أخطاء القراءة والإملاء في اللغة العربية لدى عينة من التلاميذ بأقسام السنة الرابعة ابتدائي

Reading and spelling Errors in the Arabic language in a sample of students in the fourth primary year

أمينة ديش [1]، راضية طاشمة[2،*]
tachemaradia@yahoo.fr
[2،1] جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان (الجزائر)

تاريخ الاستلام: 2018/11/15 ؛ تاريخ القبول: 2018/12/27 ؛ تاريخ النشر : 2019/02/28

ملخص : تهدف الدراسة إلى وصف وتحليل الأخطاء في القراءة والإملاء في اللغة العربية لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. اشتملت العينة على 33 تلميذا وتلميذة، 13 منهم يظهرون ضعفا في القراءة والإملاء و19 منهم من ذوي الأداء المتوسط أو فوق المتوسط (عاديين). لجمع البيانات تم استخدام اختبارين للقراءة والإملاء تم إعدادهما خصيصا لهذه الدراسة. وباستخدام المنهج الوصفي وبعد التحليل الإحصائي، توصلنا إلى نتائج تفضي إلى وجود أخطاء في القراءة والإملاء من نوع: الحذف، الإبدال، الإضافة، التكرار، القلب، الخلط، وأخطاء تعود لخصوصية اللغة العربية .أيضا وجود علاقة ارتباطيه بين سرعة القراءة وعدد الأخطاء(r=0.85). وجود فرق دال إحصائيا بين ذوي الصعوبات في اللغة العربية والعاديين في عدد الأخطاء في نشاط القراءة و الإملاء، وأيضا في زمن القراءة.

الكلمات المفتاح : :أخطاء القراءة؛ أخطاء الإملاء؛ صعوبات القراءة؛ لغة عربية؛ زمن القراءة.

Abstract The study aims to describe and analyze errors in reading and spelling in Arabic language in a sample of fourth year primary students. The sample consisted of 33 students, 13 of whom show poor reading and spelling and 19 of whom are moderately or above average (ordinary) performers. For data collection, two read and spelling tests prepared specifically for this study were used. Using the descriptive method and after statistical analysis, we have achieved results leading to errors in reading and spelling of the type: omission, substitution, addition, repetition, reverse reading, confusion, and errors due to the privacy of the Arabic language. Also, there is a correlation between the reading speed and the number of errors (R = 0.85). There is a statistically significant difference between those with difficulties in Arabic and ordinary in the number of errors in reading, and also in the time of reading

Keywords: reading errors, spelling errors, reading difficulties, Arabic language, reading time.

*corresponding author

مقدمة

يتم الفعل القرائي بتحليل الرسالة المكتوبة وذلك بهدف تحديد معناها، حيث تكون الرسالة مشفرة بالحروف والكلمات والجمل. يقرأ المبتدئ ببطء شديد كلمة كلمة، تتحرك عيناه عبر السطور حركة غير منتظمة ويركز انتباهه في عملية التعرف على الكلمات، إلا أن استمرارية عملية التعرف الخاطئ توحي بخلل في المعالجة البصرية للمعلومات وتتعلق المعالجة البصرية بالعديد من العمليات الذهنية. أيضا السيرورات المعرفية الكامنة خلف عملية اكتساب القراءة من حيث الوعي الفونولوجي أو المهارات التي تسمح بكشف المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية وتجهيزها بطريقة واعية. والذاكرة العاملة باعتبارها نظاما يتكون من مجموعة من الميكانيزمات التي تسمح بترميز المعلومات، تخزينها واسترجاعها، والإدراك البصري كسيرورة عقلية تتدخل في معالجة المعلومة المكتوبة، فالكلمة المكتوبة تمثل معلومة بصرية تلتقط أولا من طرف العين وتنقل عبر العصب البصري لمركز الرؤية على القشرة المخية (الفص الصدغي) وهناك تترجم وتفسر ويتم إدراكها ككلمة. هذه هي العوامل الكامنة وراء الفعل القرائي، ولكن أي منها يكمن فيه الخلل وراء الأخطاء المرتكبة في القراءة والإملاء؟ ووجود خلل في واحدة دون الأخرى هل من شأنه أن ينتج نوعا محددا من هذه الأخطاء؟ من هذه الزاوية نحن نرى بضرورة تحليل الأخطاء التي تظهر في الفعل القرائي. وتبرز أهمية تحليل الأخطاء القرائية والإملائية في مساعدة المعلمين والمتعاملين مع التلميذ لفهم عملية القراءة،كيف تحدث؟ وما هي صعوباتها ومصادرها؟ من الطبيعي أن يكون كل الأطفال في بداية تعلمهم يرتكبون أخطاء ، حسب بوند و آخرون (1986) تتفاوت هذه الأخيرة في درجتها، إلا أن الأخطاء البسيطة التي لا تعالج تتجمع وتتراكم وتؤدي غالبا للعجز القرائي الحاد، لذلك وجب تسليط الضوء على الأخطاء القرائية والإملائية المرتكبة في بداية المرحلة الابتدائية ظهورها(الحوامدة، 2010، صص 109 127). من هنا جاءت أهمية القيام بهذه الدراسة بغرض وصف وتحليل هذه الأخطاء، وكذا البحث عن العوامل المؤدية إلى.

1 الإشكالية:

لدى التحاق الطفل بالمدرسة ينتقل بشكل سريع من لغة سهلة بسيطة (العامية) للغة كلاسيكية معقدة، هي لغة المناهج، وعليه إتقانها بجودة فنجده يعاني من صعوبات متعددة، هذه الصعوبات نجدها لدى الطفل المتمدرس باللغة العربية حيث تتميز بنوع من الخصوصية من حيث النظام الكتابي، صعوبات ترتبط باللغة وطبيعة النظام الصوتي والكتابي، كمثال على ذلك نجد التمييز بين اللام الشمسية والقمرية، الهاء بنهاية الكلمة، التاء مربوطة أم مفتوحة، الحروف المنقطة وغير المنقطة وعدم قراءة اللام الشمسية. كما نجد حروفا تنطق ولا تكتب (ذلك ، هذا) وحروفا تكتب ولا تنطق كالواو والألف في كلمة ذهبوا، وكذا تشابه شكل الحروف (ب ، ت ، ث)، أضف إلى ذلك تعدد صور الحرف الواحد باختلاف موقعه (مثال: حرف الجيم جـ، جـ، ج)(عياد، 2007، ص 43). مما يتعلمه الطفل في المدرسة القراءة، كنشاط فكري وعقلي يتفاعل معه القارئ، يفهم ما يقرأه فيتعرف على الحروف والكلمات والجمل وينطق بها، وبذلك تعد القراءة الأساس الذي تبنى عليه فروع النشاط اللغوي " ولعل أهم مكونات القراءة هي " تعرف الكلمة " و"الفهم القرائي " وأي خلل في المكونات السابق ذكرها يؤدي طبعا للتعثر في القراءة

(أبو الديار، 2012، ص 104). على من يتعلم القراءة أن يتقن عدة استراتيجيات وينسق بينها (Deum,2007,p15)، والطفل الذي يعاني من صعوبة هو تلميذ أفرط في استعمال إستراتيجية واحدة على حساب الباقي ولا يستطيع إنشاء روابط بين مختلف الاستراتيجيات، ونجد الأخطاء عادة ما تكون لدى القراء المبتدئين، لكنها لدى البعض تعتبر عائقا دائما (obstacle durable) وهؤلاء يظهرون نوعا من السلبية الذهنية (passivité mentale) ومن سماتهم طرح عدد قليل من الأسئلة وتبعية للمعلم. وتكشف أخطاء التلاميذ عادة عن وجوه القصور في تمثل ماهية القراءة وعن قصور في الإجراءات المستخدمة للتعرف على الكلمات وطريقة القراءة.

