Route Educational & Social Science Journal

Volume 6(3) ; February 2019

Artical History

Received/ Geliş	Accepted/ Kabul	Available Online/yayınlanma
4.1.2019	14.2.2019	15.2.2019

تعلم القراءة وصعوباتها في البيئة اللسانية العربية الجزائرية من التشخيص الى العلاج

"دراسة ميدانية لتلاميذ الطور الابتدائي "

Learning to read and its difficulties in the Arabic linguistic environment from diagnosis to treatment. "Field Study for Primary Stage Students

الدكتور/ لعجال يسينDr. LADJAL Yassine

جامعة مولود معمري تيزي وزو– الجزائر

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الملخص

نعرض في هذا المقال نتائج دراسة ميدانية قام بها الباحث والتي تندرج ضمن الدراسات المعرفية التشخيصية لأسباب عسر القراءة في البيئة العربية اللسانية بالإضافة الى اقتراح برنامج بيداغوجي لتحسين القدرة على القراءة وذلك من خلال ابراز اثر مهارات المعالجة الفونولوجية والمتمثلة اساسا في الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية على القدرة القرائية لدى فئة الاطفال المتمدرسين العاديين والأطفال الدين يعانون من عسر القراءة.فقد اجريت الدراسة على عينة اجمالية قوامها 280 تلميذ وتلميذة من مستوى الثالثة والرابعة والخامسة من الطور الابتدائي معدل سنهم يتراوح بين 8إلى 11سنة من بينهم 50 طفل يعانون من عسر القراءة الفونولوجية

(25 طفل يمثل مجموعة ضابطة و25 طفل يمثل مجموعة تجريبية) حسب اختبار قراءة النص لتشخيص صعوبات القراءة، اختبار الكلمات وأشباه الكلمات واللاّكلمات. ومن اجل ذلك قام الباحث ببناء أدوات لقياس متغيرات دراسته معتمدا على الخطوات السيكومترية من صدق وثبات الأداة قصد تحقيق اهدافها والتي تشمل على هدفان أساسيان الاول يتمثل في التعرف على العلاقة بين الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية بالقراءة من جهة وبعسر القراءة الفونولوجي من جهة اخرى التأكد من مدى تأثير كل من المتغيرين المذكورين على القدرة القرائية والتي تبين لنا سبب عسر القراءة في اللغة العربية. أما الثاني فهو اقتراح برنامج علاجي بيداغوجي تقويمي لتحسين قدرة القراءة بصفة عامة للأطفال ذوي عسر القراءة الذين لديهم صعوبات كبيرة ومستمرة في التمثيلات الصريحة الفونولوجية للوحدات اللسانية بالتزامن مع مهارات التعرف على الكلمات. أسفرت النتائج دعمها لفرضية العجز العام التطوري في معالجة المهارات الفونولوجية، كما توصلنا الى ان الوعي بالقافية يظهر قبل الوعي الفونيمي المقطعي وان الطفل في هذا المستوى يجد صعوبة في معالجة الفونيم (الصوائت والصوامت). بالإضافة فان تحليل الانحدار المتعدد بّين ان ضعف ذاكرة العمل الفونولوجية هو أحسن مؤشر لعسر القراءة في اللغة العربية من ضعف الوعي الفونولوجي.

الكلمات المفتاحية: القراءة، عسر القراءة، ذاكرة العمل الفونولوجية، الوعي الفونولوجي، البرنامج العلاجي .

Abstract

We present in this article the results of a field study carried out by the researcher which fall within the diagnostic cognitive studies on the causes of dyslexia in the Arabic language environment, in addition to the proposal for a pedagogic program to improve the ability to read by highlighting the effect of phonological processing skills, mainly in phonological awareness and Reading ability in the class of ordinary schoolchildren and children of religion suffers from dyslexia. The study was conducted on a total sample of 280 pupils and students of the third, fourth and fifth grades of the primary stage. Their average age ranged from 8 to

11 years, of which 50 were suffering from phonological dyslexia (25 children representing a control group and 25 children representing experimental groups) Test words and words and words. For this purpose, the researcher has built tools to measure the variables of his studies, relying on the psychometric steps of the validity and stability of the tool in order to achieve its objectives, which includes two main goals. The first is to identify the relationship between the phonological awareness and the memory of the work of phonological reading, on the one hand, the effect of each of these variables on reading ability, which shows us the cause of dyslexia in the Arabic language.

The second is to propose a remedial pedagogic program to improve reading ability In general for children with dyslexia who have significant and persistent difficulties in the phonological representations of linguistic units in conjunction with word recognition skills. Our results supported the general evolutionary deficit hypothesis in the treatment of phonological skills, and we found that awareness of rhyme appears before the phonemic awareness of the cutter and that the child at this level finds it difficult to treat the phonemes. In addition, the analysis of multiple regression between the weakness of the memory of the work of phonology is the best indicator of dyslexia in the Arabic language of poor phonological awareness.

Keywords: Reading, dyslexia, memory of phonological work, phonological awareness, therapeutic program.

المدخل:

يشكل تعلم القراءة احد اكبر أهداف المدرسة الابتدائية واهم عنصر للاندماج الاجتماعي والمهني والثقافي للطفل، كما تعتبر كمؤشر هام لثقافة الفرد والمجتمع وسبيل للوصول الى المعرفة العلمية. وقد اصبحت بذلك اداة بحث مهمة وسط الهيئات العلمية العالمية التي تشمل العديد من الميادين البحث من زوايا مختلفة نذكر منها: ميدان علم النفس اللغوي والعلوم المعرفية العصبية .

يتطلب تعلم القراءة تطوير المهارات المعرفية في جانبين هاميين: يتمثل الاول في التعرف على الكلمات المكتوبة او فك الرموز المشفرة في النص، اما الثاني فيهتم بمعالجة المعنى لفهم النص. فيعتبر فك الترميز الفونولوجي للكلمات مرحلة اساسية في عملية القراءة، فحسب دوهاين Dehaene (2007) ، ان معظم الابحاث القائمة على الاطفال والأميين تتفق كلها حول خاصية التوافق او التحول بين جرافيم- فونيم في تعلم القراءة وأهميتها في اكتساب القدرة على التحكم في ميكانيزم اتها لدى الطفل او القارئ المبتدئ اثناء احتكاكه بالنص المكتوب والتي تجعله يدرك اللغة بصفة نوعية(Dehaene, 2007). هذا من ناحية اما من ناحية أخرى ان الغاية من تعلم القراءة هو فهم المقروء ولاَ يتحقق ذلك إلا بالتحكم الجيد في آلية القراءة بشكل تلقائي، مع العلم ان هذا الاخير يتطلب اكتساب مهارات معرفية اساسية هامة كالوعي الفونولوجي والذي يعرفه غومبير Gombert(2003) " بأنه قدرة الفرد في التعرف على العناصر الفونولوجية للوحدات اللسانية ومعالجتها بشكل مقصود وواعٍ (Gombert, 2003).

