

تشخيص عسر القراءة في المدرسة الجزائرية

حدة زدام

جامعة البليدة 2

zeddam_h@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2018/02/14 تاريخ القبول: 2018/03/08

الملخص

يرى المختصون في علم النفس المعرفي، أن هناك مسلكين لمعالجة الكلمات المكتوبة وهما:

المسلك الفونولوجي وهو طريقة غير مباشرة، تعمل وفق آليات تحويل الحروف إلى أصوات و تركز على قدرات ما قبل فنولوجية وتسمى بطريقة المعالجة عن طريق الوساطة الفونولوجية أو بالتجميع.

المسلك المعجمي وهو طريقة مباشرة تسمح بالوصول سريعا إلى المعنى، يطلق عليها المعالجة عن طريق العنونة. إن استعمال إحدى المسلكين أو كلاهما عند القارئ المعسر يكون سيئا، فلا يسمح بجعل التعرف على الكلمات المكتوبة آليا وصحيحا.

استنادا إلى النموذج النظري للقراءة بالمسلكين لـ (Coltheart 2001) سمحت الدراسات في علم النفس العصبي بتحديد أشكال مختلفة من عسر القراءة التي تحدث نتيجة إصابة أحد المسلكين أو كلاهما، فإصابة مسلك التجميع ينتج عنه عسر قراءة فونولوجي، أما إصابة مسلك العنونة فيؤدي إلى عسر قراءة سطحي. إصابة المسلكين معا يؤدي بدوره إلى عسر قراءة مختلط .

بناء على ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن اضطراب هذين المسلكين عند الطفل الجزائري المعسر قرائيا الذي يتراوح سنه ما بين 8 إلى 12 سنة وذلك في السنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي في الجزائر العاصمة .

الكلمات المفاتيح:

القراءة باللغة العربية - آليات القراءة - عسر القراءة - تشخيص عسر القراءة.

Diagnostic de la dyslexie dans l'école algérienne

Résumé

Selon les spécialistes en psychologie cognitive il y a deux voies pour traiter les mots écrits:

La voie phonologique est une méthode indirecte, qui fonctionne selon les mécanismes de conversion des graphèmes en phonèmes et qui est basée sur les capacités métalinguistiques et appelée méthode de traitement par médiation phonologique ou assemblage.

La voie orthographique est une méthode directe qui permet un accès rapide au sens, appelée traitement par adressage. L'utilisation d'une ou des deux méthodes par le lecteur dyslexique est mauvaise, elle ne permet pas de rendre la reconnaissance des mots écrits automatique et correcte.

Les études en neuropsychologie qui se sont basées sur le modèle théorique de la lecture à double voies de Coltheart (2001) ont permis d'identifier différentes formes de dyslexie qui se produisent à la suite d'une atteinte d'une ou des deux voies de lecture. L'atteinte de la voie d'assemblage conduit à une dyslexie phonologique.

Par contre, l'atteinte de la voie d'adressage donne une dyslexie de surface. L'atteinte des deux voies conduit à une dyslexie mixte.

Sur la base de ce qui précède, la présente étude vise à détecter le trouble de ces deux voies chez les enfants dyslexiques algériens scolarisés en classes de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année primaire et entre 8 à 12 ans à Alger .

Mots clés:

Lecture en arabe - mécanismes de lecture - dyslexie - diagnostic de la dyslexie.

Diagnosis of dyslexia in the Algerian school

Abstract

According to specialists in cognitive psychology, there are two routes for the treatment of written words:

Phonological route is an indirect method ,which operates according to the mechanisms of conversion of graphemes into phonemes and which is based on metalinguistic abilities and called method of phonological mediation or assembly.

Lexical route is a direct method that allows quick access to meaning, called processing by addressing. The use of one or both routes in the dyslexic reader is bad, it does not make the recognition of written words automatic and correct.

Based on the theoretical model of Coltheart (2001) bidirectional reading, neuropsychological studies have identified various forms of dyslexia that occur as a result of one or both pathways. Affecting the assembly path leads to phonological dyslexia, and affecting the addressing path leads to surface dyslexia. Affecting both ways leads in turn to mixed dyslexia.

On the basis of the above, the present study aims to detect the disorder of these two routes in Algerian dyslexic children attending classes of 3 rd, 4th and 5th grade and between 8 to 12 years in Algiers.

Keywords:

Reading in arabic - reading mechanisms - dyslexia - dyslexia diagnosis.

1. مقدمة:

يعتبر ميدان تعليم القراءة من أهم ميادين التعليم إن لم يكن أهمها على الإطلاق . ذلك أن القراءة هي وسيلة الإنسان في كسبه للمعرفة والمعلومات، وهي النافذة التي يطل منها على العالم . إذ لا يمكننا اليوم بأي حال من الأحوال إنكار دور القراءة الهام في حياتنا خاصة مع التقدم التكنولوجي المهول الذي يشهده العالم والذي يفرض علينا مواكبة التطورات المتسارعة لوسائل الاتصالات الحديثة التي حولت العالم إلى قرية صغيرة.

تزداد أهمية القراءة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية لا لكونها مادة يدرسونها فحسب وإنما لأن نجاحهم في المواد الدراسية الأخرى وتقدمهم فيها يعتمد أساساً عليها. وهذا ما يؤكد عليه الأستاذ تعوينات بقوله "أن القراءة تمثل قاعدة الإكتسابات المدرسية، فتعلمها يسمح فيما بعد للطفل بتعلم المواد الأخرى". (تعوينات، 1992، 6)

وهي من أهم المهارات التي يتعلمها الطفل في المدرسة وتستمر معه طيلة حياته وتنمو لديه بشكل متسارع فيبدأ الطفل بتعلم مفهوم الحرف والصوت المناسب له (الروابط حرف-صوت) . ثم يطور مهارات ربط المقاطع الصوتية بعضها ببعض لتشكيل الكلمات إلى أن يصل إلى الهدف النهائي من تعلم مهارة القراءة ألا وهو استيعاب المقروء.

تبعاً لنظريات القراءة الحديثة، يعتمد تعلم القراءة في المراحل الأولى على قدرات لغوية ومعرفية أساسية أهمها الوعي الفونيمي والفونولوجي ومعرفة خصائص الأصوات والحروف والتركيب الصوتي للمقاطع والتعرف الدقيق والسريع على الكلمات (السرطاوي و آخرون، 2009، 93).

فهذه القدرات الأساسية تشكل حسب Perfitti(1985) و Stanovich(1992) أساساً مهماً لفهم المقروء، إذ تمكن القارئ المبتدئ من جعل القدرة على فك الترميز آلية وهو ما يتيح له أن يركز جل انتباهه ويستثمر قدراته الذهنية في فهم ما يقرأ.

وعلى خلفية هذه النظريات الحديثة والأبحاث العلمية الأخيرة حدث تغيير جذري في طرق تعليم القراءة وذلك بالتخلي عن الطريقة الكلية التي توصي بتعليم اللغة كوحدة واحدة واستبدالها بالطريقة الصوتية التي تولي المهارات الأساسية في القراءة وتعليمها بشكل مباشر ومستقل أهمية كبرى في مراحل التعليم الأولى، ففهم المقروء يتحقق بتحويل هذه المهارات إلى مهارات آلية وكذا تحويل المعرفة اللغوية إلى مهارة من خلال التمرين والممارسة. (Ehri, 2001, 121).

هذا التغيير من الكل إلى الجزء أدى أيضا إلى تغيير في طريقة تعليم الكلمات من الطريقة التحليلية إلى الطريقة التركيبية فقد تبين أن التركيب الصوتي هو من أهم المهارات التي تحوّل القارئ من قارئ مبتدأ إلى قارئ متمرس (Share, 1995). بناء على هذه الفلسفة العلمية الجديدة يهدف فحص القراءة حسب (Stanivic, 1996) إلى رصد مدى تمكن التلميذ من اكتساب مهارات القراءة الأساسية في مراحل التعليم الابتدائي التي يجب على القارئ المبتدئ أن يتمكن منها (الصايغ - حداد، 2008، 6). يلخص مرصد القراءة في فرنسا هذه المهارات الأساسية في مجالين اثنين هما: التعرف على الكلمات المكتوبة، ومعالجة المعنى لفهم النصوص". (Feyfant, Gausse, 2007, 16).