من أنماط الأخطاء الشائعة في القراءة نجد الطفل يظهر صعوبة في التمييز بين الحروف، كما لا يعطي حروف المد حقها في النطق، يعجز عن معرفة أسماء الحروف وعدم نطق حرف كقراءة، كما قد يحذف بعض الحروف من الكلمة، أو يبدل حرف في الكلمة مكان حرف أخر ولا يميز بين النون والتنوين، كما يظهر عدم تسلسل في نطق حروف الكلمة (يقدم أو يؤخر) وكذا صعوبة فهم تأثير الحركة على نطق الحروف (عبد الفتاح،2011، ص 11). وتترافق هذه الأخطاء مع الأخطاء الكتابية فنجدها في النسخ كما نجدها في الإملاء، فإذا كانت مهمة الإملاء نقل المسموع إلى مكتوب فوظيفة القراءة نقل المكتوب إلى مسموع. وحتى يتحقق المكتوب الصحيح الخالي من الأخطاء ينبغي أن تكون القراءة سليمة وواضحة والعكس صحيح، فمن أخطأ في الكتابة فإنه يقرأ كذلك أو على الأقل يتعثر في قراءته ويتخلف فيها(معزوزي ومعماش، 2016، ص 38). ومن الأخطاء الإملائية الشائعة لدى التلاميذ المتمدرسين باللغة العربية نجد المزج بين الصوائت الممدودة والصوائت القصيرة وكذا أخطاء الهمزة، وأخطاء بين التاء الممدودة والقصيرة (صندقلي، 2008، ص 20). كما أن القراءة تتأثر بطبيعة اللغة ونطق حروفها والتقارب في المخارج والكتابة وغيرها(الفرا، 2017، صص 310 346). بالإضافة إلى أن البحث العلمي أثبت أن تعرف الكلمات يستغرق وقتا، وهو ليس عملية فورية تلقائية سريعة ويتوقف على مدى ألفة القارئ لما يقرأ، فزمن تعرف الكلمات الشائعة يقل عن زمن تعرف الكلمات غير الشائعة أو نادرة الاستعمال حسب ما جاء في (عبد الباري، 2010، ص 20).

بهدف التعرف على الأخطاء القرائية التي تظهر عند التلاميذ جاءت فكرة الدراسة قصد وصف وتحليل الأخطاء القرائية والإملائية التي يرتكبها التلاميذ في المدرسة الابتدائية فتم طرح التساؤلات التالية :

ما هي الأخطاء القرائية والإملائية في اللغة العربية التي تظهر عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين ذوي الصعوبات وأقرانهم العاديين في عدد الأخطاء في نشاطي القراءة والإملاء ؟ هل هناك علاقة بين سرعة القراءة وعدد الأخطاء في نشاط القراءة ؟

2 فرضيات وأهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة في بادئ الأمر إلى معرفة ما هي الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء القراءة وكذا أثناء الكتابة عن طريق الإملاء.
- كما تهدف إلى تصنيف هذه الأخطاء وهل هي نفسها في كل من نشاطي القراءة والإملاء.

- معرفة إن كان هناك فرق بين ذوي التحصيل الجيد وذوي الصعوبات في كل من الأخطاء في القراءة والإملاء، وسرعة القراءة.
- البحث في وجود علاقة بين كم الأخطاء والزمن (السرعة) في القراءة.

وانطلاقا مما سبق نصوغ فرضيات هذه الدراسة كما يلي:

- الأخطاء التي تظهر في القراءة هي نفسها الأخطاء التي تظهر في الإملاء.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين ذوي الصعوبات وأقرانهم العاديين في عدد الأخطاء في نشاطي القراءة والإملاء وكذا سرعة القراءة.
- يوجد علاقة ارتباطيه بين الزمن المستغرق في القراءة (سرعة القراءة) وعدد الأخطاء في هذا النشاط.

3 مفاهيم إجرائية:

- أخطاء القراءة: الأخطاء التي يرتكبها المتعلم أثناء القراءة ، تظهر مؤشراتها من خلال الحذف، الإضافة، الإبدال، القلب، التكرار، ويتم تقييم الأخطاء من خلال سرعة القراءةو عدد الأخطاء المرتكبة بالاعتماد على الاختبار المعد لذلك. وهو عبارة عن نص غير مألوف يتعامل معه لأول مرة.
- أخطاء الإملاء: الأخطاء التي يرتكبها المتعلم، تظهر مؤشراتها من خلال الحذف، الإضافة، الإبدال، القلب، ويتم تقييم عدد الأخطاء ونوعية الخطأ من خلال الاختبار المعد لذلك.
- زمن القراءة: الوقت الذي يستغرقه التلميذ في قراءة النص، ويتم استخدام ساعة ميقاتية لتسجيل الزمن.
- التلاميذ العاديين: هم فئة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يظهرون مستوى حسن إلى جيد في نشاطي القراءة والإملاء. أي يحصلون على علامة تفوق أو تساوي 07 من 10 في مادة اللغة العربية.
- التلاميذ ذوي الصعوبات: هم فئة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يظهرون صعوبات في نشاطي القراءة والإملاء وتحصيلهم ضعيف في مادة اللغة العربية أي يحصلون على نقطة تساوي أو أقل من 04.

4 الدراسات السابقة :

الدراسات التي بين أيدينا تناولت موضوع تحليل الأخطاء في القراءة الجهريةو الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية و هي معروضة كالآتي:

- **دراسة عويدات (1991) نقلا عن (البحيري، محفوظي، 2014):** هدفت الدراسة للكشف عن عيوب القراءة الجهرية عند تلاميذ السنة 3 والسنة الرابعة، بينت أن نسبة العجز القرائي بلغت 31% في الصف 3 بينما 22 % في الصف الرابع، وتمثلت الأخطاء في: أخطاء الإبدال في الحروف، المقاطع، الكلمات، خطأ حركات الإعراب، التكرار.
- **دراسة Azzam (1993):** هدفها هودراسة أخطاء القراءة و الهجاء على أطفال يتعلمون باللغة العربية في الشر ق الأوسط، قصد توفير وصف شامل ومنهجي للخطأ في قراءة المعلومات والأخطاء الإملائية في المدرسة الابتدائية. تمثلت عينة الدراسة في 150 طفل يتكلمون باللغة العربية تتراوح أعمارهم من 6 إلى 11 سنة في

القراءة والتهجئة على 50 كلمة. أظهرت النتائج أن الأخطاء في القراءة والهجاء استمرت طوال وقت المدرسة الابتدائية وأن الصعوبات ارتبطت بإتقان اللغة، وأن أخطاء القاءة شملت علامات التشكيل، و ارتبطت أخطاء الإملاء بقواعد حساسة مرتبطة بالسياق وكانت الأنواع: إضافات، حذف حروف، ومشاكل في الكتابة اليدوية.

