

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
تخصص الأروطوفونيا



علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب سيرورات القراءة لدى
تلاميذ في الطور الأول
(سنة أولى، ثانية، ثالثة ابتدائي)

مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس العصبي المعرفي

في الأروطوفونيا

تحت إشراف :
الأستاذة لكحل مريم

من إعداد :
أيت شيخون كاتية
أوراري سامية

السنة الجامعية 2015/2014

كلمة شكر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد

وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

تعجز الكلمات عن التعبير عما نكنه من امتنان وعرفان بالجميل لأستاذة المشرفة **لكحل مريم** التي قادت خطواتنا حتى جاء هذا البحث إلى نهايته. فقد كانت خير مرشد ومعين لنا إذ منحتنا الكثير من صبرها و جهدها، و وقتها الثمين، فلها جزيل الشكر و الامتتان.

كما نتوجه بالشكر و التقدير إلى أساتذة لجنة المناقشة لتفضلهم بمناقشة هذا البحث برغم

مشاغلهم العلمية الكثيرة.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم الاجتماع، فرع الأرطوفونيا بجامعة مولود معمري تيزي وزو،

والذين تفضلوا مشكورين بتقديم مساعداتهم و إبداء آرائهم التي

كانت لنا ضياءً نستنير بها أثناء هذه الدراسة، ونخص بالذكر الأستاذة **بوعام ليلية**.

كما نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساهم في اتمام هذه الدراسة من قريب أو من بعيد.

و شكرا.

اهداء

السلام عليكم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين أما بعد
أهدي هذا العمل أولاً إلى الأستاذة المشرفة لكحل لمريم و إلى كل طاقم تخصص
الأرطفونيا من أساتذة وكل الطلبة
كما أوجي بالذكر إلى أغلى الناس أُمي و أبي و أخوتي مراد، ياسين ، وسام
الذين وقفوا معي في كل الأوقات ولا أنسى الذين قدموا لي يد العون
خالتي جميلة وزوجها عز الدين و أبناءهم الثلاثة خاصة الكتكوتة إيمان
وأخت زوجها راضية معلمة في ابتدائية خالد ابن الوليد وفيه أحي كل الطاقم
وإلى كل عائلة قويقح
وكذلك إلى أقرب الناس الذين ساعدوني من بعيد أو من قريب خاصة بن أحمد سعيد
الذي أشكره على دعمه لي وكل ما قدمه لي
وشكرا

سامية

الإهداء

نشكر الله تعالى الذي أنار لنا البصيرة و شق لنا طريق العلم
وأضاءه لنا وأبعدنا عن طريق الجهل وظلامه.

الشكر الجزيل لمن لولاها ما كنت في هذا المستوى
أمي العزيزة " زهرة " وإن كانت كلمة شكرا لا تكفي أبدا
أهدي ثمرة جهدي.

إلى إخوتي: سالم، نور، عاشور.

إلى أختي: أوغيلية.

إلى كل أصدقائي وصديقاتي:

دودوش، سعاد، سميرة، شوشو وزايد، جوجو، زهوة ومجيد، ليلى.
والى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الوعي الفونولوجي و اكتساب سيرورات القراءة لدى تلاميذ الطور الأول ابتدائي، حيث سنحاول:

معرفة أثر الوعي الفونولوجي على اكتساب سيرورات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الطور الأول.

اكتشاف مختلف العوامل الداخلية و الخارجية التي تساهم بشكل فعال في هذه المهام. وعلى هذا الأساس تم بناء هذه الدراسة.

وقسمنا البحث إلى جانبين: الجانب الأول، و هو النظري وفيه فصلين الأول فكان يتحدث حول الانتقال من اللغة الشفهية إلى اللغة الكتابية وفيها توسعنا في تقديم مختلف التراكيب و الأجزاء التي تحتوي عليها، كذلك العوامل المؤثرة في اكتسابها، أما الفصل الثاني يتحدث حول الوعي الفونولوجي ومختلف مكوناته، وكيفية تطوره والدور الذي يلعبه في اكتساب مهارات القراءة وكان إثبات هذه الفكرة بالاستناد إلى مختلف الدراسات السابقة التي تناولت مثل هذا الموضوع.

أما فيما يخص الجانب التطبيقي ينقسم إلى فصلين الأول يتناول إجراءات الدراسة الميدانية الذي يتكون من منهج البحث، ومكان إجراء البحث تقديم العينة، والأدوات التي استعملناها

و الثاني فينقسم إلى قسمين الأول تناول عرض و تحليل النتائج، أما الثاني فكان حول مناقشة وتفسير النتائج للفرضيات التي قمنا باقتراحها والتي تحققت وأثبتت من خلال الدراسات السابقة التي تناولت مثل هذا الموضوع.

و قد تم الاعتماد في الدراسة على الأدوات التالية، اختبار الوعي الفونولوجي لجميلة لعنابي، و اختبار القراءة ل (أزداو شفيقة، 2011/2012).

كلمة الشكر

الإهداء

ملخص الدراسة

الفهرس

قائمة المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الاشكال

فهرس الرسوم البيانية

01..... مقدمة

04..... إشكالية الدراسة

07..... فرضية الدراسة

08..... ضبط المفاهيم

الجانب النظري

الفصل الأول: القراءة

تمهيد

11..... 1. الانتقال من الشفهي إلى الكتابي

12..... 1. 1. دور الشفهي في الكتابي

13..... 1. 2. المعجم الشفهي سند للدخول الكتابي

14..... 2. تعريف القراءة

17..... 3. الآليات العصبية المتدخلة في القراءة

20..... 4. أنواع القراءة

4.	1.	القراءة الصامتة.....	20
4.	2.	القراءة الجهرية.....	20
4.	3.	القراءة الجامعة بين الصمت والجهر.....	21
5.		ميكانيزمات القراءة.....	21
5.	1.	التعرف على أسماء الحروف.....	22
5.	2.	التعرف على أصوات الحروف.....	22
5.	3.	التعرف على الكلمات.....	22
5.	4.	الفهم.....	23
6.		العوامل المختلفة المساعدة على تعلم القراءة.....	23
6.	1.	العوامل الاجتماعية.....	24
6.	2.	العوامل الإدراكية.....	24
6.	2.	1. الإدراك البصري.....	24
6.	2.	2. الإدراك السمعي.....	24
6.	2.	3. العوامل الحركية.....	24
6.	2.	4. عامل الذكاء.....	25
6.	2.	5. الذاكرة.....	25
6.	2.	6. الانتباه.....	25
7.		القدرات ما وراء اللسانية المشكلة لاكتساب القراءة.....	26
7.	1.	القدرات ما وراء فونولوجية.....	26
7.	2.	القدرات ما وراء نحوية.....	26
7.	3.	القدرات ما وراء دلالية.....	26
7.	4.	القدرات ما وراء معجمية.....	26
7.	5.	القدرات ما وراء براغماتية.....	27

27	7. 6. القدرات ما وراء نصية.....
27	7. 9. القدرات اللغوية.....
29	8. القراءة في ظل النظرية الفونولوجية.....
29	8. 1. القراءة السمعية.....
32	8. 2. القراءة البصرية.....
33	9. نماذج القراءة.....
33	9. 1. نماذج القراءة عن طريق التماثل (Seymour(1997).....
35	9. 2. نماذج القراءة ذات المسارين (Coltheart(1978).....
37	9. 3. النماذج الترابطية ذات المراحل (Frith(1985).....
39	10. مهارات القراءة.....
40	10. 1. مهارة القراءة للسنة الأولى ابتدائي.....
40	10. 2. مهارة القراءة للسنة الثانية ابتدائي.....
41	10. 3. مهارة القراءة للسنة الثالثة ابتدائي.....
42	11. طرق تعلم القراءة.....
43	11. 1. الطريقة الجزئية.....
44	11. 2. الطريقة الكلية.....
47	11. 3. الطريقة المزدوجة.....
47	12. تعريف اللغة.....
48	12. 1. خصائص نظام اللغة العربية الفصحى.....
48	12. 1. 1. النظام المقطعي للغة العربية.....
50	12. 1. 2. كتابة اللغة العربية.....
51	12. 1. 3. تصنيف اللغة العربية.....

13.	تقديم محتوى برنامج القراءة للطور الأول.....	56
	الخلاصة.....	59

الفصل الثاني: الوعي الفونولوجي

تمهيد

1.	العمليات الفونولوجية.....	58
1. 1.	تعريف الفونولوجية.....	58
1. 3.	العمليات الفونولوجية.....	59
2.	الوعي الفونولوجي.....	64
2. 1.	مفهوم الوعي الفونولوجي.....	64
2. 2.	مراحل تطور الوعي الفونولوجي.....	66
2. 3.	مستويات الوعي الفونولوجي.....	69
2. 4.	مهام الوعي الفونولوجي.....	71
2. 5.	أهمية الوعي الفونولوجي.....	72
3.	برامج تطوير الوعي الفونولوجي في المراحل الدراسية.....	73
4.	علاقة الوعي الفونولوجي بمهارات القراءة.....	74
5.	الخلاصة.....	77

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية

1.	تمهيد.....	77
2.	الدراسة الاستطلاعية.....	77
3.	منهج الدراسة.....	77
4.	عينة الدراسة.....	78

5.	مكان و زمان إجراء الدراسة.....	80
6.	أدوات البحث.....	82

الفصل الرابع: عرض و مناقشة النتائج

1.	عرض و تحليل ومناقشة النتائج.....	90
1.1.	عرض و تحليل نتائج أفراد السنة الأولى.....	93
1.2.	عرض و تحليل نتائج أفراد السنة الثانية.....	111
1.3.	عرض و تحليل نتائج أفراد السنة الثالثة.....	131
1.4.	عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة.....	151
2.	مناقشة و تفسير النتائج.....	152
2.1.	مناقشة و تفسير نتائج أفراد السنة الأولى.....	152
2.2.	مناقشة و تفسير نتائج أفراد السنة الثانية.....	153
2.3.	مناقشة و تفسير نتائج أفراد السنة الثالثة.....	154
2.4.	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة.....	155
3.	استنتاج عام.....	157
	الخاتمة.....	159

المراجع

الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أنواع المقاطع في اللغة العربية	48
02	أنواع المقاطع وموضعها في الكلمة	49
03	الفروع المتشكلة للغة العربية.	54
04	جدول العينات	90
05	نتائج تلاميذ السنة الأولى ابتدائي حسب الدرجات المحصل عليها في مهام الوعي الفونولوجي.	93
06	نتائج الوحدات الفونولوجية المعالجة لدى السنة الأولى ابتدائي.	96
07	نتائج اختبار الوعي الفونولوجي أدى تلاميذ السن الأولى حسب الأساليب الإحصائية.	98
08	توزيع تلاميذ السنة الأولى ابتدائي حسب درجات المحصل عليها في قراءة شبه الكلمات	100
9	توزيع تلاميذ السنة الأولى ابتدائي حسب درجات المحصل عليها في قراءة الكلمات	103
10	نتائج اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي	105
11	نتائج اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية.	108
12	الارتباط بين الوحدات الفونولوجية والقراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.	110
13	درجات الارتباط بين اختبار الوعي الفونولوجي واختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى.	111
14	توزيع التلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الدرجات المحصل عليها في مهام الوعي الفونولوجي.	114

117	نتائج الوحدات الفونولوجية المعالجة لدى السنة الثانية ابتدائي.	15
118	نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية.	16
121	توزيع تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب درجات المحصل عليها في قراءة شبه الكلمات.	17
123	توزيع تلاميذ السنة الثانية حسب درجات المحصل عليها في قراءة الكلمات.	18
126	نتائج اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.	19
128	نتائج اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية حسب الأساليب الإحصائية.	20
130	الارتباط بين الوحدات الفونولوجية والقراءة لدى تلاميذ السنة الثانية.	21
131	درجات الارتباط بين اختبار الوعي الفونولوجي واختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.	22
133	توزيع التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي حسب الدرجات المحصل عليها في مهام الوعي الفونولوجي.	23
136	نتائج الوحدات الفونولوجية المعالجة لدى السنة الثالثة ابتدائي	24
138	نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لتلاميذ السنة الثالثة حسب الأساليب الإحصائية.	25
140	توزيع تلاميذ السنة الثالثة حسب درجات المحصل عليها في قراءة شبه الكلمات.	26
143	توزيع تلاميذ السنة الثالثة حسب درجات المحصل عليها في قراءة الكلمات.	27
146	نتائج اختبار القراءة لتلاميذ السنة الثالثة.	28
148	نتائج اختبار القراءة لتلاميذ السنة الثالثة حسب الأساليب الإحصائية.	29
150	الارتباط بين الوحدات الفونولوجية والقراءة لتلاميذ السنة الثالثة.	30

31	درجات الارتباط بين اختبار الوعي الفونولوجي واختبار القراءة لتلاميذ الطور الأول.	151
----	---	-----

2. فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الدماغ ومهارة القراءة	17
02	الشبكة العصبية لمهارة القراءة	19
03	مستويات المعالجة المعرفية للكلمة	31
04	نموذج القراءة عن طريق التحويل الفونولوجيا و القراءة السمعية	32
05	ميكانيزم الاشتقاق	53
06	المكونات الفونولوجية	61
07	المعالجة الفونولوجية في ضوء تصنيفات الذاكرة.	66
08	تدرج مهارة الوعي الصوتي وتطورها.	68

3. فهرس الرسوم البيانية:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع تلاميذ السنة الأولى حسب الدرجات المحصل عليها في مهام الوعي الفونولوجي	92
02	توزيع التلاميذ السنة الأولى حسب الدرجات المحصل عليها في قراءة شبه الكلمات	100
03	توزيع التلاميذ السنة الأولى حسب الدرجات المحصل عليها في قراءة الكلمات	102
04	توزيع تلاميذ السنة الثانية حسب درجات المحصل عليها في اختبار الوعي الفونولوجي.	113
05	توزيع تلاميذ السنة الثانية حسب درجات المحصل عليها في قراءة شبه الكلمات.	121
06	توزيع تلاميذ السنة الثانية حسب درجات المحصل عليها في قراءة الكلمات	123
07	توزيع تلاميذ السنة الثالثة حسب درجات المحصل عليها في اختبار الوعي الفونولوجي.	133
08	توزيع تلاميذ السنة الثالثة حسب درجات المحصل عليها في قراءة شبه الكلمات	141
09	توزيع تلاميذ السنة الثالثة حسب درجات المحصل عليها في قراءة الكلمات	143

مقدمة:

تعتبر القراءة من مجالات النشاط اللغوي المتميز في حياة الإنسان إذ تعد وسيلة اتصال هامة، فهي نافذة يطل من خلالها الفرد على المعارف والثقافات المتنوعة، و عامل هام في تطور شخصيته، كما أنها وسيلة من وسائل الرقي و النمو الاجتماعي و العلمي، و عن طريقها ينطلق الفرد في التعليم المستمر الذي أضحى ضرورة لمواكبة التطور العلمي و الفني و التكيف الشخصي للمتغيرات السريعة و المستحدثات العصرية، و لتنمية شخصيته...

تعد من ابرز الدعائم التي يقوم عليها بناء عملية التعلم و التعليم، و إذا نحن تدبرنا الحياة المدرسية في جميع مراحلها تبين لنا أن القراءة إحدى الدعائم الرئيسية التي تقوم عليها، و أنها من بين الشروط الأساسية للنجاح فيها و لكي تسهل مهمة الاكتساب على التلميذ لابد أن تنشط عملية الوعي الفونولوجي بطريقة سليمة لأنه يعد بعناصره و مكوناته المختلفة قاعدة في تعلم القراءة و اكتساب المهارات المتعلقة بها كما ثبت ذلك من خلال دراسات مثل التي قام بها (لكوك 1991) على صعيد الوحدات الفونولوجية المعينة، لاحظ أن الأطفال قادرون على التعرف على القافية منذ سن الرابعة (باستثناء الاختبارات التي تتطلب إنتاج أي البحث عن الكلمات في الذاكرة) ثم المقطع و أخيرا الفونيم في وقت لاحق، هذه التقطيعات يتم التعرف عليها نوعا ما بسهولة وفقا لوضعيتها في الكلمة: في بداية، نهاية ثم في وسط الكلمات غير أن هذا الترتيب، يمكن أن يتغير وفقا لنوع العمليات التي سيتم تنفيذها . ونظرا لهذه الأهمية فقد شغلت فكر الكثير من الباحثين والدراسات وها نحن في ضمن هذا العمل المتواضع أين سنحاول الكشف عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي و القراءة عند الأطفال ذوي الطور الأول. و تتمثل أهمية هذه الدراسة نظرا لندرة الدراسات التي تناولت الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المرحلة الأولى و خاصة التي تناولت كيفية تطوره أو تلك التي تناولت أثره و دوره على اكتساب مهارات القراءة، و ما تقدمه الدراسة الحالية من معطيات لتنمية الوعي الفونولوجي و مقاييس مقننة لقياسه يمكن أن يستفيد منه معلمو صعوبات

التعلم و الوالدين، و كذلك الممارسين الارطوفونيين ، و ما تسفر عنه الدراسة من نتائج تكشف عن دور الوعي الفونولوجي من أجل إعداد برامج لعلاج صعوبات القراءة و اعتبار التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي محورا هاما في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ.

و تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على فاعلية الوعي الفونولوجي و مهارات القراءة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي في الطور الأول لأنه الطور أو المرحلة التي يكون فيها التلميذ في بداية اكتساب و تعلم القراءة ، وهذا النوع من الدراسات يرمي إلى الكشف المنظم و المبكر لصعوبات القراءة اللاحقة من المستوى الأول إلى المستوى الثالث في الطور الابتدائي الأول

و للقيام بهذا العمل قسمنا بحثنا هذا إلى جانبين، جانب نظري و يحتوي على الفصل الأول مخصص لعرض مفهوم القراءة و ما تحتويه من عناصر التي تتمثل من ميكانيزمات و طرق اكتسابها و تعلمها كما أشرنا إلى مراحل اكتساب القراءة حسب نظرية « frith » . ولقد حضرت القراءة اهتمام الكثير من الباحثين و نظرا لأهميتها في حياتنا إذ أن كل واحد منهم حدد نموذج حسب نظره لتفسير عملية اكتساب هذه الوظيفة المعرفية. ذكرنا أنها معرفية كذلك هي وظيفة عصبية فهناك عدة آليات دماغية تتدخل في أداء هذه الوظيفة. كما تكتسب بتدخل عدة عوامل خارجية (اجتماعية عائلية) و عوامل معرفية (الذاكرة اللغة.....) كما نشير أيضا إلى أسس نعتمد عليها في عملية تقييم هذه العملية.

_ أما الفصل الثاني خصصناه للوعي الفونولوجي و علاقته بالقراءة الذي يؤدي الدور الأساسي في إكتساب القراءة ، و أن الصلة الإيجابية بين تطور القراءة ومهارة النظام الفونولوجي، قد تناولها العديد من الباحثين. وإن الضعف الحاصل في القراءة والكتابة لدى فئة ليست بالقليلة في المدارس، قد زاد الضغط على المعلمين والمختصين الارطوفونيين لإيجاد طرق أكثر فعالية لتعزيز تنمية التعلم وتطويره، و إن هؤلاء الأطفال يعانون صعوبات تعلم القراءة مما يؤثر تأثيرا كبيرا في تحصيلهم الدراسي بشكل عام. إذ أشرنا إلى العمليات الفونولوجية و نشأة مهاراتها و تطورها لدى الطفل مفهوم الوعي الفونولوجي و

مراحل تطوره و مستوياته. كذلك المهام التي يقوم بها و ما يحتويه من أهمية و الروابط التي تربطه بمهارات القراءة, كما أشرنا أيضا إلى تدريب الوعي الفونولوجي و أهمية القيام بذلك و بعض البرامج لتطوير هذه الوظيفة في المراحل الدراسية الأولى و هناك عدة توجيهات عامة لتطوير هذه العملية.

أما فيما يخص الجانب التطبيقي الذي قسمناه إلى فصلين الفصل الأول مخصص لتقديم منهجية الدراسة, الدراسة الاستطلاعية ، ثم مكان إجراء الدراسة, و تقديم عينة البحث وأدوات الدراسة. أما فيما يخص الفصل الثاني خصصناه لعرض النتائج و مناقشتها، و نختم باستنتاج عام و خاتمة, و كذا الراجع و الملاحق.

و فيما يلي سنعرض بالتحديد الإشكالية التي نقوم عليها دراستنا والفرضيات.

إشكالية الدراسة:

تعد القراءة من أهم المكتسبات المدرسية حيث يبدأ تعلمها في الطور الابتدائي الأول، و هي نشاط لا يمكن للتلميذ الاستغناء عنه في كل مراحل بمدرسه، و كذا في كل جوانب حياته اليومية أو المهنية مستقبلا.

لقد حاول العديد من الباحثين من مختلف التخصصات وضع تعريف جامع لعملية القراءة، غير أن كل واحد منهم حسب تخصصه و منطلقاته النظرية، فنجد تعاريف بيداغوجية تربوية و أخرى نفسية عصبية، و كذلك تعاريف قدمها المختصون في علم النفس المعرفي و علم النفس اللغوي .

و يمكن تعريفها على أنها دراسة العلاقة بين الرموز المكتوبة (الأبجدية،أو الايدوغرافية للنص) و الرموز اللسانية البحتة للغة (فونيمات , كلمات....) وهذا يعود إلى المستوى الأدنى، و هو المستوى الذي يسمح لنا بربط الرموز المكتوبة بوحداتها اللسانية المطابقة وكذلك يوجد مستوى أعلى و هو معرفة محتوى النص المكتوب و دلالاته، أي هو الذي يسمح لنا بفهم النص (Marijanovic Vand, 2010, 113) .

لكن عملية اكتساب مهارة القراءة لا تتطور بطريقة عفوية، بل هناك أنظمة تتدخل في ذلك ومن أهمها الوعي الفونولوجي، كما أشار إليها مسعد أبو الديار أن عملية اكتساب القراءة تحتاج إلى معرفة النظام الفونولوجي و أن الأهمية في معرفة هذا النظام المكون للقراءة يعطي المقدرة على معرفة أصوات الحروف و الفونيمات المناسبة الذي يمكن الطفل من التعرف على الكلمة و بذلك يتمكن من فك رموزها، و إعطاءها المعنى المقصود (مسعد أبو الديار، 1012، 20-21).

كما يشير إلى وجود تداخل كبير بين المكونات الفونولوجية في كون هذه المكونات مرتبطة بقوة باكتساب مهارة القراءة، كما أنها تمثل فروقا فردية ذات دلالة مبكرة من عمر طفل ما قبل المدرسة. و ترتبط ثلاث مكونات من المعالجة الفونولوجية ارتباطا كبيرا بإتقان مهارات اللغة المكتوبة، و هي الوعي الفونولوجي، سرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي، و الذاكرة الفونولوجية (مسعد أبو الديار، 2012، 26).

إن مصطلح الوعي الفونولوجي واسع، ينتمي إلى منظومة القدرات الفوق لغوية، التي تتمثل في القدرة على التحكم في اللغة و مكوناتها الفونولوجية و استخلاص وظيفتها، و استنباط المدلول منها، بحيث يشتمل على وعي الكلام و معالجته على عدة مستويات (مسعد أبو الديار، 2012، 26).