من جهتهم يؤكد المختصون في علم النفس اللغوي أمثال Carbonnel وآخرون (1996) أن التحكم في قدرة القراءة يتطلب تحكما كاملا في آليات التعرف على الكلمات. وهي آليات معرفية لسانية / "Des Mécanismes Cognitivo Linguistiques" تمكن الطفل من قراءة النص وفهمه.

إذن من الضروري أن نحلل آليات التعرف على الكلمات باعتبارها عنصرا خاصا بالقراءة. لذلك أولى علماء النفس المعرفيون أهمية كبرى لدراسة هذه الآليات لأنها تشكل مرحلة هامة لتعلم القراءة، و عاملا حاسما لشرح اضطراباتها. يميز هؤلاء المختصون بين آليتين أو استراتيجيتين أو مسلكين خاصين بمعالجة

المعلومة الكتابية و هما: المسلك الفونولوجي و المسلك المعجمي.

- المسلك الفونولوجي *La voie phonologique* وهو طريقة غير مباشرة، تعمل وفق آليات تحويل الحروف إلى أصوات و ترتكز على قدرات ما قبل فونولوجية وتسمى بطريقة المعالجة عن طريق الوساطة الفونولوجية أو عن طريق التجميع *L'assemblage*.
- المسلك المعجمي *La voie lexical* وهو طريقة مباشرة تسمح بالوصول سريعا إلى المعنى،

يطلق عليها المعالجة عن طريق العنونة *L'adressage*. (Carbonnel,1996,81) تقول (Rieben,1989) "إن عدد البحوث التي تهتم بدراسة هذه الآليات أخذ يتزايد، فبعد أن كانت هذه الآليات تعتبر كأدنى مستوى للمعالجة، أجمعت هذه الدراسات مؤخرا على أن هذه الآليات الخاصة بالقراءة تشكل مرحلة أساسية وشرطا ضروريا لعمل آليات المستوى الأعلى الخاصة بفهم و إنتاج اللغة المكتوبة". (Perfetti et all ,1997,102)

كما يميز كل من (Alegria et Morais,1984) بين الآليات الخاصة بالقراءة وتلك الخاصة بالفهم، فالعمليات التي تسبق التعرف على الكلمات المكتوبة تختلف عن العمليات التي تلي التعرف، العمليات الأولى هي الخاصة بالقراءة. هذان الباحثان يعتبران القراءة العملية المعرفية الوحيدة التي تلزم الشخص بمعالجة الكلمات المكتوبة، ومع أن الشخص لا يمكنه فهم نص ما إلا إذا تعرف على الأقل على جزء من الكلمات المكونة لهذا النص، إلا أن الآليات المتدخلة بعد التعرف، في الفهم ليست خاصة بالقراءة.

إذن من الضروري أن نحلل بشكل مستقل، آليات التعرف على الكلمات باعتبارها عنصرا خاصا بالقراءة. لذلك أولى علماء النفس المعرفيون أهمية كبرى لدراسة هذه الآليات لأنها تشكل مرحلة هامة لتعلم القراءة، وعاملا حاسما لشرح اضطراباتها. (Alegria et Morais,1984 ,222)

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

تري (Chevrie-Muller,1996) أنّ التعرّف على الكلمات بالوساطة الفونولوجية يتم عن طريق ميكانيزم فك الترميز الفونولوجي للحروف أو مجموعة من الحروف، من خلال قواعد الرّبط "حرف - صوت"

(Correspondance Graphème - phonème: CGP)، والرمز الفونولوجي الذي يعد بهذه الطريقة سوف يسمح عند الحاجة بالتعرّف على الكلمة المكتوبة لاحقاً. لقد أشار علماء النفس المعرفيون منذ السبعينات إلى أنّ الدخول إلى المعجم الكتابي يتم عن طريق المعلومة الفونولوجية، معناه أنّ الوصول إلى معاني الكلمات يكون غير مباشر بـ " التّجميع Par assemblage ". تمثل هذه القدرة على تحويل الحروف إلى أصوات واحدة من خصائص الأنظمة الأبجدية، التي تتضمن روابط كتابية بين الرموز الخطية والرموز الشفاهية .

تفترض آليات التعرّف على الكلمات وجود تصور بصري في الذاكرة، بالتالي يحدث التعرّف "بالعنونة /Reconnaissance par adressage". هذا التصرّور البصري أو الكتابي يشكل "عنوانا" يسمح باسترجاع "المعلومات المعجمية Les informations lexicales" أي طريقة النطق ومعنى الكلمة المتعرّف عليها. كل هذا يدل على أهمية هذه الآلية التي تمكّن القارئ من الوصول مباشرة إلى معنى الكلمات بالاعتماد فقط على التصورات الكتابية الكلية لهذه الكلمات.

الدراسات الفرنسية التي اهتمت بدراسة عمل هاتان الآليتان عند الطفل الناطق باللغة الفرنسية وجدت أن هذا الطفل يستعمل مسلك التجميع أكثر في بداية تعلم القراءة، ولكن سرعان ما يظهر استخدام لمسلك العنونة مع نهاية السنة الأولى. إذن هذان المسلكان يشكلان أساس تعلم القراءة.

تطور مسلك التجميع يسبق تطور مسلك العنونة فالطفل يجب أولاً أن يتعرف على بعض الكلمات بالتجميع فيصبح لها عنوان في الذاكرة ثم يصبح قادراً على قراءتها لاحقاً مباشرة من الذاكرة دون الحاجة إلى تقطيعها. يتطور هذان المسلكان

حسب (Frith, 1985) خلال ثلاث مراحل هي:

- مرحلة تصويرية (لوغرافية) .
- مرحلة حرفية أبجدية.
- مرحلة معجمية إملائية.

حدد المختصون في علم النفس المعرفي الذين اهتموا بدراسة القراءة عند الطفل

نوعية من الكلمات لفحص مسلكي التجميع والعنونة وهي الكلمات التالية:

لفحص آلية التجميع يستعمل المختصون الكلمات التالية:

- كلمات غير مألوفة (نادرة) Des mots rares ou peu fréquents

- كلمات مضبوطة Des mots réguliers (تقرأ كما تكتب)

- كلمات معقدة Des mots complexes

- كلمات غير حقيقية (أشبه الكلمات بدون معنى لا تنتمي الى القاموس اللغوي

لكنها تشبه الكلمات) Des pseudo-mots

وعلى العكس يستعمل المختصون لفحص آلية العنونة الكلمات التالية:

- كلمات مألوفة Des mots fréquents

- كلمات غير مضبوطة Des mots irréguliers

- كلمات بسيطة Des mots simples

- كلمات حقيقية Des mots réels

وحسب ذات الأخصائيين فإن أي عجز يصيب أحد المسلكين أو كلاهما يؤدي إلى

ظهور نوع من أنواع عسر القراءة فإصابة مسلك التجميع تؤدي إلى عسر القراءة

الفونولوجي الذي يتميز بصعوبة اكتساب واحترام الروابط (حرف - صوت). ممّا

يؤدي إلى الخلط بين الحروف سمعياً وبصرياً وكذا قلب وحذف وإضافة الحروف.

بحيث يعجز الطفل عن التقطيع وتتبع تسلسل المقاطع هذا ما يجعله غير قادر

على قراءة الكلمات الجديدة.

أما إصابة آلية العنونة فيؤدي إلى عسر القراءة السطحي الذي يتميز بصعوبة

بناء معجم من الكلمات المكتوبة حينها يصعب على الطفل التعرف على الكلمات غير المنتظمة إملائياً. عسر القراءة المختلط هو نتاج إصابة المسلكين معا وهو النوع الأكثر شيوعا حسب الدراسات الميدانية (Launay 2007,254).