من جهة اخرى تظهر ذاكرة العمل كعامل فعال ذو دور محدد في التعرف على الكلمات كما أنها ضرورية في فهم كل مقروء (نصوص، جمل، كلمات). في الواقع بعد حفظ المعلومة الفونولوجية أثناء فك الترميز، على الطفل القيام بعملية المعالجة التركيبية syntaxique وإدماج الكلمة في الجملة ثم في الفقرة وأخيرا في النص. فحسب بادلي

فان ذاكرة العمل تتكون من اربع مركبات تحتية تتمثل في المدير المركزي والحلقة الفونولوجية، السجل البصري الفضائي وعارضة اللحظية.

في هذا البحث الميداني وجهنا اهتمامنا على الحلقة الفونولوجية والوعي الفونولوجي كمركبين معرفيين اساسين في تفسير عسر القراءة عند الطفل الناطق باللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

اهمية الدراسة:

- تتجلى اهمية الدراسة الحالية في الاهتمام بموضوع القراءة وصعوبات تعلمها عند الأطفال وذلك باعتبارها ذات اهمية بالغة وسط المجتمعات ومؤشر عن ثقافة الشعوب وتطورها في كل مجالات الحياة الاخرى التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالقراءة.
- تعتبر هذه الدراسة ذات ابعاد تربوية تعليمية تعلمية لتحسين طرق تعلم القراءة يستفيد منها التلاميذ والمعلمين على حد السواء.
- اضافة نوعية للدراسات العربية المتعلقة بموضوع القراءة بالنسبة للأطفال المتمدرسين في الاطوار الاولى من التعليم الابتدائي.

اهداف الدراسة:

- ابراز بعض الاسباب المعرفية المتسببة في عسر القراءة في البيئة العربية الجزائرية .
- اقتراح برامج تربوية بيداغوجية تقويمية لتحسين مستوى القراءة لدى الاطفال الناطقين باللغة العربية.

- تهدف الدراسة الحالية في المساهمة العلمية لإبراز الاسباب المعرفية الذهنية التي قد تعيق الطفل في تعلم القراءة.

الاشكالية:

الوصول الى القراءة في النظام الهجائي كاللغة العربية هو مسار معقد يتطلب تحديدا مهارة معالجة المكونات الفونولوجية للغة. فيما يخص المراحل الاساسية لتعلم القراءة فإنها تتميز بربط التوافقات بين التمثيلات الجرافيمية والتمثيلات الفونيمية (représentations graphémiques- phonémiques) الموافقة لها (Frith, 1985). وعليه فان تثبيت التوافقات جرافيم–فونيم Graphèmes- Phonèmes تتطلب اقامة روابط بين اللغة المكتوبة واللغة الشفوية، ذلك يتطلب من طفل على وجه الخصوص مهارة تحليل اللغة المكتوبة كما هو الحال بالنسبة للغة الشفوية. القارئ المبتدئ يجب عليه ان يكون واعيا بتجزئة الكلمات الى وحدات فونولوجية غير دالة ومرتبطة فيما بينها (الفونيمات) والتي تمثل الوعي الفونولوجي. الدور المحدد للوعي ومراقبة البنيات الفونولوجية للغة اثناء تعلم القراءة اكدت من قبل نتائج العديد من الابحاث اجريت على افراد من اعمار ومستويات معجمية مختلفة وعلى اختبارات متنوعة للتحليل الفونولوجي. وعليه فان الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة يتطوران بالتفاعل ويتعززان بالتبادل(Gombert, 1992; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh et Shanahan, 2000) . اذا كان اغلب الاطفال لا يعانون من اي صعوبة في تحليل البنية الفونيمية (الصوتية) للكلام، فان عدد منهم يعانون من ذلك بالإضافة الى صعوبات في فهم وربط بين النظام المكتوب والشفوي التي تمنعهم من الوصول الى النظام الهجائي او الحرفي وتمثل مصدر هام من صعوبات تعلم القراءة. كذلك نتائج العديد من الدراسات لكل من برادليBradley وبريان Bryant (1983) ودراسة ديموا Demont وغومبير Gombert (1996) ودراسة متزيلا Metsala توصلت بالإجماع على ان الاطفال يظهرون عجز في الوعي الفونولوجي حتى بعد سنة او العديد من

السنوات من الاحتكاك بالكتابة ويبقى لديهم صعوبات في القراءة، خاصة في التعرف على الكلمات المكتوبة.

(Bradley et Bryant, 1983 ; Demont et Gombert, 1996 ; Metsala, 1999)

منذ العشرينيات الاخيرة تضاعفت الابحاث حول المسارات المعرفية المتدخلة في الصعوبات الخاصة بالقراءة او عسر القراءة التطوري dyslexie développementale والتي تمثلت في دراسة (Daneman et Carpenter, 1980 ; de Jong, 1998 ; Nation, Adams, Bower-Crane et Monk, 1994 ; Seigneurie, Ehrlich, Oakhill et Yuill, 2000 ; Siegel et Ryan, 1989 ; Swanson, 1999, 2000; Swanson et Howell, 2001) هذه الدراسات والابحاث تسمح بالإشارة الى وجود إجماع وتوافق في تناول الصعوبات الخاصة بتعلم القراءة (عسر القراءة) والمتمثلة في عجز في بعض السيرورات المعرفية (الخاصة بعجز الوعي الفونولوجي و العجز في تخزين ومعالجة المعلومة في ذاكرة العمل). مع ذلك، معظم الدراسات اهتمت خاصة بدراسة أحد هذه المسارات وبالرغم من ذلك يبقى السؤال في مجمله معرفة إذا ما كانت صعوبات تعلم القراءة ناتجة على عجز فونولوجي أوعجز في الذاكرة أو الاثنين معا (Valdois, 1996). إن فهم صعوبات القراءة يتطلب الكشف بطريقة جد دقيقة للروابط والعلاقات الموجودة بين هذين المسارين المعرفيين الحساسين والتي تم الاتفاق عليها بالإجماع في مختلف الدراسات. هذا ما قادنا الى البحث في هذا الموضوع المتمثل في دراسة ثنائية لهذين المسارين عند الاطفال ذوي عسر القراءة التطوري النمائي وخاصة الفونولوجي. إن فرضية العجز تبيّن وجود تطور نوعي وليس كمي ، بحيث يختلفون في مسارات التعرف على الكلمة. خاصة في الطريق الفونولوجي ويعرف باسم الطريق غير المباشر أو المسار بالتجميع الذي يكون مضطرب نتيجة اضطراب في المعالجة الفونولوجية. هذا ما يفسر بعجز واضح في قراءة اللاَّكلمات، قراءة الكلمات عند الاطفال ذوي عسر القراءة مقارنة بالأطفال عاديي القراءة من نفس المستوى المعجمي. الصعوبات المبينة في نظام التوافق حرف– فونيم يجعل الاطفال الذين يعانون من عسر القراءة يستعملون استراتيجيات تعويضية. وعلى ضوء