- **دراسة عمايرة (2003) نقلا عن (البحيري، محفوظي، 2014):** هدفت الدراسة للكشف عن الأخطاء القرائية لدى المتعلمين ودراسة أو استكشاف العلاقة بين الأخطاء القرائية والعوامل الفونولوجية المختلفة. أظهرت نتائج الدراسة أن الحذف هو الخطأ القرائي الأكثر شيوعا، فالإبدال، الإضافة، العكس(القلب).
- **دراسة Abu Rabia, Taha (2004):** هدفت الدراسة إلى البحث عن أخطاء القاءة والتهجئة لدى القراء العرب. عينة الدراسة تمثلت في 20 منالمعسر ين قرائيا، تمت مقارنتهم مع 20 من القراء العاديين، هنا كان التطابق في مستوى القراءة، و التطابق بين المجموعتين في العمر. تم اختبارها على القراءة والتهجئة من النصوص، والكلمات المعزولة isoledword / pseudo words. كشفت نتائج الدراسة أن النوع الأكثر ظهورا كان صوتيا (phonetic)و أرجعا ذلك للمعجم الإملائي المحدود.
- **دراسة الحوامدة (2010):** هدفت الدراسة إلى وصفأخطاء القراءة الجهرية وتحليلها، وإظهار الاستراتيجيات القرائية التي يستخدمها الطلبة ودرجة تمكنهم من أنظمة اللغة، تم استخدام قائمة تحليل الأخطاء القرائية RMI، وبينت الدراسة أن أكثر الأخطاء شيوعا كانت الإبدال، الحذف، الإضافة.
- **دراسة بركات (2008):** هدف الدراسة إلى معرفة الأخطاء الإملائية في ضوء متغيرات الجنس، الصف، التحصيل. تم اختيار عينة من مدينة طولكرم (292). تبين نتائج الدراسة أن أكثر الأخطاء هي المتعلقة بكتابة الهمزات بأشكالها، الخلط بين التاء و أقل الأخطاء الإملائية هي قلب الحروف، كذلك عدم وجود فروق دالة بين الذكور و الإناث في نسب الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم، وجود فروق في نسب الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم، وجود فروق في تكرار الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ تبعا لمتغير الصف وذلك في اتجاه تلاميذ الصف 1 ، 2 ، 3 على التوالي، وجود فروق دالة في تكرار الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ تبعا لمتغير التحصيل المدرسي في اتجاه التلاميذ الأقل تحصيلا.
- **دراسة Sammour, Abu Rabia (2012):** هدفت الدراسة إلى جرد الأخطاء الإملائية على عينة من طلاب الصف الثامن الذين يعانون من عسر القراءة، مع طلاب الصف الخامس والسادس يتطابقون مع مجموعة عُسر القراءة وفقًا لمستوى التهجئة لديهم. تم اختبار جميع الطلاب على تهجئة الكلمات المعزولة باللغتين العربية والإنجليزية. تم تصنيف الأخطاء إلى أربع فئات: semiphonetic ، dysphonetic، وإغفال الكلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن الأخطاء الصوتيةكانت أكثر انتشارًا في اللغة العربية عنها باللغة الإنجليزية، بينما كانت الأخطاء شبه اللغوية أكثر انتشارًا في اللغة الإنجليزية عنها باللغة العربية. علاوة على ذلك، فإن مجموعة المعسرين قرائيا جعلت أكثر أخطاء شبه عقلانية بشكل ملحوظ في اللغة العربية مقارنة بالمجموعة المتطابقة على مستوى الإملاء. كما صنفت الأخطاء الإملائية إلى فئات: أخطاء صوتية phonetic، أخطاء شبه صوتية Semiphonetic، حذف حروف أو كلمات omission، dyshfonetic

- **دراسة صوالحة (2016):** هدفت الدراسة إلى التعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ 4 و5 أساسي. تكونت عينة الدراسة من 148 طالب و طالبة من ذوي صعوبات التعلم في الإملاء. طبق اختبار تشخيصي في الإملاء ومقابلات، تبين نتائج الدراسة وجود أخطاء منها: أخطاء حروف المد (ا، و، ي) / أخطاء الحركات (فتحة ، ضمة ، كسرة)/ أخطاء كتابة الهمزات/ أخطاء النون والتنوين.
- **دراسة قدي (2017):** هدفت الدراسة للكشف عن أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية، تمثلت عينة الدراسة في 222 تلميذ من قسم السنة الرابعة، استعملت اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي، اختبار القراءة الجهرية من إعداد الباحثة. توصلت لوجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، وأن أخطاء القراءة متواجدة عند ذوي صعوبات التعلم، ورغم قلتها لدى العاديين فقد لوحظ لدى هؤلاء أن أكثر الأخطاء هي القراءة العكسية، التكرار بينما عند ذوي صعوبات التعلم أخطاء القلب، الحذف، والتكرار.

- **تعقيب على الدراسات السابقة:**

تناولت الدراسات موضوع أخطاء القراءة والإملاءو اتفقت أن الأخطاء تظهر لدى المتعلمين وتتدرج تحت أنواع (الحذف، الإضافة،الإبدال، التكرار، القلب، الخلط) وسواء كانت أخطاء قرائية أو إملائية فهي تتأثر بعوامل مختلفة كطريقة معالجة المعلومة وطبيعة النظام ونوع النشاط القرائي (جهرية، صامتة) وعلاقتها بالزمن، ومن خلال دراستنا سنقوم ببحث أسباب ظهور الأخطاء القرائية والإملائية والتعرف على تأثير اللغة العربية في ظهور الأخطاء، وعلاقة زمن القراءة بالأخطاء المرتكبة في نشاط القراءة .

5 الطريقة والأدوات : في هذا الجزء سوف يتم عرض منهجية الدراسة والأدوات المستخدمة وكذلك وصف للعينة وكيف تم التحليل الإحصائي.

- **مهجية وإجراءات الدراسة :** تم إتباع المنهج الوصفي بمعالجة إحصائية من أجل وصف مشكلة صعوبة القراءة والإملاء ووصف أنواع الأخطاء في هذين النشاطين. تمت الدراسة بمدرسة ابتدائية بولاية تلمسان ، مدرسة " عزاز سيد أحمد " وقد أجريت خلال الفصل الثاني من سنة 2018 (جانفي ، فيفري، مارس).
- **عينة الدراسة :** تمثلت العينة في 33 طفل من أقسام السنة الرابعة ابتدائي (19 تلميذ و14 تلميذة). تم اختيار العينة من خلال تقسيمها إلى طبقتين، الأولى تتمثل في مجموعة التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في نشاطي القراءة والإملاء وتحصيلهم ضعيف في مادة اللغة العربية.والطبقة الثانية مجموعة تلاميذ يظهرون مستوى حسن إلى جيد في نشاطي القراءة والإملاء. وقد تم اختيار أفراد كل مجموعة بالطريقة العشوائية. في ما يأتي نوضح خصائص هذه العينة.

جدول(1):خصائص العينة حسب الجنس والتحصيل الدراسي في اللغة العربية

المجموعة / الجنس	تحصيل حسن/جيد		تحصيل أقل من المتوسط/ ضعيف	
ذكور	8	%24.24	11	%33.33
إناث	12	%36.36	2	%6.06
المجموع	**20**	**%60.60**	**13**	**%39.39**

يظهر من خلال الجدول(1) فإن أغلب الحالات لديها تحصيل حسن إلى جيد في اللغة العربية، بلغت نسبتهم 60.60% أي 12 منهم إناث و8 ذكور، وهؤلاء هم من يمثلون مجموعة العاديين في نتائج الدراسة فيما بعد. بينما ذوو التحصيل الأقل من المتوسط إلى ضعيف فبغت نسبتهم 39.39% من كل الجنس والذين يمثلون ذوي الصعوبات في اللغة العربية.

- **أدوات الدراسة:** ككل دراسة وصفية تم الاعتماد على المقابلة والملاحظة لحصر متغيرات الدراسة ميدانيا وكذا اختبارات لقياس هذه المتغيرات، وقد تم الاعتماد بشكل أساسي في الدراسة الاستطلاعية على الملاحظة والمقابلة لرصد الحالات التي تتوفر فيها خصائص الدراسة، أما بالنسبة للدراسة الأساسية فقد تم الاعتماد بشكل أساسي على الاختبارات، سنقدمها بالتفصيل فيما يلي:

أ **المقابلة** : كانت المقابلات مع المعلمين بغية توجيهنا للحالات المتفوقة، والتي تظهر تحصيلا جيدا في اللغة العربية وتقل لديها الأخطاء، وأيضا الحالات التي تظهر صعوبات، وتكثر لديها أخطاء أثناء القراءة الجهرية، كذلك الأخطاء الإملائية كثيرة مع مراعاة غياب الإعاقة الحسية وبعد شرح منا لنوعية الأعراض التي يتوجب ظهورها على الحالات و منها :

- غياب أي نوع من الإعاقات (سمعية، بصرية، تخلف ذهني)
- تقل لديها الغيابات أي تداوم حضور الحصص الدراسية
- أن تظهر أنماطا من الأخطاء و يراعى في ذلك التكرار والاستمرارية
- تكثر لديه أخطاء القراءة و تترافق مع بطئ الكتابة وأخطاء إملائية

ب **الملاحظة** : تمت بحضور حصص في اللغة العربية (نشاط القراءة) قصد ملاحظة نشاط المتعلمين قيد الدراسة وتعاملهم مع النص المقروء وطريقة القراءة والإجابة عن الأسئلة المتعلقة، تم الاطلاع أيضا على كراريس القسم و تدوين الملاحظات بهدف التأكد من وجود أخطاء أخرى كتابية ناجمة عن أخطاء القراءة لدى المتعلمين .