تتراوح نسبة الأطفال المعسرين قرائيا بين 15 إلى 20 % (بعبيع، 2002) من التلاميذ في المرحلة الابتدائية مما دفع الباحثين في مختلف التخصصات منها علم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي وعلوم التربية والأرطوفونيا للبحث عن أسباب هذا العسر و تطوير أساليب تشخيص هذا الاضطراب مع بناء برامج علاجية للتكفل الفعال بهذه الفئة من تلاميذ المدارس. (بعبين، 2002، 157).

لقد صمم المختصون المهتمون بدراسة القراءة وعسر القراءة عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية، العديد من الاختبارات والبطاريات التي تفحص آليات القراءة وبالتالي تحدد العجز الذي يصيب هذه الآليات ويؤدي إلى نوع من أنواع عسر القراءة. من أهم هذه الاختبارات نجد بالنسبة للغة الفرنسية بطارية Belec البلجيكية " Batterie d'évaluation du langage écrit / بطارية تقييم اللغة المكتوبة". وغيرها من الاختبارات والبطاريات الفرنسية والأوروبية. لكن بالنسبة للغة العربية -على حد اطلاعنا - لا نجد إلا عددا قليلا من الباحثين الذي صمموا اختبارات تقيس بعض القدرات المتصلة بآليات القراءة نذكر منهم الباحثة (صادقي، 2012) التي صممت اختبار للتعرف على ميكانيزمات القراءة وكذلك اختبار الباحثة بوفلاح (2006). لذلك جاءت الدراسة الحالية التي تهدف إلى بناء اختبار معياري لتقويم آليات التعرف على الكلمات المكتوبة باللغة العربية .

3. تحديد المفاهيم:

أ-القراءة:

القراءة عملية معرفية معقدة ومتعلمة، تتعاون وتتعاقد فيها كل آليات التعرف على الكلمات المكتوبة والفهم. وهي سلسلة من المهارات المحددة، تقوم على أساس إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة أو الخطية والأصوات المنطوقة . وتشمل رؤية هذه الرموز وإدراك المعنى أو الدلالة وراء هذه الرموز.

وتحتاج مهارة القراءة إلى قدرات ومهارات إدراكية ولغوية ومعرفية و فيسيولوجية. وهي تشتمل على استقبال المثيرات الخطية ونقلها إلى مراكز معينة في الدماغ. ومن ثم معالجة هذه المثيرات والتعامل معها من خلال القراءة الجهرية. كما تعرف الباحثة القراءة على أنها القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة من خلال التحكم في مسلكي القراءة (التجميع والعنونة) ويظهر ذلك في تمكن الطفل من قراءة وفهم النصوص والكلمات المعزولة مهما كان نوعها (كلمات مألوفة أو نادرة، أو كلمات مضبوطة أو غير مضبوطة، أو كلمات أو أشباه الكلمات أو كلمات بسيطة أو معقدة). وأخيرا ترى الباحثة أن القراءة هي الأداء الجيد في الاختبار المعياري للقراءة وذلك بالنسبة لمعياري الزمن وعدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح .

ب- آليات القراءة:

ترى الباحثة أن آليات القراءة هي استراتيجيات معرفية لسانية، تمكن الطفل من التعرف على الكلمات المكتوبة باللغة العربية، وهي عبارة عن مسلكين لقراءة الكلمة المكتوبة؛ مسلك فونولوجي غير مباشر، وهو مسلك القراءة بالتجميع أو المسلك التحليلي، ومسلك مباشر شامل إملائي يسمى مسلك القراءة بالعنونة. يرتكز المسلك الأول على تحديد الروابط بين الحروف والأصوات، وتقطيع الكلمات إلى وحدات صغيرة ثم تجميعها. هذا المسلك أو استراتيجية القراءة هذه تسمى التجميع أو المسلك الفونولوجي. وقد سميت كذلك لأن الدخول إلى المعجم يتم بواسطة المعلومة الفونولوجية حيث يتم تجميع الصورة الخطية مع الصورة الصوتية للحرف، ويكون على القارئ أن يترجم الكلمة التي رآها إلى فونيمات قبل أن يعطيها معنى. يعتمد القراء المبتدؤون على هذه الطريقة في القراءة كثيرا، غير أنها تتسم بالبطء والجهد.

تختبر هذه الطريقة عامة عند القارئ المبتدئ من خلال كلمات غير مخزنة في الذاكرة كأشبه الكلمات والكلمات الجديدة، أو الكلمات النادرة والكلمات المضبوطة

إملائيًا، وكذا الكلمات المركبة؛ لأنها كلمات تقرأ من خلال تطبيق قواعد الربط (حرف-صوت).

أما المسلك الثاني فيرتكز على التعرف على الكلمة كشكل محدد وثابت، دون المرور على التجميع . تسمى هذه الطريقة في القراءة بالعنونة لأن القارئ يتوجه مباشرة إلى الكلمة المخزنة في المعجم الإملائي؛ أي أن الكلمة تكون معنونة (لديها عنوان في الذاكرة). تسمى أيضا المسلك المعجمي أو الإملائي. هناك مطابقة مباشرة بين الشكل الخطي والمعنى .في هذه الحالة يوجد شكل بصري للكلمة في الذاكرة، وبالتالي يتم التعرف بالعنونة. تستعمل هذه الطريقة في القراءة من قبل القراء المتمرسين لأنها الأسرع.

تختبر هذه الاستراتيجية في القراءة من خلال الكلمات التي لا تخضع للروابط (حرف-صوت) كالكلمات غير المنتظمة إملائيًا والكلمات المألوفة والكلمات البسيطة والكلمات الحقيقية التي تنتمي إلى المعجم اللغوي، وهي كلمات لا تحتاج عادة إلى التجميع.

ج- عسر القراءة:

عسر القراءة هو اضطراب خاص بتعلم القراءة، وهو اضطراب دائم ومستمر. يظهر على شكل صعوبات كبيرة في اكتساب الآليات الضرورية للتحكم في القراءة. غير أن الأطفال المصابين به لا يعانون من أي اضطرابات نفسية أو عقلية أو عجز حسي (سمعي أو بصري). وهو اضطراب موجود في مختلف الأوساط الاجتماعية والثقافية. وعلى الرغم من الاعتقاد بأن عُسْر القراءة يكون نتيجة لاختلال عصبي، إلا أنه لا يُعد إعاقة ذهنية، حيث يصيب "عُسْر القراءة" أشخاصاً بمستويات ذكاء مختلفة، سواء كان ذكاء متوسط أو فوق المتوسط أو عالي. هذا الاضطراب اللغوي قد يؤدي إلى تأخر مدرسي عند أطفال كانوا يملكون في بداية التمدرس فرصا للنجاح. يتميز هذا الاضطراب أساسا في صعوبة الربط بين الأصوات (الفونيمات) والرموز الكتابية (الجرافيمات) وهذا ما يجعل الأطفال المعسرّين يخلطون بين الحروف أو

المقاطع في الكلمات. يوجد هذا الاضطراب في كل اللغات، وخصوصا عندما لا تكون الروابط (حرف-صوت) مباشرة، وهنا نتكلم عن درجة شفافية اللغة. يرى الباحثون أن هذا الاضطراب يمس مسلكي القراءة وهما التجميع والعنونة، مما يؤدي إلى ثلاثة أنواع من عسر القراءة النمائي عند الطفل وهي: عسر القراءة الفونولوجي الذي ينتج عن إصابة مسلك التجميع، وعسر القراءة السطحي الذي تسببه إصابة مسلك العنونة، وأخيرا عسر القراءة المختلط الذي يضم النوعين السابقين حيث تكون الإصابة مزدوجة في المسلكين معا. يقاس عسر القراءة عادة بفارق انحرافين معياريين عن المتوسط في قراءة النصوص والكلمات المعزولة. وبالنسبة للباحثة التلميذ المعسر قرائيا هو ذلك الذي يوجد في الفئة الأضعف في اختبار القراءة المعياري، الذي أعد في هذه الدراسة وذلك بالمقارنة مع نظرائه الأسوياء من نفس المستوى الدراسي. وتكون درجاته في اختبار القراءة مساوية أو أقل من المئين العاشر.