ما سبق الاشارة اليه نطرح التساؤل الرئيسي التالي : هل تأثر مهارات المعالجة الفونولوجية في تحسين تعلم القراءة عند الاطفال المعسرين قرائيا؟. وهل هي من اسباب عسر القراءة عند الأطفال؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية لذاكرة العمل بعسر القراءة؟.

ماهي المهارة الاكثر تأثيرا في عسر القراءة بين الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية؟

الفرضيات:

- تأثر مهارات المعالجة الفونولوجية في تحسين تعلم القراءة عند الاطفال المعسرين قرائيا.
- الوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية لذاكرة العمل(مهارات المعالجة الفونولوجية) هي من اهم اسباب عسر القراءة عند الاطفال.
- توجد علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية لذاكرة العمل بعسر القراءة.
- تأثر مهارات الوعي الفونولوجي في عسر القراءة اكثر من ذاكرة العمل الفونولوجية.

الاجراءات المنهجية للدراسة:

1- مكان اجراء البحث:

قام الباحث بإجراء دراسته على ثلاث مدارس ابتدائية على مستوى الجزائر العاصمة وتحديدا ببلدية الكاليتوس (علما ان كل التلاميذ يشتركون في نفس البرنامج التعليمي في كافة التراب الجزائري الذي تعتمده وزارة التربية) وهم على التوالي:

- المدرسة الابتدائية الاخوة زواوي.
- المدرسة الابتدائية الامير عبد القادر.

- المدرسة الابتدائية المعقافي.

2- عينة الدراسة :

اعتمد الباحث في انتقاء افراد العينة المشاركة في هذه الدراسة على الطريقة العشوائية من مجتمع قدره 280 تلميذ وتلميذة من المدارس الثلاثة وأقسامها المختلفة وذلك على اساس المستوى الدراسي المتمثل في مستوى الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي. بحيث ان التلاميذ المشاركون يشتركون في نفس الخصائص الثقافية والاقتصادية، اللسانية الاجتماعية وهذا من خلال استبيان تم تقديمه للأولياء والأساتذة.

وقد قام الباحث باختيار 50 تلميذ وتلميذة بطريقة قصدية بحيث يعانون من عسر القراءة وذلك تبعا لاختبار قوائم الكلمات واشباه الكلمات واللاكلمات، اضافة الى اختبار القراءة وصعوباتها "نص المدينة" التي قام الباحث بإعدادها في هذه الدراسة. وقد قسم الباحث عينته الى مجموعتين(25 تلميذ يمثل المجموعة ضابطة و25 تلميذ بالنسبة للمجموعة التجريبية).

3- الخطة الاجرائية للدراسة:

سنقوم بتقسيم الدراسة الحالية الى مرحلتين هامتين: - المرحلة الاولى: خصصنها لدراسة العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة المتمثلة في الوعي الفونولوجي بذاكرة العمل الفونولوجية فيما بينهما وكذلك الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل منهما بعسر القراءة من جهة اخرى وهذا خاص بالعينة الاجمالية N=280 ذكور واناث(230 تلميذ يجيدون القراءة و50 تلميذ يعانون من عسر القراءة).

- اما المرحلة الثانية: فقد خصصها الباحث الى ابراز اثر كل من مهارتي الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية في تعمل القراءة من جهة وأثرهما في حدوث عسر القراءة او مايعرف بالديسليكسيا التطورية .

4- ادوات القياس والتشخيص:

أ- اختبار تقييم القراءة وصعوباتها:

قام الباحث ببناء اختبار تقييمي لقدرة القراءة واضطراباتها عند الطفل المتمدرس في الطور الابتدائي، وهو عبارة عن نص يحتوي على 219 كلمة "مزينة برسومات و مع طباعة تدريجية لفقرات النص من الاكبر حجما الى اصغر حجما وذلك قصد التحقق من عدم وجود مشكل على مستوى البصر والإدراك البصري للكلمات المكتوبة"، النص مكتوب على ورقة A4 وبخط واضح ومماثل لمحمل النص. بحيث يهدف هذا الاختبار الى تقييم قدرة القراءة للطفل وذلك بحساب معدل دقة القراءة وفعالية القراءة اي يكون التقييم حسب عدد ونوع الاخطاء المرتكبة اثناء القراءة وسرعة او بطئ القراءة، ولقد تم اتباع الخطوات السكومترية المعتمدة في بناء الروائز. بالإضافة الى قوائم من الكلمات وأشباه الكلمات واللاكلمات وهذا قصد تحديد نوع عسر القراءة (فونولوجي او مورفولوجي سطحي او انتباهي بصري). وتتمثل التعليمة في قراءة النص بصوت جهري في مدة 3 دقائق ما يعادل 180 ثا. (لعجال، 2015)

ب- اختبار الوعي الفونولوجي:

قام الباحث ببناء هذا الاختبار كذلك معتمدا على الاعمال النظرية والنماذج المعرفية، ويحتوى الاختبار الوعي الفونولوجي على بنود خاصة بالوعي بالقافية(التعرف على القافية، انتاج القوافي، تجهيز القوافي) وبنود خاصة بالوعي الفونيمي المقطعي(حذف مقطع البداية، حذف مقطع الوسط، حذف مقطع النهاية، التعرف على الفونيم، تجهيز الفونيمات)

الهدف من الاختبار: هو تقييم قدرات الطفل في مهارات الوعي الفونولوجي.