كما يعرف الوعي الفونولوجي على انه القدرة على التحكم و التعرف على المكونات الصوتية للوحدات اللغوية (Spernger lilian et all, 2003, 49)

و بناءا على ما سنقدمه و ما تتضمنه دراستنا، سنسلط الضوء على العلاقة الموجودة بين الوعي الفونولوجي و اكتساب الطفل لسيرورات القراءة في بداية التعليم أي في الطوار الأول من مراحل التعليم ومن أهم المهارات المتعلقة بالقراءة للسنة الأولى فتتكون لدي التلميذ مهارة الإلمام بجميع حروف الهجاء و أشكالها التمييز الصوتي بين الحروف، و التمييز البصري بين أشكالها، ويستطيع التلميذ حتى نهاية السنة الأولى قراءة ما لا يقل عن 300 كلمة من الكلمات التي توجد في محيطه والتي تعبر عن واقعه، أما فيما يخص مهارات السنة الثانية

معرفة الحركات الممدودة و المشدودة المفرد و المؤنث، فهم معنى الكلمة التي يقرأها في جملتها ، التحكم في القراءة الجهرية،و في ما يتعلق مهارات السنة الثالثة فنجد التلميذ يستطيع قراءة عدد من الجمل السهلة و القصيرة ويفهم المعنى العام لها،القدرة على التعبير

عن الأفكار في تسلسل وتتابع حيث تكون التلقائية، القدرة على صياغة الأفعال في أزمان مختلف (حميدوش سليمة، 2003/2002، 37_38)

هذه الدراسات في مجملها تشير إلى الدور الفعال الذي يؤديه الوعي الفونولوجي في اكتساب القراءة، و من هذا المنطلق و بناءا لما خلصت إليه هذه الأخيرة. وتهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على فاعلية الوعي الفونولوجي في الكشف عن مهارات القراءة لدى التلاميذ التعليم الابتدائي في الطور الأول لأنه الطور الذي يبدأ فيه الطفل بالاحتكاك مع القراءة و اكتسابها و هو ما نترجمه في هذه الصيغة اللغوية الآتية:

هل توجد علاقة بين الوعي الفونولوجي و اكتساب سيرورات القراءة؟

1. هل توجد علاقة بين الوعي الفونولوجي واكتساب سيرورات القراءة في الطور الأول؟
2. هل توجد علاقة بين الوعي الفونولوجي واكتساب سيرورات القراءة في الطور الثاني؟
3. هل توجد علاقة بين الوعي الفونولوجي واكتساب سيرورات القراءة في الطور الثالث؟

فرضية الدراسة:

الفرضية العامة:

توجد علاقة بين الوعي الفونولوجي واكتساب سيرورات القراءة.

الفرضيات الجزئية:

1. توجد علاقة بين الوعي الفونولوجي واكتساب سيرورات القراءة في الطور الأول.

2. توجد علاقة بين الوعي الفونولوجي واكتساب سيرورات القراءة في الطور الثاني.

3. توجد علاقة بين الوعي الفونولوجي واكتساب سيرورات القراءة في الطور الثالث.

تحديد المفاهيم:

الطور الأول:

إن تعليم القراءة في الطور الأول يدرّب الطفل خاصة في السنة الأولى والثانية على تعلم الأصوات الجديدة وتقطيع الكلمات إلى الحروف والمقاطع وتصحيح النطق ثم تدريبه على إدراك الكلمة وشكلها العام وهذا من أجل قدرته على قراءة الحروف والكلمات والجمل وكذا التمييز بين الأصوات والحروف نطقا وكتابة، كذلك اكتشاف الأصوات و المقاطع، والنطق بها والتعرف على صورها الكتابية.

وأساسها تحليل الكلمات إلى أصوات ومقاطع وتصوير الكلمات على الألواح بمشاركة التلميذ على تجزئتها، للحصول على الصوت المقصود، ثم مراجعة الحروف و الأصوات على الصبورة حيث يكتب النموذج (الحرف، المقطع، الكلمة) أمام عيني التلاميذ للتعرف على أجزائه واتجاهاته و الأهم أن القدرة على التمييز السريع بين الأصوات، والحروف نطقا وكتابة (أي القدرة على تحليل الأصوات وتركيبها) والتعامل معها بيسر، ويستمر التدريب إلى غاية السنة الثالثة ثم يشرع في قراءة صحيحة، واحترام كل قوانين المد، الوقف، الوصل، وكذا قواعد اللغة النحو والصرف.

الوعي الفونولوجي:

يقصد بالوعي الفونولوجي في الدراسة الحالية: إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة و المكتوبة، و كيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتيه و كلمات و جمل لكل منها حدود سمعيه و صوتيه و بصرية، و إدراك التشابه و الاختلاف بينهما، و يظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، و الكلمات إلى مقاطع صوتيه، و الكلمات إلى أصوات ، و تركيب الأصوات أو المقاطع معا لتكون كلمات سواء لها معنى

أو عديمة المعنى، و تقفية أو سجع الكلمات (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)، و التعرف على أصوات الحروف و موضعها.

القراءة:

إن عملية القراءة لا تتمثل فقط في إدراك الحروف و فهم معنى الكلمة، بل هي كل من عمليتي التحليل و التركيب التي تعطي معنى الشكل الجديد من التعبير اللساني، و هذا لا يتحقق إلا إذا كانت عمليتا التحليل و التركيب – اللتان من شأنهما أن تعطيان معنى لذلك الشكل الجديد من التعبير اللغوي – متكاملتان.

اقرأ، هي أولا متابعة العينين للتعرف على ميزات الكتابة، ثانيا فك الرموز، ثالثا التعرف على محتوى النص بواسطة القراءة، رابعا شرح بصوت عالي نص مكتوب.

تمهيد:

لقد كان أكثر المفكرين اهتماما بموضوع القراءة هم أقطاب التربية وكبار رجالها، لأنها الموضوع الذي له صلة بكل موضوعات وحقول التربية والتعليم، ولأنها من أحسن المواضيع قدرة على توسيع معلومات التلاميذ اللغوية وزيادة معارفهم العلمية وتقويم ميولهم الأخلاقية. وكان لها الحظ في البحث و التدقيق لتعليم القراءة خاصة في المرحلة الابتدائية، ولهذا سنتطرق في هذا الفصل إلى الانتقال من الشفهي إلى الكتابي، ومن ثم تقديم تعريف للقراءة، ومختلف الآليات و العمليات التي تساهم في بناء واكتساب هذه المهارة.

1. الانتقال من الشفهي إلى الكتابي:

إن موضوع اكتساب ميكانيزمات القراءة هام جدا الشئ الذي جلب اهتمام العديد من الباحثين، قاموا بوضع فرضيات تسمح بإيضاح وإثبات الضرورة الحتمية للتعلم الخاص بالقراءة، ففكرة الطفل على فك الرموز الكتابية، مع غياب المعنى الحقيقي للنص، هذا ما يسمح للمحور المعجمي بالسيطرة على النص. لكن تعلم القراءة تتطلب من الطفل أن يكون منظم في تطوير مكتسباته خاصة منها المعرفية (دحال سهام، 2005/2004، 58).

فمن الناحية اللسانية أن اتقان اللغة الشفهية تبني وتسهل للطفل تعلم اللغة المكتوبة، ألا يمكن أن نفترض أن بعض المكتسبات في مجال اللغة المكتوبة هي استمرارية للمكتسبات والمعارف اللسانية الشفهية في سن مبكر ألا تعتبر ثمرة التعلم العفوي المعبر عليه في محتوى نص لساني وعاطفي بصفة خاصة.

من جهة أخرى توجد حاليا في علم النفس المعرفي لموضوع القراءة، دراسات حولت الافتراض بأن الطفل الذي يتعلم القراءة يملك من قبل معجم ذهني شفهي داخلي، تم بناؤه خلال المرحلة الأولى من اكتساب اللغة.

إضافة إلى هذا الطفل الذي يتحكم في اللغة المكتوبة يمتلك مخزون لساني مميز (خاص) مستمد من تجربته الشفهية.

فالمعارف الشفهية تبني القاعدة الأساسية للغة، لكن هذا لا يكفي للدخول في اللغة المكتوبة. هذه الفرضية تم اثباتها من خلال دراسات (Gernsbeher1990) فكانت النتائج الملاحظة على عينة الدراسة، إذ هناك علاقة ارتباطية قوية بين الفهم الشفهي و الفهم الكتابي (دحال سهام، 2004/2005، 59).

1.1. دور الشفهي في الكتابي:

تكون اللغة الشفهية و اللغة المكتوبة عاملان (entités) يكتسبها الطفل في مراحل مختلفة في حياته. إن اتقان الشفهي ذو طبيعة بيولوجية فهو مرتبط بتطور اللغة فاكتساب الكفاءة في اللغة الشفهية يتم بناؤها مبكرا في مستوى تحتي لفظي وهذا في المرحلة الحسية الحركية مع تفاعلات واحتكاك الطفل ووسطه العائلي و الاجتماعي. لكن هذا التطور نجده في وسط أين تكون الأشياء طبيعية و ضرورية، وهي عادات تسمح للطفل أن يقوم بمبادلات اجتماعية مرمزة (دحال سهام، 2004/2005، 59).

كل شكل شفهي يكون مخزن في المعجم الذهني ليعاد إلى السجل اللساني ليتم بعد ذلك التلطف بالملفوضات الخاصة. إن الوسط العائلي وعبر الممارسات اللغوية و المبادلات الاتصالية، تشجع الطفل على تعلم تخزين في الذاكرة مجموعة غير منتهية من الأشكال الشفهية، و التي تكون لها علاقة باللغة المستعملة في الحياة اليومية. ومع نهاية مرحلة اكتساب اللغة الشفهية يمتلك الطفل معجم داخلي أو كلمات مخزنة بطريقة مستقرة. هذا المعجم الذهني لديه روابط قوية مع السجل اللساني و الطبيعة الفونولوجية للغة اليومية، والتي تسمح للطفل من فهم وإنتاج اللغة.

عكس اللغة الشفهية التي تبني بطريقة عفوية، لكن اكتساب القراءة يكون بطريقة منظمة، هي سجل في إطار علمي منظم. إن النقطة الأساسية لاختلاف الشفهي عن الكتابي تكمن على مستوى التعريف بالكلمات التي تتطلب فك الترميز (رموز) معين لشكل كتابي.

خلال فترة تعلم القراءة نضيف لتعدد الأشكال الشفهية المخزنة في الذاكرة عدد غير منتهي من الأشكال الكتابية.

فمن خلال هذا المنظور فالمعجم الكتابي يساهم في إثراء المعجم الشفهي كما يشارك في تغيير السجل الشفهي وكذا طريقة التفكير المختلفة التي يسمح بها الشفهي. اللغة الشفهية تختلف عن اللغة المكتوبة فلا يمكن اعتبارها كلغة خارجية خاصة. لأننا نجد استمرارية في الوظيفة بين اللغتين (دحال سهام، 2004/2005، 60).

في اللغة العربية الرمز الشفهي و الرمز الكتابي يعتبران لغتان يظهر الفرق بينهما خلال الطبيعة و الوراثة. كم لا يمكن الفصل بينهما حتى وإن كانا متشابهان من حيث الوظيفة و الابداع.

عدة أبحاث تجريبية بينت أن هناك علاقة ارتباطية قوية، وهي علاقة وظيفية متواجدة بين الشفهي و الكتابي من بين الاستراتيجيات المطبقة لتعلم القراءة، هي تعلم كيفية الجمع بين الاستراتيجية التي تسمح للطفل بوضع العلاقة بين شكل خطي و معرف فونولوجية (**graphonologique**) معجمية (مفرداتية)، التي هي شبه موجودة ويتم تطويرها من اللغة الشفهية.

أما الباحثان (**Gough, Tumer,1986**) يؤيدان فكرة أن القدرة على القراءة يمكن أن تقيم انطلاقا من التوحيد بين التعرف على الكلمات الكتابية و الفهم الشفهي، بحيث يمكن إثبات هذه النظرية عند الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة، و التي تتدرج منها نوعين من ضعف القراءة.

المجموعة الأولى التي تكون منحصرة حول فك الترميز للكلمات أما المجموعة الثانية التي تكون متمركزة على مستوى الفهم الشفهي (دحال سهام، 2004/2005، 60).

1. 2. المعجم الشفهي سند للدخول الكتابي:

اللغة الشفهية تسمح للطفل بالإيحاء والتعبير عن الكلمة الصحيحة، بمعنى لفظ الكلمة حسب اللغة الممارسة في وسطه اللساني الاجتماعي.

_ هناك دراسة تؤكد أن المعنى يسمح بتذكير (الكلمة أو الجملة) أثناء عملية الشرح الكتابي من هنا يصبح هناك نقطة لتعلم القراءة.

_ إن الطعن في المعجم الشفهي يسمح في المشاركة في بعض الاشكال، كما يكون باستطاعته إيجاد الكلمة المقروءة بصفة صحيحة، حتى وإن كانت هذه الكلمة لم تكتب ولم تلفظ شفهيًا من قبل، أي كلمة جديدة.

_ هذا المرجع للرمز الشفهي الذي يكون عنصر مهم في سيرورات تعلم القراءة، وكذا توظيف الروابط بين الرمز الشفهي أولاً ثم الكتابي.

من خلال هذا التقديم أهم العلاقات الموجودة بين الشفهي و الكتابي و اللغة الشفهية و الكتابية، تسمح بتعلم القراءة وطرق توظيف سيرورات تعلم هذه الأخيرة و مكنيزمات اكتسابها (دحال سهام، 2005/2004، 61).

2. تعريف القراءة

يعتمد التلميذ اعتماداً مطلقاً على القراءة و الكتابة في جميع المواد الدراسية، فهي تعتبر مدخل التعليم، لذا يركز المعلم دائماً عليها في السنوات الأولى من الدراسة و يسعى جاهداً لتلقينها لتلميذه. إذ يعمل التلميذ أثناءها على تحليل الكلمات و الرموز الموجودة أمامه ليحصل منها على فكرة أو معنى.

و هناك العديد من الباحثين سواء من كانوا نفسانيين أو لسانيين اهتموا بالقراءة و حاولوا تعريفها، عموماً فإن أغلبهم يتفقون على أنها تحمل وظيفتين:

الوظيفة الأولى: تتمثل في التعرف على الرموز اللغوية من حروف و كلمات، فيؤدي إلى تكوين جمل و فقرات.

الوظيفة الثانية: تتمثل هذه الوظيفة في الفهم، أي فهم ما ينطوي عليه النص من معاني و مضامين ترتبط بالحياة. و من بين المساندين لهذه الفكرة نذكر:

(1) تعريف فرانسواز (Francoise Estienne (2007)

يعرف فرانسواز الفعل القرائي على أنه عملية معرفية تتمثل في تحليل رسالة مكتوبة من أجل فهم معناها، و تكون هذه الرسالة مشفرة بالحروف و الكلمات و الجمل.

و القراءة عملية معقدة تتمثل في الربط بين الرموز المكتوبة و معانيها اللغوية، بحيث يقوم القارئ بالربط بين الكلمة أو الحرف بالصوت الذي يناسبها، كما يعتبر القراءة عملية تحويل رموز مكتوبة إلى رموز منطوقة بالإضافة إلى فهم معاني هذه الرموز و التمييز بينها، هذه العملية تتلخص في الربط بين الكلمة و الصوت و اللفظ الأمر الذي يتطلب تنسيقاً بصرياً، سمعياً، حركياً و ذهنياً، إضافة إلى اكتمال النضج اللغوي لدى الطفل (Estienne,F, 2007).

(2) تعريف مسعد نجاح أبو الديار:

القراءة هي إدراك الرموز المكتوبة و النطق بها ثم استيعابها و ترجمتها إلى أفكار و فهم المادة المقروءة ثم التفاعل مع المقروء و أخيراً الاستجابة إلى ما تمليه هذه الرموز (مسعد أبو الديار 2012، 15).

(3) تعريف كلود (Claude C M(2007):

القراءة مهارة فكرية معقدة، تعتمد على إكتسابات أولية و كذا مجموعة من العمليات المعرفية إضافة إلى المعالجة المعرفية المتخصصة و التعليم (Claude. C. M , 2007).

(4) تعريف جاك جريجوار (Gregoire Jacque(2003):

القراءة عملية فكرية معقدة تهدف إلى فهم المقروء أي ترجمة الرموز المقروءة إلى دلالاتها، فهي نشاط ذهني معقد يكمن في التعرف على الرموز المكتوبة للغة معينة، و من ثم ربط هذه الرموز بأصواتها مع استخراج المضمون الذي يحمله النص (Jacque Georgoire , 2003 , 15).

5) تعريف المختبر العلوم المعرفية:

القراءة نشاط فكري معقد يتطلب التنسيق بين عدد كبير من القدرات الحسية للفرد و تتدخل فيه عدة عوامل، تهدف في مضمونها إلى الربط بين اللغة الشفهية و اللغة الكتابية. (laboratoire de science cognitive et psycholinguistique, 02)

6) التعريف المعرفي للقراءة:

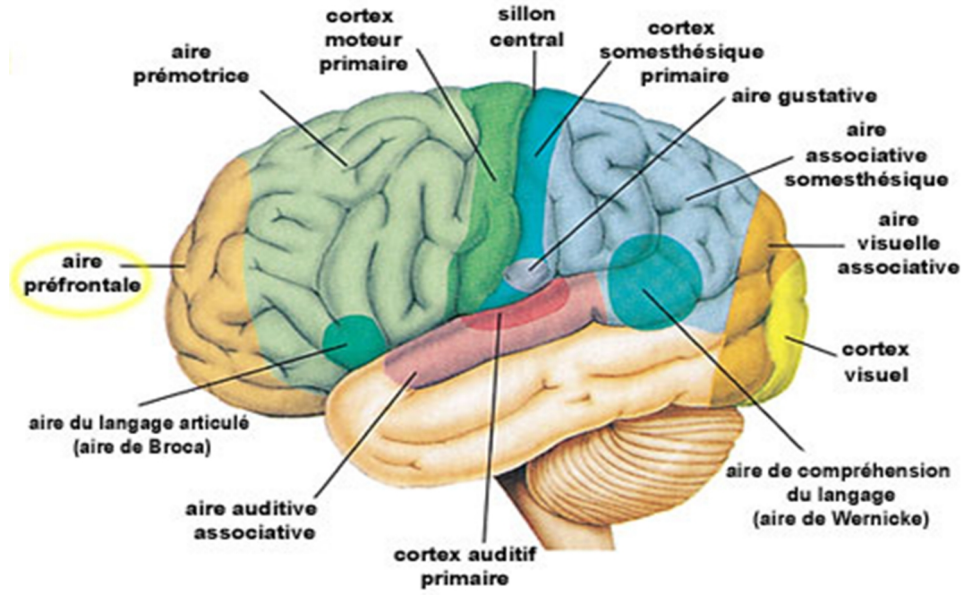
إن القراءة عملية معرفية لغوية تتطلب تدخل سياقات نفسية و أخرى ذهنية عالية، و هذا لاكتساب الميكانيزمات الأساسية للنجاح في نشاط القراءة.

يعتبر علم النفس المعرفي القراءة بأنها كفاءة تنتج عن تفاعل هذه السياقات، و تتطلب تدخل هذه الميكانيزمات أيضا، و التي بينت الدراسات أنها تنقسم إلى : التعرف على الكلمات و الفهم : حيث أنهما العمليتان الأساسيتان لتعلم القراءة (حميدوش سليمة، 2002 ، 19_20).

إن ترابط و تكامل هاتين العمليتين أي التعرف على الكلمات و الفهم، كان موضوعا لعدة دراسات، نجد منها دراسة (Casalis. S , 1995) ، والتي تطرقت إلى الفرق في معالجة المعلومات بين القراءة المبتدئين و القراء المتعلمين، و كذلك دراسة (Gombert.J.E, 1992) الذي قام بتحليل ميكانيزمات و السياقات التي تسمح باكتساب القراءة.

توصلت هذه الدراسات المعرفية النابعة من منظور نفسي معرفي إلى أن القراءة تعتبر كنشاط لمعالجة المعلومة، حيث أن هذه المعالجة هي القاعدة الاساسية للتعرف على الحروف و الكلمات، و للوصول إلى فهم الجمل، و خاصة للوصول إلى التفلفظ بالكلمات الجديدة(حميدوش سليمة، 2002، 20).

3. الآليات العصبية المتدخلة في القراءة



شكل رقم (01): الدماغ و مهارة القراءة (شيخ بلاد حنان، 2013/2014)

إن عملية القراءة هي عملية معقدة تستلزم عمليات متسلسلة تشمل التعرف على الحرف و تحديده، و تحديد صوته (الفونولوجي) و التهجئة و ذاكرة فاعلة أو عاملة بحيث يرى ألن بادلي أنها توجه المعلومات القادمة أو المتدخلات في المخزن المؤقت إلى ما هو مطلوب من مهارات يمكن أن يكون مداها من القراءة و الحساب إلى حل المشكلات (عبد الرحمن الشقيرات، 2005، 256).

هذا بالإضافة إلى الدخول إلى مخازن الكلمات (معجم الكلمات) من أجل تحديد معنى الكلمة سواء عندما تكون مفردة أو عندما تكون مع مجموعة من الكلمات.

و هناك أيضا جهاز الإبصار فالجهاز البصري له مكونان رئيسيان:

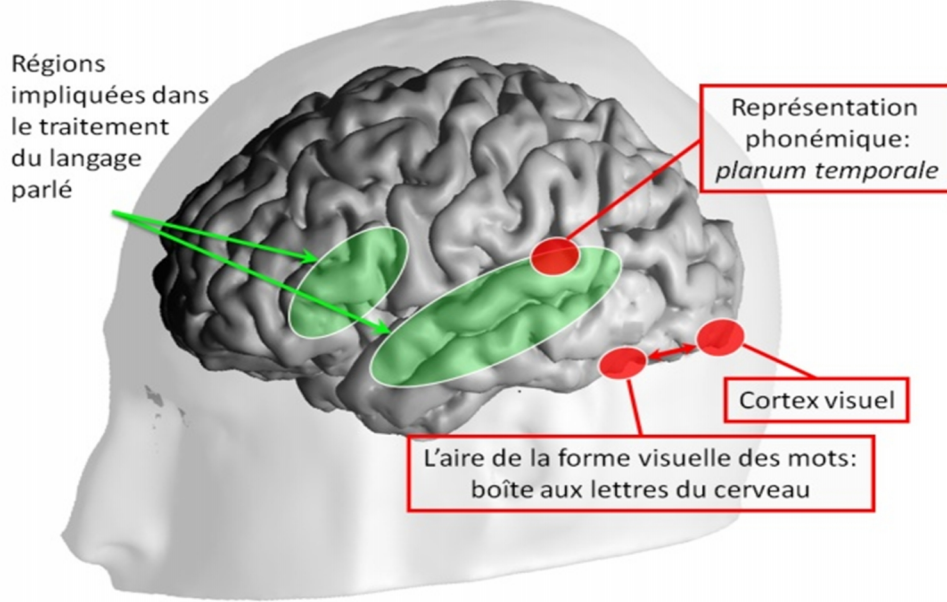
هما الجهاز الخلوي الكبير (أو ذو الخلايا الكبيرة) (Mangnocellular system) و الجهاز الخلوي الصغير (أو ذو الخلايا الصغيرة) (Parvocellular system) و هما موجودان في النواة الركبية الجانبية الظهرية في المهاد. الجهاز الخلوي ذي الخلايا الكبيرة يتكون من طبقتين

ذات خلايا كبيرة و تكونان من الداخل و يعتقد أنه أقدم من الجهاز الخلوي ذي الخلايا الصغيرة و تقوم خلاياه بنقل و إرسال معلومات عن الحركة و العمق، و الفروق الصغيرة أو التباين. أما الجهاز الخلوي ذو الخلايا الصغيرة و الذي يتكون من أربع طبقات خارجية، يعتقد أنه تطور حديثا و هو الذي ينقل و يرسل المعلومات الخاصة باللون و التفاصيل الدقيقة، طبعا كلا الجهازين ينقل المعلومات من الشبكية إلى القشرة البصرية (عبد الرحمن الشقيرات، 2005، 257).