ج **الاختبارات:** تمثلت في ما يلي:

* **اختبار القراءة:** قصد رصد الأخطاء في القراءة لدى المتعلمين، تمت الاستعانة بنص قصير من روايات وقصص مخصصة للأطفال. مما ميز شروط تطبيق النص أنه نص جديد غير مألوف لدى المتعلم وذلك قصد تفادي أثر التعلم أو الحفظ الآلي ، تكون النص من 52 كلمة في 3 أسطر، سهل وبسيط ، روعي فيه أن يكون مضبوطا بالشكل، ويشمل معظم أنواع الكلمة من اسم، فعل وحرف. ويشمل تقريبا جميع الحروف الأبجدية، كما تم أخذ موافقة من طرف معلم القسم على هذا النص فيما يخص مناسبته لسن التلاميذ ومستواهم الدراسي.

إجراء الاختبار تم بطريقة فردية، بجلوس التلميذ في وضع مريح، مع وضع النص أمامه (مطبوع ومضبوط بالشكل). يطلب منه قراءة النص بصوت مسموع، يتم استعمال ميقاتية لتحديد الزمن المستغرق لقراءة النص. ونقوم نحن بدورنا بتدوين الكلمات التي أخطأ التلميذ في قراءتها مع ملاحظة سلوكه أثناء القراءة.

* **اختبار الإملاء:** تم اختيار فقرة أخرى من نفس المرجع السابق، وتكونت الفقرة من 36 كلمة. بحيث تحتوي على جميع الحروف تقريبا.

بتوجيه من معلمي المدرسة تم استغلال حصة للقيام بنشاط الإملاء، تمت بتوزيع أوراق على كل التلاميذ طبعا بعد تهيئتهم من قبل المعلمة وتوضيح الغرض من هذا الإجراء، ثم الشروع في إملاء الكلمات بتروي وبصوت مسموع لكل القسم.

* **تصحيح اختباري القراءة والإملاء:** تم التصحيح في خطوتين

- في الخطوة الأولى تم تدوين عدد الأخطاء في القراءة والإملاء لكل حالة، كما تم تسجيل الأخطاء كما صدرت من التلاميذ، أيضا تم قياس زمن القراءة لكل حالة وتدوين هذه المعطيات كلها في جدول ليسهل التعامل معها إحصائيا.
- أما في الخطوة الثانية وبالاعتماد على الخلفية النظرية لتصنيف أنماط الأخطاء، وذلك حسب المؤشرات التالية (الإضافة، الإبدال، الحذف، القلب أو العكس، التكرار، الخلط...) بالإضافة إلى أخطاء أخرى ترتبط بخصوصية اللغة العربية.
- **التحليل الإحصائي:** من أجل التحليل الإحصائي قمنا بالاعتماد على برنامجين، الأول تمثل في الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة21 (SPSS 21)، والثاني تمثل في برنامج Modalisa 04 النسخة الرابعة للاستخدام البيداغوجي. وذلك بغرض رصد المعطيات التالية(التكرارات، النسب المئوية، قياس الفرق T- test ، حساب العلاقة الإرتباطيه بمعامل بيرسون R). الدلالة المعنوية التي تم اعتمادها هي 0.05.

6 عرض نتائج الدراسة:

1.6 عرض وصفي للأخطاء في نشاطي القراءة والإملاء:

أ **الأخطاء في نشاط القراءة:** تم التحليل على أساس أنواع الأخطاء المعمول بها عادة في تحليل الأخطاء القرائية في اللغات الأخرى، وهي تنطبق على الأخطاء باللغة العربية وتشمل الحذف، الإضافة، القلب، الإبدال (غلاب، 2013، صص 117- 124)، وفيما يلي عرض للأخطاء القرائية مع أمثلة توضيحية.

جدول (2): وصف وتصنيف الأخطاء في نشاط القراءة

الأخطاء	أمثلة
الإبدال	الحديقةِ ، تظرز ، الخطوط ، تُوباً، ناسعة ، البياذ، الملوية
الإضافة	الكرسي ، كانت ، ناصعةً ، وو في ، تطارز ، الثلوج ، بجوارها ، الذهبيات
القلب	بيضاء،نفسي، وقاءت (الوقت) ، يتقطع (يتساقط) ، حلدت ، سنة (شتاء)
التكرار	شباك ، تطارز، ثوبا، من حرير، تزينها، حرف "و" ، "رياح "
الخلط	سبك ، فحم
الحذف	ثوب ، الشبك ، الريحان ، كسو ، يرتها ، فخ ، و فابرة ، ريحان ، بِجَوْرِ ، يغط
أخرى	ُ ، زينته ، كراس ،يتسوقط ، فَخَمَ ، بِجَوَارِ ، يُغَطَى ، توزنت ، الحرار

يظهر أن المتعلمين ارتكبوا أخطاء متنوعة أثناء القراءة ، كأخطاء الحذف فبدل أن ينطق كلمة "الشباك " قرأها " شبك " ، و " تكسو "قرأها " كسو " ، وأخطاء الإضافة، فنجده أضاف الألف واللام لكلمة " كرسي" ، كلمة كان أضاف لها ت و قرأها " كانت " إلخ ، وأخطاء من نوع الإبدال ، أخطاء من نوع القلب أو القراءة المعكوسة للكلمات، وتكرار بعض الحروف، والخلط بين الحروف المتشابهة، وأضفنا نوعا آخر سميناه " أخرى " لأننا لم نجد أين نصنف هذه الأخطاء وذلك أنها أخطاء تتعلق بخصوصية اللغة العربية والنظام الصوتي الكتابي، كقراءته لحرف فوقه الضمة قراءة الفتحة، أو الخلط بين الصوائت القصيرة والطويلة فيقرأ " الحرار" وأصل الكلمة " الحرير"، الخلط بين الياء والألف المقصورة فقرأ " يغطى " بدل " يغطي " .

ب **الأخطاء في نشاط الإملاء:** فيما يلي عرض لأهم الأخطاء مع أمثلة توضيحية.