د-التعاريف الإجرائية للكلمات المختارة لفحص آليتي التجميع والعنونة:

- الكلمة المألوفة Le mot fréquent: هي الكلمة التي تكرر ظهورها مرارا، أي ذات التكرار العالي. وتسمى أيضا الكلمة المتواترة أو الشائعة. بفعل عامل التكرار تخزن هذه الكلمة في المعجم الكتابي للتلميذ، وبالتالي يسهل استرجاعها من الذاكرة طويلة المدى فتسهل قراءتها.
- الكلمة غير المألوفة أو النادرة Le mot peu fréquent ou rare: هي كلمة غير مألوفة، ذلك أنها قليلة الظهور و التكرار. وقد لا يكون لها تمثيل كتابي في الذاكرة، وهذا ما يصعب على الطفل قراءتها.
- الكلمة المضبوطة Le mot régulier: تسمى أيضا الكلمة المنتظمة إملايا أو الكلمة الشفافة، ويطلق عليها (حاج صالح، 1989) الكلمة المطردة، وهي الكلمة التي تكتب كما تنطق بحيث تكتب وتنطق كل حروفها. وهي كلمة تتم قراءتها بتطبيق قواعد الربط (حرف-صوت). تكون هذه الروابط واضحة

في حالة هذه الكلمات بدون أي غموض، وبالتالي تقرأ هذه الكلمات بواسطة نظام فك الترميز أو التجميع. و ذلك عبر ثلاثة مراحل (التقطيع، ثم إعادة الترميز، وأخيرا التجميع).

• الكلمة غير المضبوطة *Le Mot irrégulier*: تسمى أيضا الكلمة الشاذة أو غير المطردة، لأنها كلمة لا يمكن قراءتها أو كتابتها من خلال استعمال قواعد التوافق الحرفي الصوتي (CGP) أو التوافق الصوتي الحرفي (CPG)، لأنها تملك على حد تعبير (Brin,1997) منطقة شذوذ، تكون معروفة و متحكم فيها من قبل القارئ المتمرس، وهي مخزنة في معجمه الداخلي. (Brin and all, 1997). وهي كلمة تكون فيها بعض الروابط بين الحروف والأصوات غير منتظمة. وعليه لا يمكن قراءة الكلمة غير المضبوطة إلا من خلال نظام الدخول المباشر، بما أن نظام التجميع لا يؤدي إلى القراءة الصحيحة للكلمة، بل يؤدي تطبيقه في قراءة هذه الكلمة إلى أخطاء تعرف بالانتظامية *Erreurs de régularisation*. هذه الأخطاء تكون عادية في بداية التعلم، لكنها تستمر عند بعض الأطفال المعسرين قرائيا بسبب عجزهم في تخزين التمثيلات الكلية والمنظمة للكلمات.

• الكلمة الحقيقية *Le Mot réel*: وهي الكلمة التي تنتمي إلى قاموس اللغة ولها معنى أو معاني مخزنة في المعجم اللغوي للطفل. وهي كلمة صحيحة كتابة وصوتا.

• الكلمة غير الحقيقية *Le Pseudo-Mot*: تسمى أيضا الكلمة المزيفة أو شبه كلمة، وهي سلسلة من الرموز الكتابية والصوتية التي تشبه في بنيتها الكلمة الحقيقية، لكن ليس لها معنى . وهي كلمات تحترم القواعد الفونولوجية والقواعد الإملائية للغة، هذا ما يجعلها قابلة للنطق *prononçable* مثلها مثل الكلمات الحقيقية (مثل كلمة مرحوة). وعليه يمكن قراءتها بتطبيق قواعد الربط بين الحروف والأصوات، وهي تختلف عن الالكلمات *Les non-mots* التي هي عبارة عن متتالية رموز لا تحترم القواعد الفونولوجية للغة (مثل

بسحقمص).

- الكلمة البسيطة Le mot simple: سميت كذلك لأنها بسيطة في تركيبها بحيث أنها تحتوي على (حروف) بسيطة، مما يسهل على التلميذ قراءتها.
- الكلمة المعقدة Le mot complexe: وهي كلمة مركبة من عدة (حروف) وعناصر (كالمدة والتنوين والشدة وغيرها) مما يجعل قراءتها وفهمها صعبا بالنسبة للقارئ المبتدأ.

4. الاشكالية:

إن الرأي المعمول به حديثا من طرف بعض العلماء هو أن معرفة القراءة هي القدرة على السرعة في التمييز بشكل كلي؛ والسرعة في القراءة تجعل الفرد يفهم أحسن، فالأطفال الذين يقرؤون بالتقطيع، تتحطم لديهم الصورة الصوتية للكلمة من ناحية التركيب والنحو، وهذا ما يعرقل عملية القراءة، كما يجعل عملية الاستيعاب والفهم صعبة.

يسلم نموذج المسارين Le Modèle à double voie أو ما يعرف اختصارا بـ (DRC) Dual Route Cascaded model لـ Coltheart وآخرون (2001)، بوجود مسلكين خاصين بالقراءة: المسلك الفونولوجي (التحليلي أو الإجراء غير المباشر أو بالتجميع) والمسلك المعجمي (الإملائي أو الإجراء المباشر).

قاد هذا النموذج إلى الكشف عن وجود أنواع من عسر القراءة التطوري La développementale dyslexie ناتجة عن إصابة أحد المسلكين أو كلاهما. هذه الأنواع من عسر القراءة مبنية على الفصل بين الاضطرابات التابعة للغة (المسلك الفونولوجي) وتلك المتعلقة بالجانب البصري الانتباهي (المسلك المعجمي)، مما أدى إلى التمييز كلاسيكيا بين:

عسر القراءة الفونولوجي: وفيه تقع الإصابة على مستوى المسلك الفونولوجي. مع عجز واضح في التحكم في الروابط (جرايم-فونيم). أما الأخطاء فغالبا ما تكون على مستوى فك الترميز والتجميع. متمثلة في حذف الجرافيمات (المتشابهة صوتا

أو شكلا)، حذف معجمي يمس الكلمات الجديدة. تحويل أشباه الكلمات إلى كلمات حقيقية La lexicalisation des pseudo-mots.

عسر القراءة السطحي: الإصابة في هذا النوع من عسر القراءة تقع على مستوى المسلك المعجمي. حيث العجز يمس التعرف الشامل للكلمات. والقراءة تتم أساسا بالتجميع. مع مشقة كبيرة في فك شفرة الكلمات المكتوبة. ضف إلى ذلك أخطاء في تحويل الكلمات غير المنتظمة إلى كلمات منتظمة

La régularisation des mots irréguliers مؤكدة على تطبيق صارم لقواعد الربط (حرف-صوت). تقول Pech-Georgel و George حتى إن ذكرت بعض حالات عسر القراءة الفونولوجية من قبل Snowling (1986) وآخرون وحالات أخرى من عسر القراءة السطحية (Hanley (1992) و Valoid (1996)، إلا أن أغلب الأطفال المعسرين لا يمثلون هذه الأنماط حقيقة في الوسط العيادي، فأغلب الإصابات الموجودة هي من نوع عسر القراءة المختلط.

(Pech-Georgel ,George,2006,p11)

انطلاقا من المعطيات السابقة المتعلقة بالقراءة وآلياتها وطرق فحصها وأنواع عسر القراءة المترتبة عن إصابة هذه الآليات جاءت الدراسة الحالية للإجابة على الاشكالية التي تتمحور حول التساؤلات التالية:

- 1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عدد الإجابات الصحيحة بين الأطفال العاديين و المعسرين قرائيا في قراءة مجموعة الكلمات الخاصة بفحص آلية التجميع.
- 2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الزمن بين الأطفال العاديين والمعسرين قرائيا في قراءة مجموعة الكلمات الخاصة بفحص آلية التجميع .
- 3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عدد الإجابات الصحيحة و بين الأطفال العاديين والمعسرين قرائيا في قراءة مجموعة بنود العنونة .
- 4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الزمن بين الأطفال العاديين والمعسرين قرائيا في قراءة مجموعة بنود العنونة .