ويجب الإشارة إلى أن الجهاز ذا الخلايا الكبيرة ينتهي في الجزء الخلفي من الفص الجداري (parietal lobe) أما الجهاز الثاني فينتهي في الجزء السفلي من الفص الصدغي. و تعمل هذه الأجهزة على المعالجة البصرية في عملية القراءة على النحو التالي:

- الجهاز ذو الخلايا الكبيرة يكون نشطا خلال رمش العين أو الحركة التتبعية للعين.
 - أما الجهاز ذو الخلايا الصغيرة فيكون نشطا خلال تثبيت العين كما يحدث في تمييز أو تحديد و معرفة الرموز المطبوعة أو المكتوبة.
- وما يحدث أثناء القراءة أن الفرد يعمل سلسلة من حركات التثبيت تكون مفصولة بحركات رمشية من العين و يفترض أن الجهاز ذا الخلايا الكبيرة يكف أو يمنع الجهاز ذا الخلايا الصغيرة في كل حركة رمشية تقوم بها العين و ذلك للتأكد من أن الانطباع الذي تكون من عملية تثبيت العين قد انتهى، و بذلك لا يحدث تداخل بين هذه الانطباعات أو الصور (عبد الرحمن الشقيرات 2005، 256-258).

نظرية الدورة العصبية .recyclage neuronal



الشكل رقم (05): الشبكة العصبية للقراءة (شيخ بلاد حنان، 2013/2014)

لقد أثبتت الدراسات عام 1892 بواسطة الرنين المغناطيسي التشريحي (L'IRM anatomique) على حالة كانت تعاني من عرض عسر القراءة النمائي، عدم قدرتها التعرف على الكلمات المكتوبة و الأوجه.

التي أثبتت عدم وجود اتصالات بين منطقة الإسقاط البصري والتلفيف الزاوي (Gyrus angulaire) الذي هو سياق لمركز الصورة البصرية للكلمات و التي تتمركز في منطقتي الفص القفوي- الصدغي البطني في النصف الأيسر.

و كما ثبت اليوم على الرنين المغناطيسي الوظيفي (L'IRM fonctionnel) الذي أقيم على شخص سليم أكد الدور المهم لهذه المنطقة الدماغية حول المعرفة البصرية الخاص بقراءة ما هو مكتوب.

وظيفة هذه المنطقة بمقدورها أن تدعم المنطقة اللسانية الموجودة في الفص الصدغي، شيفرة بصرية تدمج سلسلة من الحروف المتعددة مثل (وضعية الكلمة و حجمها و شكلها.....) هذه المنطقة البصرية هي التي تجيب أولاً بطريقة دائمة للكلمة التي تقدم لها سواء من الجهة اليمنى و من الجهة اليسرى في الحقل البصري دائمة في الحيز و هي التي بالضرورة ترسل المعلومات عن طريق الجسم الثفني (Le corps calleux) بين نصفي الكرة المخية

(M.stanisalas Dehaene, 2008, 309)

4. أنواع القراءة:

اتفق معظم العلماء على تحديد نوعين رئيسيين من أنواع القراءة و التي سندرجها فيما يلي:

4. 1. القراءة الصامتة:

إن الاتجاه نحو القراءة الصامتة حديث العهد، دعا إليه الاهتمام بالفهم و السرعة و اختصار الزمن في القراءة، و لقد ظهر هذا الاتجاه في استعمال اختبارات القراءة و توجيهاتها، و لقد ظهر كذلك بأن هذه الاختبارات إذا ما أديت في صمت تكون أسرع ممّ لو أديت جهرا.

4. 2. القراءة الجهرية:

هي القراءة بصوت مرتفع، غير صامت، تستعمل لتشخيص و كشف الضعف في القدرة القرائية، فكثير من الأخطاء التي يقع فيها القارئ صامتا لا يقع فيها جاهرا، و مثل هذه الأخطاء لا يمكن كشفها بالقراءة الصامتة (حميدوش سليمة 2003/2002، 28) .

يمكننا القول بأن لكل من هذين النوعين من القراءة مزايا، كما لها عيوب، و الأمر نسبي بالمقارنة تبدو القراءة الصامتة أكثر قبولا.

4. 3. القراءة الجامعة بين الصمت و الجهر:

جزء من وقت القراءة يقطعه التلميذ في القراءة بصوت عالي مسموع، و الجزء الآخر يقطعه التلميذ في القراءة وهو صامت لا يحرك شفثيه ولا يفتح فاه(فمه)، ولا يسمعه أحد، أغلب الظن أن هذا يحدث حينما يشعر القارئ بتعب من خلال مجهود بذله في قراءة جهرية.

بصفة عامة يوجد نوعين للقراءة و هذا ما اتفق عليه الباحثين في هذا المجال مع وجود بعض الإضافات و الزيادات للدراسات السابقة (حميدوش سليمة، 2003/2002، 28).

5. ميكانيزمات تعلم القراءة:

5. 1. التعرف على أسماء الحروف:

اللغات الأبجدية على عكس اللغات الأخرى، تتميز بنظام كتابة ألف بائية بحيث تستخدم رموز أورتوغرافية (كتابة) أو حروف لتمثيل أصوات الكلمة، حيث يوفر هذا النظام شكلا كتابيا واحدا للصوت الواحد. و لهذا فإن معرفة اسم الحرف، يعد أمر ضروري من أجل التمكن من الفعل القرائي، بحيث تؤدي معرفة أسماء الحروف وظيفية مهمة في تطور القراءة لدى الطفل، التي تبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة، وتستمر حتى السنة الأولى ابتدائي، و ذلك لأنها تساعد الطفل على التعرف على الحروف و التمييز بينها و النطق بها، كما أنها تساعد في التعرف على أصوات الحروف، و ذلك لأن اسم الحرف غالبا ما يحتوي على صوته، لذلك تكون معرفة اسم الحرف هي التي تسبق معرفة الصوت أو الفونيم الذي تحمله، و لهذا فإن معرفة أسماء الحروف ضرورية بحد ذاتها، إذ من المهم أن يتعرف الطفل على أسماء حروف لغته، حتى يتمكن من الفعل القرائي بشكل جيد و دون صعوبات مستقبلية في القراءة (Ecaille Jean et all, 2010, 10).

2.5. التعرف على أصوات الحروف:

الوعي الفونيمي و هو الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات التي تتكون منها، و يساعد هذا النوع من الوعي الطفل على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب و الصوت المنطوق، و يعد هذا الوعي أساسيا في عملية حل الرموز (مسعد أبو الديار، 2012، 37).

إن وعي الطفل و معرفته للفونيمات التي تمثلها الحروف في النظام الأبجدي للغات الأبجدية، هي قدرة أساسية و مهمة جدا في نجاحه في القراءة. فبالنظر إلى الأساس الذي يبنى عليه الفعل القرائي، الذي يعتمد على تحويل الرموز الكتابية أو الحروف إلى الأصوات التي تمثلها في المنظومة اللغوية الخاصة بكل لغة، الأمر الذي يتم من خلال مهارة الوعي الفونيمي أو الصوتي، التي تتمثل في إدراك و استيعاب الطفل بأن الكلمة المنطوقة إنما هي عبارة عن مجموع وحدات صوتية صغيرة (فونيمات)، و ليست وحدة صوتية واحدة. هذا الوعي بأصوات الحروف مهم جدا في تطور القراءة، هذا الوعي الذي يتطور بشكل سريع مع تعلم الطفل للحروف المكونة للغة معينة، و ذلك لأن تعلم الحروف يشمل تعلم الفونيمات التي تمثلها، و بهذا تنشأ علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي و تعلم القراءة، بحيث تظهر لنا بوضوح مدى للعلاقة بين الحرف و الصوت الذي يمثله، و بين المبنى الأرتوغرافي (الكتابي أو الخطي) للكلمة و مبناها الفونيمي (الصوتي) (EcailleJean et all2010 17-p16).

5. 3. التعرف على الكلمات:

القراءة هي عملية ربط الكلمة بالصوت الذي يناسبها و لا تكون القراءة ذات معنى إلا إذا تمكن القارئ من فك الرموز الكلمات التي يقرأها، ليستخلص المعنى منها (Emilie Bernard200514p). هذه العملية المعقدة تتم من خلال عامل التعرف على الوحدات اللغوية الأرتوغرافية، و بالتعرف على الكلمات بصورة منعزلة، و مستمرة خلال القراءة فلكي يتمكن القارئ من عملية القراءة يجب أن يميز بين الوحدات الصوتية، كما يجب أن يكون قادرا على معالجة الكلمات، بمعنى تحليلها إلى الأصوات التي تتألف منها و التمييز بين الكلمات المتشابهة، وتتطلب هذه العملية تنسيقا بصريا، و سمعيا و ذهنيا، حتى يتم تحليل و معالجة سلسلة الوحدات المكونة للغة الكتابية، و من

ثم التمييز فيما بينها، و بالاعتماد كذلك على ذاكرة الكلمات و الفونيمات التي يحولها نظام التحويل الكتابي الفونولوجي إلى أصوات لغوية (Estienne . F, 2007, 12).

5. 4. الفهم:

الفهم هو القدرة على استرداد رسالة نصية، و التفكير في معناها مع استخلاص النتائج منها (Joiris, Michael 22p)

حسب (إيميلي برنارد): الفهم هو إعطاء معنى للكلمة المقروءة، (Emilie 2005 14p) (Bernard) بأخذ بعين الاعتبار بالسياق و القواعد النحوية و الدلالية، و ذلك بوضع و إنشاء الروابط الدلالية و النحوية بين الكلمة المكتوبة و ما تحمله من معنى، إذ يمكن لا أن نلخص الفعل القرائي على أنه عملية معقدة تقوم على أساس تحليل المعلومات المكتوبة بناءا على مكتسبات لغوية سابقة للقارئ من أجل استخلاص المعنى المراد من الكلمة أو الجملة (Estienne, Françoise, 2007, 05).

الفهم القرائي هو عملية استخلاص متزامن، و بناء للمعنى من خلال التفاعل مع النص المكتوب، و الفهم أعلى مستوى من المعرفة، فكل فهم قرائي يبدأ من المعرفة، و ليست كل معرفة تنتهي إلى الفهم (جاد البحيري، 2014، 16).

6. العوامل المساعدة على تعلم القراءة:

إن تعلم القراءة هو سياق معقد، أين يتطلب من المتعلم ذو الستة سنوات مستوى من النضج النفسي، الجسمي، المعرفي و اللساني، فالمستويات اللسانية وحدها هي متنوعة: فونولوجية، معجمية، دلالية، نحوية و براغماتية، و هي تلعب دور مهم في تعلم القراءة (سعاد حشاني، 2012، 90).

6. 1. العوامل الاجتماعية:

على التلميذ أن يتواجد في بيئة اجتماعية تسمح له بتقبل نشاط القراءة، حيث أن المستوى الاجتماعي الجيد يسمح باكتساب جيد للقراءة، لكن هذا يبقى نسبي و ذلك حسب استعدادات التلميذ نفسه.

6. 2. العوامل الإدراكية:

6. 2. 1. الإدراك البصري:

قبل البدء بتعلم القراءة على الطفل إن يكون سليم النظر، قادر على توجيه و تركيز نظره حتى يستطيع إن يرى ما يقع تحت بصره بشكل واضح و كامل. كما يجب ان يكون قادرا على التمييز بين الأجزاء الصغيرة المرئية و التفريق بين حرفين متقاربين مثل "د" و "ذ" أو بين كلمتين متقاربتين مثل "نائم" و "قائم"، فسلامة حاسة البصر أمر ضروري لا بد منها للبدء في تعلم القراءة.

6. 2. 2. الإدراك السمعي:

أي خلل يطرأ على حاسة السمع يكون عائقا في تعلم القراءة، لأن السمع يسمح للطفل بمراقبة النطق لديه، بحيث يقول بياجي 1948 بأن السمع و الصوت مرتبطان بالنسبة للطفل العادي، و هذا الأخير يضبط تصويته على الحوادث الصوتية التي يدركها.

نجد الطفل الذي يعاني من خلل في السمع غير قادر على التمييز بين أصوات الكلمات المختلفة، و بالتالي يصبح عاجز عن ضبط هذه الأصوات برموزها الكتابية (بحال سهام 2004،/2005، 24).

6. 2. 3. العوامل الحركية (التوجه الزماني و المكاني):

اعتبر بعض الباحثين بأن صعوبات تعلم القراءة راجع بشكل جد كبير الى التوجه الزماني المكاني، حيث يكون للرسوم و الأشكال و لتسلسل الرموز المكتوبة و تتابعها أهمية في بداية تعلم القراءة (بن صافية أمال، 2011_2012، 22).

توجد علاقة وثيقة بين البنية الزمانية المكانية و التصور الجسدي و القراءة من جهة و الكتابة من جهة أخرى، أقيمت عدة دراسات على مجموعة من الأطفال الذين يملكون تصور جسدي سيء عن ذواتهم، أو لديهم بنية مكانية زمانية سيئة و الذين ينجزون الحركات و الإشارات المطلوبة في الاعتبار انجازا خاطئاً، يعانون من صعوبات في اللغة المكتوبة. (دحال سهام، 2004_2005، 24).

6. 2. 4. عامل الذكاء:

إن الذكاء و العمر العقلي يلعبان دور أساسيا في اكتساب القراءة، حيث أنه ابتداء من عمر عقلي يوافق 6 سنوات، يبدأ استعداد التلميذ لنشاط القراءة، كما أن مستوى الذكاء يجب أن يوافق 95 أو أكثر.

6. 2. 5. الذاكرة الفونولوجية:

يعرفها بادلي أنها كجهاز للحفظ المؤقت للمعلومات ومعالجتها أثناء القيام بالمواصفات المعرفية المعقدة مثلا: الفهم، التعليم، التفكير (Daniel, 2000,85) .

6. 2. 6. الانتباه:

يعرف الانتباه على أنه استخدام الطاقة العقلية في العمليات المعرفية، أو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه، إلا أن رغم تعدد المنبهات الحسية التي تثير الإنسان، ورغم كثرة ما يجول حوله فإنه لا ينتبه إلى كل المنبهات، بل يختار منها ما يريد معرفته ويؤدي إلى إشباع دوافعه، فالشخص لا يحصر انتباهه إلا فيما يختاره وبهمل ما عداه، ويصبح في حالة "تهيؤ ذهني" استعدادا لملاحظة هذا الشيء أو التفكير فيه وفحصه وفهمه أو أدائه، وحينما ينتبه الشخص لشيء تتكيف أعضائه الحسية لاستقبال المنبهات من موضع الانتباه (حلمي المليجي، 2004، 67).

7. القدرات ما وراء اللسانية المرتبطة بنشاط القراءة:

تتمثل هذه القدرات في القدرات ما وراء لسانه أو ما وراء لغوية و التي تكتشف حسب (Gombert) في أغلبية السلوكات قبل السادسة أو السابعة، حيث أنها تظهر في سن الخامسة عن طريق التدريبات و النشاطات اللغوية المختلفة. و تلخص هذه القدرات في:

7. 1. قدرات ما وراء فونولوجية:

هي من المحددات الأساسية للتقدم التدريجي في نشاط القراءة، حيث أنه على القارئ تعلم المبدأ العام للرمز الأبجدي، ثم القيام بالتطابقات الحرفية_ الصوتية، و بعدها الانتقال إلى فك الترميز، و تتمثل هذه القدرات في الوعي الفونولوجي الذي سوف يكون موضوع دراسة الفصل الموالي، إلى مستوياته و علاقته مع القراءة (حميدوش سليمة، 2002/2003، 22_23).

7. 2. قدرات ما وراء نحوية:

تتمثل في قدرات التفكير حول المظاهر النحوية للغة بصفة واعية و مراقبة مقصودة في استعمال قواعدها حيث تسمح هذه القدرة بتوجيه فهم القارئ، و تسمح له كذلك باكتشاف التطابقات الحرفية_ الصوتية.

7. 3. قدرات ما وراء دلالية:

هي اكتساب القارئ مفهوم أن اللغة نظام تصوري، حيث يفرق بين الدال و المدلول، كما أن كل كلمة منطوقة توافقها حتما كلمة واحدة مكتوبة.

7. 4. القدرات ما وراء معجمية:

هي تمكن القارئ من عزل الكلمة للتعرف عليها على أنها عنصر من معجمه، حيث أنه على القارئ معرفة أن الكلمة معينة في الشفوي توافقها حتما كلمة واحدة في الكتابي.

7. 5. قدرات ما وراء براغماتية:

تتمثل في إمكانية القارئ من التحكم القصدي في العلاقات ما بين النظام اللغوي و مضمون الاستعمال، هذا التحكم نجده في السنة الثالثة ابتدائي و ليس عند التلاميذ المتمرنين.

7. 6. قدرات ما وراء نصية:

تضم عنصرين مهمين هما: التحكم في مستويات بناء النص واستراتيجيات الفهم، و توفر هذه القدرة ما يسمح للقارئ بالتحكم في النص و إنجاز الملخصات.

7. 7. القدرات اللغوية:

7. 7. 1. النطق:

يمثل النطق شرط ضروري للقراءة و هي تلك العملية التي يتم من خلالها تشكيل الأصوات الصادرة عن الجهاز الصوتي، كي تظهر في صورة رموز تنظم بصورة معينة (Emilie Bernard 2005,11)

7. 10. 2. الكلام:

يمثل الكلام حسب نظرية اللساني تشومسكي التي توسعت في مجال اللغة على أنه بناء و تعريف الجمل التي تشكل حسب قواعد اللغة، ثم نحو الجانب الدلالي و الذي من خلاله نتكلم و نرسل معان، وبعدها الجانب البرغماتي، الذي من خلاله نتكلم و نستعمل اللغة بطريقة تناسب الوضعية إلى المتلقي بهدف التواصل (Caron Jean, 1989, 24_25).

و حسب ديسوسور الكلام هو ظاهرة فردية و المكون السلوكي لحدث التواصل الصوتي و يرتبط باللغة و يعتبر بمثابة عمل أو مظهر لغوي محدد. و يكتسب جوهرية و دلالة إذا كان يؤكد أو يطابق الممارسات الاجتماعية للغة (جمعة سيد يوسف، 1990، 52_53).

7. 10. 3. الوظيفة الرمزية للغة :

و هي العلاقة بين المضمون الحقيقي للفكر و الصور التي تعبر عنها الأصوات و الكلمات.

7. 10. 4. الاتصال:

هو القدرة على استقبال و فهم الرسالة الموجودة في النص (حميدوش سليمة، 2003/2002، 21_22).

7. 10. 5. الرصيد اللغوي:

يتطلب الدخول في عالم اللغة المكتوبة المظهر الكمي للغة، اذ امتلاك الطفل رصيد لغوي غني و متنوع يفتح له المجال في فهم الكلمات المقروءة و يعزز تخزينها في الذاكرة Bernard Emilie, 2005, 12)

7. 10. 6. التسمية السريعة:

التسمية السريعة هي القدرة على استرجاع الرموز الفونولوجية من القاموس اللغوي المخزنة في الذاكرة طويلة المدى .
هذه المهارة تؤثر على القدرة على قراءة الكلمات المكتوبة و إملائها . فقد أجمع الباحثون على أن التسمية السريعة دليل ذو أهمية في تطور قراءة الكلمة المكتوبة، وهذه المهام قد تكون ذات منفعة في تشخيص بعض أنواع مشكلات القراءة عند الأطفال، فالمشكلات المرتبطة بالاسترجاع من القاموس اللغوي عادة تكون هي السبب الرئيسي لمشكلات الطلاقة في القراءة والذي يؤثر بدوره على عملية فهم المقروء لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وكذلك لدى الأطفال الأكبر سناً، الذين يعانون صعوبات في التعرف على الكلمة وقراءتها (مسعد ابو الديار، 2012، ص32).

7. 10. 7. الوعي الفونولوجي la conscience phonologique :

يعرف الوعي الفونولوجي على انه تلك المهارة التي تسمح بكشف المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية و تجهيزها بطريقة واعية، هذه القدرة تعمل على عزل و تجهيز ذهني للوحدات الصوتية، تتطلب من الطفل التمكن من مجموعة من الأنشطة وراء المعرفية مثل حذف الصوت الأول أو الأخير من الكلمة، إبدال الصوت الأول للكلمة بصوت آخر، تقطيع الكلمة إلى الأصوات المكونة لها، عد الأصوات المكونة للكلمة و تجميع صوتين لتشكيل كلمة جديدة.

يشكل الوعي الفونولوجي عامل أساسي في آلية التعرف على الكلمات المكتوبة لأن هذه العملية وراء المعرفية تسمح للطفل بإتقان قواعد الربط بين الحروف و الأصوات (la correspondance phonem-grapheme) و تسهل بذلك اكتساب القراءة.

إن العلاقة بين الوعي الفونولوجي و مهارة القراءة هي علاقة ذات اتجاهين أو علاقة متبادلة، حيث يرى العلماء أن الوعي الفونولوجي هو سبب و نتيجة في آن واحد لتعلم القراءة، إلا أنهم يذهبون لإزالة التناقض إلى توضيح أكثر لطبيعة هذه العلاقة، إذ يكون الوعي الفونولوجي سبب لتعلم القراءة في بداية التمدرس أي لدى تلاميذ السنة الأولى و الثانية ابتدائي (القراء المبتدئين)، فإذا كان لهؤلاء التلاميذ قصورا في هذه المهارة، اظهروا لاحقا صعوبات تعلم القراءة.

بينما تصبح نتيجة للقراءة بالنسبة للقراء الماهرين، حيث كلما تمكن التلميذ من القراءة كلما زاد وعيه الفونولوجي، خاصة عملية تقطيع الأصوات (مراكب مفيدة، 2010-2011، 57).

8. القراءة في ظل النظرية الفونولوجية:

سنتطرق فيما يلي إلى وصف السيرورات المعرفية المتحكمة في نشاط القراءة في ظل النظرية الفونولوجية.

لكن قبل أن نصف السيرورات المعرفية التي تسمح بالتعرف على الكلمات المكتوبة نقدم أولا شرحا بسيطا لكيفية التعرف و فهم الكلمات المسموعة.

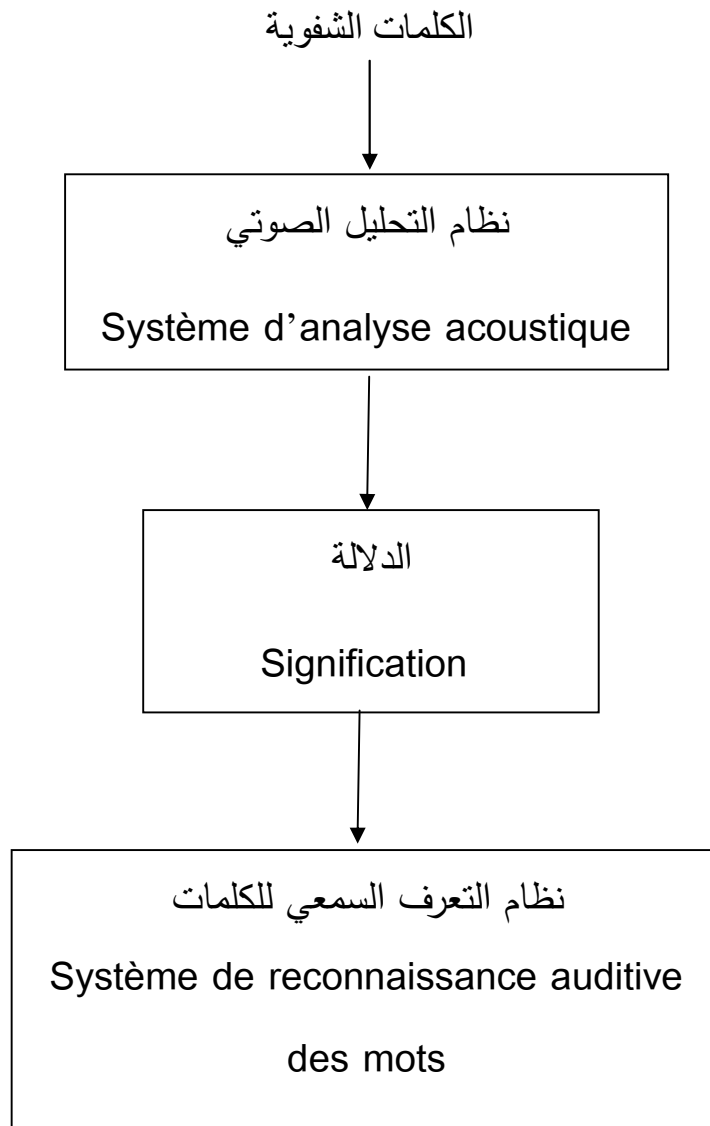
8. 1. القراءة السمعية:

يتلقى المستمع في المحادثة، صوت الكلام على شكل موجات، عندما تصل الموجات إلى الأذن الداخلية تتحول إلى سلسلة من الاستثمارات العصبية، ثم تصل إلى المخ عبر الأعصاب، تختلف كل كلمة من الإدراك عن الكلمات الأخرى فكل كلمة تحدث تنبيهها عصبيا مختلفا بحيث يمكن اعتباره كرمز صوتي خاص بها.