جدول (3): وصف وتصنيف الأخطاء في نشاط الإملاء

الأخطاء	أمثلة
الإضافة	طفلتن ، لما ، المرضن ، مرات ، جملتن ، الشعار ، لام ، الشعري ، المليكة
القلب	يستعط، بدأ، علاجاه، بيضا، شفاه، حملة
الحذف	سود ، شدد ، يسط ، شفئها ، أيم ، أطبأ ، كثلج ، ينجح ، شديد ، صفة ، مات ،
الإبدال	مرطت ، صفلة ، ناضع ، شضيد ، النلج ، بيظاء ، فصمتها ، مرة ، الناطع ،
الخلط	صوداء ، يشتطع ، الناسع ، أصباء ، يصتطع .
أخرى	لِ دت، جم ل ت، شداد، مرتأم، أصبأ، جَمِيْلَةً، الأيمو ، بيضأ، النصيع، شفاإهي

ارتكب المتعلمون أخطاء إملائية مختلفة مثلما يظهره الجدول كأخطاء الإضافة إذ أضاف النون إلى كلمة طفلة، المد إلى كلمة لم، الياء إلى كلمة الملكة، وأخطاء من نوع القلب مثل " يستعط " بدل " يستطع "، بيضا بدل بياض، وأخطاء الحذف مثل شفئها بدل شفاءها، أطبأ وهي في الأصل الأطباء. وأخطاء من نوع الإبدال " مرطت " أو " مرضد " بدل " مرضت ". أخطاء من نوع الخلط بين الحروف المتشابهة سماعا " صوداء" بدل " سوداء "، " يشتطع " وأصل الكلمة " يستطع " وصنفا جديدا أسميناه أخطاء أخرى تعود لطبيعة النظام الكتابي العربي مثل عدم التمييز بين شكل الحرف الواحد في مواقع مختلفة فبدل أن يكتب كلمة " ولدت " هكذا كتبها " و ل دت " و " جميلة " يكتبها " جم ل ت ". أخطاء في كتابة الهمزات في وسط وآخر الكلمة وهذه وجدناها بكثرة مثل :" سودئ" والصواب "سوداء"، "شفاإها" والصواب "شفائها" الخ..عدم التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة فيكتب " مرة " وهي في الأصل " مرت ". ضف إلى ذلك عدم التمييز بين الحركات (فتحة، ضمة، كسرة) والممدود فيكتب شدادا وأصلها " شديدا ".

ج- نسبة الأخطاء في كل من نشاطي القراءة والإملاء: في هذا الجدول سوف يتم تحديدكم الأخطاء في كلا النشاطين(القراءة والإملاء) بالنسبة للتلاميذ العاديين وذوي الصعوبات، من خلال توضيحها بالنسب المئوية وهذا حسب كل صنف من الأخطاء.

جدول (4): النسب المئوية لأخطاء القراءة و الإملاء حسب النوع

الأخطاء	أخطاء القراءة		أخطاء الإملاء	
	عادي	لديه صعوبات	عادي	لديه صعوبات
الحذف	23.52%	36.48%	55.55%	50.53%
الإضافة	32.35%	16.89%	22.22%	13.44%
القلب	23.52%	16.21%	0%	8.60%
الإبدال	20.58%	27.02%	22.22%	8.60%
التكرار	0%	3.37%	0%	0%
الخلط	0%	0%	0%	0.53%

كل من التلاميذ العاديين وذوي الصعوبات القرائية ارتكبوا أخطاء اختلفت نسبها واختلف ترتيب أنماط الأخطاء كذلك، نجد أن أكثر الأخطاء القرائية المرتكبة من طرف التلميذ العادي كانت من نوع الإضافة بنسبة % 32.35 . ثم أخطاء الحذف والقلب بنسب متساوية بلغت 23.52% وأخطاء الإبدال بنسبة 20.58. %. بينما كانت أكثر الأخطاء من نوع الحذف لدى التلميذ الذي يعاني من صعوبات قرائية بنسبة 36.48% وأخطاء الإبدال بنسبة 27.02% . أخطاء الإضافة بنسبة 16.89% ،أخطاء القلب 16.21%وأخطاء التكرار 3.37 %.

أما عن الأخطاء الإملائية فاختلفت نسبها هي الأخرى وكانت أغلب الأخطاء لدى العاديين أخطاء من نوع الحذف بنسبة 55.55%، الإضافة والإبدال بنسب متساوية 22.22% . في حين أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا لدى التلاميذ الذين يظهرون صعوبات كانت من نوع الحذف بنسبة 50.53% . الإضافة بنسبة 13.44% ، القلب والإبدال بنسب متساوية قدرت ب 8.60% ، وأخطاء من نوع الخلط بلغت نسبتها 0.53%.

كل التلاميذ ارتكبوا أخطاء سواء العاديون أو الذين لديهم صعوبات، ومن خلال النسب المسجلة وجد أن ذوي الصعوبات القرائية ارتكبوا أخطاء أكثر من العاديين ، وكانت أخطاء حذف سواء في اختبار القراءة أو اختبار الإملاء، بينما ارتكب العاديون أخطاء من نوع الإضافة في القراءة ، وأخطاء من نوع الحذف في إختبار الإملاء .

2.6 الفرق بين العاديين وذوي الصعوبات في كل من عدد الأخطاء في القراءة والإملاء وسرعة القراءة:

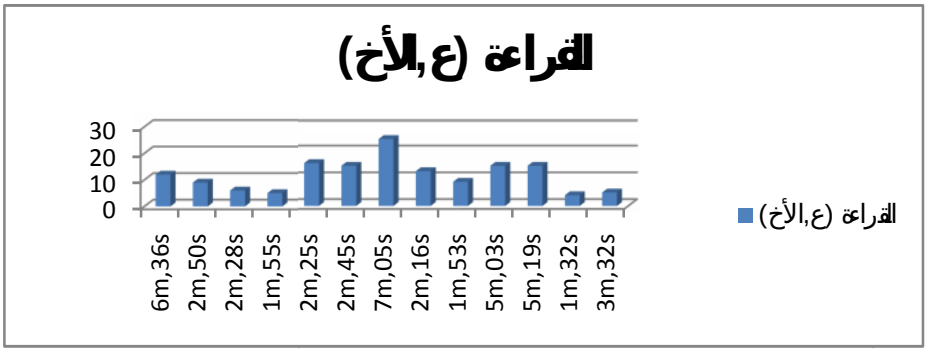
باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS 21 قمنا بحساب الفرق بين ذوي الأداء الجيد في اللغة العربية وذوي الصعوبات في كل من المتغيرات التالية:عدد الأخطاء في القراءة، عدد الأخطاء في الإملاء،وسرعة القراءة. النتائج المتحصل عليها تم جمعها في الجدول الموالي:

جدول(5): الفرق بين التلاميذ العاديين وذوي الصعوبات في عدد الأخطاء في القراءة، الإملاء وسرعة القراءة

المجموعة / المتغيرات	العاديين (ن=20)		ذوي الصعوبات (ن=13)		درجات الحرية (عدم تجانس بين العينتين)	t- test	P -value قيمة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
عدد الأخطاء في القراءة	1.70	1.218	11.46	5.953	12.65	-5.843	0.000	0.05
عدد الأخطاء في الإملاء	0.45	0.686	13.85	6.309	12.18	-7.626	0.000	
سرعة القراءة	1.100	0.307	3.306	1.934	12.39	-4.080	0.001	

من خلال قراءة نتائج التحليل الإحصائي نلاحظ أن قيمة p- value عند مستوى الدلالة 0.05 تساوي في المتغير الأول أي عدد الأخطاء في القراءة 0.000 وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة في هذه الدراسة وعليه يمكن القول بوجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين (العاديين وذوي الصعوبات) في عدد الأخطاء في القراءة. نفس النتيجة نلاحظها في المتغير الثاني والمتمثل في نشاط الإملاء. أيضا في سرعة القراءة تشير قيمة الاحتمالية أي P- value إلى 0.001 وهي أيضا أصغر من 0.05 وعليه نستنتج أن هناك فرق بين المجموعتين في ما يتعلق بسرعة القراءة، أي أن ذوي الصعوبات أبطء من العاديين وأكثر ارتكابا للأخطاء في نشاطي القراءة والإملاء. (ملاحظة: درجات الحرية ddl لا تساوي 31 لأن في هذه الحالة تباين العينتين غير متساوي والعينتين غير متجانستين).