نبدأ بتقديم بنود الاختبار من القافية الى المقطع ثم الفونيم وذلك لأنه المستوى الاكثر تجريدا والأصعب خاصة في اللغة العربية التي تعتبر لغة مقطعية. (لعجال، 2015)

ت- اختبار ذاكرة العمل الفونولوجية (الحلقة الفونولوجية):

لكل اختبار خلفية نظرية، وعلى هذا الاساس فقد اعتمد الباحث على نموذج بادلي Baddeley الذي عرف العديد من التعديلات وتطور ليشمل اربع مركبات تحتية لذاكرة العمل والمتمثلة في المنفذ المركزي، الحلقة الفونولوجية، السجل الفضائي البصري، عارضة الاحداث. فالعديد من الدراسات التجريبية التي قام بها بادلي Baddeley تثبت وجود الحلقة الفونولوجية كمركب هام في ذاكرة العمل وخصوصيتها باللغة الشفهية والمكتوبة وخاصة دورها في تعلم القراءة والكتابة.(Baddeley, 1986 ; 1994 ; 1996)

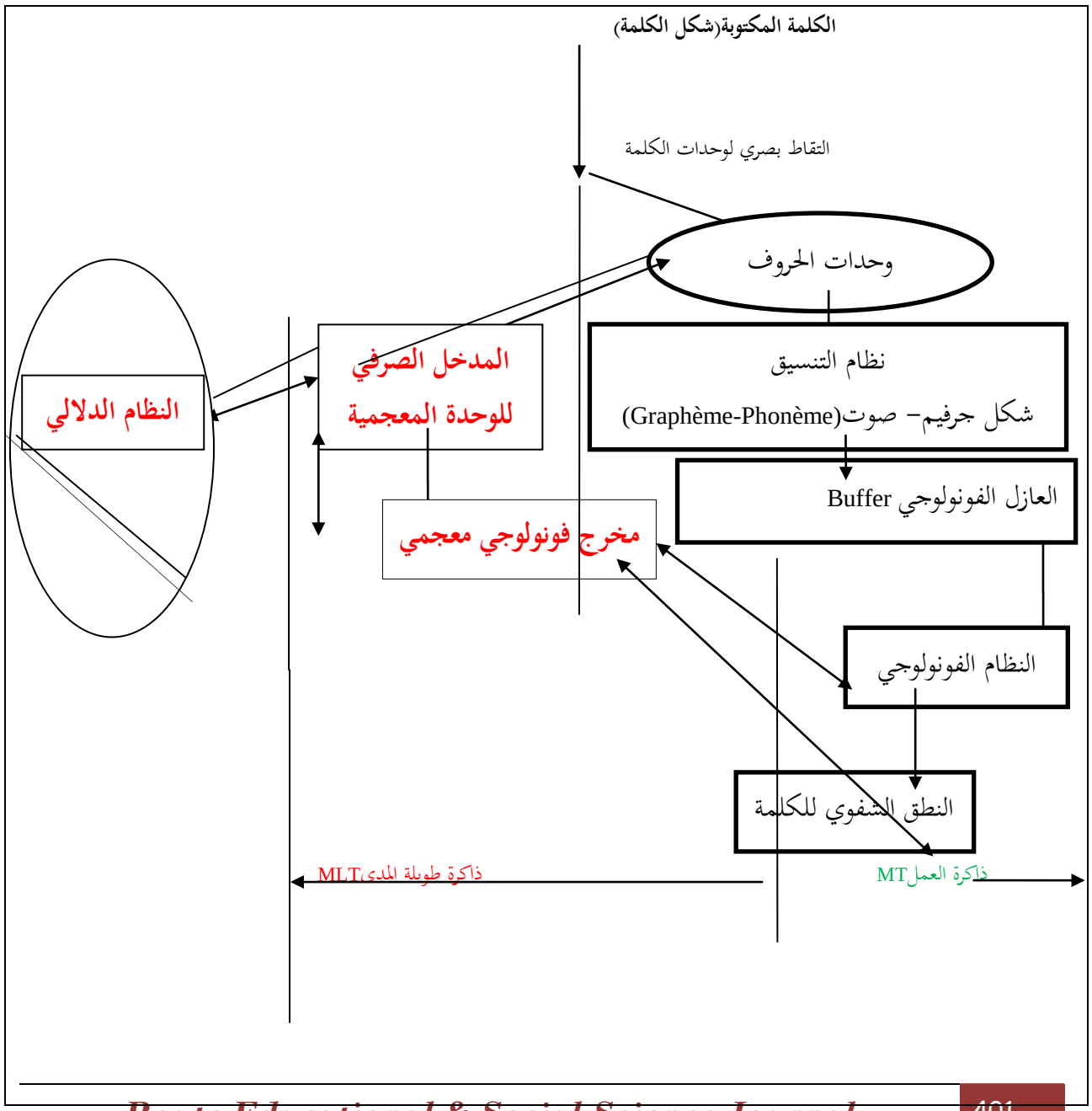
ويضم هذا الاختبار البنود التالية: تذكر الارقام(من اليمنين ومن اليسار)، تذكر الكلمات(من اليمين ومن اليسار)، اعادة جمل، تكرار اصوات(فونيمات)، مقاطع، اعادة الصور بواسطة سعة EMPAN التذكر الخاص بالأرقام والكلمات والاصوات والمقاطع . (لعجال، 2015)

ث- عرض انشطة البرنامج البيداغوجي العلاجي لتحسين قدرة القراءة.

يتمثل البرنامج المقترح لعلاج عسر القراءة في كراس يضم عدة انشطة مقدمة تدريجيا حسب قدرات الطفل المعرفية. بداية من الانشطة السهلة والبسيطة الى الصعبة والمعقدة شيئا فشيئا، معتمدين على انشطة تفاعلية مرحة ومسلية كالألعاب التي يفضلها الاطفال وتشمل على تمارين تدريبية : للقوافي، المقاطع، الفونيمات او الاصوات(الصوائت والصوامت)، التوافق جرافيم- فونيم، تمارين ايجاد اللغز(المقطع المفقود وايجاد الكلمات)، الجمل(تركيب وبناء، تقطيع الجمل الملتحمة، تكملة الجمل)، النص(قراءة نصوص مشكلة وغير مشكلة، تشكيل

جمل وبعض النصوص القصيرة)، تمارين ذاكرة العمل(الاحتفاظ بسلسلة من الارقام والحروف والاثنين معا، الاحتفاظ بالكلمات حسب الطول والترتيب)، التمييز البصري. (لعجال، 2015)

مخطط: يمثل النموذج المزدوج (DRC) لـ كولتريت Coltheart وزملائه سنة 2001 (Coltheart et al., 2001).