حسب ما وصفه الباحث (Kalt) عن (Estienne.Fr) يوجد في الحاسوب برنامج لفهم اللغة الشفهية مجهز بمجال وحدات التعرف السمعي للكلمات المسموعة.

كل وحدة تعرف سمعي تقابل مجموعة من المواجهات الصوتية المحددة و التي تخص كلمة معينة، هكذا لما يرسل المتكلم كلمة في ميكروفون الحاسوب فان كل وحدة تعمل على مقارنة المعطيات بخصائصها ومن ثم الوحدة التي تتاسب أكثر من حيث الخصائص هي التي تنشط (حميدوش سليمة، 2003/2002، 26).

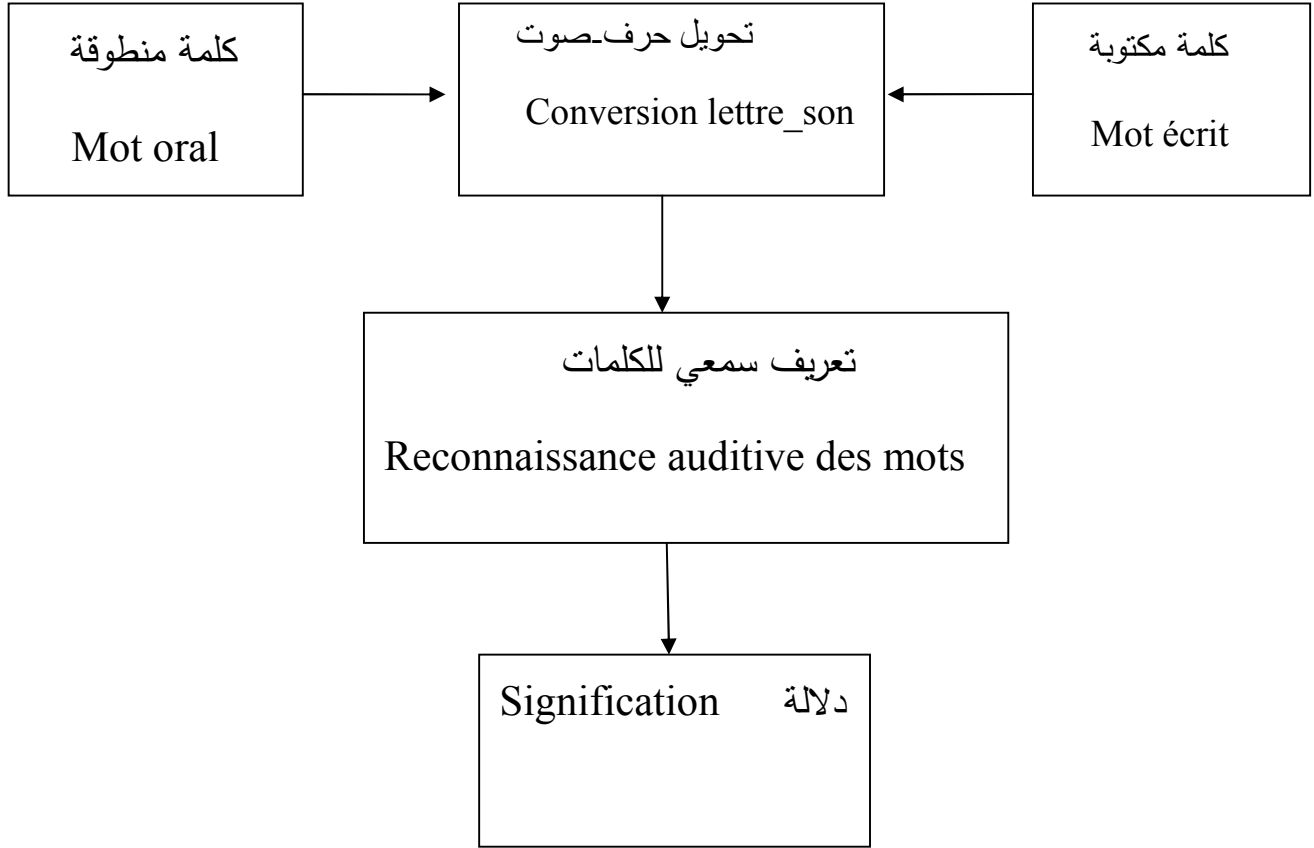
على هذا فان الانظمة الالية تساعد على فهم السيرورات التي تتحكم في التعرف على الكلمات لدى الانسان، حيث أن عدد كبير من النظريات المتعلقة بفهم الكلام تعمل بمفهوم وحدات التعرف السمعي للكلمة (Morton). كما يمكن أن تسقط هذه النماذج أو النظريات على شكل مخطط لمعالجة المعلومة كما هو مبين في "المخطط رقم 1" حيث يبين المراحل التي يتم من خلالها التعرف و فهم الكلمات التي نسمعها (L.Sprenger Charolles, 1996).



المخطط 01: مستويات المعالجة المعرفية للكلمة المسموعة. (حميدوش سليمة)

في حالة القراءة السمعية فإن الرمز الخطي يجب أن يترجم من قبل سياق التعرف السمعي للكلمات. (حميدوش سليمة، 2003/2002، 26).

نقدم فيما يلي مخطط يبين عمل السيرورات المعرفية التي تحقق القراءة السمعية للكلمات:



المخطط 04: نموذج القراءة عن طريق التحويل الفونولوجي أو القراءة السمعية (A.Ellis1989)

8. 2. القراءة البصرية:

التعرف على الكلمات المألوفة يتم بصريا و ليس سمعيا، بعبارة أخرى القارئ يتعرف بصريا على الكلمات التي يعرفها بحيث يعتقد الباحثون أنه ينتج وحدات تعرف من أجل التعرف على الصورة الكتابية للكلمة (حميدوش سليمة، 2003/2002، 25) هذه الوحدات تشبه وحدات التعرف السمعي التي سبق و أن تحدثنا عنها بحيث تتعرف على الرموز الخطية و ليس السمعية.

و بفضل الالتقاء المتكرر بكلمة جديدة فهي تصبح مألوفة، إذ يخلق القارئ وحدة تعرف بصرية لها بحيث تنشط هذه الوحدة كلم التقى القارئ بتلك الكلمة، و القراء الماهرين يملكون الآلاف من هذه الوحدات التي تنتمي إلى السيرورة البصرية للتعرف على الكلمة المكتوبة.

إذن حينما تنشأ وحدات تعرف بصرية لكلمة معينة، ليس من الداعي نطق الكلمة المكتوبة بصوت مرتفع كي يتسنى التعرف عليها، فالقراءة البصرية لا تعتمد و لا تأخذ بعين الاعتبار النظام الهجائي للكلمة (انتظام الحروف في الكلمة)، فالتعرف البصري يعمل على مستوى معجمي، إذ يتم التعرف على الكلمة بصريا كوحدة شاملة دون الاهتمام بانتظام حروفها. التعرف بصريا على الكلمة المكتوبة يعتبر طريقا مباشرا للوصول إلى القراءة، فهذا الطريق مدعم بوجود الجناس (les homophones) حيث تكون الكلمات مختلفة في الخط الإملائي و متشابهة في السمع (les ambigus)، و في نفس الوقت معقد بوجود كلمات لها نفس الخط الإملائي لكن مختلفة في الدلالة (حميدوش سليمة، 2003/2002، 26).

9. نماذج القراءة:

9. 1. نموذج القراءة عن طريق التماثل (نموذج سيمور 1997):

نموذج البناء المزدوج هو نموذج تفاعلي لتعلم القراءة، إن هذا النموذج التطوري يقدم وصف لتطور القراءة و كذا الاستراتيجيات التي يتعلمها الطفل حتى يتمكن من اتقاء القراءة، بحيث اعتبر وجود مسارين عند القراءة و ذلك منذ بداية تعلم القراءة و يستعملان كقاعدة معرفية لتحضير و تطوير الجهاز المسؤول عن التعرف على الكلمات المكتوبة و كذا إتقان كل ما هو شفهي (Mylène Cloutier et Annie Leclerc, P04).

الهدف من هذا النموذج هو شرح السيرورات الأساسية التي تسمح للطفل من التعرف على الكلمات، و لهذا فانصب اهتمامه حول العلاقة بين القراءة و الكتابة، التي تركز على مجموعة من مؤهلات العلاج الفونولوجي و تطوير التمثيلات الأرتوغرافية في المعجم المفرداتي و الذي هو نتيجة لتطور خمس مركبات أو استراتيجيات ، و التي نشرحها بالتابع كما يلي:

الإستراتيجية اللوغوغرافية:

الإستراتيجية اللوغوغرافية حسب سيمور تختلف عن تلك التي قدمتها فريث في نموذج التطوري في اكتساب القراءة لدى الطفل، و تتميز هذه الإستراتيجية بالمعالجة المباشرة الجزئية، و الكلية للكلمة و التي تكون من نوع بصري فقط أي اعتمادا على الطريقة البصرية، معتمدا في ذلك على بعض العلامات و المؤشرات البصرية و الفونولوجية، أي التعرف على الكلمات من خلال الارتكاز على نموذج بصري أين يكون الطفل قد تعلم عن ظهر قلب المدلول.

الإستراتيجية الأبجدية:

تتطور بالتزامن مع الإستراتيجية اللوغوغرافية، يركز الطفل خلال هذه الإستراتيجية عند القراءة على الحروف التي يعرفها و الأصوات المطابقة لها. في هذه المرحلة التعرف على الكلمات و يتم بإسناد الأصوات إلى حروفها و ذلك بالاعتماد على الوساطة الفونولوجية.

الوعي اللغوي:

تتميز هذه المرحلة بالجمع بين الشكل الكتابي للكلمة و الشكل الفونولوجي المطابق لها و هي نتيجة للإستراتيجية الأبجدية و اللوغوغرافية، بحيث تركز على مؤهلات المعالجة الفونولوجية.

الإستراتيجية الكتابية:

هي نتيجة الإستراتيجية الأبجدية و اللوغوغرافية و كذا الوعي اللغوي، هذه الاستراتيجيات تسمح بمعرفة الأشكال الخطية المتعارف عليها، حروف، مقاطع، كلمات، و بالمقابل تخزينها في الذاكرة، و هذا يعني أن الكلمات المكتوبة تخزن في الذاكرة إضافة الى أشكالها الكتابية، في هذه المرحلة يتم معالجة الكلمات بطريقة كلية و مباشرة، دون الوساطة الفونولوجية.

حسب هذا النموذج فإن سبب صعوبات تعلم القراءة يعود إلى عدم القدرة على التحكم في بعض هذه الاستراتيجيات ، و يحدد ذلك بعدم القدرة على اكتساب الإستراتيجية الأبجدية (Cervetti

Nathalie et Peraldi Lorena 2012-2013, P8)

9. 2. نماج القراءة ذات المسارين (Coltheart 1978):

حسب هذا النموذج، الفعل القرائي هو نتيجة إجراءين مستقلين نوعاً ما، و لكن يرتكزان على بعضهما البعض، و يمثلان آليات القراءة اللتان يتوصل بفضلهما القارئ إلى نطق كلمة مكتوبة. واحدة دلالية، أين يستعمل المعجم الدلالي للكلمات، فيقوم القارئ بالتعرف على الكلمة و ربطها بمعناها قبل النطق بها، عادة يستعمل عند قراءة الكلمات ذات معنى، أما الآلية الثانية هي آلية الوسيط الفونولوجي، التي تعتمد على تحليل و تقطيع الكلمة المقروءة إلى وحدات خطية (مقاطع، حروف)، ثم تحويلها إلى وحدات صوتية ومن ثم جمعها و الاحتفاظ بها في المعجم الفونولوجي للقارئ.

1) مسلك الإحالة la voie d'adressage:

و تسمى أيضاً بالطريقة المباشرة، بحيث يتم التعرف على الكلمة المكتوبة بشكل مباشر و بصفة كلية، أين يتم المرور مباشرة من الشكل الخطي للكلمة إلى المعنى الذي تحمله Demont (Elisabeth et Marie N.M.L, 2007, 83). كما تسمى أيضاً بالمسلك المفرداتي، حيث يتم تنشيطها عند قراءة الكلمات المألوفة المخزنة سابقاً في الذاكرة الفونولوجية للقارئ، أين يكون التمثيل الخطي الكامل للكلمة مخزن في الذاكرة كصورة ذهنية (EstienneFrancoise,2007,13) حيث يتم التعرف على الكلمة المكتوبة من خلال خصائصها الخطية و عملية التعرف تكون كلية من خلال مؤشرات لسانية، و بذلك تتم القراءة من خلال الربط بين الشكل الخطي للكلمة بصورتها المخزنة في المعجم الدلالي للقارئ (liliane S 1996,p21)

يمكن أن نلخص هذه الطريقة كما يلي:

تعتمد هذه الطريقة على التحليل البصري للكلمة، ثم التعرف عليها بشكل إجمالي دون استعمال الهجاء، و من ثم إيجاد معناها و فهمها، ليختم القارئ هذه الخطوات في حالة القراءة الجهرية، بإنتاج الصوت المقابل لها. في هذه الحالة تكون الكلمة محللة إلى وحدات نحوية دون استعمال نظام التحويل الخطي-الصوتي.

(2) مسلك التجميع la voie d'assemblage :

و تسمى أيضا بالطريقة الغير مباشرة أو الطريقة الفونولوجية، أو بطريقة التجميع، في هذه الطريقة يتم التعرف على الكلمة عن طريق فك الترميز الفونولوجي للكلمة المكتوبة، و ذلك عن طريق تحويل الوحدات الخطية إلى وحدات صوتية، و من ثم تجميع هذه الوحدات الصوتية على شكل كلمة (Christine Perret-Marie, 2009, 05p)

هذه الطريقة تقوم على أساس نظام التحويل الخطي-الفونولوجي للكلمة، فيتم ربط كل حرف بالصوت الموافق له. بعد أن يتم التحليل البصري للكلمة، فإن أول مرحلة يقوم بها القارئ هي مرحلة التقطيع، يتم تقطيع الكلمة إلى وحدات خطية و من ثم تحويل هذه الوحدات الخطية إلى وحدات صوتية باستخدام نظام التحويل الخطي-الصوتي، و كمرحلة ثانية تأتي مرحلة التجميع، في هذه المرحلة يتم تجميع الوحدات الصوتية، الواحدة تلو الأخرى حتى يتم البناء الفونولوجي للكلمة، ليكتمل المعنى منها.

طريقة التجميع أو الطريقة الفونولوجية، عادت ما تستعمل لدى القراء المبتدئين، و كذا عند قراءة الكلمات الجديدة التي لم يسبق للقارئ من التعرف على الشكل الخطي لها رغم كونها من المخزون الفونولوجي لديه، و كذلك تستخدم في قراءة أشباه الكلمات (Cervetti Nathalie, 2013, 03-04).

إن هذه الطريقة تسمح بقراءة الكلمات العادية سواء كانت معروفة أو جديدة لدى القارئ liliane Nathalie Cervetti), 2003, sprenger charolles et Pascale cole 0119), كذا أشباه الكلمات (Nathalie Cervetti 2003, 03p), ولكنها غير ناجحة عند قراءة الكلمات الغير عادية، و في قراءة الجناس، نجدها مثلا في نظام اللغة الفرنسية (Stanislas Dehaene, 2007, 07)

في الواقع، يعتمد القارئ المحترف على كلتا الطريقتين بشكل مستمر في معالجة المادة الخطية لديه، فهو يقوم بقراءة الكلمات بالاستعانة بالطريقة المباشرة، إلا أنه على دراية كاملة بقواعد التحويل الخطي-الصوتي للكلمة، فطريقة الإحالة عادة تكون عند قراءة الكلمات المألوفة و التي تتكرر قراءتها، و التي تكون مخزنة في المعجم الإملائي، أما طريقة التجميع أو الطريقة

الفونولوجية فيستخدمها في قراءة الكلمات الجديدة، أو قراءة أشباه الكلمات، كما نجدها بشكل كبير عند القارئ المبتدأ أو القارئ الذي يعاني من صعوبات في القراءة، بحيث يعتمد في قراءته على قواعد التحويل الخطي-الصوتي و من ثم عملية التجميع للوحدات الصوتية الناجحة من أجل فهم المعنى المقصود (Christine-Marie,2009,05p)

9. 3. النماذج الترابطية ذات المراحل "فريث(1985) Frith :

اتجهت النماذج التطورية إلى وصف المراحل التي يمر بها القراء المبتدئين و الميكنزمات التي يتعلمها من أجل التمكن من الفعل القرائي (Boudjellal kenza hacenne,2012,30) و في هذا نجد النموذج التطوري الذي قدم من طرف فريث، و حسب هذا النموذج يمر القارئ المبتدئ بثلاث مراحل متتابعة لكي ينتقل من اللغة الشفوية إلى اللغة المكتوبة (Cervetti Nathalie et Peraldi Lorena, 2013, 5)

9. 1. المرحلة اللوغوغرافية Le stade logographique :

في هذه المرحلة يقوم الطفل بالتعرف المباشر على الكلمات المألوفة من خلال خصائصها الخطية و البصرية (Marie pascale Noël,2007, 191)، و تكون أشكال الكلمات المعروفة و المحفوظة في الذاكرة مخزنة لتشكيل معجم بصري أو معجم خطي، عند تقديم الكلمة للطفل هناك مجموعة من المؤشرات البصرية المستخلصة م الكلمات المكتوبة و التي تنشط الوحدة الخطية التي تتصف بنفس المؤشرات و الصور، و تعطي معرفة هذه الوحدات مسارا دلاليا للمعلومة المطابقة لها (VanhoutAnne et Estienne Françoise, 2001, 34)

وتدرجيا يبدأ الطفل بتخزين بعض الخصائص البصرية المتعلقة بكلمة معينة، مثل طول الكلمة أو الحرف الأول منها، و التي سوف تشكل بعد ذلك مؤشرات بصرية مخزنة تسمح له بتمييز تلك الكلمة فيما بعد، كما تتميز بالمعالجة الكلية للكلمة، بحيث يماثل بين الشكل الخطي الجديد و الشكل المنطوق للكلمة، هذه العلاقة تكون بغياب الوسيط الفونولوجي و تكون أشكال الكلمات المعروفة و المحفوظة في الذاكرة لتشكيل معجم بصري أو معجم خطي، و يعمل النظام الدلالي

في هذه المرحلة كذاكرة ثانوية يتم فيها استرجاع مختلف سياقات الكلمة التي سبق و أن تم التعرف عليها.

إن هذه المرحلة تساعد الطفل قبل المدرسة في التعرف على الكلمات و التمييز بين المئات منها انطلاقا من مؤشرات بصرية دون استعمال وسيط فونولوجي الذي لم يتمكن بعد من اكتساب قواعدها المختلفة (Boudjellel kenza hacen, 2012, 37).

9. 3. 2. المرحلة الهجائية Le stade alphabétique :

في هذه المرحلة يتمكن الطفل من استعمال قواعد نظام التحويل الخطي الصوتي و التي تتطلب تعلمه للحروف الأبجدية، و معرفة تقطيع الكلمات إلى مقاطع و حروف، فيربط الحرف بالصوت الموافق له و يقوم بجمع الأصوات المتتالية للحصول على المعنى الإجمالي للكلمة . (VanhoutAnne et Estienne françoise,2001, 34)

يقوم الطفل في هذه المرحلة بالتعرف على الكلمات انطلاقا من المطابقة بين الحروف و أصواتها، كما يقوم فيها بتقطيع الكلمة المكتوبة ليتمكن من قراءتها و قراءة أشباه الكلمات، حيث يقوم بقراءتها كما يسمعها، و لهذا السبب تعتبر هذه المرحلة كمرحلة تحليلية. يركز الطفل عند القراءة على الحروف التي يعرفها و الأصوات الموافقة لها، و يعتبر هذا الإجراء تحليلي حيث تعالج فيها كل الوحدات الخطية و يفك ترميزها الواحدة تلو الأخرى، و يكون التعرف و التنظيم الخاص بكل الحروف محددا، كما تسمح هذه المرحلة بقراءة الكلمات المعروفة و غير المعروفة و كذا أشباه الكلمات. (Boudjellel kenza hacen, 2012, P37-38).

إن أهم ما يميز هذه المرحلة هو أن الطفل قد تعلم تجزئة الكلمات إلى مقاطع و تحليلها بدلا من تصويرها، من خلال إيجاد العلاقة بين الرموز أو مجموعة الحروف التي تمثل الجزء البصري، و ما يطبقها صوتيا أي الجزء الفونولوجي، فهو يقوم بترجمة المقاطع أو الحروف إلى أصوات.

9. 3. 3. المرحلة الإملائية le stade orthographique :

إن وجود معجم أبجدي يكون أساسي لتطوير جميع الاستراتيجيات الإملائية، و تتميز هذه المرحلة باستعمال الطفل لجميع ما يعرفه من مفردات من أجل فك ترميز الكلمات المكتوبة سواء الكلمات المألوفة أو الكلمات الجديدة، فالطفل يعرف الكلمة انطلاقا من قاعدة التقطيع الإملائي و يجدها مباشرة بتجميع الشكل الفونولوجي المتطابق و الوصول إلى المعنى يكون سهل و سريع.

يرى فريث أن أصغر وحدة للفهم هي الكلمة و هي أصغر وحدة التقطيع المميزة لهذا المستوى من التحليل، و يأخذ القارئ بعين الاعتبار وحدات أخرى عندما يكون بصدد قراءة كلمات جديدة أو غير متداولة، يتعلق الأمر بالوحدات العليا للحروف و الأصوات التي تستهدف القافية أو المقاطع، فالطفل يكون قادر على استعمال استراتيجيات معالجة متشابهة إما بالتوازي أو بالتناوب مع استراتيجيات التحويل الحفي الصوتي التي تكون ممكنة، في هذه المرحلة يركز تحليل الكلمة المكتوبة على أساس إملائي دون التدخل الفونولوجي (Boudjellel kenza hacene 2012, 39).

10. مهارات القراءة:

القراءة مهارة اتصالية مركبة تقوم بمسؤولياتها من خلال نسق معين، و وظيفته التقاط الرموز و الحروف و الكلمات، و على هذا الأساس التصور فقد أكدت نظرية الخطط التصورية على أن المعنى لا يكون متضمنا في النص المقروء حيث يذكر كلا من (Rumrlhart,1980& Spiro,1980) أنه لا يكفي أن يقوم القارئ بفك رموز الكلمات ليحدد معناها، بل يتطلب الأمر أن يتفاعل القارئ مع المعلومات التي يتضمنها النص و مع خصائص السياق.

