعلّم بحصّة القراءة، وخلق الجو الباعث على النّشاط.

- الابتعاد عن أسلوب التّوبيخ، لتفادي إفقاد المتعلّم ثقته بنفسه.

- مراعاة الفروق الموجودة بين المتعلّمين، ومساعدة التلاميذ المتأخرين في عملية القراءة بحكمة واتباع أسلوب التّشجيع.

- حرص المعلّم على إجادة القراءة النّموذجية، ونطق الكلمات نطقًا سليمًا، مع مراعاة الطلاقة والانسياب في الأداء القرائي، وانتقاء سرعة الأداء المناسبة عند القراءة.

- ضرورة التّمييز بين العجز القرائي (الديسلكسيا): وهو ضعف شديد في القدرة على القراءة النّاجم عن خلل في المخ، والضعف القرائي: وهو عدم امتلاك الطالب لعدد من المهارات الأساسية في القراءة، والأخطاء القرائية من مؤشرات الضعف في عملية القراءة.

المراجع:

- إسماعيل يونس، محمد حسن. (2002). فاعلية التعزيز الإيجابي والتغذية الراجعة في تصحيح أخطاء تعرف الكلمات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير في التربية الخاصة: كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.
- جرجس، ميشال. (د. ت). معجم مصطلحات التّربية والتّعليم. لبنان: دار النهضة العربية.
- الحيلة محمّد، محمود. (1999). التّصميم التّعليمي: نظرية وممارسة. الأردن: دار المسيرة.
- دافيدوف، ليندا. (2000). التّعلّم وعملياته الأساسيّة. سيّد الطّواب ومحمّد عمر (مترجمان). القاهرة: الدّار الدّولية للاستثمارات الثقافية.
- الذيابات، فؤاد علي سعيد. (1997). تحليل أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير في التربية: جامعة اليرموك.
- راتب قاسم، عاشور ومحمّد فؤاد الحوامدة. (2007). أساليب تدريس اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق (ط2). الأردن: دار الميسرة.
- السرطاوي، زيدان أحمد. (1990). تنمية الاستعداد للقراءة لدى الأطفال العاديين وغير العاديين. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية
- علي مجاور، محمّد صلاح الدّين. (د. ت). تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية (ط2). القاهرة: دار الفكر العربي.
- فرج، عبد اللّطيف. (2008). منهج المرحلة الابتدائية. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- مايلز، كريستي. (1994). التّربية المختصة دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقليا. عفيف الرزاز وآخرون (مترجمون). لبنان: ورشة الموارد العربية للرعاية الصحية وتنمية المجتمع.
- محمود النّاشف، هدى. (د. ت). إعداد الطّفل العربي للقراءة والكتابة (ط2). القاهرة: دار الفكر العربي.
- نايت سليمان، طيب. (2019). كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية. السنة الثانية من التعليم الابتدائي. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
- هاشمي، عمر. (2004). التقييم البنائي والتّغذية الرّاجعة. المُربي: الجزائر.