والارتقاء في الانشطة من السهل الى الاصعب وحسب قدرة الطفل المعرفية ويشمل على الانشطة التالية:

5- رزنامة الانشطة خلال السنة الدراسة:

الأنشطة:

1. القوافي:

(أ) مع صورة أو رسمة معروضة امام التلاميذ.

(ب) مع صورة أو رسمة يقدمها المعلم.

(ج) من خلال سلسلة صور او رسومات او قائمة كلمات يقدمها المعلم.

2. المقاطع:

(أ) العد.

(ب) التقطيع.

(ج) الحذف.

(د) فرز الكلمات.

(هـ) عامية(لهجة) المعلم.

(و) عامية(لهجة) التلميذ.

3. الفونيمات:

(أ) التعرف

(ب) فرز البطاقات

(ج) ايجاد الدخيل

(د) فونيمات مماثلة في بداية الكلمات

(هـ) حذف الفونيم المبدئي (في بداية الكلمة)

4. اللغز:

(أ) التعرف على الكلمة

5. وضع النغمة:

(أ) وضع او تقديم نغمة في حالة الاثبات(سؤال، الامر)

6. الخطوة الاولى نحو التوافق حرف– فونيم(صوت).

(أ) وضع الصوائت بالحركات المكتوبة تحت رموز(البطاقات) التي تمثل المقاطع.

(ب) يقوم الطفل لوحده باختيار ووضع المقاطع تحت الكلمات.

7. الجمل:

(أ) الهاتف العربي.

(ب) الجملة (تسميتها)

(ج) الشعر (بيت شعري)

عرض وتحليل النتائج:

الجدول(01): معاملات الارتباط بين القراءة والعجز القرائي بالوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية.

متغيرات الدراسة معاملات الارتباط بين	دقة القراءة	فعالية القراءة	العجز القرائي	ذاكرة العمل الفونولوجية(اللفظية)	مهام الوعي بالقافية	مهام الوعي الفونيمي المقطعي	اجمالي مهام الوعي الفونولوجي	قراءة الكلمات، اشباه الكلمات، اللاكلمات
دقة القراءة	1							
فعالية القراءة	,869**	1						
العجز القرائي	-,698**	-,728**	1					
ذاكرة العمل الفونولوجية	,721**	,786**	-,716**	1				
مهام الوعي بالقافية	,635**	,697**	-,614**	,851**	1			
مهام الوعي الفونيمي المقطعي	,523**	,566**	-,537**	,740**	,796**	1		
اجمالي مهام الوعي الفونولوجي	,611**	,666**	-,607**	,839**	,947**	,948**	1	
قراءة الكلمات، اشباه الكلمات، اللاكلمات	,255**	,237**	-,203**	,157**	,248**	,041	,152*	1

1 – يظهر لنا الجدول(01) ان قيمة معامل الارتباط بين اجمالي مهام الوعي الفونولوجي وإجمالي مهام ذاكرة العمل الفونولوجية تقدر بـ**r=0.84**، وهي قيمة قوية وموجبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة اقل من (0,01>)، **مما يدل على وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة دالة احصائيا بين مهارات الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية وعليه نقبل الفرضية الفرعية الاولى.**

- كما يتبين لنا جليا ان قيمة معامل الارتباط بين اجمالي مهام الوعي الفونيمي المقطعي و اجمالي مهام ذاكرة العمل الفونولوجية تقدر بـ **r=0,74** عند مستوى الدلالة (0,01>) وعليه فانه توجد علاقة ارتباطية قوية دالة احصائيا مما يدل مهارات الوعي الفونيم وبالمقطع مرتبطة بالحلقة الفونولوجية لذاكرة العمل الفونولوجية. وان قيمة معامل الارتباط للوعي بالقافية بذاكرة العمل الفونولوجية **r=0,85** قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة **(0,01>)** وهي اعلى من الوعي بالفونيم والمقطع مما يدل ان في هذه المرحلة العمرية والتعليمية في اللغة العربية تدخل ذاكرة العمل الفونولوجية يظهر اقل ارتباطا بالوعي بالفونيم والمقطع من الوعي بالقافية التي تعتمد بصفة مطلقة بالحلقة الفونولوجية.
- يظهر لنا الجدول اعلاه ان قيمة معاملات الارتباط بين الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية بفعالية القراءة (سرعة القراءة) على التوالي **0,66** و**0,78** وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة **(0,01>)** وهذا يعني ان سرعة القراءة مرتبطة اكثر بذاكرة العمل الفونولوجية مقارنة بمهارات الوعي الفونولوجي في هذه المرحلة العمرية من التعليم الابتدائي في الاوساط العربية.
- نقرأ من نفس الجدول للمعاملات الارتباط بين المتغيرات المدروسة ان قيمة معامل الارتباط **r=-0,71** بين ذاكرة العمل الفونولوجية بالعجز القرائي لدى الاطفال الذين يعانون من عسر القراءة، وهي قيمة سالبة ودالة احصائيا على وجود علاقة ارتباطيه قوية بين ضعف مهارات وأداء الحلقة الفونولوجية لذاكرة العمل بعسر القراءة اي كلما

قل اداء ذاكرة العمل وخاصة الحلقة الفونولوجية يقل قدرة القراءة بما في ذلك فعالية القراءة ودقة القراءة يدل ذلك على ان ضعف ذاكرة العمل الفونولوجية تتدخل في حصول العجز القرائي لدى هذه الفئة من الاطفال.

- من جهة اخرى قيمة معامل الارتباط بين الوعي الفونولوجي والعجز القرائي يقدر بـ **r=-0,60**، يعني ذلك ان تدني مهارات الوعي الفونولوجي ينتج عنه عجز في القراءة ولكن بصفة اقل من ذاكرة العمل الفونولوجية.
- يتضح لنا ان الفرضية الجزئية التي مفادها انه توجد علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولجية بعسر القراءة.