و القراءة في ظل هذه النظرية تعتبر نشاط معرفي مركب تتوقف مدى كفاءته كمهارة على مدى معرفة القارئ للمحتوى و على رصيده من استراتيجيات القراءة و التعلم و على مدى وعيه و قدرته على إدارة هذه الاستراتيجيات و مراقبتها و تنظيمها و تقويمها. (حميدوش سليمة، 2002/2003، 37).

10. 1. مهارات القراءة للسنة الأولى ابتدائي:

في السنة الأولى من الطور الابتدائي تتكون لدى التلميذ المهارات التالية:

- ❖ الإلمام بجميع حروف الهجاء و أشكالها.
- ❖ الربط بين الكلمة والصورة و التعرف على الكلمات الجديدة بالصورة.
- ❖ التمييز الصوتي بين الحروف، التمييز البصري بين أشكالها.
- ❖ يقرأ التلميذ الجمل المتكونة من كلمتين وثلاث كلمات.
- ❖ تعلم الحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة) والمد، وإخراج الحروف من مخارجها.
- ❖ أن يعرف التلميذ قراءة المقرر بإتقان.
- ❖ أن يستطيع حتى نهاية السنة الأولى قراءة ما لا يقل عن 300 كلمة من الكلمات التي توجد في محيطه والتي تعبر عن واقعه.

10. 2. مهارات القراءة للسنة الثانية ابتدائي:

في السنة الثانية من الطور الابتدائي تتكون لدى التلميذ المهارات التالية:

- ❖ معرفة الحركات الممدودة و المشدودة و التتوين و اللام الشمسية و اللام القمرية، المفرد و المثنى، الجمع و التذكير و التأنيث.
- ❖ القدرة على قراءة جمل مكون من الكلمات التي تعلمها.
- ❖ التمكن من قراءة الكتاب المقرر في البرنامج الدراسي بدقة و استعمال ما تعلم في مواقف تعليمية أخرى.
- ❖ يستطيع فهم معنى الكلمة التي يقرأها في جملتها.

❖ التحكم في القراءة الجهرية بحيث يكون التلميذ قادرا على تكرار أو قراءة كلمة أو جملة أو إضافة كلمة غير موجودة و عدم إبدال الكلمة بغيرها و أن يكون سريعا في القراءة (حميدوش سليمة، 2002/2003، 38).

❖ قراءة قصص الأطفال القصيرة ذات الأسلوب السهل و المناسب لسن التلميذ و ميوله.

10. 3. مهارات القراءة للسنة الثالثة ابتدائي:

في السنة الثالثة من الطور الابتدائي تتكون لدى التلميذ المهارات التالية:

❖ قراءة عدد من الجمل السهلة و القصيرة دون تعثر، و يفهم المعنى العام لها.

❖ القدرة على صياغة الأفعال في الماضي، المضارع، الأمر، و الأسماء الموصولة، الضمائر، حروف الجر و أسماء الإشارة.

❖ القدرة على التعبير عن الأفكار في تسلسل و تتابع حيث تكون التلقائية، و سرد قصة أو حادثة قصيرة و التعليق عليها و إبداء الرأي فيها أن استطاع.

❖ المشاركة في الحوار و المناقشات البسيطة و التعبير عن أفكاره من خلال الحوار أو المناقشة بحرية (دحال سهام، 2004/2005، 32).

11. طرق تعلم القراءة

11. 1. الطريقة التحليلية

❖ الطريقة التحليلية (التركيبية): و يتفرع منها:

. طريقة الحروف (الطريقة الهجائية):

يبدأ الطفل في هذه الطريقة بتعلم الحروف الهجائية، و أسمائها و أشكالها و بالترتيب الذي هي عليه (ألف _ باء _ تاء _ الخ). و لذلك سميت الطريقة الهجائية، و يسير المعلم في تدريسها على النحو التالي:

_ ينطق المعلم الحرف المكتوب على اللوح أمام التلاميذ وهم يقومون بالترديد وراءه و يكرر ذلك عدة مرات ، و قد يكتب المعلم عددا الحروف حسب قدرة التلاميذ و يقرأها بالتسلسل ، و يقوم التلاميذ بتريديها خلفه عدة مرات. ثم يسألهم عن أشكالها. ثم يقوم بالعملية المخالفة بين مواقع الحروف. ثم يسأل عنها ليتأكد من معرفتهم لها.

_ يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على كتابتها حتى يتقنوها. (دحال سهام، 2004/2005، 20)

_ ينتقل المعلم إلى مجموعة أخرى من الحروف و هكذا حتى النهاية مع التركيز على أهمية الترتيب لهذه الحروف. وهو بهذا النحو يتبع الطريقة الجماعية عند القراءة و الاسلوب الفردي عند الكتابة.

. الطريقة الصوتية:

يبدأ الطفل في هذه الطريقة بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها. لذا فهي تختصر على مرحلة تعلم الحروف نفسها و يتبع في تدريسها الآتية.

يكتب المعلم الحرف الأول (أ) أمام التلاميذ.أو يعرضه على بطاقة بخط كبير واضح مع صورة (الأرنب)مثلا. و يقول وهو يشير إلى الحروف , ألف همزة و فتحة (أ) و التلاميذ يرددون خلفه. ثم ينتقل إلى الحروف الأخرى. و يستطيع المعلم ان ينتقل الى الحروف منفصلة ثم مجتمعة كأن يقول (دحال سهام، 2004/2005، 21)

(د. فتحة د). (ر فتحة ر). (س فتحة س). ويقول درس. و هذه الطريقة تتيح للمتعلم أن يتعلم ثلاثمائة و أربعة و ستين صوتا. ولا ينتقل المعلم بتلاميذه في كثير من الأحيان إلى تكوين كلمات إلا بعد امتلاك التلميذ عددا كبيرا من الأصوات.

. الطريقة المقطعية:

تعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات. وتجعل منها لتعليم وحدات لتعلم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف و الأصوات. و لذلك سميت بالطريقة المقطعية و هي محاولة لتعليم التلاميذ القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف و الصوت. ولكنها أقل من الكلمة.

تتكون الكلمة العربية غالبا من مقطعين فأكثر و التلميذ بهذه الطريقة يتعلم عددا من المقاطع ليؤلف بها الكلمة.

هذه الطريقة تبدأ بتدريب التلاميذ على كتابة حروف العلة مع لفظها. وذلك عن طريق كلمات تتضمن هذه الحروف. وصور تمثل هذه الكلمات و يتكرر نطق المعلم لتلك الكلمات ولأصوات الحروف حتى يتقنها التلميذ.

استخدام حروف العلة يهدف في البداية الى استخدام حروف المد لتوضيح أصوات بقية الحروف الهجائية. ومن ثم يمكن أن يبني بحرف واحد و مد مقاطع مثل (با_ بو_ بي) ونتيجة هذه المقاطع الحاصلة لكل حرف. تتاح الفرصة للتلميذ أن ينطق هذا الحرف أكثر.وبدرجة أكبر. وحتى يثبت

لدى التلاميذ صوت الحرف و نطقه بطريقة أدق. يلجأ المعلم إلى تقديم مقاطع للتلاميذ ذات معنى مهم عندهم مثل (بابا. ماما. سوسو) (دحال سهام، 2004/2005، 23).

11. 2. الطريقة الكلية:

تضمن أية طريقة في التدريس أكبر قدر من الوضوح في المعنى تعد طريقة جيدة و ناجحة بالنسبة للتلميذ. ومما لا شك فيه أن الطريقة الكلية تحقق هذه الميزة إلى حد كبير. إضافة إلى هذا فإن الطريقة تتوافق مع عملية الإدراك التي يمر بها الإنسان إذ هو في طبيعته يبدأ بادراك الأشكال بشكل كلي. ولا يدرك أجزاءها أول مرة (بناء النظرية الجشتالطية) و يصوغون هذه الطبيعة بأن الجزء نفسه لا قيمة له لانتمائه لكل يرتبط به. فالحرف لا معنى له في نفسه ولا دلالة إلا في إطار الكلمة التي ينتمي إليها والكلمة أيضا قد تحمل معنى. ولكن معناه الدقيق لا يتضح إلا إذا وضعت في الجملة. ولذلك كانت هذه الطريقة في تعليم القراءة أنسب لنمو المتعلم. و أقرب إلى طبيعته. علاوة على شعور التلميذ بأنه يقرأ شيء ذا دلالة. فيتولد لديه الدافع الذاتي. ولهذه الطريقة عدة أشكال منها.

. طريقة الكلمة:

يتعلم التلميذ القراءة عن طريق الكلمة لا الحرف. ولا الصوت. ولا المقطع ومع أنها تبدأ عن طريق تعلم الوحدات اللغوية كسابقته إلا أنها أوسع منها. ولها معان يفهمها الطفل. ففي الطريقة يقوم كثير من المعلمين بتعليم طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصور. و البطاقات. و يتبع في تدريسها كما يلي:

_ ينطق المعلم الكلمات بصوت واضح مشيرا إليها. ويقوم التلميذ بمحاكاته ناظرين إلى الكلمة بآء معان و تركيز. وفي الوقت نفسه يؤكد المعلم العلاقة بين الصورة و الكلمة.

_ يقوم المعلم بتكرار نطق الكلمة عدة مرات لتثبيت صورتها في أذهان التلاميذ.

_ يتدرج المعلم في الاستغناء عن الصورة المرافقة لهذه الكلمة حتى يصبح التلميذ قادراً على التعرف على الكلمة. و يميزها دون الاستعانة بالصورة.

_ يقوم المعلم بتحليل الكلمة إلى حروفها حتى يستطيع الطفل التمييز بين الحروف.

. طريقة الجملة:

ظهرت هذه الطريقة نتيجة الانتقادات التي وجهت الى طريقة الكلمة و تعد الجملة في هذه الطريقة الوحدة التي يتم بها تعلم القراءة وتقوم على الأسس الآتية.

. إعداد جمل قصيرة من قبل المعلم مما يألفه التلميذ و كتابتها على اللوح أو على بطاقات. وقد تؤخذ الجملة من أفواه التلاميذ (دحال سهام، 2005/2004، 24)

. ينظر التلاميذ إلى الجملة بانتباه و تركيز و دقة.

. ينطق المعلم جملة و يرددها التلاميذ وراءه جماعات و فرادى مرات كافية. ثم يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات من حيث المعنى و الشكل و يتبع فيها ما فعله في الأولى.

. بعد عدة جمل يبدأ بتحليلها و يختار منها الكلمات المتشابهة لتحليل الحروف و يجدر بالمعلم هنا أن لا يتعجل في عملية التحليل و ألا يبطئ فيها.

11. 3. الطريقة المزدوجة:

أكد المختصون ضرورة الاستفادة من كل طريقة سواء كانت كلية أم جزئية. ومن ثم تتبلور فكرة الطريقة المتبعة حاليا في التدريس. و هي الطريقة التركيبية_ التحليلية التي من أهم عناصرها ما يأتي.

. تقدم للتلاميذ وحدات معنوية كاملة للقراءة وهي الكلمات ذات المعنى ينتفع التلاميذ بمزايا طريقة الكلمة.

. تقدم لهم جملا سهلة تشترك فيها بعض الكلمات و بهذا ينتفعون بطريقة الجملة.

. أنها معينة بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا للتعرف على أصوات الحروف و ربطها برموزها و بهذا يستفيد من الطريقة الصوتية.

. أنها تعني في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسما واسما و بهذا تنتفع بمزايا الطريقة الأبجدية (دحال سهام، 2004/2005، 25)

. ومن الأمور التي تزيد من فعاليتها كأسلوب في تعليم القراءة للمبتدئين كونها تبدأ بما هو مستخدم في حياة الطفل. حيث تستهل خطواتها باختيار كلمات قصيرة مما يألّفه الطفل تستعمل الصور الملونة و النماذج و الحروف الخشبية و غيرها من الوسائل استغلالا وافرا مما يضمن لهذه الطريقة عنصر التشويق و الرغبة.

و تقوم هذه الطريقة كما يراها (عبد العليم إبراهيم ، 2002) على أسس نفسية و لغوية أهمها.

(1 إدراك الأشياء جملة

(2 الجملة هي وحدة المعنى و أن الكلمة هي الوحدة المعنوية الصغرى

(3) القراءة عملية التقاط بصري للرموز الكتابية و ليست تخميناً أو حدساً فمعرفة الحروف مهم في هذه العملية.

(4) تفيد التجارب أن الوقت المستغرق في الالتقاط البصري للحرف هو الوقت نفسها في التقاط الكلمة كلها (دحال سهام، 2012، 25).

11. 4. مراحل تعليم القراءة بالطريقة المزدوجة:

. استخدام هذه الطريقة يستلزم أن يسير المعلم بتلاميذه على وفق خطوات أربع لا بد أن يسلكها متدرجة واحدة بعد الأخرى. بحيث تمهد المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة و تتداخل فيها المراحل كما يلي:

. مرحلة الإعداد و التهيئة

. مرحلة التعرف بالكلمات و الجمل.

. مرحلة التحليل و التجريد.

. مرحلة التركيب.

12. مفهوم اللغة:

اللغة عبارة عن نظام معقد من الرموز المتعارف عليها سواء أكانت هذه الرموز صوتية أم غير صوتية، كالإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه، يستخدمها أفراد المجتمع للتواصل والتفاعل فيما بينهم (RENE DESCARTES, 74).

12. 1. خصائص نظام اللغة العربية الفصحى

12. 1. 1. النظام المقطعي للغة العربية:

حسب (Cohen1990) إن النظام المقطعي للغة العربية يخضع لبعض التعقيد و بالفعل فمن بين الخصائص الهامة التي تميزه:

. أن كل المقاطع تبدأ بصامته وصامته واحدة التي تأخذ موضع المنطلق (euqatta).

. المنطلق موجود بصفة إجبارية، ومنه لا يمكن أن نجد صائتا في بداية المقطع.

. مقاطع اللغة العربية لا تقبل أكثر من صائتا واحدة (قصيرة أو طويلة).

. آخر المقطع يكون إما صائتا أو صامته.

. المقطع لا يمكن أن يحتوي على أقل من اثنين أو أكثر من ثلاثة وحدات فونيمية إلا في بعض الحالات أين يمكن أن نجد أربعة.

الجدول رقم (01): يمثل أنواع المقاطع في اللغة العربية

طويلة	قصيرة	
VC	CV	مفتوحة
CVC CV:C CVCC		مغلقة

تصنف مقاطع اللغة العربية عادة حسب ميزتين بارزتين: فهي تكون سواء مفتوحة/مغلقة أو قصيرة/طويلة: ويرمز عادة للصائتا (V) للصامته (C)، و للصائتا الطويلة (V:).

يستخلص من خلال الجدول رقم(1) أن اللغة العربية تحتوي على خمسة أنواع من المقاطع، مع العلم أن المقطع يسمى مفتوحاً، إذا كان ينتهي بصائتة ويدعى بقصير إذا كان مفتوحاً ويحتوي على صائتة قصيرة، و يسمى طويلاً إذا كان ينتهي بصائ طويلة أو بصائتة طويلة أو بصامتة و هي كما يلي:

المقطع (CV) يمكن أن يتواجد في بداية، وسط، في نهاية الكلمة و لكن ليس بشكل معزول، مثال: "درس" /darasa/. (cvccvcv). (أزداو شفيقة 2011/2012، 69)

الجدول رقم(2): يمثل أنواع المقاطع و موضعها في الكلمة

الموضع في الكلمة نوع المقطع	بداية	وسط	نهاية	معزول
CV	+	+	+	-
CV :	+	+	+	+
CVC	+	+	+	+
VC: C	+	+	+	+
CVC	-	-	+	+

. المقطع (CV:) يمكن أن يتواجد في وسط ،في نهاية الكلمة في شكل معزول مثال "باقي" /baaqi/، (cv:cv:)، "فيل" /fii/ (cv:).

. المقطع (CVC)، يمكن أن يتواجد في بداية، في وسط، في نهاية الكلمة وفي شكل معزول مثال "جميل" /gami:l/ (cvcv:c).

. المقطع (cvcc) يتواجد فقط في وسط الكلمة أو في شكل معزول، مثال: "بحر" /bhr/ (cvcc).

من خلال الجدول رقم (2): يتضح أنه لا يوجد لنوع من المقاطع تبدأ بأكثر من صامته و بالفعل ففي اللغة العربية الفصحى لا نجد كلمات تبدأ بمقطع يحتوي على صامتين متتاليتين /trab/ أو في اللغة الفرنسية (crab , crabe)، في حالة حدوثه نضيف للكلمة في بدايتها صائنة بمنطلق كما يمكن أن نجده في اللغة العامية الجزائرية صوتي (attaque vocalique) ، و تتشكل بذلك مقطع أولي بواسطة "ألف" يسمى بالاصطناعي (prosthèque) مثال: /aflatu:n/ (platon) ونتحصل بذلك على مقطع أولي مغلق ومقطع مفتوح.

أما عن هيكل المقطع: فانه مبني على خصائص المصوتات المتعاقبة داخله جزء من هذا المقطع يحتل الصدارة ويسمى النواة وتحيط بهذا الجزء وحدات هامشية تكون حدود المقطع. وفي معظم الحالات، يحتوي المقطع على حركة واحدة وهي النواة، وعلى حرف أو حرفين أو ثلاثة تكون في المواقع الهامشية، ولكنه يمكن أن يحل محل الحركة (أزداو شفيقة، 2012/2011، 69).

12. 1. 2. كتابة اللغة العربية:

تكتب اللغة العربية من اليمين إلى اليسار، وتتميز بتركيبها الصوامتية (consonantique) فهي تحتوي على 28 حرفاً. منها 3 صوائت طويلة (ا،و،ي) وخاصية هذه الحروف أنها تلعب دور ثنائي، أما الصوامت أو الصوائت، وذلك حسب سياق ظهورها، مثال: الحرف "واو" يمثل صائنة في كلمة "عود" وصائنة في كلمة "ولد" كذلك الحرف "ي" يمثل صائنة في كلمة "دينار" وصامته في كلمة "يم".

وبما أن اللغة العربية تعد مخطوطة (cursive)، فمعظم الحروف تتصل في ما بينها داخل الكلمة بحيث أنها تفقد شكلها الأصلي ويتغير حسب موضعها في الكلمة، وينتج من خلال الحروف الثمانية والعشرون (28)، ثمانية وسبعون (78) شكلاً خطياً (جدول رقم 03).

من ناحية أخرى، ومقارنة باللغة الأوروبية كالفرنسية، لا نجد في النظام الكتابي للغة حروف كبيرة (majuscules) أو صغيرة (miniscules) (أزداو شفيقة، 2012/2011، 70).

12. 1. 3. حركات اللغة العربية:

الصوائت القصيرة في اللغة العربية تمثل فقط بحركات مضافة إلى الصوامت ولا تنتمي إلى الحروف الابدجية، وعددها ثلاثة:

. الفتحة (a) يرمز لها بخط صغير على الصامته (ـَ)، مثال: مَ.

. الضمة (u) يرمز لها بخط صغير على الصامته (ـُ)، مثال: مُ.

. الكسرة (i) يرمز لها بخط صغير على الصامته (ـِ)، مثال: مِ.

ويرمز للسكون بدائرة صغيرة على الصامته (ـْ)، مثال: مْ.

. التنوين: يمثل اللاحقة أو المقطع الأخير للكلمات غير معرفة بالتنوين عبارة عن إشارة صوامتية وتمثل أحد الأصوات الثلاثة: (an) ويرمز له بفتحتين (ـً) أو (un) ويرمز له بضميتين (ـٌ) أو (in) ويرمز له بكسرتين (ـِ).

. التنوين: ترمز إلى تضعف الصامته أو شبه الصامته التي تحملها و يرمز لها كما يلي: (ـً، ـٌ، ـِ)، (أزداو شفيقة، 2012/2011، 70)

12. 1. 4. تصنيف اللغة العربية:

لا يمكن أن نصنف اللغة العربية في أحد النظامين "المقطعي أو الابدجي" بدون نوع من الغموض بمعنى آخر، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار قائمتها الابدجية كما وصفها (أبو رابية وآخرون 2003)، لكن إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الحركات أو النظام التشكيل ففي هذه الوضعية يمكن اعتبارها في فئة اللغات المقطعية. وبالفعل فاللغة العربية لها شكلا كتابيا:

- **كتابة مشكلة :** أي إصابة الصوائت أو الحركات فوق أو تحت الحرف، الذي يشير إلى نظام تطابق شفاف حرف/فونيم، وهي مستعملة في بداية التعليم الابتدائي.

- كتابة غير مشكلة مستعملة كمعيار: وهي تتميز مقارنة بالاولى أي بالغموض لغياب الحركات الممثلة للصوامت، وهي مستعملة ابتداءً من نهاية الطور الأول ابتدائي فغياب الصوائت يعود إلى البنية المورفولوجية (الصرفية) الثنائية الابعاد و المتمثلة في الجذور الصوامتية و الاوزان الصوتية، والتي من خلالها تشق كل مفردات اللغة.

إن التعرف على الكلمات غير المشكلة تتطلب بالضرورة من طرف القارئ إيجاد الجذر و التعرف على الوزن الذي ينطبق عليها حسب السياق ومنه فالكلمة أو الجذر /ktb/ مثلاً ترجعنا إلى "كتب" /kataba/ "كتب" /kutiba/ "كتب" /katbun/ "كتب" /kutubun/.

وفي نفس السياق يوضح (بن عيسى 1971)، أن الحركات الثلاث: الفتحة، والضمة والكسرة وكذلك الوقفة، يمكن بواسطتها استحداث ألفاظاً مميزة في المعنى، فالحب يضم (الحاء)، غير الحب(بالفتح)، أو الحب(بالكسرة).

❖ تعريف الاشتقاق:

هو في اللغة: مصدره " اشتق الشيء " إذا أخذ شقه، وهو نصفه ومن المجاز " اشتق في الكلام " إذا أخذ فيه يمينا وشمالا وترك القصد. و منه سمي أخذ الكلمة من الكلمة اشتقاقا.

و الاشتقاق في الاصطلاح:أخذ كلمة من أخرى أو أكثر، مع تناسب المأخوذة و المأخوذ منها في اللفظ و المعنى.

وبتوضيح أكثر، يعرف السامرتي (1983) الاشتقاق كمولد للألفاظ بعضها على بعض ولا يكون ذلك إلا بين الألفاظ التي تفرض أن بينها أصلاً واحداً ترجع إليه وتتولد منه، فهو في الألفاظ أشبه بالرابطة النسبية بين الناس فلصحة الاشتقاق بين لفظين أو أكثر من عناصر ثلاثة.

_ الاشتراك في عدد من الحروف وهي في اللغة العربية ثلاثة.

_ أن تكون هذه الحروف مرتبطة ترتيباً واحداً في هذه الألفاظ.

_ أن يكون بين هذه الألفاظ قدر مشترك في المعنى.

❖ ميكانيزم الاشتقاق:

الجزر: جزء هام من معجم اللغة العربية يتمحور حول الجزر، فمن أحد ميزات القواميس أن الكلمات مصنفة حسب الترتيب الأبجدي لجزرها، مثلا فالبحث عن كلمة /maktabun/ يمر على ثلاثة مراحل المرحلة الأولى فكرية، تتمثل في البحث عن الجزر "كتب" /ktb/ لهذه الكلمة الثانية، تتمثل في إيجاد المدخل "كتب" / ktb/ في القاموس وأخيرا البحث عن كلمة "مكتب" /maktabun/ في قائمة الكلمات المشتقة من خلال هذا المدخل (أزداو شفيقة، 2012/2011، 73).