5. الفرضيات:

- 1- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عدد الإجابات الصحيحة بين الأطفال العاديين و المعسرين قرائيا في قراءة مجموعة الكلمات الخاصة بفحص آلية التجميع.
- 2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الزمن بين الأطفال العاديين و المعسرين قرائيا في قراءة مجموعة الكلمات الخاصة بفحص آلية التجميع .
- 3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عدد الإجابات الصحيحة والزمن بين الأطفال العاديين و المعسرين قرائيا في قراءة مجموعة بنود العنونة.
- 4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الزمن بين الأطفال العاديين و المعسرين قرائيا في قراءة مجموعة بنود العنونة .

6. منهجية البحث:

وبما أن البحث الحالي يحاول وصف آليات القراءة المعرفية اللسانية عند الطفل المعسر قرائيا فقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي فهو الملائم لهذا النوع من الدراسات، ذلك أنه يقدم وصفا للظاهرة محل الدراسة، ومن ثم تحليل نتائج الدراسة للربط بين متغيراتها، واستخلاص النتائج من علاقاتها، ومن ثم الوصول إلى مجموعة من التعميمات والتوصيات (عبيدات، 1997، 78).

7. مجالات الدراسة:**1.7. المجال المكاني:**

نظرا لطبيعة موضوع الدراسة، فقد أجريت الدراسة الأساسية في عدة مدارس تمثل مديريات التربية الثلاثة (شرق، غرب ووسط) ولاية الجزائر العاصمة حيث وصل عدد المدارس إلى 18 مدرسة ابتدائية موزعة على (16) مقاطعة تعليمية . وقد حرصت الباحثة على اختيار المدارس ذات الدوامين حتى يتسنى لها العمل مع أكبر عدد ممكن من التلاميذ.

أما بالنسبة لعينة التلاميذ المعسرين قرائيا فقد تم اختيارهم من وحدات الكشف والمتابعة (UDS) Unités de Dépistage et de Suivie المتواجدة على

مستوى العديد من المؤسسات التربوية. كما استعانت الباحثة بعدد من العيادات الأرتوفونية الموجودة على مستوى ولاية الجزائر العاصمة والتي تستقبل عددا من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم عموما وعسر القراءة تحديدا.

2.7. المجال الزمني:

لقد دامت الدراسة الاستطلاعية في الفصل الدراسي الثاني، وذلك طيلة شهر جانفي من العام 2013 (من 4 إلى 30 جانفي 2013). ونظرا لحجم العينة في الدراسة الأساسية فقد امتدت فترة تطبيق اختبار عسر القراءة على التلاميذ العاديين في الفصل الدراسي الثالث من 2 ماي 2013 إلى غاية 21 أكتوبر 2015، ومن 17 ماي 2014 إلى غاية 14 مارس 2016 وذلك بالنسبة للتلاميذ المعسررين قرائيا.

8. مجموعة البحث:

عينة التلاميذ العاديين: نظرا لطبيعة موضوع الدراسة حرصت الباحثة في اختيار عينة البحث على توفر بعض المواصفات الضرورية، حيث شملت عينة الدراسة الأساسية على 510 تلميذ من مديريات التربية الثلاثة لولاية الجزائر العاصمة. وقد استتنت الباحثة من هذه العينة تحديدا التلاميذ المعسررين. وتم الاقتصار على التلاميذ المتوسطين في القراءة وذلك حسب تقديرات الأساتذة، 170 تلميذ في كل مستوى دراسي، أي 170 تلميذ في السنة الثالثة و170 تلميذ في السنة الرابعة و170 تلميذ في السنة الخامسة ابتدائي.

عينة التلاميذ المعسررين قرائيا: بما أن هدف هذه الدراسة هو تشخيص عسر القراءة عند الطفل الجزائري فقد كان لزاما على الباحثة تطبيق اختبار القراءة الذي أعدته في إطار هذه الدراسة في نسخته النهائية على عينة من التلاميذ المعسررين قرائيا. تحصلت الباحثة على عينة من 30 تلميذا معسرا قرائيا بطريقة قصدية من وحدات الكشف والمتابعة وعدد من العيادات الأرتوفونية والنفسية الخاصة، وذلك بعد معاينة عدد كبير من التلاميذ الذين يوجهون إلى هذه الوحدات وتلك العيادات للاستفادة من كفالة أرتوفونية تساعدهم على تجاوز مشكل القراءة

الذي يؤثر بشكل سلبي على تحصيلهم الدراسي.

9. أداة الدراسة:

تمثلت في اختبار القراءة الذي أعد في إطار رسالة دكتوراه في الارطفونيا من قبل الباحثة حده زدام بعنوان: "دراسة آليات القراءة عند الطفل من خلال بناء اختبار باللغة العربية لتشخيص عسر القراءة في المدرسة الجزائرية" وتحت إشراف الأستاذ الدكتور رابح قدوري. عدد بنوده 12 بندا. يطبق الاختبار فرديا بحيث يجلس الفاحص على يمين الطفل، حتى يتسنى له تسجيل كل ملاحظاته أثناء الاختبار إن وجدت وكذا أخطاء القراءة وزمن القراءة مستعينا بجهاز ميقات Un chronomètre في يده اليسرى، يشغله بمجرد أن يشرع الطفل في القراءة ويوقفه بتوقف الطفل عن القراءة. تمنح نقطة (1) لكل اجابة صحيحة و (0) عن كل اجابة خاطئة.

◊ الخصائص السيكومترية للإختبار:

تم اختبار الخصائص السيكومترية للاختبار من خلال حساب معاملات الصدق والثبات لكل بنود الاختبار المكونة له، بعد تصحيح نسخ الاختبار و تفرغها ثم معالجتها إحصائيا عن طريق البرنامج الاحصائي المعتمد في معالجة البيانات في العلوم الاجتماعية SPSS.

• حساب صدق الاختبار:

جدول رقم (1) يمثل معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية بالنسبة لعينة الأطفال العاديين

البنود	الدرجة الكلية	البنود	الدرجة الكلية
البنود 1	0.426	البنود 7	0.668
البنود 2	0.603	البنود 8	0.675
البنود 3	0.666	البنود 9	0,788
البنود 4	0.785	البنود 10	0.499
البنود 5	0.644	البنود 11	0.802
البنود 6	0.731	البنود 12	0,793

بناء على معاملات الارتباط المتحصل عليها، احتفظت الباحثة على كل بنود الاختبار لأن كل بنود الاختبار لها ارتباطات مقبولة بالدرجة الكلية تفوق (0.30) عند مستوى الدلالة (0.01).

حساب صدق الاختبار:

جدول رقم (2) يمثل معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية بالنسبة لعينة الأطفال المعسرّين قرائيا

البنود	الدرجة الكلية	البنود	الدرجة الكلية
البنود 1	0.78	البنود 7	0.81
البنود 2	0.80	البنود 8	0.79
البنود 3	0.77	البنود 9	0.83
البنود 4	0.83	البنود 10	0.75
البنود 5	0.85	البنود 11	0.94
البنود 6	0.87	البنود 12	0.96

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين بنود الاختبار والدرجة الكلية كانت كلها ذات دلالة إحصائية عند 0.01 بحيث تراوحت قيم معاملات الارتباط 0.77 و0.96. وهذا يشير إلى صدق البنود لقياس ما وضعت لقياسه.