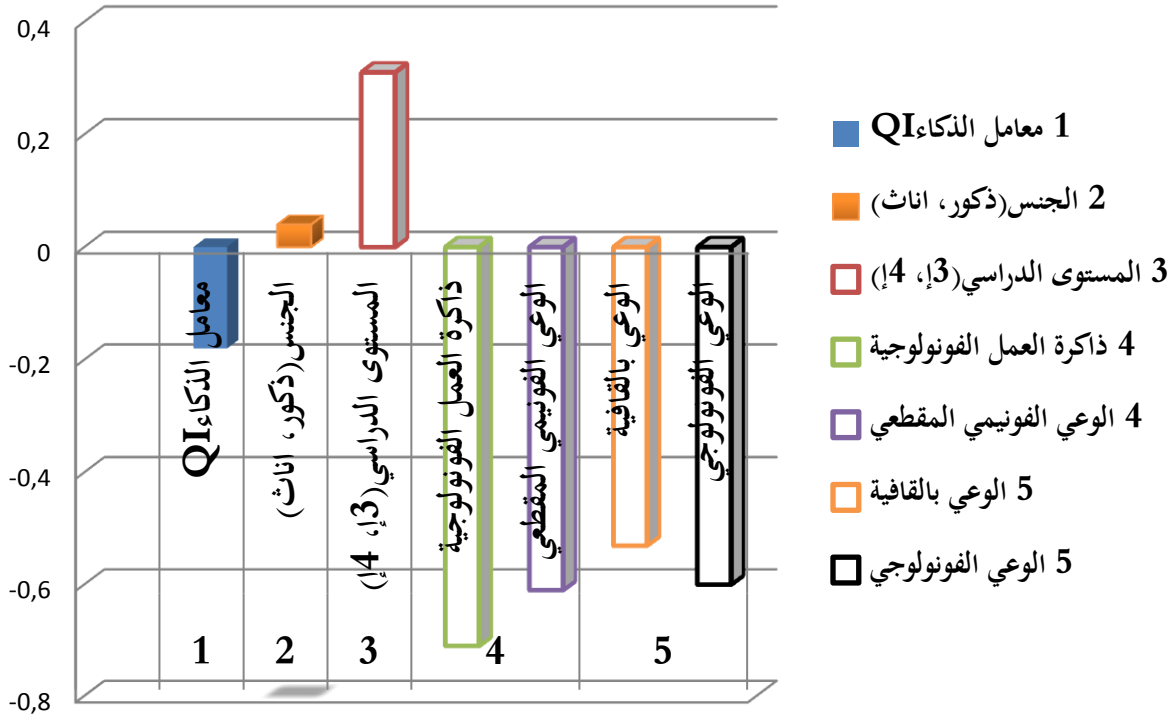
الجدول(02): يمثل تحليل الانحدار لأثر ضعف الوعي الفونولوجي وضعف ذاكرة العمل الفونولوجية على عسر القراءة لدى اطفال الطور الابتدائي.

النموذج	ترتيب المتغيرات المدرجة	معامل التحديد R	مربع معامل التحديد R^2	معامل التحديد R^2 المعدل	معاملBeta التنبئية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1	معامل الذكاءQI	0,16	0,02	0,02	-0,18	-3,14	0,00
2	الجنس(ذكور، اناث)	0,16	0,03	0,02	0,04	0,61	0,54
3	المستوى الدراسي(3إ، 4إ)	0,35	0,12	0,11	0,31	5,57	0,00
4	ذاكرة العمل الفونولوجية	0,78	0,61	0,60	-0,71	-16,66	0,00
5	الوعي الفونيمي المقطعي الوعي بالقافية	0,78	0,61	0,60	-0,61 -0,53	-12,62 -10,38	0,00 0,00
	الوعي الفونولوجي	0,78	0,61	0,60	-0,60	-12,43	0,00

يبيّن الجدول التالي انه يوجد تأثير لذاكرة العمل الفونولوجية والوعي الفونولوجي على عسر القراءة، بحيث ان قيمة معاملBeta التنبئية لهما على التوالي تقدر بـ 0,71-، 0,60-، وهي معاملات دالة احصائيا عند مستوى الدلالة اقل من 0,01 وعليه فان ذاكرة العمل الفونولوجية اكثر تأثيرا في حدوث عسر القراءة من الوعي الفونولوجي الذي

يظهر فيه الوعي بالفونيم والمقطع اكثر تنبئا في حدوث عسر القراءة في حالة انخفاضة كما يعتبر مؤشر تنبأ اجابي في تحسين قدرة القراءة في الطور الابتدائي للأطفال العرب. كما هو موضح في المخطط البياني في الاسفل.

الشكل (2): معامل الانحدار Beta التنبئية لكل من الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل على عسر القراءة



مناقشة عامة:

اسفرت نتائج الدراسة الحالية والمتمثلة في التأكد من صحة الفرضيات المتعلقة بالعلاقات الارتباطية البينيَّة بين الوعي الفونولوجي(الوعي بالقافية والوعي الفونيمي المقطعي) بالقراءة وبعسر القراءة في الحالة المرضية، وذاكرة العمل الفونولوجية بالقراءة وبعسر القراءة(مهام العجز القرائي) وكذلك العلاقة بين مهام ذاكرة العمل الفونولوجية

بالوعي الفونولوجي بالإضافة الى درجة التنبؤ لكل من مهام الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية (الحلقة الفونولوجية) على القراءة وعلى عسر القراءة:

ولقد توصلنا الى وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة دالة احصائيا بين مهام الوعي الفونولوجي بالقراءة(فعالية القراءة، دقة القراءة، قراءة الكلمات واشباه الكلمات واللاّكلمات)، وبعسر القراءة(العجز القرائي) من جهة اخرى معناه ان الوعي الفونولوجي هام وضروي لتعلم القراءة في السنوات الاولى من الطور الابتدائي وخاصة في مستوى الثالثة والرابعة ابتدائي، كما بيَّنا انه توجد علاقة قوية للوعي بالقافية والقراءة(دقة القراءة، فعالية القراءة للنص وقراءة الكلمات المعزولة، اشباه الكلمات، اللاَّكلمات) في هذا المستوى التعليمي مقارنة بالوعي بالمقطع والفونيم الذي يأتي في مرحلة متأخرة من الطور الابتدائي ويتطلب ذلك نضج معرفي لإدراك ومعالجة الوحدات اللّسانية الدنيا(المقطع والفونيم) في اللُّغة العربية بواسطة تدريب خاص.