إن الجزر يتكون من صوامت دون غيرها وهي ترتبط بها فكرة عامة وتجسيد هذه الفكرة في كلمات مستقلة، يتم عن طريق تغيير موضع الصوائت داخل هذا الجزر، أما الشكل الأكثر تداولاً في اللغة العربية فهو الشكل الثلاثي C1,C2,C3 (مع أنه قد يوجد الخماسية أو الثنائية) ، وانطلاقاً من هنا تشكل الكلمات باللغات العربية. مثلاً من الأصل "لعب" يمكن استخراج مجموعة من الكلمات تتمحور حول نفس المعنى: لاعب، ملعب،....إلخ.

على العموم في اللغة العربية، الفروع المتشكلة من الأصل هما نوعان: بنية تركيبية معنوية وبنية تركيبية نحوية.

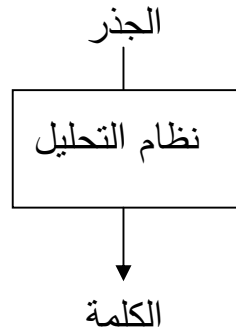
جدول رقم(03) : يمثل الفروع المتشكلة للغة العربية (حميدوش سليمة، 2004/2003،)

الكلمة	الكتابة الصوتية (API)	النمط المستعمل	القيمة	النوع
كَتَبَ	(kataba)	فعل	شكل عادي	الأوزان
كَتَبَ	(kattaba)	فعل	قيمة متعدية لمفعولين	الفعلية
كاتب	(ka:taba)	فاعل	قيمة متعدية	
كتابة	(kita:batun)	فعالة	اسم الفعل	الأوزان
كاتب	(ka:taba)	فاعل	اسم الفاعل	الاسمية
مكتبة	(maktabatun)	مفعلة	اسم مكان	
كتاب	(kita:b)	فعال	اسم يسمح بالفعل	
كتب	(kutub)	فُعْل	الجمع	الأوزان الصرفية
كُتِبَ	(kutiba)	فُعْلَ	المبني للمجهول	

❖ الوزن:

على غرار الجذر (أو الأصل)، أوزان اللغة العربية هي عبارة عن كيانات مجردة و التي لا نلتقي بها كما هي وإنما نستنتجها من خلال مقارنتها بسلسلة من الكلمات التي لها نفس الشكل.

وحتى نفهم معنى الوزن، فقد شبهه (بهلول 2001)، بال قالب أين يمكن صب الجذر لتوليد كلمة، مثال: كلمة "كتب" /kataba/، تشكلت عن طريق صب الجذر /ktb/، (بدون حركات) في الوزن /faala/.



الشكل رقم (06): يمثل ميكانيزم الاشتقاق

تقليديا النحاة العرب اختاروا جذرا واحد لتمثيل كل الآخرين (f ع l) ، وتسجيل كل الاوزان الممكنة على الجذر. مثال: كلمة "بحر" /bahr/ و الوزن فَعَلَ /lعا/ وملعب /abعمal/ والوزن /alعمmaf/.

❖ أنواع الاشتقاق:

نميز ثلاثة أنواع وهي كما يلي:

1. الاشتقاق الأصغر (أو العام):

ينتج عن اقحام الصوامت المكوّنة للجذر بالحركات سواء اقتصرنا بهذا الاقحام وهو التحول الداخلي أو أضفنا إليه باستخدام طريقة الالتصاق مثل: كتب، كاتب، مكتوب.... إلخ.

2. الاشتقاق الكبير ويسمى أيضا القلب:

وهو الحصول على كلمات أو جذور مختلفة وذلك بواسطة القلب أي قلب الصوامت التي تشكلها، وعلى سبيل المثال إذا أخذنا الحروف (الراء، الكاف والباء) فإنه يمكن الحصول على ما يلي: كبر، ربك، بكر، كرب و تدعى هذه التراكيب بالمقالب الستة للكلمة الواحدة.

3. الاشتقاق الأكبر:

هو الحصول على أنواع من الكلمات أو الجذور بواسطة تغيير أحد الصوامت الأصلية، مثال:نبأ، بنت، نبج، نبذ، نبر.... إلخ (أزداو شفيقة، 2012/2011، 84).

13. تقديم محتوى برنامج القراءة للطور الأول و الهدف منه:

13. 1. برنامج القراءة للمستوى الأول:

يحتوي برنامج القراءة على عدة مجالات و كل مجال ينقسم إلى وحدات وهي تنقسم بدورها إلى نصوص متنوعة التي تمكن التلميذ على اكتساب كلمات لها دلالة و معاني مثل (أفرادالاسرة، وفضاء الزمان والمكان ،الحروف أسماء الإشارة، قراءة فقرات.....).

كما يحتوي على مواضيع التعبير الشفوي و التواصل التي تتضمن مختلف أنواع الجمل، أما في ما يخص وحدة الكتابة نجد فيها أشكال متنوعة (مستطيلات،مثلثات ...)، ويطلب من التلميذ تلوينها، رسم خطوط مختلفة وأشكال هندسية، وحروف الابدجية العربية، أما في ما يخص مواضيع التعبير الكتابي يقدم للتلميذ صور ورسومات ويطلب منه ربطها بمدلولاتها، تسمية الأشياء... إلخ. وكان الهدف من كل هذه الوحدات تمكن التلميذ من اكتساب الكفاءات وعليه فقد كان التركيز على المعارف ذات الصلة بواقع المتعلم، وذلك بالاعتماد على وضعيات ذات دلالة واقعية تمكنه من تفعيل الإجراءات التي تساعد على اكتساب المعارف وتوظيف المكتسبات بصورة فعالة، مراعاة ضرورة التكامل بين مضامين أنشطة المواد من جهة أخرى. ما يحفزهم على تعلم لغتهم الجميلة ويدفعهم إلى تطوير مكتسباتهم.

13. 2. برنامج القراءة للمستوى الثاني:

يتناول مختلف المواضيع و المشاريع التي تناسب مستوى وكفاءة التلميذ في هذا المستوى. يتضمن أربعة عشر محورا ، نجد في بداية كل واحد منه صورة تعبر عنه، كما يتضمن أربع وحدات تعليمية، و في كل وحدة نجد نصّ وفي صفحة تقابله تحتوي على ثلاثة عناوين:

▪ اثراء الرصيد اللغوي.

▪ دراسة وفهم مبنى النص.

▪ التدريب على كتابة الحروف في أول ،وسط، وآخر الكلمة.

و الهدف من هذه المواضيع اثراء المستوى الأول الذي اكتسبه و تعقيده حسب قدرات التلميذ وكفاءته. و يعتبر تهيأته للانتقال إلى مستوى أعقد.

13. 3. برنامج القراءة للمستوى الثالث:

يتوزع الكتاب إلى عشرة محاور، تتوزع بدورها إلى ثلاثين وحدة تعليمية، وكل وحدة تتوزع إلى مجموعة من النشاطات التي تمتد على أربعة صفحات:صفحتين للقراءة و التعبير الشفوي، و صفحتين لتوظيف اللغة. وكل محور يتأسس على مشروع كتابي بالإضافة إلى وقفة تقييمية وبصّ توثيقي.

إذ يحتوي على سلسلة سميت برياض النصوص، وهي سلسلة تتوجه إلى التلميذ وهذه المرحلة التي تعد حاسمة إذ ينتقلون فيها من فك الرموز وقراءة النصوص القصيرة إلى التعامل مع نصوص أطول تمكنهم من القراءة المسترسلة و المعبرة. و فيه نصوص توفر أبعادا جمالية وأدبية ووظيفية للغة. النص هو نقطة الانطلاق لكل النشاطات اللغوية، من قراءة وتعبير وكتابة.

إعطاء بعد أكبر للكتابة، بحيث يأخذ بيد التلميذ من مرحلة تنظيم الورقة إلى غاية إنتاج نص كتابي منسجم منظم خلال مشاريع كتابية. والمتعلم يمكن أن يكتسب آليات القراءة عن طريق

الكتابة.و الهدف هو التمكن الفعال من اللغة لان هذا التمكن ضروري في بناء شخصية الفرد و التفاعل الجيد مع المكتسبات.

الخلاصة:

نستخلص من هذا الفصل أن القراءة سلوك لغوي و معرفي ،إذ أنها تلعب دور جد مهم للتفاعل مع الحضارة و التقدم و يظهر ذلك في اهتمام مختلف الأخصائيين النفسانيين و اللسانيين ،الذين حددوا لها مختلف التعاريف و قاموا بمختلف الدراسات التي بينت مراحل تطورها عند الإنسان التي تبدأ من الطفولة ، بحيث هذه العملية تتدخل فيها عدة عوامل داخلية من ميكانيزمات بمختلف الطرق لتعلمها.

كما تبين من خلال الدراسات مختلف النماذج التي تشرح و تبين عملية اكتساب هذه العملية المعرفية، و العصبية إذ أن العلم الحديث أثبت باستعمال تقنيات ذات تكنولوجيا عالية الخاصة في هذا المجال، تدخل عدة مناطق دماغية و عمليات معرفية و تعمل بالتسلسل خلال ممارسة هذه المهارة، و أي خلل في أحد هذه الآليات فمن المؤكد تصبح الحالة معرضة لاضطراب صعوبات التعلم و الذي هو المفتاح للتفاعل مع التقدم و العصرية.

التمهيد:

إنَّ الوعي الفونولوجي يعد دليلاً للنجاح وتعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال، ولهذا قررنا أن نخصص هذا الفصل ليلقي الضوء على العمليات الفونولوجية ويعرفها ويشرحها و يوضح العلاقة بينها وبين القراءة، آمليْن أن يثري هذا العمل المكتبة، ويساعد الباحث العربي المتخصص في مجال القراءة والكتابة عموماً، وكيفية قياسها وتحسينها إلى المتخصص في صعوبات القراءة والكتابة وكيفية التخلص منها وعلاجها، وانطلاقاً من هذا الأساس سنحاول الإجابة على جملة التساؤلات هذه، ماذا نقصد بالفونولوجيا؟ وما هو النظام الفونولوجي؟ وما هي هذه العلاقة الكامنة وراء القراءة والوعي الفونولوجي؟ وكيف يمكن لنا أن نعمل على تنمية هذه المهارة؟

1. العمليات الفونولوجية

1.1. تعريف الفونولوجية

(1) تعريف إسماعيل لعيس:

الفونولوجيا أو علم الأصوات، يصف مخزون أصوات اللغة المتحدثة وكيفية ربطها لتركيب كلمات .مثل احتواء العربية للأصوات " ف"، "ع"، أو "ض "من جهة وعدم احتوائها للصوت "P" كصوت منفرد من جهة أخرى.

القدرة الفونولوجية :تمثل قدرة الفرد على تأدية الوعي الفونولوجي في معالجة الأصوات المكونة للغة الشفوية وخصائصها اللفظية المتعددة : الفونيمات، المقاطع، إلخ .ويتعلق الأمر هنا بالتعرف على الفونيمات وتمييزها في الكلمات المسموعة عن طريق كشف الأصوات وحسابها (إسماعيل لعيس، ص34).

(2) تعريف حمدي علي الفرماوي:

الفونولوجيا تشمل كل ما يتعلق بمعالجة وإدراك الفرد للأصوات والتمييز بين الفونيمات اللفظية، حيث نلاحظ الكفاءة والقصور في هذا المكون حينما يحاول الطفل أن يشكل

ترابطات ما بين الحرف والصوت أو الحرف المكتوب ونطقه (حمدي علي الفرماوي، 2009، 15).

3) تعريف غانم يعقوب و آخرون:

الفونولوجيا أو علم الأصوات يصف مخزون أصوات اللغة المتحدثة وكيفية ربطها لتركيب كلمات، مثلاً احتواء العربية للأصوات "ف"، "ع" أو "ض" من جهة وعدم احتوائها للصوت "P" كصوت منفرد من جهة أخرى (غانم يعقوب، 2003، 2).

1.2. العمليات الفونولوجية:

يشير "جاسون وديفيد" (Jason & David, 2005) إلى وجود تداخل كبير بين المكونات الفونولوجية، في كون هذه المكونات مرتبطة بقوة باكتساب مهارات القراءة كما أنها تمثل فروقاً فردية ذات دلالة مبكرة من عمر طفل ما قبل المدرسة . وترتبط ثلاثة مكونات من المعالجات الفونولوجية ارتباطاً كبيراً باتقان مهارات اللغة المكتوبة، وهي الوعي الفونولوجي، و سرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي، والذاكرة الفونولوجية.



الشكل رقم: المكونات الفونولوجية (مسعد أبو الديار، ص26)

• المكون الأول : الوعي الفونولوجي

مصطلح الوعي الفونولوجي مصطلح عريض يشتمل على وعي الكلام ومعالجته على عدة مستويات حيث يبدأ الأطفال بالوعي بالمقاطع الكبيرة على مستوى الكلمة كوعي الأطفال أن كلمة "عبد الله" مكونة من مقطعين كبيرين أو كلمتين هما "عبد" و "الله"، ثم ينتقلون إلى المستوى التالي وهو الوعي بالمقطع الفونولوجي في الكلمة الواحدة كوعي الأطفال أن كلمة "سحاب" مكونة من مقطعين هما "س" و "حاب"، ثم يأتي بعد ذلك الوعي بالاستهلال والسجع ففي المثال السابق الاستهلال هو "س" والسجع هو "أب"، والنهاية يتم الوعي بالوحدة الفونولوجية الصغرى في المقطع أو الكلمة (الفونيم) كالوعي بأن مقطع اب « في المثال السابق يتكون من وحدتين صوتيتين / أ / و/ب/، وتعرف هذه المهارة الأخيرة- القدرة على تحليل الأصوات أو الوحدات الصغيرة -بالوعي الفونولوجي للوحدة أو الوعي الفونيمي (مسعد أبو الديار، 2012، 26).

• المكون الثاني : سرعة النفاذ للمعجم اللغوي

التسمية السريعة هي القدرة على استرجاع الرموز الفونولوجية من القاموس اللغوي المخزنة في الذاكرة طويلة المدى .مهارة الفرد في إتمام مهام الاسترجاع ولاسيما مهام التسمية لسلسلة من الأرقام، أو الأحرف، أو الألوان، أو الأشكال المعروفة التي تقاس بالوقت المستغرق لتسميتها، مرتبطة بقدرته على التعرف على الكلمات المكتوبة بطلاقة، فعندما يقرأ أ الطفل يسترجع:

1) الوحدة الفونولوجية المرتبطة بالحرف أو الوحدات الفونولوجية المرتبطة بعدد من الأحرف.

2) النطق المرتبط بمجموعة أصوات لأحرف في الكلمة تكون مالوفة لديه كوحدة واحدة.

3) أو النطق لكلمة كاملة كوحدة واحدة.

القدرة على استرجاع تلك الوحدات الفونولوجية، صغیرها وكبیرها، من الذاكرة طويلة المدى من المفترض أن يؤثر على القدرة على قراءة الكلمات المكتوبة و إملائها . فقد أجمع الباحثون على أن التسمية السريعة دليل ذو أهمية في تطور قراءة الكلمة المكتوبة، وهذه المهام قد تكون ذات منفعة في تشخيص بعض أنواع مشكلات القراءة عند الأطفال، فالمشكلات المرتبطة بالاسترجاع من القاموس اللغوي عادة تكون هي السبب الرئيسي لمشكلات الطلاقة في القراءة والذي يؤثر بدوره على عملية فهم المقروء لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وكذلك لدى الأطفال الأكبر سناً، الذين يعانون صعوبات في التعرف على الكلمة وقراءتها.

ويمكن تفسير أهمية التسمية السريعة لكل من مهارتي قراءة الكلمة والفهم القرائي من خلال اشتراك التسمية السريعة في معالجات القراءة بالشكل ، حيث يتعامل مع مجموعة الأحرف المتصلة في الكلمة كوحدة واحدة (في مجموعات كبيرة) ونماذج الكلمات تخزن تخزيناً كلياً للاسترجاع. وتأثير التسمية السريعة على مهارة قراءة الكلمة تأثير غير مباشر ، حيث إن البطء في التسمية يؤدي إلى ضعف في قراءة الكلمة، وبالتالي يعيق الفهم القرائي . هذه العلاقة بين التسمية السريعة والفهم القرائي قد تكون راجعة إلى الطلاقة في القراءة حيث إن التسمية السريعة تعد الأساس للطلاقة، والطلاقة من متطلبات الفهم القرائي. أكدت دراسة تتبعيه قام بها (Schatschneider et al,1999) وزملاؤه على هذه النتيجة حيث وجدت أن المهارات في مرحلة ما قبل الابتدائي مثل التسمية السريعة للحرف كانت من أكثر الدلالات لمهارة الطلاقة في القراءة في السنة الثانية الابتدائي .

يستطيع البالغون والأطفال الكبار أن يسترجعوا المثيرات المعروضة أمامهم بسرعة أكبر من الأطفال الصغار، وفي الوقت نفسه المثيرات المألوفة تسمى أسرع من المثيرات غير المألوفة .

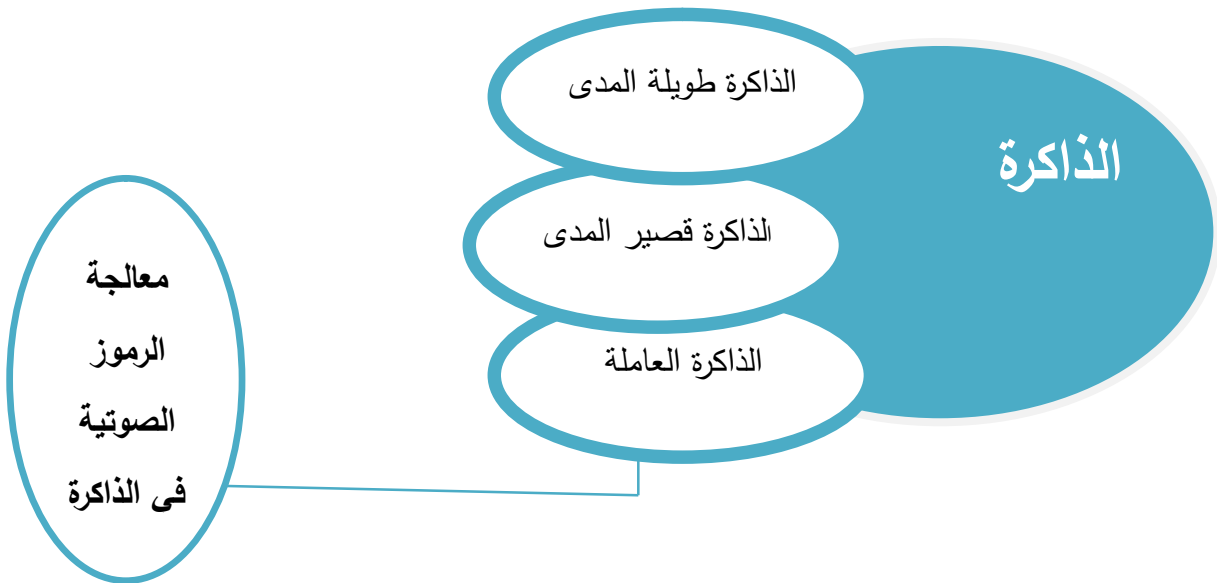
هناك مهمتان أكثر استخداماً لتشخيص الاسترجاع من القاموس اللغوي وهما : التسمية لسلسلة من المثيرات، و التسمية لمثيرات تعرض كل منها على حدة، والفرق

بينهما أن الأولى تعرض مجموعة من المثيرات منتظمة على شكل سلسلة متتابعة متكررة، ويطلب إلى الطفل أن يسميها بأسرع قدر ممكن، والمهمة الثانية يعرض فيها على الطفل المثير و المؤلف في كل مرة، ويطلب إليه تسميتها بأسرع قدر ممكن من الوقت. بشكل عام وجدت الدراسات المتعددة أن التسمية لسلسلة متتابعة من المثيرات التي تعرض في الوقت نفسه على الطفل قادرة على التفارقة بين القراء الجيدين وبين القراء الضعاف، بينما المهمة الأخرى حيث يعرض كل مثير على حده فشلت في ذلك، كما أكدت دراسات أخرى على أن التسمية لسلسلة متتابعة من المثيرات مرتبطة ارتباطاً أقوى بمحصلات القراءة من المثيرات المنفصلة، وتكون في معظم الأوقات ذات دلالة إحصائية (مسعد أبو الديار، 2012، 31.32).

• المكون الثالث: الذاكرة الفونولوجية

الذاكرة الفونولوجية هي القدرة على ترميز المعلومات الفونولوجية ترميزاً مؤقتاً في الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة. فعندما نريد أن نتذكر رقم هاتف فإننا نخزنه في الذاكرة العاملة تخزيناً مؤقتاً ولكن التخزين يكون عن طريق التمثيل الفونولوجي - وليس الصري ل لأرقام، ففي هذه الحال نحن - غالباً - لا نتذكر شكل الرقم بقدر ما نتذكر التمثيل الفونولوجي له حيث خزن أصلاً بهذه الطريقة . الجزء من الذاكرة العاملة المرتبط بتخزين المعلومات الفونولوجية يسمى الدائرة الفونولوجية، وهي تختص بتخزين مؤقت ولفترة قصيرة للمعلومات السمعية. وفي النموذج المقدم للذاكرة من (Baddeley, 1986) ، الدائرة الفونولوجية تعد جزءاً من الذاكرة العاملة وتتكون من جزأين يعملان معاً، الأول يقوم بعملية التخزين المؤقت للمعلومات الفونولوجية (تحتفظ بالمعلومات في شكلها الفونولوجي) ويمكن تمثيله. كأنه شريط تسجيلي يسجل أحداثاً لمدة ثانيتين لمعلومات سمعية مراد تخزينها، أما الجزء الثاني فهو يعمل على الحفاظ مع مراجعة ما يوجد من معلومات صوتية في الجزء الأول وتدعيمه للتمكن من الاحتفاظ بها أكثر من ثانيتين للاطلاع. وتعد الدائرة الفونولوجية مهمة لتعلم قراءة كلمات جديدة أو

كتابتها، فقد قام كل من (Swanson & Ashbaker, 2002) بدراسة للمقارنة بين ثلاث فئات: أشخاص كبار من ذوي صعوبات القراءة، و أشخاص عاديين مماثلين في العمر، و أطفال تحصيلهم مشابه للأشخاص الكبار من ذوي صعوبات القراءة على بطاريات للذاكرة العاملة والذاكرة الفونولوجية. أظهرت إحدى النتائج أن كلاً من مهام الذاكرة العاملة والذاكرة الفونولوجية ساهمت في حساب متغيرات محددة للتعرف على الكلمة والفهم القرائي. تماثلت هذه النتائج مع نتائج لدراسات تمت سابقاً، فعلى سبيل المثال اختبر كل من (Swanson & Berninger) في عام 1995 الفروق المتوقعة بين مهام الذاكرة الفونولوجية والذاكرة العاملة مع قراء كبار في السن لديهم صعوبات في القراءة وكانت النتائج أن الذاكرة العاملة مرتبطة بالفهم القرائي، بينما الذاكرة الفونولوجية ارتبطت ارتباطاً مباشراً بتعرف على الكلمات الجديدة.



الشكل رقم (08): المعالجة الفونولوجية في ضوء تصنيفات الذاكرة (مسعد أبو الديار، 2012، 32).

2. الوعي الفونولوجي

2.1. مفهوم الوعي الفونولوجي

تعريف الوعي الفونولوجي حسب بعض الباحثين:

(1) تعريف مسعد أبو الديار:

يُعرف الوعي الفونولوجي بأنه القدرة على المعالجة الفونولوجية ذات الصلة القوية لتعلم القراءة والكتابة وتشتمل على الوعي الفونيمي (مقاطع الأصوات) ، والقدرة على استخدام الأصوات الفردية (الفونيمات) في الكلمات والاستفادة منها، وكذلك المهارات الفونولوجية غير المتطورة (الابتدائية) مثل الحكم على أن كلمتين بهما سجع، والأفراد الذين لديهم صعوبة أساسية في استكشاف الأصوات في الكلمات واستخدامها سوف يعانون في تعلم القراءة (مسعد أبو الديار، 2012 ، 26).