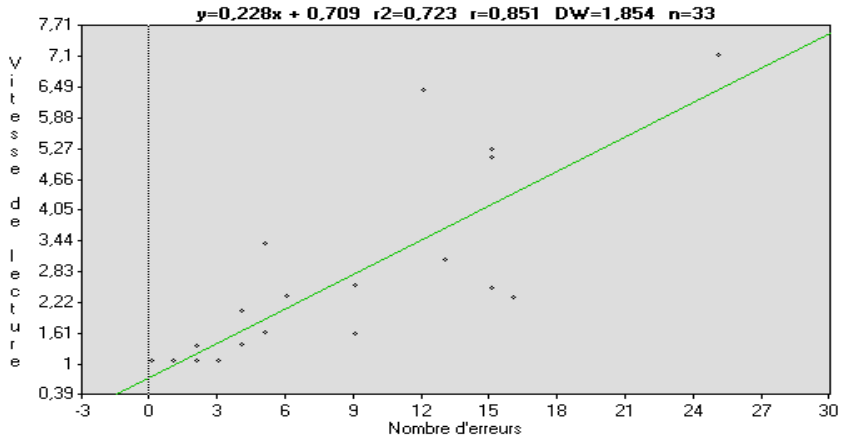
3.6 العلاقة بين زمن (سرعة) القراءة وعدد الأخطاء: بعد تسجيل الزمن المستغرق في القراءة لكل حالة وجدنا تفاوت بين التلاميذ من دقيقة واحدة لقراءة النص كحد أدنى إلى 7دقائق 05ثواني كأقصى حد. في المقابل نجد عدد الأخطاء من 0 إلى 25 خطأ وهذا بالنسبة لجميع الحالات. بغرض معرفة العلاقة التي تربط بين مغير السرعة في القراءة وعدد الأخطاء. قمنا بعرض نتائج هذين المتغيرين بالنسبة للحالات التي تعاني من صعوبات وعددهم 13 تلميذ، وهي مبينة أدناه.



الشكل(1): رسم بياني يوضح زمن القراءة مع عدد الأخطاء المرتكبة

يبين هذا الشكل الزمن المستغرق لقراءة النص وعدد الأخطاء المرتكبة من طرف كل تلميذ. ونلاحظ اختلافا في سرعة القراءة وفي عدد الأخطاء، فبينما استغرق بعض التلاميذ زمنا قصيرا لقراءة النص ارتكبوا عددا قليلا من الأخطاء (الحالة 12: 3 أخطاء وزمن 1m32s). (الحالة 4: 4 أخطاء وزمن 1m55s)نجد أن بعضهم استغرقوا وقتا أطول لقراءة نفس النص وارتكبوا عددا أكبر من الأخطاء (الحالة 7: عدد الأخطاء 25 خطأ وزمن قراءة 7m05s). أيضا (الحالة 5: عدد الأخطاء 15 وزمن القراءة 2m25s).

بغرض التأكد من هذه العلاقة التي تظهر في هذا العرض الوصفي للنتائج قمنا بحساب معامل بيرسون r بالنسبة لجميع الحالات (ذوي الصعوبات والعاديين). النتيجة مبينة في الشكل أدناه (التحليل الإحصائي تم ببرنامج Modalisa 4).



الشكل(2):العلاقة بين سرعة (زمن) القراءة وعدد الأخطاء في القراءة

النتيجة المبينة أعلاه تشير إلى وجود علاقة كبيرة بين عدد الأخطاء والزمن المستغرق في القراءة، حيث تشير قيمة معامل بيرسون إلى r=0.85 ويمكن القول أن العلاقة طردية هنا، أي كلما زاد الزمن المستغرق في القراءة زاد عدد الأخطاء، والعكس صحيح، ولا نقصد بذلك أن الزمن يؤثر في عدد الأخطاء ولا العكس.وإنما النتيجة تشير إلى وجود ارتباط بين المتغيرين، وهذا ما توضحه العلاقة الخطية في الشكل والتي يمكن قراءتها بعدد النقاط التي تقع على القرب من الخط المستقيم، وهي أيضا تشير إلى أن الارتباط أعلى بين سرعة القراءة وعدد الأخطاء. ويقصد بهذه النتيجة أن التلاميذ البطيئين في القراءة هم من يرتكبون الأخطاء أكثر، ذلك أنهم يحتاجون إلى وقت أطول في فك شفرة الكلمة وبالتالي لا يمتلكون القراءة بطلاقة بسبب غياب صورة الكلمة في الذاكرة ما يجعل القراءة أمرا متعبا وشاقا وبالتالي بطيئا.

7- مناقشة النتائج:

سوف نقوم هنا بتقديم مناقشة للنتائج المتحصل عليها والمعروضة آنفا بالتفصيل، حيث سنتبع التسلسل نفسه في عرض النتائج وبالتالي نفس التسلسل المطروح في الأهداف والفرضيات.

أ- الأخطاء القرائية والإملائية في اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي:

تبين من خلال الدراسة أن الأخطاء القرائية كانت بالنسبة للعاديين أخطاء من نوع الإضافة، ثم تليها أخطاء الحذف والقلب بنسب متساوية، ثم أخطاء الإبدال. بينما لدى التلميذ الذي يعاني من ضعف في القراءة في اللغة العربية كانت أكثر الأخطاء من نوع الحذف، تليها أخطاء الإبدال، فأخطاء الإضافة، ثم أخطاء القلب، وفي الأخير وعلى الترتيب التنازلي تأتي أخطاء التكرار. هذه الأنواع تعتبر من مظاهر عسر القراءة والتي تحدد على مستوى الكلمة، واغلب هذه الأخطاء وخصوصا حذف حرف من كلمة أو حذف كلمة تترافق مع السرعة في القراءة. أما القلب، الإبدال، أو الخلط بين الحروف المتشابهة فتصدر بسبب وجود خلل في التمثل المكاني للأشكال البصرية، ومعالجة الشكل الكلي للكلمة. أما بالنسبة إبدال الكلمة بأخرى فيظهر عندما تكون الكلمة غير مألوفة للقارئ حيث يصبح العبء واضحا على الذاكرة العاملة، وبالتالي يلجأ القارئ إلى استبدال الكلمة المكتوبة بأخرى من عنده حسب ما فهمه من سياق الجملة (مثال: أنا أستعد للامتحانات الفصلية، هنا يستبدل كلمة فصلية بالدراسية). الأنواع التي تم تصنيفها أشارت إليها مجمل الدراسات التي تناولت موضوع تحليل وتشخيص الأخطاء في القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية. إذ بينت أن جميع القارئين يرتكبون مختلف أنواع الأخطاء القرائية (حتاملة، وجردات ضرار و العمري 1986)، (الشهاب، موسى 1988)، (زيان، ماجدة عبد التواب حامد 1989)، (عويدات، 1991)، (الرمضاني1995)، (عمايرة 2003)، (الحوامدة 2010)، (قدي 2018) مع اختلاف ترتيب ظهور الأخطاء من دراسة لأخرى .

أما بالنسبة للأخطاء الإملائية في اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، فنلاحظ أن الأخطاء الأكثر شيوعا عند ذوي التحصيل الجيد هي أخطاء من نوع الحذف، تليها الإضافة والإبدال. نفس الشيء بالنسبة للتلاميذ ذوي الصعوبات بالإضافة إلى أخطاء من نوع القلب والإبدال، ثم الخلط بنسبة أقل. نلاحظ هنا أن الأخطاء التي وجدت في القراءة تقريبا هي نفسها في الإملاء، هذا يدعم فكرة أن القراءة والإملاء هما وجهان

لمهارة واحدة، ويمكن تفسير هذا بنوع المسار المعتمد في المعالجة للكلمة المكتوبة في مقابل الكلمة المسموعة.النجاح في المهارة الكتابية عن طريق الإملاء (أي التلقي السمعي) يعتمد على ما يملكه القارئ من مفردات، والتي تشكل المعجم الصوتي السمعي، بالإضافة إلى صورة الكلمة في الذاكرة، فبدون هذه العمليات لا يصل إلى معنى الكلمة وبالتالي تظهر الأخطاء الإملائية.