– دراسة الزاهر(2009) توصل الى وجود علاقة هامة بين الوعي المقطعي بتعلم القراءة في اللُّغة العربية، كذلك نتائج دراسة فوزار فريد(2001) توصل الى ان التقطيع المقطعي افضل من التقطيع بالفونام، ودراسة حميدوش(2003) التي توصلت الى ان التلاميذ الذين يتميزون بالوعي الفونولوجي المتطور له تأثير ايجابي على نتائج القراءة، فحين تختلف نتائج دراستي الحالية بنتائج دراسة بوكديدة(2008) التي توصلت الى ان الطفل يتعرف بسهولة على المقطع مقارنة بالقافية. فحين هناك اجماع للعديد من الدراسات الاجنبية على وجود علاقة ارتباطية قوية بين الوعي الفونولوجي والقراءة والتي تأكد نتائج دراستنا الحالية نذكر منها، دراسة يوبyopp في(2009) ان مهارات الوعي الفونولوجي ترتبط بدرجة عالية بالقراءة، ونتائج الدراسة التي قام بها موريس وزملائه(1987) ونتائج دراسة موريس Morais(1994) واسفرت على وجود علاقة تفاعل بين الوعي الفونولوجي والقراءة، وفي دراسة مارتن وهولم (1998) بيّنوا على ان الطفل ذو 6 سنوات لا يستطيع استعمال تماثل او تجهيز القوافي الاَّ من خلال حافز، اما الاكبر سنا

من ذلك فانه يقوم بذلك بصفة عفوية، وهذا ما يؤكد صحة نتائجنا المتمثلة في قوة ارتباط الوعي بالقافية مقارنة بالوعي الفونيمي المقطعي. كما جاءت دراسة كل من غوبيرGombert(1990) ودراسة لبرمانLiberman(1989) ودراسة سبرنجير كرولSprenger-charolles(2006) تؤكد على ان الوعي بالفونام يكتسب عند الطفل بداية من سن السابعة (7) اي في مستوى الثانية ابتدائي، هذا يتعلق باللغة الفرنسية او الانجليزية اما اللغة العربية فالوعي بالفونيم يكون اصعب في هذه السن لأن الفونيم اكثر تجريدا مما هو عليه في باقي اللغات الاخرى(في اللغة العربية المكتوبة غالبا ما تكون الحركات غير مرئية ولكنها تنطق من خلال سياق الكلمة في الجملة، فالحركات او الصوائت تعتبر فونيمات كما هو الحال بالنسبة الى الصوامت، اضافة الى صعوبة تمثيل الحركات ذهنيا لدى الطفل المبتدئ في القراءة ويصعب فصل نطقيا الصوائت عن الصوامت في اللغة العربية) وقد بيّنت دراستنا تأخره عند مستوى الثالثة والرابعة ابتدائي. كما بيّن كل من اليغرياAlegria وموستي Mousty(2004) ودراسة بلازا Plaza(1999) ان الوعي الفونولوجي يظهر بشكل حسي لدى الطفل قبل سن تعلم القراءة وبعد احتكاكه بالقراءة يظهر بشكل واع هذا يؤكد تأخر اكتساب الوعي الفونولوجي لدى الطفل، ويتفق مع نتائجنا الحالية. اي كلما قل وضعف الوعي الفونيمي المقطعي والوعي بالقافية كان السبب في عسر القراءة. وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة لواني(2007) والتي توصلت فيها الى ان العجز في القراءة سببه الوعي الفونولوجي. كما اكدت دراسة كل من بروير Browers وولف Wolf(1993، 1999) ودراسة ولف Wolfوزملائه(2000، 2002) الى ان العجز في الوعي الفونولوجي يعتبر مبطئ ومثبط للدخول الى المعجم اللّساني عند المصابين بعسر القراءة. كما جاءت دراسة سناولينغ Snowling(2000) مؤكدة لدراستنا الحالية بان العجز الفونولوجي يظهر بصفة عامة لدى مجموعات من الاطفال يعانون من عسر القراءة. وفي دراسة قام بها كل من برادلي Bradley وبريان Brayant(1983) ودراسة ديموا Demont وغومبير Gombert(1996) ونتائج متزيلا Metsala(1999) اظهرت ان الاطفال الذين لديهم عجز في

الوعي الفونولوجي بعد احتكاكهم بالكتابة(اي اثناء مرحلة الطور الاول من الدراسة) لديهم عجز في القراءة خصوصا في التعرف على الكلمات. وفي دراسات اخرى مقارنة بين اطفال لديهم عسر القراءة مع اطفال قراء عاديون قام بها لاسات Lacet وسبرينجير–كرولSprenger-Charolles(2001)، واخرى لـ بنيغتون Pennington وكردوسو–مارتينCardoso-Martins، غرينGreen ولافليLefly(2001) اظهرت عجز في التحليل الصريح للوحدات الفونولوجية للُّغة. ، نشير الى وجود دراسات قليلة حول التنبؤ بعسر القراءة وهي منعدمة فيما يتعلق باللغة العربية، نأتي هنا الى ذكر بعض الدراسات التي تتفق مع نتائج دراستنا التنبئية لذاكرة العمل الفونولوجية(الحلقة الفونولوجية) لعسر القراءة، هناك دراسات طولية لكل من بوسمان Bosman ودوغروت Groot(1996) وشتشنيدر Schatschneider وزملائه(2004)، دراسة سوانسونSwanson واليكساندرAlexander(1997)، بينت ان قياس الوعي الفونولوجي المبكر في فترة الحضانة لها تأثير على قدرة القراءة في مستوى الاولى ابتدائي كما توصلوا الى تراجع تأثيره مع مساهمة الذاكرة الفونولوجية، اي ان الذاكرة الفونولوجية تبيِّن اهمية القدرة على التحليل المقطعي للكلام اثناء وضع قواعد التوافق حرف– صوت، هذا ما يسمح بتراجع الوعي الفونولوجي مع تمكن الطفل من الآلية في القراءة، هذا ماكده دوجونغ De jong(1999)، ويؤيد دوفة Dufva وزملائه(2000) نتائج دراستنا بحيث توصلوا ان ذاكرة العمل الفونولوجية لها تأثير مباشر مستقبلا على القراءة اي في الطور الابتدائي اي ان ذاكرة العمل الفونولوجية تتنبأ بالقراءة في السنة الاولى لمستوى القراءة في السنة الثانية، وعليه فان ضعف واضطراب ذاكرة العمل الفونولوجية يؤدي الى اضطراب او عجز في القراءة، وهذا ما توصلت اليه نتائج دراستنا الحالية. (لعجال، 2015)