(2) تعريف عوض عبد العظيم:

الوعي الفونولوجي هو فهم الصفات الصوتية للغة مع القدرة على المعالجة السليمة للفونيمات والألفونات الصوتية وإجراء العمليات اللازمة للكلام الصحيح (عوض عبد العظيم هاشم ، 2010 ، 354).

(3) تعريف بيرنادات بيارارت 2005:

يعرّف الوعي الفونولوجي على أنه المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها حيث تشمل هذه المعرفة الوعي لتركيبات الكلمة، القدرة ، على التحكم بأجزائها والقدرة على إدخال التغييرات المختلفة على الكلمة المرددة، الأمر الذي يتطلب فصل الكلمة عن معناها وعن المرجع الذي ، تمثله، واعتبارها قالباً مركباً من عدة أجزاء : مقاطع وأصوات (Bernadette pierart 2005, p134).

(4) تعريف د. إسماعيل لعيس:

الوعي الفونولوجي يمثل معرفة واعية ومباشرة تتم عن عملية تفكير لدى الفرد حول خصائص اللغة الشفوية، فهي تعبر عن القدرة على التعامل ومعالجة ملموسة للوحدات الدنيا للغة (الفونيمات) بالقيام بعمليات محددة عليها (إسماعيل لعيس، 33).

ومن جهة ثانية قال بأن الوعي الفونولوجي يمثل قدرة فوق لسانية، وتعمل كرابط وظيفي بين اللغة الشفهية و الكتابية اللتين تعتمدان على بعضهما البعض من حيث النمو و من حيث التوظيف وفق الآليات العصبية والمعرفية (إسماعيل لعيس، 30).

القدرة الفونولوجية هي القدرة على توظيف الوعي الفونولوجي المتمثلة في القدرة على استشعار مكونات اللغة الشفوية وتحليلها ذهنياً وفق مستويات مختلفة :أصوات مقاطع، كلمات، إلخ . عن طريق عمليات التقطيع، الدمج، التعويض والتحويل فيما بين هذه المكونات (إسماعيل لعيس، 29).

5) تعريف فتحة نصيرات:

الوعي الفونولوجي هو مقدرة الطفل على تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة او تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة او متشابهة، حذف ,اضافة وتبديل وحدات صوتية في الكلمة (فتحة نصيرات ، 2003 ، 06).

2.2. مراحل تطور الوعي الفونولوجي:

تتدرج مهارة الوعي الفونولوجي بناء على تطورها كما يأتي:



الشكل رقم (09) : تدرج مهارة الوعي الصوتي وتطورها (مسعد أبو الديار، 2012 ، ص29)

امثلة على ماسبق من مهارات:

1. القافية (أفنان، أسنان ,قلم، علم) . . .
2. الوعي بالمقطع الفونولوجي الأول للكلمة (الجناس (أحمد، أكرم، أرنب)
3. الوعي بالكلمات في الجملة (عد الكلمات في الجملة .)
4. الوعي بالمقاطع الفونولوجية في الكلمة (ضباب، كم مقطعاً صوتياً فيها؟
مقطعان)

5. الوعي بالاستهلال والقافية (في كلمة باب "ب" الاستهلال و"اب" القافية)

6. الوعي بالوحدة الفونولوجية (عدد الوحدات الفونولوجية في كلمة ضباب

يوجد بها 5 وحدات.)

ويعتمد اكتساب وتطور الإدراك الفونولوجي على عنصرين هامين:
العنصر الأول: أن الطفل يمتلك مجموعة من المبادئ الصوتية التي تكتمل في وقت محدد.

العنصر الثاني: اعتماد الطفل على نطقه ونطق الآخرين من خلال الاستماع بما يؤدي إلى (ويتطور هذا اكتساب هذه المبادئ الصوتية) . الوعي الفونولوجي بحيث يصل إلى تخصيص كل تركيب لغوي بنطق خاص، يتمثل في قدرة الطفل على تجزئة الحديث إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات و المقاطع و الفونيمات و الألفونات .

و من المعروف أن الأطفال العاديين أو ممن لا يعانون من أي صعوبة من صعوبات التعلم يكمن بمقدورهم أن يقوموا بتطوير هذا الوعي الفونولوجي خلال سنوات ما قبل المدرسة، أما أطفال ما قبل المدرسة الذين يبدون مشكلات في الوعي الفونولوجي فيعتبرون من المعرضين لخطر صعوبات اللغة عموما وصعوبات القراءة خصوصا بعد التحاقهم بالمدرسة الابتدائية(عوض عبد العظيم هاشم 2010:355).

لقد أجريت أبحاث عديدة في هذا المجال وتبين وجود علاقة بين تطور الوعي الفونولوجي عند الطفل وبين تحصيله في القراءة، فالوعي الفونولوجي للكلمة عند الطفل تسهل عليه عملية القراءة.

يتطور عند الطفل الوعي للقافية بشكل تلقائي وطبيعي وذلك عند بلوغه سنّ الثالثة مما يساعده على التمييز بين الأصوات. عندما يبدأ الطفل في التمييز بين الأصوات يبدأ يفهم العلاقة بين الصوت – الرمز البصري (الحرف) وهذه المهارة أساسية في تعليم القراءة.

الوعي للقافية تسهل على الطفل معرفة الكلمات ذات الأصوات المتشابهة والأحرف المتتالية - المتشابهة. عندما يتعلم الولد تصنيف كلمات حسب أصواتها المتشابهة ويتعلم أصوات المقاطع يكون من السهل عليه الانتقال إلى المراحل القادمة (مسعد أبو الديار 2012، 26). مراحل تطور مهارة الوعي الفونولوجي عند الطفل حسب المستويات التالية:

المرحلة الأولى : المستوى الإيبيفونولوجي:

تظهر في حوالي ثلاث سنوات و قبل هذا السن السلوكيات الإيبيفونولوجية في الألعاب الصوتية، إنتاجات القافية، و قدرة الطفل على التفريق بين أصوات لغة الأم عن الأصوات الأخرى. كما نجد الطفل يضيف فونيمات في نهاية الكلمات غير موجودة في الكلمات الأصلية. هذه المرحلة لا تتعلق بالوعي الفونولوجي، بل هي مرحلة تسمح بنمو هذا الوعي. فالإستعدادات الإيبيفونولوجية تمثل الاكتساب الأول يغير الوعي حول المكونات الفونولوجية للغة، و هو استعداد يركز على الحس لا على التفكير. فتظهر قدرة الطفل على الفرق بين الأصوات التي تنتمي إلى لغة الأم عن الأصوات الأخرى، فتظهر قدرته البسيطة في التقطيع كاستعداد شبه فونولوجي.

المرحلة الثانية : المستوى الميتافونولوجي:

مستوى أكثر تطوراً من المستوى الإيبيفونولوجي يبدأ في سن 3 - 4 سنوات، في هذه المرحلة يتعلم الولد المقاطع ثم تحليل الكلمات إلى مقاطع، و هو اكتساب غير واعي، هذه المهارة ضرورية للانتقال للمرحلة الثالثة وهي مرحلة تطوير الوعي الفونولوجي الحقيقي.

المرحلة الثالثة : المستوى الفونولوجي:

هو المستوى الأكثر تطورا يتمكن فيه الطفل من تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة أو دمجها معا لتكوين كلمة، كما يتمكن من التعرف على القافية، و هي معالجة معرفية بطريقة واعية. تكتسب هذه المهارة في سن 6 - 7 سنوات، و هو السن الذي يبدأ به الطفل تعلم الأحرف الأبجدية. في هذه المرحلة يتعلم الطفل تمييز الحروف حسب صوتها و من ثم تحليل الكلمة وفقا لأصواتها. هذه المهارة تساعد الولد في فهم العلاقة بين الصوت والرمز و تسهل عليه اكتساب القراءة (سعاد حشاني، 2012، 96).

2. 3. مستويات الوعي الفونولوجي:

يمكن ترتيب مستويات الوعي الفونولوجي كما يلي:

(1) المقطع:

المقطع هو مجموعة من الفونيمات الصامتة المرتبة حول صائت مركزي، و تشكل معه وحدة صوتية واحدة. تتركب الكلمات المختلفة من مقاطع.

(2) القافية:

توافق آخر حرف في الكلمة مع كلمة أخرى أو البيت مع بيت آخر.

(3) الفونيم:

الفونيم هو الصوت وهو أصغر وحدة صوتية يمكن تمييزها وفي كل لغة يوجد عدد محدد من الفونيمات وعدد كبير جدا من الكلمات وتتكون الكلمة الواحدة من اتحاد عدد محدد من الفونيمات ويمكن أن تكون الكلمة عبارة عن فونيم واحد كالذي نجده في بعض اللغات.

2.4. مهام الوعي الفونولوجي:

تتمثل مهام الوعي الفونولوجي في الواقع كما يلي:

(1) حذف الفونيمات:

يقوم الطفل خلال هذا المستوى بحذف صوت معين من الكلمة، ومن ثم يقوم بالتعرف على الكلمة من بعد ذلك، كما سنوضحه في المثال التالي:

" سماء" نطلب من الطفل حذف الحرف الأول "س" ثم نطلب منه قراءة الكلمة الجديدة المتحصل عليها التي هي كلمة "ماء".

(2) الإبدال (Substitution) :

يقوم الطفل خلال هذا المستوى باستبدال صوت أو فونيم معين بفونيم آخر، ثم يتعرف على الكلمة الجديدة، إذ يمكن أن نعوض القاف "ق" في كلمة "قسم" بالجيم "ج" لنحصل بعد ذلك على كلمة "جسم".

(3) الإضافة (Addition):

يقوم الطفل وفقا لذلك بإضافة فونيم أو مقطع معين إلى الكلمة، ثم يقوم بالتعرف على الكلمة الجديدة التي تحصلنا عليها، بحيث يمكن أن نضيف حرف السين "س" لكلمة "ماء" لنحصل على كلمة "سماء".

(4) التقطيع (Segmentation):

تضم العديد من مستويات فرعية حيث تبدأ بتقطيع الجملة إلى كلمات، ثم تقطيع الكلمة إلى مقاطع، ثم بتقطيع الكلمة الى مجموعة فونيمات او مقاطع، ثم يقوم بالتعرف عليها بعد ذلك.

5) الدمج (Fusion):

يقوم الطفل خلال هذا المستوى بدمج مجموعة من الفونيمات او مجموعة من المقاطع قصد الحصول على كلمة معينة.

6) التصنيف (Categorisation):

يقوم الطفل في هذا المستوى بتصنيف الكلمات حسب طبيعتها اللغوية من الناحية النحوية، الصرفية، و الدلالية.

7) التعيين (Identification):

يقوم الطفل عن طريقه باختيار الكلمات التي تتفق في نهايتها مع الكلمة التي يتم تحديدها له.

8) الغزل (Isolation) :

يقوم الطفل في هذا المستوى بعزل كلمة لا تنتمي لمجموعة كلمات تم تحديدها له. رغم أن مستويات الوعي الفونولوجي مرتبطة بعضها البعض من منطلق أنها جميعها لقياس الوعي بكيفية تحليل الكلمة المسموعة إلى مقاطع صوتية أصغر، تختلف المهام لكل مستوى في الصعوبة والتعقيد اللغوي بشكل عام المهام التحليلية أو التفصيلية (حذف المقاطع) تكون أكثر صعوبة من المهام التجميعية (Stephanie Paquin, 2006).

فقد قام كل من (Schatschneider, Francis, Foorman, Fletcher, & Mehta, 1999) بتطبيق دراسة لسبعة مهام للوعي الفونولوجي على أطفال يتحدثون اللغة الإنكليزية ابتداءً من مرحلة التمهيدي إلى السنة الثانية الابتدائية،

ووجدوا أن المهام جميعها مرتبطة ببعضها ارتباطاً كبيراً ولكن هناك بعض المهام أفضل في قياس قدرات الوعي الفونولوجي في مراحل معينة من نمو الطفل، فعلى سبيل المثال: دمج الاستهلال والقافية يعد من المهام السهلة نسبياً، والذي يفرق بدقة بين الأطفال الذين أتقنوا مهارات دمج المقاطع الفونولوجية ولكنه في الوقت نفسه لا يعطي النتائج نفسها في تقدير مهارات الوعي الفونولوجي مع الأطفال في السنة الثانية الابتدائية ذوي القدرات المتوسطة. كما وجد الباحثون أن تفصيل الوحدات الفونولوجية الصغيرة وحذفها ودمج الوحدات الفونولوجية للكلمات غير الحقيقية، أصعب من دمج الاستهلال والقافية ومطابقة الأصوات، حيث يعد تفصيل الأصوات من أصعب المهام لهذه المرحلة العمرية. وعليه يجب أن نكون على وعي وحذر بالشكل الكافي في الوقت الذي نستخدم فيه كل مهمة بناءً على مرحلة التطور والنمو، فالأطفال الصغار يكونون أكثر إحساساً وتفاعلاً مع المقاطع اللغوية الكبيرة، و أقل قدرة للتعامل مع المقاطع الصغيرة، بينما يكون الأكبر سناً قادرين على التعامل مع المقاطع الكبيرة والصغيرة (مسعد أبو الديار، 2012، 2726).

2. 5. أهمية الوعي الفونولوجي:

ترجع أهمية الوعي الفونولوجي إلى أنه يعد ضرورياً كي يتمكن الطفل من معرفة الحروف الهجائية وإدراكها، فإذا ما أدرك الطفل أن بإمكاننا أن نقوم بتجزئة الكلمات إلى فونيمات مستقلة، وأنه بوسعنا أن ندمج تلك الفونيمات معا حتى نتمكن من تكوين كلمات جديدة ومختلفة، فإنه سوف يكون بمقدوره أن يربط بين الحرف والصوت الذي يدل عليه، وأن يستغل ذلك في قراءة وتكوين الكلمات، وكنتيجة لمثل هذه العلاقة يصبح الوعي الفونولوجي خلال مرحلة ما قبل الدخول المدرسي أي في مرحلة التحضير مؤشراً لنجاح الطفل في مهام القراءة وتمكنه منها بكل سهولة (Lucie, Vialettes-Basmoreau 2012, p61-).

(68).

3. برامج تطوير الوعي الفونولوجي في المراحل الدراسية

1. التمارين تبدأ من الأسهل ثم الصعب.
 2. تهيئة مسبقة للولد على الأصوات .
 3. توعية الولد للأصوات المتشابهة.
 4. تعليم أصوات المقاطع والتمييز بين المقطع الطويل والمقطع القصير . هنا رايت من الأفضل أن ابدأ في مقاطع سهلة النطق وتركت المقاطع (الأحرف) التي مخرجها حلقيّة إلى الآخر , لان الأحرف حلقيّة المخرج صعبة النطق على الولد .
 5. تمييز صوت الحرف الأول والآخر والشاذ في الكلمة بدون الحركة (مع سكون) , تهيئة في تمييز الحرف حسب الصوت.
 6. تحليل الأصوات التي تتكون منها الكلمة .
 7. التمييز البصري للحرف والربط بين الصوت والحرف . هذه المهارة يتم إكسابها للولد في الفصل الأخير في صف البستان. تحضر المعلمة بطاقات لجميع الأحرف الأبجدية , تعرض الحرف أمام الطالب , تلفظه وتطلب من الطالب أن يلفظ الحرف وبعدها تقوم بإجراء التمرين الخامس والعشرين الموجود في الكتيب – تمييز الحرف عن بقية الأحرف المختلفة .
 8. تهيئة لبداية الكتابة – تلوين الأحرف.
- كتابة الأحرف الأبجدية (فتحية نصيرات، (2003).

4. علاقة الوعي الفونولوجي بمهارات القراءة

معظم النظريات تعترف بأن التطوير الناجح للقراءة يتميز بتطور ناجح للوعي الفونولوجي وصعوبات القراءة ترتبط بالخلل في الوعي الفونولوجي، و الدليل الذي يربط بين ضعف التمثيل الفونولوجي بصعوبات القراءة هو دليل قوي مما جعل "سيتانورش (Stanorich, 1986)" يقترح أن يعرف عسر القراءة على أنه خلل فونولوجي، و الاختلاف الفونولوجي المتغير في نموذج المحوري يوحى بأن هؤلاء الأشخاص ذوي القدرة الضعيفة في القراءة يختلفون عن أولئك الذين يمتلكون قدرات طبيعية و مهارات تتطرق إلى هذا الخلل الفونولوجي الجوهرى مثل المهام المتعلقة بالوعي الفونولوجي.

حسب معطيات عديدة متحصل عليها من خلال دراسات طولية، تنبؤية و دراسات تجريبية مقارنة و تجارب التدريب التي تشير أهمية وجود عند الطفل معرفة معينة للوحدات التكوينية للكلام من جهة، و مهارة إجرائية معينة في استعمالها (تمييز، دمج، قلب، اندماج... إلخ) في تعلم القراءة، ومن جهة أخرى حسب lecocq,P تبدو أن هذه القدرات لها دور محدد في تحضير الطفل لإدراك أوائل التعلم الشكلي للقراءة .

إن أهمية الوعي الفونولوجي كانت تنتسب إلى نموذج اكتساب القراءة، فحسب هذا النموذج فإن الكلام متكون من وحدات تقطيعية، صوتية، و بفضل وعي الطفل يفهم الرمز الأبجدي الذي يسمح له بإنشاء العلاقة بين الصيغة الشفوية للكلام مع الصيغة المكتوبة أو على الطفل أن يعزل ذهنيا الوحدات الفونولوجية، و تؤكد دراسات أخرى على وجود رباط قوي و متبادل بين المستوى المتوصل إليه في القراءة و الكفاءات الفونولوجية فالمهارات في التحليل الفونولوجي تكون تنبؤ جيد للنجاح في القراءة.

و في الدراسات التجريبية (Combert,Bradley,Juel,Olofsson)، التي أقيمت على القراءة خلال العشرينيات الأخيرة أوضحت "أن واحد من المحددات الأساسية للتقدم التدريجي الأولى في القراءة و هو في نفس الوقت وسيلة للوقاية من التسرب في تعلم القراءة هو الوعي الفونولوجي" ، لهذا أشارت أبحاث عديدة إلى وجود صلة بين تعلم القراءة و قدرة التعرف و الاستعمال بطريقة مقصودة عدد من الوحدات الفونولوجية للغة الشفهية.

وأشارت بعض البحوث إلى أن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى صعوبات في القراءة، وأن التنبؤ بمستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة، دليل على مستوى نمو مهارات القراءة لديه في المراحل المتقدمة، كما أجرى (Juel, 1988) دراسة وجد من خلالها أن الأطفال الذين يعانون صعوبات فونولوجية في السنة الأولى من الدراسة يظلون في مستويات ضعيفة في القراءة.

لذلك يعد الوعي الفونولوجي بعناصره ومكوناته المختلفة قاعدة في تعلم القراءة واكتساب المهارات المتعلقة بها، ويمكن حصر هذه الأهمية من خلال النقاط الآتية:

1. مهارات الوعي الفونولوجي التي تتمثل في إدراك أن اللغة مكونة من كلمات ومقاطع وأصوات، وأن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرق عديدة ذات ارتباط وثيق بالنجاح في القراءة في سنوات التعلم الأولى.

2. كثير من الدراسات أثبتت أن القراءة و الكتابة تعتمدان اعتمادا كبيرا على القدرات اللغوية الشفهية.

3. العديد من مشكلات القراءة في المراحل الأولى تظهر نتيجة اضطراب في الوعي الفونولوجي.

4. الأطفال الذين دربوا على نشاطات الوعي الفونولوجي وعناصره حققوا تقدما عاليا في القراءة مقارنة بالأطفال الذين لم يدرّبوا (مسعد أبو الديار، 2012، ص46).

الخلاصة

للتلخيص، فإن هناك علاقة واضحة بين الوعي الفونولوجي والقراءة، إذ أن قدرة الوعي الفونولوجي سابقة للقراءة تؤدي إلى نتائج أفضل في إكتسابها، و الأمر المتفق عليه لدى جميع الباحثين هو أن الوعي الفونولوجي يشكل مؤشرا جيدا على اكتساب القراءة في بداية جيل المدرسة وان تطويره لدى الطفل، يساعد في اكتسابه لها فيما بعد، كما توفر أداة تمكنا من تقييم قدرة الوعي الفونولوجي لدى الطفل قبل جيل المدرسة وتساعدنا على التعرف على الأطفال الذين من المتوقع أن تواجههم صعوبات في اكتساب القراءة مما يتيح إمكانية توفير التدريب الفونولوجي اللازم لهم قبل جيل المدرسة لمساعدتهم في اكتساب قراءة أنجع وخاصة وأن مهارات القراءة ل زالت تلعب دورا رئيسيا في الحياة المدرسية وفي اكتساب المهارات الأكاديمية الأخرى.

تمهيد:

بعد تطرقنا إلى الجانب النظري، سنعرض إلى الجانب التطبيقي الذي يشرح الإجراءات المنهجية المعتمدة في هذا البحث و الذي يعتبر كمحاولة لاختبار صحة الفرضية و ذلك بالاعتماد على التطبيق الميداني، حيث نقدم في هذا الفصل إعادة التذكير بالفرضيات، الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الميدانية التي تحتوي على المنهج المتبع، البعد الزمني و المكاني للدراسة الميدانية، مجموعة البحث و خصائصها و الأدوات المستعملة في هذا التطبيق، طريقة التطبيق، و تحليل النتائج و مناقشتها.

1. الدراسة الاستطلاعية:

هي أول خطوة للانطلاق في الجانب الميداني، حيث تهدف إلى التأكد من وجود عينة البحث، و التمكن من جمع المعلومات الأولية حول موضوع الدراسة مع تحديد المنهج و الطرق و الوسائل التي يجب استعمالها، بالتالي بدأنا دراستنا الاستطلاعية في المدرسة الابتدائية "أعمر بابو"، بحيث قمنا بالاتصال بمدير المؤسسة و إطلاعنا على موضوع البحث بحيث كان هدفنا في البداية إقصاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الدراسة، و التلاميذ الذين يبدون مشاكل نفسية أو جسدية و ذلك بعد القيام بالحصص الاستطلاعية بمساعدة المعلمين في هذه المؤسسة. و نفس المهمة قمنا بها خلال اتجاهنا إلى المدرسة الثانية "خالد ابن الوليد".

2. منهج الدراسة:

إن البحث العلمي يهدف إلى إضافة ما إلى فرع من فروع المعرفة الإنسانية و بخاصة طائفة من المتخصصين و يلتزم بتطبيق قواعد المنهج العلمي العامة أو الخاصة بمجال علم معين و يتنوع أسلوبه بتعدد ميادين المعرفة.

إنه من المهم أن تتوفر لدى أي باحث وصف دقيق لما يقوم بدراسته من ظواهر، قبل أن يمضي في خطوات واضحة لحل المشكلات التي اقتضت دراسة هذه الظواهر و على سبيل المثال يستطيع الباحث أن يحل مشكلة تتصل بالعملية التعليمية عندما يتوفر لديه أوصاف دقيقة لكل من المعلم و التلميذ. و يقوم المنهج الوصفي بالبحث عن أوصاف دقيقة للظاهرة المراد دراستها عن طريق مجموعة من الأسئلة، و الإجابة عن هذه الأسئلة تتم من خلال جمع الحقائق و البيانات الكمية أو الكيفية عن الظاهرة المحددة مع محاولة تفسير هذه الحقائق تفسيراً كافياً (فاطمة عوض صابر و ميرفت علي خفاجة(2002)، ص78)، لذلك اعتمدنا هذا المنهج بحيث يركز على العلاقة الارتباطية التي تهدف إلى اكتشاف حجم و نوع العلاقة بين المتغيرات، أي إلى أي حد ترتبط المتغيرات، قد ترتبط هذه المتغيرات مع بعضها البعض ارتباطاً جزئياً موجباً أو سالباً، و لهذا تفيد الطرق الإحصائية في حساب معاملات الارتباط و دلالتها، فهي تبين مدى وجود ارتباط بين المتغيرات.