من جهة أخرى هناك من يشير إلى أهمية السياق في هذه المهارة، كدراسة (Azzam 1993) التي بينت أن أخطاء الإملاء مرتبطة بالسياق ، وتحدثت عن أنماط الأخطاء الإملائية، حيث شملت الإضافات، حذف الحروف، ومشاكل الكتابة اليدوية . في دراسة تخص اللغة العربية للباحث (بركات 2008) أكد أن أكثر الأخطاء التي تواجه المتعلم في الإملاء تمثلت في كتابة الهمزة بأشكالها، الخلط، قلب الحروف بدرجة أقل. بالنسبة للباحثين (Abu Rabia, Taha 2003) اهتما بالعوامل الكامنة وراء الأخطاء الإملائية وعلى هذا الأساس تم التصنيف، حيث كشفت دراستهما، بعد تحليل الأخطاء الإملائية، أن النوع الأكثر ظهورا كان صوتيا، وأرجعا ذلك للمعجم الإملائي المحدود، كما صنف (Abu Rabia , Sammour2012) الأخطاء الإملائية إلى فئات، تمثلت في أخطاء صوتية phonetic، أخطاء شبه صوتية Semiphonetic، حذف حروف أو كلمات omission، dyshfonetic . نجد أيضا دراسة (صوالحة 2016) التي هدفت للتعرف على الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ المتمدرسين باللغة العربية وحصرت الأخطاء في أخطاء حروف المد (ا ، و ، ي) وكذا أخطاء الحركات (الفتحة، الضمة، الكسرة) كذلك أخطاء كتابة الهمزة، وأخطاء التنوين.

ب الفرق بين التلاميذ ذوي التحصيل الجيد في اللغة العربية وذوي الصعوبات في عدد الأخطاء في القراءة والإملاء:غالبا ما نجد وفرة في الدراسات التي تدرس الفرق بين ذوي الصعوبات والعاديين في مجال التعلم في المرحلة الابتدائية، ويكون الفارق غالبا لصالح العاديين، نحن في هذه الدراسة ركزنا فقط على مهارتي القراءة والإملاء وحاولنا تحليلها، توصلنا إلى أن هناك صعوبة في هذا المجال، ظهر ذلك في انخفاض عدد الأخطاء وزمن قراءة النص بالنسبة لذوي الصعوبات مقارنة بالعاديين. الفرق هذا يكمن في نوع المسلك المستخدم في القراءة، لأنه غالبا الأشخاص الذين يجيدون القراءة يعتمدون على المسلك المباشر la voie d'adressage فيعتمد القارئ هنا فقط على تتابع الحروف المكونة للكلمة ويتم التعرف عليها بصريا دون المرور بالشكل الفونولوجي الصوتي، وهنا يكون التلميذ لديه ألفة مع هذه الكلمات، وهي معروفة بالنسبة إليه(Mazeau, Pouhet, 2014, p294). أما التلاميذ ذوي الصعوبات فيستخدمون المسلك الفونولوجي الغير مباشر والذي يأخذ أطول وقت، فهو يأخذ كل حرف كوحدة في الذاكرة، الأمر الذي يضيف المزيد من العبء المعرفي. هناك من يفسر ذلك من خلال عملية التذكر والاستيعاب، أي أن العاديين يحتفظون بأكبر عدد من المعلومات، كما لديهم توافق في استراتيجيات التخزين والاستدعاء، بينما الطفل الذي يعاني من صعوبة هو تلميذ أفرط في استعمال إستراتيجية واحدة على حساب الباقي ولا يستطيع إنشاء روابط بين مختلف الاستراتيجيات Melanie Deum,2007)) وكلما كانت المعلومات أكثر تنظيما في الذاكرة كانت قابلة للاستدعاء، وترتبط كفاءات العاديين في فهم الكلمات بتعرفهم عليها(بن سعدون، 2016، ص 144).

بالنسبة لذوي التحصيل الضعيف يعتمدون على التجهيز الصوتي أكثر من الأورتوغرافي ، ولعل أكثر الأخطاء التي رصدناها من خلال دراستنا أخطاء الحذف ويرجع ذلك لقصور في التمثيل المعرفي نتيجة فشلهم في تنظيم عملية التذكر ، الاستدعاء فتكون المعالجة الية، وتفسير ظهور أخطاء الإبدال قد ترجع لمحاولة التلاميذ الإسراع في القراءة دونما تدريب على التآزر بين حركة العين و الإدراك العقلي للمقروء و ضعف إمكانية استخدام التلميذ لمهارات معينات المعنى و مؤشرات المعنى (الحوامدة 2010) ، فإذا لم يفهم الطفل في أغلب الأحيان معنى الكلمة أو ليس لها أي دلالة صورية في دماغه فهو يخطئ في كتابتها(صندقلي، 2008، ص 23). من يعاني من صعوبات في القراءة لا يميز الحروف والكلمات ،ولا يميز الحروف المتشابهة في الشكل، هنا نتحدث عن التمييز البصري، و بالتالي تكثر لديه أخطاء من نوع الخلط، الإبدال، في حين يحدث أن لا يميز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات) والكلمات المتشابهة (التمييز السمعي) وبالتالي تكثر لديه أخطاء إملائية نتيجة عدم التمييز سماعا. فقد يواجه بعض الأطفال صعوبة تمييز أصوات معينة (ب ، ت ، س) بينما آخرون يواجهون مشكلة تمييز الصوت الأول أو الأخير في الكلمة، الذاكرة السمعية وتمييز صوت عن غيره من الأصوات الشبيهة به. إذ تأثر اضطراباتها على تذكر أصوات الحروف وتجميع الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد. في حين أننا نجد أطفالا يعانون مشكلة تتابع الأحداث المسموعة هؤلاء يقومون بتغيير ترتيب مقاطع الكلمة عند ترتيبها وتصبح لديهم مشكلة ترتيب أصوات الحروف، ومن الميزات المعرفية التي يعاني منها من لديه صعوبات في القراءة هي القراءة العكسية أو القلب، مجموعة أخرى يغيرون مواقع الحروف في الكلمة، ينقلون صوتا من كلمة لكلمة مجاورة. وميزتها في عسر القراءة أنها تكون لفترة أطول، أي عكس عدد أكبر من الكلمات ، مزج الأصوات، فالطفل الذي لا يستطيع ربط الأصوات معا لتشكيل كلمات لا يستطيع جمع أصوات (ر أ س) لتكوين كلمة رأس ، وبسبب الطبيعة الصوتية للغة العربية فالمشكلة تكون أكثر وضوحا عند تعلم اللغة العربية (بطرس،2009، ص 269).

ج العلاقة بين أخطاء القراءة والزمن المستغرق في القراءة: في دراستنا اعتمدنا على اختبار القراءة الجهرية، وهي كما نعلمتتطلب العديد من المهارات والدقة والتركيز للنطق الصحيح وإيصال المعلومة للمستمع، بالإضافة للثقة بالنفس، بينما يجد التلميذ حرية أكثر أثناء القراءة الصامتة. وهي تأخذ وقتا أطول من الصامتة باعتبار أن التلميذ يضطر إلى فك شفرة الكلمة حرف بحرف لتوضيحها للسامع. هذا وتعتبر اللغة العربية أكثر شفافية من اللغة الانجليزية في اعتمادها على النظام الأرتوغرافي أو الإملائي، فالقارئ العربي يعتمد على المعالجة الصوتية أكثر من المعالجة الصرفية أي المفرداتية، وهذا يؤثر على سرعة القراءة، ذلك أن المعالجة الفنولوجية أي الصوتية تتطلب وقتا أطول فإذا كان لا يملك معجما صوتيا سوف يخطئ كثيرا(Mazeau, Pouhet, 2014, p295). فإذا حاول التلميذ الإسراع في القراءة فإنه يصبح يعتمد على المعالجة المفرداتة أكثر من الصوتية. وهذا ما يفسر زيادة الزمن في القراءة عند مرتكبي الأخطاء الكثيرة. بالنسبة للباحثين (Bowers 1995 ، Bonin 2007) فإن صعوبة القراءة ترتبط بزمن التعرف على الكلمة، ويرجع السبب (Levy 1999) إلى ضعف الاحتفاظ والتخزين

على مستوى الصواتم. وبذلك يمكن القول أنه يمكن أن نعتمد على الزمن المستغرق في القراءة كمؤشر دال على وجود الصعوبة من عدمها.