• حساب ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات الاختبار عن طريق حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته بالنسبة لعينة الأطفال العاديين 0.81. أما بالنسبة لعينة الأطفال المعسرّين قرائيا فقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ 0.80 وهي قيم مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق. اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على البنود الخاصة بفحص مسلكي التجميع والعمونة وهي البنود التالية:

* البنود الخاصة بفحص مسلك التجميع وهي:

البند الرابع: بند الكلمات غير المألوفة، يضم 60 كلمة، منها القصيرة غير المألوفة والطويلة غير المألوفة (خُمُّ / xummun /، أَرْجُوَازِيَّةُ / Purğūwa:zijjatun /).

البند الخامس: بند الكلمات المضبوطة، يضم 19 كلمة، تنوعت هي الأخرى بين القصيرة والطويلة بحسب عدد المقاطع (لَيْسَ / lajsa /، عَجِيَّانِ / 3aği:ba:ni /).

البند الثامن: بند الكلمات غير الحقيقية، يضم 19 كلمة غير حقيقية قصيرة وطويلة (أُنُّ / Punnun /، إِحْتِثَالَاتُّ / Pih̄tiθa:la:tun /).

البند العاشر: بند الكلمات المعقدة، يضم 20 كلمة معقدة قصيرة ومعقدة طويلة (حَتَّى / ḥatta /، كِيمِيَائِيُونُ / Pijjuna:mja:ki /).

البنود الخاصة بفحص مسلك العنونة وهي:

البند الثالث: بند الكلمات المألوفة، يضم 50 كلمة تنوعت بين الكلمات القصيرة المألوفة المكونة من مقطعين أو ثلاثة وبين الكلمات الطويلة المألوفة التي تضم أربعة مقاطع أو أكثر (أُمُّ / Pummun /، حَيَوَانَاتُّ / ḥayawa:na:tun /).

البند السادس: بند الكلمات غير المضبوطة، يضم 20 كلمة، في هذا البند أيضا اختارت الباحثة كلمات غير مضبوطة قصيرة وأخرى طويلة (إِلَهُ / Pila:hun / و تَشَجَّعُوا / tašağa3u: /).

البند السابع: بند الكلمات الحقيقية، يضم 19 كلمة منها القصيرة والطويلة (جَوُّ / ğawwun /، وَمِغْنَاطِيْسِيَّةُ / miɣna:ti:siyyatun /).

البند التاسع: بند الكلمات البسيطة، يضم 20 كلمة بسيطة متنوعة بين القصيرة والطويلة (شَهْرُ / šahrū /، يَتَشَابَهَانِ / ni:baha:jataša /).

10. نتائج الدراسة:

- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عدد الإجابات الصحيحة بين الأطفال العاديين والمعسرين قرائيا في قراءة مجموعة

بنود التجميع.

قامت الباحثة بمقارنة متوسط الإجابات الصحيحة في قراءة بنود التجميع بين عينة التلاميذ العاديين وعينة التلاميذ المعسرّين قرائيا. وقد تبين لها وجود فرق كبير وواضح بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المعسرّين في قراءة البنود الخاصة بفحص مسلك التجميع، ذلك أن متوسط درجات التلاميذ العاديين في قراءة بنود التجميع بلغ 77.53 وهو أكبر من ضعف متوسط درجات التلاميذ المعسرّين بثلاث مرات (24.76).

من جهة أخرى، قامت الباحثة بحساب اختبار t لعينتين مستقلتين، حيث بلغت قيمة t (15.813) عند درجة حرية (538) ومستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد على وجود فروق في عدد الإجابات الصحيحة بين عينة الأطفال العاديين وعينة المعسرّين قرائيا في قراءة مجموعة البنود التجميع لصالح العاديين.

• عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الزمن بين الأطفال العاديين والمعسرّين قرائيا في قراءة مجموعة بنود التجميع.

قامت الباحثة بمقارنة متوسط الزمن المستغرق في قراءة بنود التجميع بين عينة التلاميذ العاديين وعينة التلاميذ المعسرّين قرائيا، فتبين لها وجود فرق كبير وواضح بين التلاميذ العاديين و التلاميذ المعسرّين في قراءة البنود الخاصة بفحص مسلك التجميع، ذلك أن متوسط الزمن بلغ بالنسبة للتلاميذ المعسرّين في قراءة بنود التجميع 682.033 وهو أكبر من ضعف متوسط الزمن بمرتين (303.89) من متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ العاديين في قراءة هذه البنود الخاصة بمسلك التجميع .

كذلك للتحقق من هذه صحة هذه الفرضية من حيث الزمن، قامت الباحثة بحساب اختبار t لعينتين مستقلتين، حيث بلغت قيمة t (-4.168) عند درجة حرية (538) ومستوى دلالة (0.01). وهذا يؤكد على وجود فروق في عدد الزمن بين عينة الأطفال العاديين وعينة المعسرّين قرائيا في الزمن المستغرق قراءة مجموعة البنود

التجميع لصالح المعسررين .

• عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عدد الإجابات الصحيحة بين الأطفال العاديين و المعسررين قرائيا في قراءة مجموعة بنود العنونة.

إن مقارنة نتائج التلاميذ المعسررين والعايين من حيث الاجابات الصحيحة في قراءة بنود العنونة تبين وجود فرق كبير بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المعسررين في قراءة البنود الخاصة بفحص مسلك العنونة، ذلك أن متوسط درجات التلاميذ العاديين في قراءة بنود العنونة بلغ 89.12 وهو أكبر من ضعف متوسط درجات التلاميذ المعسررين.

للتحقق من هذه الفرضية من حيث عدد الاجابات الصحيحة، تم حساب اختبارات لعينتين مستقلتين غير متجانستين، حيث بلغت قيمة $t(9.863)$ عند درجة حرية (538) ومستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد وجود فروق في عدد الإجابات الصحيحة بين عينة الأطفال العاديين وعينة المعسررين قرائيا في قراءة مجموعة البنود العنونة لصالح العاديين.

• عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الزمن بين الأطفال العاديين و المعسررين قرائيا في قراءة مجموعة بنود العنونة. قامت الباحثة بمقارنة متوسط الزمن المستغرق في قراءة بنود العنونة بين العاديين والمعسررين.

بينت مقارنة نتائج التلاميذ المعسررين والعايين من حيث الزمن المستغرق في قراءة بنود العنونة وجود فرق كبير وواضح بين التلاميذ العاديين و التلاميذ المعسررين في قراءة البنود الخاصة بفحص مسلك العنونة، ذلك أن متوسط الزمن بلغ بالنسبة للتلاميذ المعسررين في قراءة بنود العنونة 682.033 وهو أكبر من ضعف متوسط الزمن بمرتين (189.15) من متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ العاديين في قراءة هذه البنود الخاصة بمسلك العنونة .

للتحقق من هذه صحة هذه الفرضية من حيث الزمن، قامت الباحثة بحساب اختبار t لعينتين مستقلتين حيث بلغت قيمة t (-5.43) عند درجة حرية (538) ومستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد وجود فروق في عدد الزمن بين عينة الأطفال العاديين وعينة المعسرّين قرائيا في الزمن المستغرق قراءة مجموعة البنود العنونة لصالح المعسرّين.

يتضح من هذه النتائج جليا الفرق بين التلاميذ العاديين والمعسرّين قرائيا في قراءة البنود الخاصة بفحص مسلكي القراءة (العنونة والتجميع)، كما أن نتائج التلاميذ المعسرّين قرائيا كانت أقل بكثير من نتائج التلاميذ العاديين سواء في قراءة بنود العنونة أو بنود التجميع وذلك بالنسبة لمعياري عدد الاجابات الصحيحة والزمن على حد سواء، غير أننا نلاحظ تأثير معيار الزمن بشكل قوي فالفرق في قراءة بنود التجميع وبنود العنونة فيما يخص عامل الإجابات الصحيحة كان موجودا ومهما إلا أن الفرق في الزمن المستغرق في القراءة هو الذي شكل الفارق . تعتبر الباحثة هذه النتيجة مهمة في تفسير عسر القراءة .