الخاتمة والتوصيات:

يعتبر موضوع عسر القراءة التطوري من بين اهم المواضيع تناولا في الابحاث العلمية العالمية وبالأخص في البلدان المتطورة عن باقي المواضيع الاخرى التي تندرج ضمن محور اضطرابات الخاصة بالتعلم والاضطرابات المعرفية الاخرى. في المقابل لاحظنا نقص كبير من حيث الاهتمام بمثل هذه الاضطرابات في البلدان العربية كما هو الحال بالجزائر والذي يتجلى في النقص الكبير لأدوات القياس وتقييم مثل هذه الاضطرابات وعدم توفر برامج علاجية بيداغوجية علمية متخصصة للتطفل بها وعلى هذا الاساس سلط الباحث اهتمامه بتناول جزء من هذا الموضوع.

تم اثبات وجود علاقة ارتباطية قوية وموجبة من الناحية التطورية الطبيعية لكل من هذه المهارات الاساسية للمعالجة الفونولوجية للوحدات اللسانية والحلقة الفونولوجية مع القراءة من حيث الفعالية والدقة مع اسبقية للوعي بالقافية عن الوعي الفونيمي المقطعي مما يدل على ان الطفل يتعرف اولا وبسهولة كبيرة على القافية في اللغة العربية بحيث يعتمد الطفل على النغمة وايقاع الكلمات كما هو الحال في الاناشيد وقراءة القران وخاصة في هذه المرحلة من تعلم القراءة، بالإضافة الى وجود علاقة ارتباطية قوية وسالبة بين الوعي والفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية او الحلقة الفونولوجية بعسر القراءة الفونولوجية، وذلك مع اسبقية نسبية لذاكرة العمل الفونولوجية عن الوعي الفونولوجي من حيث العلاقة بعسر القراءة، اي ان ضعف كل منهما يؤدي حتما الى صعوبات وعجز في تعلم القراءة الذي يظهر في بطئ القراءة(فعالية القراءة) وكثرة الاخطاء الفونولوجية(دقة القراءة)، كما بين لنا تحليل الانحدار ان ذاكرة العمل الفونولوجية اكثر تنبؤ من الوعي الفونولوجي سواء في تعلم القراءة او في حدوث عسر القراءة الفونولوجية في هذه السن من التعلم.

توصلنا كذلك الى ان الوعي الفونيمي المقطعي(اي الوعي بالمقطع والفونيم) اكثر تنبؤا من الوعي بالقافية بالتعلم القراءة مستقبلا وكذلك يتنبأ بحدوث عسر القراءة الفونولوجية في حالة ضعفه او اختلاله، وان عملية تخزين ومعالجة المعلومة اللّفظية الفونولوجية في الحلقة الفونولوجية هام ويعتبر مؤشر في تعلم او اضطراب القراءة.

يقترح الباحث جملة من **الاقتراحات والتوصيات** التي يراها مناسبة لهذا الموضوع وهي كالتالي:

ادراج وتفعيل الطريقة الفونيمية المقطعية في الطور الاول من التعليم الابتدائي مع ادراج الطريقة الكلية او الاملائية في السنوات الاخيرة من الطور التعليمي الابتدائي بعدما يتمكن التلاميذ من اكتساب القدرة على التعرف الجيد للكلمات المكتوبة والقراءة بشكل آلي.

القيام بانجاز دراسات علمية بحثية حول موضوع القراءة وصعوباتها في الدول العربية وجمع النتائج واستعمالها في توجيه المنظومة التعليمية وتقيمها ووضع حلول وبرامج خاصة لذوي صعوبات القراءة.

المراجع:

1- لعجال ي. (2015). علاقة الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية بعسر القراءة مع اقتراح برنامج علاجي بيداغوجي لعسر القراءة. اطروحة الدكتوراه العلوم في علم النفس اللغوي المعرفي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2، الجزائر.

2- Baddeley A. D. (1986) Working Memory, Oxford, Oxford University Press.

3- Baddeley, A. D., & Wilson, B. A. (1993). A developmental deficit in short-term phonological memory: Implications for language and reading. *Memory, 1,* pp. 65–78. Baddeley A.D. (1996). Exploring the Central Executive. *Quarterly Journal of Experimental Psychology,49A(1), 5-28*

4- Baddeley A..(2003). Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders, 36,* pp. 189-208.

5- Bradley L., Bryant P. E. (1983) Categorizing sounds and learning to read : A causal connection, Nature, 301, 419-421.

6- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, *108(1)*, pp. 204-256.D
7- Daneman M., Carpenter P. A. — (1980) Individual differences in working memory and reading, Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 19, 450-466
8- Dehaene S. (2007). *Les Neurones de la Lecture*. Paris: Odile Jacob.
9- Demont E., Gombert J. E. — (1996) Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills, British Journal of Educational Psychology, 66, 315-332.
10- De Jong P. F. (1998) Working memory deficits of reading disabled children, Journal of Experimental Child Psychology, 70, 75-96
11- Ehri L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z., et Shanahan,T. (2001). Phonemic awareness instruction helpes children learn to read Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 36*, pp. 250-287.
12- Ehri L., Nunes S. R., Willows D. M., Schuster B., Yaghoub-Zadeh Z., Shanahan T. (2000) Phonemic awareness instruction helps children learn to read : evidence from the National reading panel's meta-analysis, Reading Researh Quartely, 36, 250-287.
13- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). London: Routledge & Kegan Paul.
14- Gombert J. E. (1992) Metalinguistic Development, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf
15- Gombert, J.-E. (2003). L'apprentissage des codes grapho-phonologique et graphosémantique en lecture. In M. N. Romdhane & J.-E. Gombert & M. Belajouza, (Eds.), *L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparatives* (pp. 19-34). Collection Psychologie. Presses Universitaires de Rennes & Centre de Publication Universitaire de Tunis.
16- Metsala J. L. (1999) The development of phonemic awareness in reading disabled children, Applied Psycholinguistics, 20, 149-158.
17 -Valdois, S. (1996). A case study of developmental surface dyslexia and dysgraphia .*Brain and Cognition, 32,* pp. 229-231.