اعتمدنا في هذه الدراسة على ثلاث نقاط أساسية لتحليل صعوبة القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.أولا قمنا بتحديد دقة القراءة من خلال رصد الأخطاء وتصنيفها، ثانيا قياس الوقت المستغرق في القراءة أو سرعة القراءة، ثم في المقام الأخير قمنا بتقييم الجانب الكتابي من خلال الإملاء، هذه النقاط الثلاث تشكل المعايير الأساسية لتشخيص القراءة بالإضافة إلى فهم النص، وعليه يمكن القول أن الحالات التي أظهرت عددا كبيرا من الأخطاء وتخطت الزمن المتوسط لقراءة النص ـ كاختبار معياري ـ بالإضافة لأخطاء الإنتاج الكتابي، يمكن القول انه يمكن اعتبار هذا العمل ككشف مبدئي من أجل تشخيص عسر في القراءة عند هذه الحالات.

الخلاصة:

نظرا لما لموضوع القراءة من أهمية خصوصا في المرحلة الابتدائية ، وإيمانا منا بأهمية وثراء اللغة العربية وجب البحث في كل المواضيع المتعلقة بالقراءة، خصوصا وأن هناك عدة حالات تعاني من صعوبات في هذا المجال تصل إلى حد العسر القرائي. في هذه الدراسة توصلنا إلى عرض الأخطاء القرائية والإملائية التي يرتكبها المتعلم في المرحلة الابتدائية، وقمنا بتصنيفها بغرض معرفة السبب وراء كل صنف. وكذا تحديد نسبة ظهور كل نوع بغرض معرفة ما هي الأنواع الأكثر انتشارا من أجل التدخل لتصحيحها من طرف المعلمين.كما توصلنا إلى إيجاد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الزمن المستغرق في القراءة وكمية الأخطاء المرتكبة، الأمر الذي يشير إلى أن القراءة الجهرية تتطلب وقتا أطول من القراءة الصامتة والتي تشكل بدورها عبئا معرفيا على ذوي الصعوبات في القراءة. وهنا نوصي بضرورة تفادي إحراج التلميذ بتوجيهه للقراءة الجهرية إذا لم يكن الغرض من النشاط تقييم القراءة نفسها، مثلا إذا كنا بصدد تقييم الفهم القرائي، هنا نفضل القراءة الصامتة، لأنها تعطي نتائج أفضل على المستوى المعرفي وحتى النفسي. توصلنا أيضا إلى وجود فرق دال إحصائيا بين التلاميذ العاديين و أقرانهم ممن يظهرون ضعفا في اللغة، في كل من عدد الأخطاء وكذا سرعة القراءة، وطبعا هذه النتيجة كانت متوقعة. وعليه نحن نقترح زيادة الاهتمام بتدريس اللغة لذوي الصعوبات وذوي عسر القراءة تحديدا، لأن اللغة تعتبر أهم مهارة يجسد التلميذ من خلالها قدراته الفكرية والتي سوف تنعكس على كل المجالات الدراسية ليس فقط مادة اللغة، وحتى على حياته الاجتماعية والتواصلية. الدراسة أجريت على عينة صغيرة من أقسام السنة الرابعة ابتدائي لهذا فالموضوع ما يزال حقلا خصبا للبحث، إما بزيادة حجم العينة أو مستويات دراسية أعلى، أو حتى بإضافة متغيرات أخرى للدراسة كمتغير الجنس مثلا أو تدخل اللهجة العامية في تعلم اللغة العربية وغيرها من المتغيرات التي يمكن أن تكون مجلا للبحث مستقبلا.

- **الإحالات والمراجع :**

1- أبو الديار، مسعد (2012).القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم. الكويت، ط1.

2- البحيري، جاد، محفوظي، عبد الستار. (2014). مسح أهم الدراسات والبحوث المتعلقة باكتساب المهارات القرائية الأساسية باللغة العربية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

3- بركات, زياد أمين. (2009). دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين. ***Dirasat: Educational Sciences***, عدد 36. ص 25-.

4- بطرس، حافظ بطرس. (2009). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم . الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 .

5- بن سعدون، فتيحة .(2016). تكيف اختبار l'alouette المقتبس من البيئة الفرنسية على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي 7- 11سنة في البيئة الجزائرية. رسالة غير منشورة، جامعة تلمسان.

6- الحوامدة، محمد.(2010). أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات، ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، 6(2)، ص 09- 127.

7- الشبيل، عبير عبيد. (2017). مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجها. ***مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري***, *13*(1), ص 07- 136.

8- صوالحة، عوينة. (2016).الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر بالمدرسة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات (دراسة تشخيصية).***مجلة كلية التربية***. جامعة الأزهر . 1(167).281- 313

9- صندقلي، هناء ابراهيم. (2008) . من صعوبات التعلم (الديسلكسيا) دليل الأهل و الأساتذة. لبنان: دار النهضة العربية.

10- عبد الباري، ماهر شعبان.(2010).سيكولوجية القراءة و تطبيقاتها التربوية. الأردن: دار المسيرة للنشر.ط1.

11- عياد، مسعودة .(2007). ا كتشاف مفهومي الزمان و المكان و علاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية . رسالة دكتوراه.

12- عبد الفتاح، عبد المجيد. (2011).التربية الخاصة و برامجها العلاجية .القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية .ط1.

13- غلاب، صليحة، قزادري. (2013). معايير تشخيص عسر القراءة باللغة العربية مقاربة مقارنة بين بعدي الزمن والدقة في القراءة. ***مجلة العلوم الاجتماعية***، 2(5)، 17- 124.

14- الفرا، اسماعيل صالح. (2017). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية (1- 6). ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***, *25*(2). ص310- 346.

15 قدي، سمية. (2018). أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية وسبل تقويمها : دراسة ميدانية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم .***مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية***. العدد 39 .ص 25 40.

16 معزوزي وهيبة ، معماش فوزي. (2016).الأخطاء الإملائية في اللغة العربية في ضوء الدراسات اللسانية الحديثة .رسالة غير منشورة.

17-Abu-Rabia, S., & Taha, H. (2004). Reading and spelling error analysis of native. ***Reading and Writing***, *17*(7-8), 651-690. Récupéré le 20 avril 2018 Pour plus de détails, veuillez consulter le lien suivant: https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-004-2657-x

18-Abu-Rabia, S., & Sammour, R. (2013). Spelling errors' analysis of regular and dyslexic bilingual Arabic-English students. ***Open Journal of Modern Linguistics***, 3(1), 58-68. Récupéré le 15 avril 2018. Pour plus de détails, veuillez consulter le lien suivant: https://www.researchgate.net/profile/Salim_AbuRabia/publication/269793172_Spelling_Errors'_Analysis_of_Regular_and_Dyslexic_Bilingual_Arabic-English_Students/links/54db3c760cf233119bc58cc1.pdf

19-Azzam, R. (1993). The nature of Arabic reading and spelling errors of young children**.** ***Reading and Writing***, 5(4), 355-385. Récupéré le 16 avril 2018 Pour plus de détails, veuillez consulter le lien suivant:https://link.springer.com/article/10.1007/BF01043112

20-Deum, M,Gabelica, C., Lafontaine, A., Nyssen, M. C., & Lafontaine, D. (2007). Outils pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1re et 2e années du primaire. P 15. Récupéré le 20 avril 2018 Pour plus de détails, veuillez consulter le lien suivant: https://orbi.uliege.be/handle/2268/92817

21-Mazeau, M., & Pouhet, A. (2014). Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant: du développement typique aux dys. Elsevier Masson.