11. تفسير ومناقشة النتائج:

تبين دراسة الفروق بين الأطفال العاديين والأطفال المعسرّين قرائيا في قراءة البنود الخاصة بفحص مسلكي التجميع والعنونة ما يأتي:
أولا: يوجد فروق في عدد الإجابات الصحيحة والزمن بين الأطفال العاديين والمعسرّين قرائيا في قراءة بنود التجميع.

يمكننا تفسير هذه النتائج في ضوء نتائج الدراسة التبعية لكل من Sp-(1995) و Charolles-renger و Bechennec و Lacert، التي دامت ثلاث سنوات من القسم التحضيري إلى نهاية السنة الثانية ابتدائي، على أطفال ناطقين بالفرنسية لا يعانون من أي اضطرابات خاصة، أكدت عدم فعالية طريقة التجميع الذي ظهر بصفة جلية في قراءة أشباه الكلمات وهو ما يميز بشكل قوي الأطفال المعسرّين.

(Sprengr-Charolles, Lacert, Bechennec 1995,10)

إن ما سبق يثبت أن مسلك التجميع يلعب دورا ديناميكيا كبيرا في تعلم القراءة، لذلك يقول (Habib, 1997): "أن اضطراب تحويل الحروف إلى أصوات يعتبر اليوم لب اضطراب عسر القراءة". (Habib, 1997, 95)

نتائج الدراسة الحالية تتفق أيضا مع نتائج دراسة لعيس (2009)، حيث وجد أن الأطفال المعسرين قرائيا يتميزون، بضعف القدرة الفونولوجية من خلال مهمة اكتشاف وحدات صوتية داخل الكلمات، وذلك مقارنة بالأطفال العاديين، والتي تعتمد على قدرة فك الرموز للمثير السمعي) الكلمة، (وربط هذه الرموز بالعنصر الهدف أو الصوت، فمعالجة الرموز الصوتية تشهد قصورا واضحا في مهمة الكشف لدى عسيري القراءة بالمقارنة مع أقرانهم القراء العاديين.

تبرز هذه النتائج أهمية ودور تدريب التلاميذ عسيري القراءة بتمارين التحليل والمعالجة الفونيمية في علاج عسر القراءة (Ehri, 2001). لكن تنمية القدرة على معالجة وتحليل اللغة الشفوية ليس كافياً وحده من أجل اكتساب الطفل للقراءة (Kirby et al., 2003; Parrila et al., 2004)؛ إذ أن هناك شرطا أساسيا آخر يتعلق باكتساب التمثيلات الخطية) الكتابية لمكونات اللغة الشفوية. وهذا أمر يستدعي القيام بدراسات معمقة حول خصائص صعوبات تعلم اللغة العربية الكتابية (القراءة والكتابة) لدى التلاميذ. (لعيس، 2009، 42).

كما كانت قدرات الأطفال العاديين في معالجة الكلمات المختلفة الخاصة بفحص مسلك التجميع (النادرة وأشبه الكلمات والمعقدة والمضبوطة) أحسن بكثير من قدرات الأطفال المعسرين ذلك أن طريقة الوساطة الفونولوجية لديهم لا زالت ضعيفة وقد لاحظنا أن أخطاءهم كانت أكبر في قراءة الكلمات غير الحقيقية، غير المألوفة، المضبوطة و المعقدة وهذا دليل على وجود خلل في طريقة الوساطة الفونولوجية.

يشير (Moais, 1994) إلى أن الأطفال المصابون بعسر القراءة يعانون من اضطراب معتبر على مستوى قدرة تحليل الكلام، ناتج عن عدم قدرتهم على التفريق بين

الصوامت. (Estienne, 1998 ,138)

في دراسة للباحث Ammar (2002) حول فحص الاستراتيجيات المستعملة من قبل القراء الجيدون والضعفاء في التعرف والقراءة الجهرية لأشبه الكلمات المكتوبة في اللغة العربية المملفوظة. حيث تكونت عينة الدراسة من أطفال تونسيتين متمدرسين في المدرسة الابتدائية . أظهرت النتائج أن أداء التلاميذ ضعيف بشكل ملحوظ في معالجة الصوائت Les voyelles والصوامت على حد سواء.

بينت النتائج أيضا أن أخطاء القراءة الجهرية تحدث بشكل متكرر عندما يكون التشويش الإملائي La perturbation orthographique لشبه الكلمة متعلقا بالصائتة والصامتة.

هذه النتائج تدعم فكرة أن التجميع الفونولوجي يشغل إجراءين: فك الترميز Le décodage وإنشاء التماثلات الإملائية -établissement des analogies orthographiques. هذه الأخيرة تتطلب تحليلا من نوع فونومورفولوجي، يسمح بالتمييز بين الصوامت والصوائت. هذه الاستراتيجيات التماثلية مستعملة من قبل القراء الجيدون والضعفاء أيضا. غير أن القراء الجيدون يتميزون على الضعفاء بقدرات أفضل في فك الترميز . تأتي هذه النتائج الخاصة باللغة العربية لتدعم نموذج التجميع الفونولوجي ذو الدورتين: حيث يقوم القارئ في مرحلة أولى بفك ترميز الصوامت ثم إن كانت المصادر المعرفية متاحة يقوم بفك ترميز الصوائت في مرحلة ثانية (Ammar,2002, 160).

حسب Aimard (1974) بعض الأطفال غير قادرين على الاحتفاظ بصفة ثابتة بالعلاقة التي تربط الحرف و الصورة الصوتية الموافقة له، غير أنهم قادرون على القيام بالعمليات الأولية باستعمال الرموز الكتابية وهي عمليات "التجميع المقطعي/ assemblage syllabique" إنهم عامة يعرفون أسماء الحروف، يعرفونها كرسوم، يستطيعون تهجتها، يعرفون أيضا بعض الكلمات التي احتفظوا بها بشكل كلي ولكنهم لا يستطيعون استعمالها بشكل عفوي. يخدعوننا أحيانا لأنهم يملكون

ذاكرة بصرية جيدة تسمح لهم أحياناً بالاحتفاظ ببعض الأشكال المعقدة و لكن مع ذلك هم عاجزون عن القراءة. (Aimard, 1974, 259).

ثانياً: يوجد فروق في عدد الإجابات الصحيحة والزمن بين الأطفال العاديين والمعسرين قرائياً في قراءة بنود العنونة.

لقد أوضحت دراسة (1996) Casalis و Sprenger Charolles وجود فروقاً كبيرة بين عينة الأطفال المضطربين وعينة الأطفال العاديين فيما يخص عمل مسلك العنونة، فكما يظهر هذا المسلك يعمل بشكل مختلف عند الأطفال المصابين بعسر القراءة.

يتضح جلياً من خلال ما سبق الفرق بين التلاميذ العاديين والمعسرين قرائياً في قراءة البنود الخاصة بفحص آليات القراءة (العنونة والتجميع)، كما أن نتائج التلاميذ المعسرين قرائياً كانت أقل بكثير من نتائج التلاميذ العاديين سواء في قراءة بنود العنونة أو بنود التجميع وذلك بالنسبة لمعياري عدد الإجابات الصحيحة والزمن على حد سواء، غير أننا نلاحظ تأثير معيار الزمن بشكل قوي فالفرق في قراءة بنود التجميع وبنود العنونة فيما يخص عامل الاجابات الصحيحة كان موجوداً ومهماً إلا أن الفرق في الزمن المستغرق في القراءة هو الذي شكل الفارق الحقيقي. تعتبر الباحثة هذه النتيجة مهمة في تفسير عسر القراءة .

أما نتائج دراسة Casalis و Sprenger Charolles فقد كانت أدق فقد وجدت، أن الأطفال المصابون بعسر القراءة، يعانون من عجز كبير في طريقة الوساطة الفونولوجية فقد أظهرت نتائج الدراسة تبايناً كبير بين قدرات هؤلاء الأطفال وقدرات الأطفال العاديين كما وجدت الباحثتان تباينات داخل عينة هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة مما يؤكد وجود ليس شكل واحد بل أشكال من عسر القراءة.

بشكل عام، لم تسمح الاختلافات الملاحظة بين العينين من الأطفال سواءً على مستوى مسلك التجميع، أو مسلك العنونة للباحثين بقبول فرضية التأخر فلو كان

للأطفال المضطربين نفس المسار التطوري الذي يملكه الأطفال العاديين لما ظهرت هذه الاختلافات و بهذا الثبات.

زيادة على ذلك، كون الطريقة المعجمية (مسلك العنونة) تعمل بشكل مختلف عند الأطفال المضطربين، الذي يعانون من خلل كبير في طريقة الوساطة الفنولوجية (مسلك التجميع)، فإن هذا يشير أن نمو بسيط للوساطة الفنولوجية ضروري لنمو مسلك العنونة. وعليه فإن النتائج جعلت الباحثان تقبلان و تؤيدان فرضية الانحراف، ولكنهما أخذتان بعين الاعتبار ميكانيزمات التعويض، والتي يبدو أنها محدودة جدًا.

(Sprenger-Charolles et casali, 1996)

في نفس السياق جاءت دراسة العروسي (2012) لتؤكد أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة أخفقوا في استعمال ميكانيزمات التعرف على الكلمات بحيث لم يتمكنوا من التعرف على جميع الكلمات المألوفة سواء كانت قصيرة أو طويلة وهذا يعني عدم التوظيف الجيد للطريقة المعجمية أو مسلك العنونة. كما أكدت أيضا من خلال النسبة الضعيفة المتحصل عليها في التعرف على أشباه الكلمات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة لم يتحكموا بعد في الطريقة المزدوجة (المسلكين معا) بينما العجز الموجود لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة في قراءة الكلمات النادرة يعود إلى عدم اكتساب الطريقة التحليلية (مسلك التجميع). وعليه استطاعت الباحثة من خلال هذه النتائج التأكد من صحة فرضيات الدراسة الحالية.

12. الخاتمة:

من المعلوم أن الغاية من القراءة هي الفهم، و لكن تقويم القراءة انطلاقا من الفهم فقط ليس صحيحا دائما، ذلك أن صعوبات القراءة ليست كلها راجعة للفهم، وهذه حالة الطفل الذي يفهم جيدا نصا نقرأه عليه ولكنه لا يفهم نفس النص عندما يقرأه لوحده، هذا الطفل يعاني من صعوبات خاصة بالقراءة وليس بالفهم.

وإذا كنا نتعلم اللغة المكتوبة عن طريق القراءة لكي نصل إلى الفهم، فيجب أن نعرف أن بلوغ هذا الهدف لا يتحقق إلا إذا كنا نتحكم بشكل جيد في الآليات الخاصة بالقراءة التي تسمى آليات التعرف على الكلمة المكتوبة أو استراتيجيات معالجة المعلومة الكتابية وهي: آلية العنوان وآلية التجميع.

لقد أثبتت البحوث التي اهتمت بدراسة تطور هذه الآليات أن الطفل السوي يستعمل في بداية تعلم القراءة آلية أو مسلك التجميع وهو ميكانيزم قاعدي تطوري لتعلم القراءة، يسمح للطفل بمعالجة أغلب الكلمات عن طريق نظام تحويل الحروف إلى أصوات.

وكلما صادف الطفل الكلمات المعالجة بالاستراتيجية السابقة مرارا و تكرارا فإن هذا سيسمح له بإنشاء معجم من الكلمات المعنونة، و المخزنة في الذاكرة و التي يسهل استدعاؤها لاحقا دون الحاجة إلى تقسيمها.

أما الباحثون الذين اهتموا بدراسة هذه الآليات عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة فقد وجدوا أن الفرق بين هؤلاء الأطفال والأطفال العاديين يكمن في فعالية هذه الآليات.

بناء على ما توصلت إليه الدراسات السابقة حاولنا من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على هذه الآليات من خلال إعداد اختبار معياري يقيس القدرة على القراءة باللغة العربية ويشخص العجز على مستوى هذه الآليات وبالتالي يسمح بتحديد نوع عسر القراءة.

المصادر والمراجع

- بعبيع، نادية. (2002، جوان). عسر القراءة أو فشل مدرسي. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة قسنطينة (العدد17)، ص ص 157-164.
- بوفلاح كريمة. (2006). دراسة وتحليل استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر. الجزائر.
- تعوينات علي. (1992). صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- السرطاوي عبد العزيز، و عورتاني طيبي سناء، والغزو عماد محمد، ومنصور، ناظم . (2009). مقدمة في صعوبات القراءة .(ط.1). الأردن: دار وائل للنشر.
- السرطاوي عبد العزيز، و عورتاني طيبي سناء، والغزو عماد محمد، و منصور ناظم . (2013) . تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها .(ط.2). الأردن: دار وائل للنشر.
- صادقي رحمة. (2012) . مساهمة انظمة الذاكرة العاملة في تحديد ميكانيزمات التعرف على الكلمات المكتوبة لدى تلاميذ الطور الابتدائي. أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة الجزائر2 . الجزائر.
- الصايخ - حداد إليانور . (2008) . مهارات أساسية في اكتساب القراءة والكتابة: التصور الفكري للفحص . تمت مراجعته في 2015/05/12 على الرابط:
http://:cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/DCBE2E90-9535-4886-843F-51554F5D1067/150296/Mivdak_Kita_A_arab.pdf
- عبيدات محمد، و أبو ناصر محمد . (1997). منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات. الأردن: دار وائل للنشر.
- العروسي سمية. (2012) . التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الجزائر 2. الجزائر .

- Alegria, J.(1997). Métaphonologie, Acquisition du langage écrit et problème connexes .InTouzin, M. (2012). Lecture orthographe, Rééducation Orthophonique, Numérospecial. Isbergues: Orthoédition.
- Carbonnel S., Gillet P., Martory M., Valdois S., (1996) . Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte .Marseille. Solal.
- Chevrre Muller,C. , Narbona,J.(1996). Le langage de l'enfant (1ér édition). France : Masson
- Colheart, M. , Rastle,K., Perry,C., Langdon,R., Ziegler,J.(2001,January). DRC :A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. Psychological Review.Vol 108. No1. pp204-256.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction help schildren learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. Reading research quarterly, 36(3), 250-287.
- EhriL.,Nunes S.,stahl S, Willows D., (2002) Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis . Journal of Direct Instruction Vol. 2, No. 2, pp. 121-166.
- Feyfant, A. ,Gaussel, M.(2007,Novembre). Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage. Consulté le 26/07/2013 .Disponble sur :http://www.inrp.fr/vst.-
- Launay, L.(2007,19 Mars). Approche cognitive des dyslexies et des dysorthographies développementales. ppt. Conférence CEPEC. Consulté

le 8/11/2015. Disponible sur: www.collegechampagnat.fr/files/conference-surladyslexiecepec.ppt

- Morais, J. (1994). Reasons to pursue the study of phonological awareness. *Reading and Writing*, 6(3), 219-220.
- Morais, J., Cluytens, M., & Alegria, J. (1984). Segmentation abilities of dyslexics and normal readers. *Perceptual and motor skills*, 58(1), 221-222.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., Rieben, L., Fayol, M. (1997). *Learning to spell. Research, theory, and practice accross languages*. Mahwah: LEA.UK . 1 editions Routledge.
- Rieben, L., Liberman, I. Y., Peris, J. L., Perregaux, C., Meyer, A., & Perfetti, C. A. (1989). *L'apprenti lecteur: [recherches empiriques et implications pédagogiques]*. Delachaux et Niestlé.
- Roman, A. A., Kirby, J. R., Parrila, R. K., Wade-Woolley, L., & Deacon, S. H. (2009). Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8. *Journal of experimental child psychology*, 102(1), 96-113.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.
- Stanovich, K. E. (1986). Cognitive processes and the reading problems of learning disabled children: Evaluating the assumption of specificity. *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*, 87-131.
- Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.