3. عينة الدراسة:

تكونت عينة بحثنا من 90 تلميذ يدرسون في المرحلة الابتدائية في الأطوار الثلاثة الأولى، و هي مقسمة إلى ثلاث مجموعات 30 تلميذ في السنة الأولى و 30 في السنة الثانية و 30 في السنة الثالثة.

3. 1. شروط اختيار العينة:

و قد قمنا باختيار العينة بطريقة عشوائية ولكن كان الأخذ بعين الاعتبار الحالات السليمة أي أن الحالة لا تعاني من أي مشكل صحي أو اضطراب نفسي أو لغوي أو عصبي كل الحالات سليمة من كل النواحي. ولم نطبق أي اختبار لمعرفة القدرات المعرفية لهم بما أنهم أطفال عاديون، وتركنا الاختيار للأساتذة لمعرفةهم الجيد لمستوى تلاميذهم. وعلى هذا الأساس تم بناء هذه الدراسة.

تم اختيار العينة وفقا للشروط التالية:

(1) الجنس: لم تقتصر الدراسة بجنس معين لذا احتوت على 45 من الذكور و 45 من الإناث.

(2) السن: حدد ب 6 سنوات بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي، و ب 7 سنوات بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي، و ب 8 سنوات بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

(3) المستوى الدراسي: الثلاث مستويات في الطور الأول من التعليم الابتدائي:

- السنة الأولى

- السنة الثانية

- السنة الثالثة

(4) سلامة التلاميذ من الاضطرابات البصرية و السمعية: و ذلك من خلال العودة إلى الملفات الطبية المسجلة لدى إدارة المؤسسة التربوية.

(5) سلامة التلميذ من الاضطرابات النفسية أو الاضطرابات التخاطبية : و ذلك بالعودة إلى ملفات التلاميذ الطبية و كذا المعلومات المقدمة من طرف المعلمين.

تم اختيار العينة وفقا للشروط التالية:

(1) الجنس: لم تقتصر الدراسة بجنس معين لذا احتوت على 45 من الذكور و 45 من الإناث.

(2) السن: حدد ب 6 سنوات بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي، و ب 7 سنوات بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي، و ب 8 سنوات بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

(3) المستوى الدراسي: الثلاث مستويات في الطور الأول من التعليم الابتدائي:

- السنة الأولى

- السنة الثانية

- السنة الثالثة

4) سلامة التلاميذ من الاضطرابات البصرية و السمعية: و ذلك من خلال العودة إلى الملفات الطبية المسجلة لدى إدارة المؤسسة التربوية.

5) سلامة التلميذ من الاضطرابات النفسية أو الاضطرابات التخاطبية : و ذلك بالعودة إلى ملفات التلاميذ الطبية و كذا المعلومات المقدمة من طرف المعلمين.

4. مكان و زمان إجراء الدراسة:

6. 1. مكان إجراء الدراسة:

تم إجراء الدراسة بمدرستين ابتدائيتين هما:

المدرسة الأولى: ابتدائية "أعمر بايو" الواقعة ببلدية تادمايت ولاية تيزي وزو وتحتوي على:

1) مكتب المدير.

2) مكتب اجتماع المعلمين.

3) مكتب المساعدين (المراقبين).

4) يوجد قسم الاندماج الذي يدرس فيه التلاميذ الضعفاء جدا.

5) تحتوي الابتدائية على 16قسما، من التحضيري حتى الصف الخامس حيث

يوجد:

6) أقسام للتحضيري (في الطابق الأول).

7) تسعة أقسام لكل من الصف ، 3أقسام لكل صف.

ويتراوح عدد التلاميذ من 30/35 في كل قسم.

يتم تدريس هذه الأقسام (الصفوف من طرف 22 أستاذ وأستاذة بين اللغات العربية ،الفرنسية، و الأمازيغية،و الرياضة.

_يوجد فناء واسع ومطعم ودورات المياه.

_المدرسة لا تتضمن أخصائيين ولا أخصائيين أرطفونيين ومن خلال البحث أو التربص الذي قمنا به في الصف الثاني لحضنا وجود بعض الحالات التي تحتاج إلى هؤلاء المختصين.

_ للمدرسة دوام واحد من الساعة الثامنة صباحا إلى الساعة الحادية عشر، ومن الساعة الواحدة زوالا إلى الساعة الثانية ثم من الثانية والرابع إلى غاية الثالثة حصة المعالجة للتلاميذ الضعفاء.

المدرسة الثانية: " ابتدائية خالد ابن الوليد" الواقعة بحي الحليمية بلدية بودواو ولاية بومرداس تحتوي على 6 مباني وكل مبنى يحتوي على طابقين حيث الطابق الأرضي يوجد: _مكتب المديرية.

_قاعة الاجتماعات.

_المطعم ودورات المياه.

_ أما المباني المتبقية مخصصة للدراسة وهي موزعة كالاتي:

_السنة الأولى تحتوي على تسعة أقسام وكل قسم نجد فيه 43تلميذا.

_السنة الثانية الثالثة والرابعة تحتوي على ثمانية أقسام وكل قسم نجد فيه 42 و 43 تلميذا.

_السنة الخامسة تحتوي على سبعة أقسام و في كل قسم يوجد 43 تلميذا.

ولكل قسم له أستاذ اللغة العربية و الفرنسية خاص به.

6. 2. زمان إجراء الدراسة:

دامت مدة إجرائنا للدراسة حوالي ثلاثة أشهر، ابتداء من شهر أفريل إلى غاية شهر جوان، و يرجع طول المدة إلى أنه تم تطبيق الاختبار في حصة المعالجة التي تأخذ 45 دقيقة و ذلك بمعدل أربع حصص في الأسبوع الواحد، و ذلك لكي لا تؤثر هذه العملية على المجرى العادي للعمل، أي نجري دراستنا خارج أوقات الدوام لكي لا نضيع وقت التلاميذ و هذا للأمانة العلمية و لاحترام أوقات الدوام.

5. التذكير بالفرضيات:

توجد علاقة بين الوعي الفونولوجي واكتساب سيرورات القراءة.

متغيرات الدراسة:

8. 1. المتغير المستقل:

الوعي الفونولوجي و هو العامل الذي تفرض حوله الفرضيات حيث تتعلق بتأثير الوعي الفونولوجي في مهارة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأطوار الثلاثة الأولى.

8. 2. المتغير التابع:

مهارة القراءة، هو العامل الذي يتلقى تأثير المتغير المستقل و هو الوعي الفونولوجي، فهو يتبع في حركته المتغير المستقل.

6. أدوات الدراسة:

1. اختبار الوعي الفونولوجي:

(1) تقديم الاختبار: لقد اعتمدنا على اختبار الوعي الفونولوجي (لدلبش و جورج و نوك) (Delpeche ;George& Nok) (2001) ومن أعمال (Lecocq1991). لقياس الوعي الفونولوجي عند عينة البحث.

و قد تم تكييف الاختبار من طرف الأستاذة (د.أزداو شفيقة في رسالة الدكتوراه سنة 2012)

و التي اتبعت الخطوات السيكمترية من حساب و صدق و ثبات الاختبار.

(2) محتوى الإختبار:

مهام الوعي الفونولوجي, عددها سبعة(7)و كل واحدة من هذه المهام تحتوي على ثلاثة (3) بنود,ما عدا الخامسة التي تنقسم الى ثلاثة مهام جزئية, التي بدورها تحتوي كل منها على ثلاث بنود.

- الحكم على القوافي: يجب على الطفل أن يقرر إذا كانت أزواج الكلمات تقفي .
- إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة: يجب على الطفل أن يبحث في قائمته المعجمية على كلمة تقفي مع الكلمة المقترحة.
- اختيار كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة: يجب على الطفل أن يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة , الكلمة التي تقفي مع الكلمة المقصودة.
- اختيار كلمة تنتهي بنفس الصامتة: يجب على الطفل أن يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة, الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة مع الكلمة المقصودة.
- حذف المقاطع: تنقسم إلى ثلاثة مهام جزئية :
 - _في الأولى (5a), يجب على الطفل أن يحذف المقطع الأول و يتلفظ بما تبقى من الكلمة.
 - _في الثانية (5b) يحذف المقطع الأخير ثم يتلفظ بما تبقى من الكلمة.
 - _ في الثالثة (5c) يحذف المقطع الأوسط ثم يتلفظ بما تبقى من الكلمة.
- الصوت الناقص: نسمع للطفل كلمتين, بحيث الكلمة الثانية تتكون من الكلمة الاولى مع حذف المقطع الأول .يجب على الطفل أن يجد ما هو الصوت المحذوف.

- استبدال الفونيم الأول: يتعلق الأمر بحذف الصوت الأول للكلمة واستبداله بآخر بشكل يمكنه من تشكيل كلمة جديدة.

تجدر الملاحظة هنا ،أنه بسبب التركيبة المرفولوجية للغة العربية التي تركز على الجذر القائم على الصوامت (Fleish ;1968) تم حذف واحدة من المهام و المتمثلة في (حذف الفونيم الأول) المتواجدة في اختبار (Delpeche ; george& Nork ;2001) لأنه لا يمكن أن نجد في العربية كلمة تبدأ بصائتة .

4) نظام تنقيط إختبار الوعي الفونولوجي:

بناءا على الإجابات الصحيحة , و لإخضاع النتائج للمعالجة الإحصائية , تم تنقيط كل واحدة من المهام على ثلاثة (3) نقاط كحد أقصى حسب عدد البنود. إذ تم منح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة, و هو نظام التنقيط المستعمل في الاختبار الأصلي, ما عدا حذف المقاطع (مه5) التي يصل مجموعها إلى (9) نقاط كحد أقصى بنظام ثلاث نقاط لكل واحدة من المهام الجزئية الثلاثة. و يكون المجموع الكلي (27) نقطة.

3) كيفية إجراء الاختبار:

_ تم تطبيق الاختبار بصفة فردية, في ابتدائية أعمار بايو في أوقات حصص المعالجة, أما في ابتدائية خالد ابن الوليد كانت في أوقات الدراسة , و كانت الحصص بقسم شاغر .

_ يتمحور متوسط الحصص ما بين عشرون و ثلاثون دقيقة.
قدمت التعليمات بالعربية العامية حرصا من الباحثين على خلق جو مريح و لعبي , مقارنة مع لغة رسمية, و كذا للتحقق من فهمه للتعليمية.
الاختبار أساسا شفوي , و بما أن ذلك يتطلب اشتراك الذاكرة , لجأت اضطررنا الى تكرار البند مرة واحدة, ولكن ايضا بطلب من الطفل.

_ تجنب استعمال مصطلحات التي لا يعرفها الطفل مثل(قافية ,مقطع ,فونيم)

لـكل طفل ورقة تنقيط التي تدون عليها إجابته بشكل لا يلفت كثيرا انتباهه.
من أجل تحليل كيفي دقيق.

2. اختبار القراءة:

يتكون الاختبار من أربعة (4) مهام: قراءة شبه الكلمات, قراءة الكلمات, قراءة النص و فهم النص.

- قراءة شبه الكلمات: تحتوي على (6) ستة قوائم, بحيث كل قائمة تحتوي على (6) بنود و يكون بذلك المجموع (36) بندا, منها (18) شبه كلمة قصيرة (تتكون من مقطعين أو ثلاثة) و (18) شبه كلمة طويلة (تتكون من أربعة أو خمسة مقاطع).

تم تشكيل شبه باستخدام طريقة الاستبدال المقطعي, و قد عرضت على الطفل في الترتيب التالي:

- لـ(6) شبه كلمات قصيرة مشكلة من كلمات استبدل فيها المقطع الأول.
 - لـ(6) شبه كلمات طويلة مشكلة من كلمات استبدل فيها المقطع الأول.
 - لـ(6) شبه كلمات قصيرة مشكلة من كلمات استبدل فيها المقطع الأوسط.
 - لـ(6) شبه كلمات طويلة مشكلة من كلمات استبدل فيها المقطع الأوسط.
 - لـ(6) شبه كلمات قصيرة مشكلة من كلمات استبدل فيها المقطع الأخير.
 - لـ(6) شبه كلمات طويلة مشكلة من كلمات استبدل فيها المقطع الأخير.
- قراءة الكلمات: تحتوي على أربعة قوائم, و كل قائمة تحتوي على 6 بنود معروض على الطفل في الترتيب التالي:

لـ6 كلمات قصيرة مألوفة مكونة من مقطعين أو ثلاثة

لـ6 كلمات طويلة مألوفة مكونة من أربعة أو خمسة مقاطع

لـ6 كلمات قصيرة نادرة مكونة من مقطعين أو ثلاثة

6_ كلمات طويلة نادرة مكونة من أربعة أو خمسة مقاطع

- قراءة النص: يتمثل في نص "الثعلب الذكي" المترجم عن حكايات أو خرافات (إزوب) Ezope الذي جاء في سلسلة كتب بدون ملف تحت عنوان (حكايات أبطالها الحيوانات) التي صدرت عن دار اليمامة للنشر و التوزيع سنة (2006) التعليمية: "سأعطيك مجموعة من القوائم لتقرأها بصوت عال الواحدة تلو الأخرى، ثم تحكي لي ما فهمت و"عندما يقدم له أول قائمة تقول له الباحثة ابدأ بالقراءة" مع تعيين اتجاه القراءة.

"و باللغة العامية: « aqra » أو « aqra bsut eali »
(umbaed taħkili waš fhamt)

- فهم النص: و عندما ينتهي الطفل مباشرة من قراءة النص، نطرح عليه سؤالين مفتوحين، و ذلك بقصد تفادي الإيحاء:
السؤال الأول: يفيدنا بممثلين القصة، و ثم نطرح السؤال على الطفل باللغة العربية الفصحى "عن من يتحدث النص؟" ثم نعيد التعليمية باللغة العامية yahdar « ennas laškun إذا لوحظ تردد من قبل الطفل على متابعة الإجابة , يمكن مساعدته بإعادة السؤال على النحو التالي:
"و من أيضا؟" « škun tani »
➤ الاجابات المنتظرة:

هناك ثلاث إجابات:

.الثعلب

.الكلب

.الخروف

بالنسبة للسؤال الثاني "ماذا حدث؟" « waš sra »

"إذا كان الطفل لا يجيب أو متردد، نعيد السؤال على النحو التالي "ماذا جرى بينهم؟"

« waš sera binathum »

هناك ثلاثة عشر إجابات منتظرة متعلقة بالجزئيات الموجودة في النص، و هي كالآتي:

.الثعلب جائع (أو أراد أن يأكل.....)

.كان الثعلب مختبئاً وسط قطيع الخرفان (بين الخرفان.....)

.تظاهر الثعلب بالتعب.

.اقترب الثعلب من الحمل (الخروف.....)

.جذب الثعلب الخروف إليه (أو عانق الثعلب الخروف.....)

.في تلك اللحظة اقترب الكلب من قطيع الخرفان

.عثر الكلب على الثعلب

.صرخ الكلب و سال الثعلب عن ماذا يفعل وسط الخرفان

.أجاب الثعلب الكلب بأنه يلاطف (أو يلاعب) الحمل

.قال الثعلب للكلب "إن الحمل جذاب" (أو جميل)

.أجاب الكلب الثعلب بأنه لن ينخدع بكلامه

.أمر الكلب الثعلب بالرحيل.....

.ذعر الثعلب من الكلب و هرب.

(2) نظام تنقيط اختبار القراءة:

ـ بالنسبة لقراءة شبه الكلمات: تمنح نقطة لكل شبه كلمة مقروءة بشكل صحيح و يتحصل الطفل بذلك على مجموع (36) نقطة.

ـ بالنسبة لقراءة الكلمات: تمنح أيضا نقطة لكل كلمة مقروءة بشكل صحيح و يتحصل الطفل بذلك على مجموع (24) نقطة.

ـ بالنسبة لقراءة النص فقد أخذ بعين الاعتبار عدد الكلمات أو بالأحرى المورفيمات (التي تمثل أصغر وحدة مجردة لها معنى) المقروءة بشكل صحيح و يتحصل الطفل بذلك على (106) نقطة.

ـ بالنسبة للفهم و حسب عدد الإجابات الصحيحة المنتظرة، يمنح ثلاث نقاط للسؤال الأول و (13) نقطة بالنسبة للسؤال الثاني، أي بمجموع (16) نقطة.

(3) كيفية إجراء اختبار القراءة:

ـ تم تطبيق الاختبار من طرف الباحثين ، في أوقات الدراسة بقسم شاغر بالمدرسة

ـ تم تقديم كل بند للطفل على ورقة، التي يتوجب منه قراءتها بصفة متتالية.

ـ تم استعمال مسجل (magnétophone) أثناء كل الاختبار و ذلك قصد الفحص الدقيق

لنوعية القراءة ولا سيما تدوين الأخطاء.

ـ استخدام ورقة تنقيط لكل طفل أين تم تدوين إجاباته.

(3). استخدمنا نظام spss للمعالجة الإحصائية

. عرض و تحليل نتائج الدراسة:

بعد فرز نتائج الاختبارات قمنا بالخطوات التالية: في البداية بعرض النتائج في جدول حسب التنقيط المذكور سابقا. بعدها نقدم تحليلا كميا و كيفيا يفسر نزعية الإجابات و تحليل النتائج، في البداية هذا عرض للنتائج عن طريق جداول لنتائج الدراسة

1. 1. عرض وتحليل نتائج أفراد السنة الأولى:

1. 1. 1. عرض نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي:

جدول رقم (04): يمثل توزيع تلاميذ السنة أولى ابتدائي حسب الدرجات المحصل عليها في مهام الوعي الفونولوجي

• نسب التكرارات:

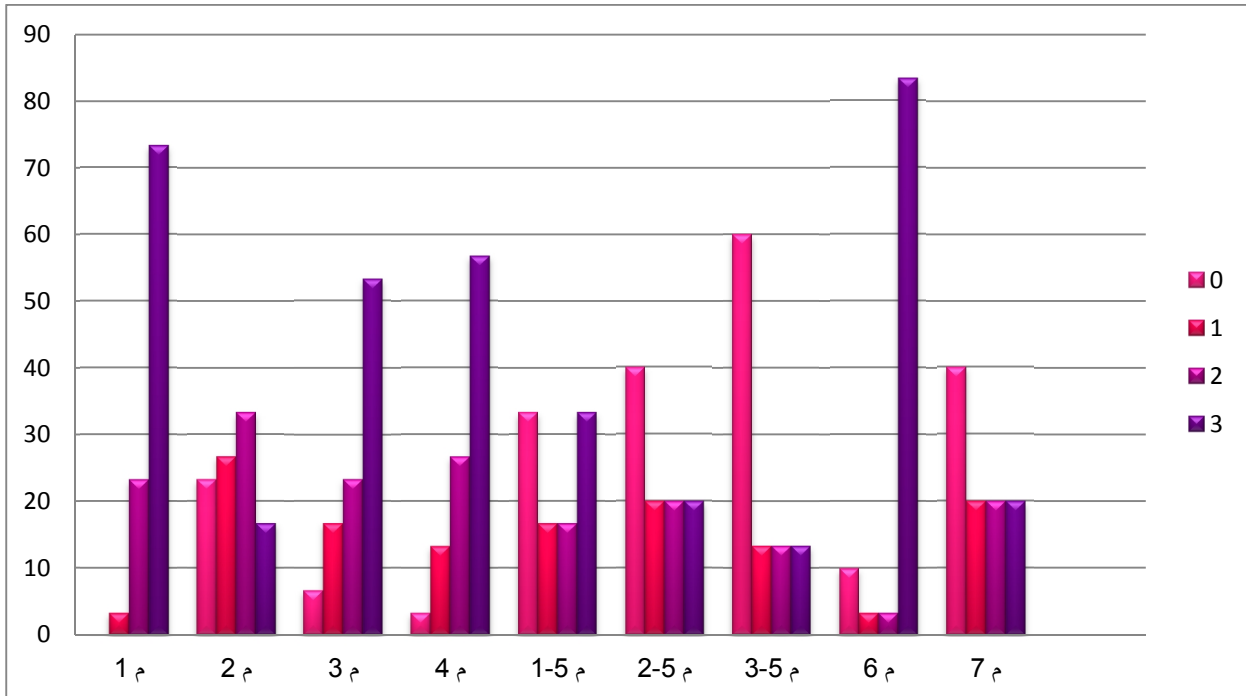
الدرجات	م 1	م 2	م 3	م 4	م 5-1	م 5-2	م 5-3	م 6	م 7
00	0	07	02	01	10	12	18	03	12
%00	23.3 %	6.67 %	%3.3	33.3 %	%40	%60	%10	%40	
01	01	08	05	04	05	06	04	01	06
%3.3	26.7 %	16.7 %	13.3 %	16.7 %	%20	13.3 %	%3.3	%20	

06	01	04	06	05	08	07	10	07	02
%20	%3.3	13.3 %	%20	16.7 %	26.7 %	23.3 %	33.3 %	23.3 %	
06	25	04	06	10	17	16	05	22	03
%20	83.3 %	13.3 %	%20	33.3 %	56.7 %	53.3 %	16.7 %	73.3 %	
30	30	30	30	30	30	30	30	30	المجموع
%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	

➤ التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها تبين لنا أن هناك اختلاف في مهارات أفراد العينة و ذلك حسب الدرجات المتحصل عليها في مهام الوعي الفونولوجي، حيث وجد أفراد العينة صعوبات في مهمة حذف المقطع الوسط بحيث قدرت نسبة الإخفاق فيها ب (60%) و كذلك في مهمتي حذف المقطع الأخير و تعويض الحرف الأول بحيث قدرت نسبة الإخفاق ب (40%)، في حين نجحوا في مهمة الصوت الناقص بحيث سجلوا أعلى نسبة و التي تقدر ب (83%) و كذلك في مهمة الحكم على القافية بنسبة (73.3%)، و كذلك في مهمة قافية مع كلمة مقصودة أين كانت نسبة النجاح تقدر ب (53.3%) و الكلمة التي تنتهي

بنفس الصامته مع كلمة مقصودة بحيث تحصلوا على (56.7%). هذه النتائج موضحة في الرسم البياني الموالي:



رسم بياني رقم (01): يمثل توزيع تلاميذ السنة أولى ابتدائي حسب الدرجات

المحصل عليها في مهام الوعي الفونولوجي

عموما نستنتج من خلال النتائج الأولية، أن نسب المفحوصين الذين حققوا نجحا أعلى في مهام الوحدات المقطعية (6م) و القافية (1م) و (3م) و (4م)، بينما تنخفض كلما تعلق الأمر بالحذف (5م) و التعويض (7م) و أيضا في المهام التي تتطلب الإنتاج (2م).

➤ عرض نتائج الوحدات الفونولوجية المعالجة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي:

جدول رقم(05): يمثل نتائج الوحدات الفونولوجية المعالجة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

الوعي الفونولوجي			الأفراد
بند المقطع	بند الفونيم	بند القافية	
11 %91.67	5 %83.33	8 %88.89	01
7 %58.33	4 %66.67	8 %88.89	02
8 %66.67	4 %66.67	8 %88.89	03
12 %100	5 %83.33	8 %88.89	04
6 %50	0 %0	7 %77.78	05
12 %100	6 %100	6 %66.67	06
11 %91.67	6 %100	6 %66.67	07
8	4	6	08

الفصل الرابع: عرض و تحليل نتائج الدراسة

%66,67	%66.67	%66.67	
3	6	7	09
%25	%100	%77.78	
2	3	5	10
%16.67	%50	%55.55	
6	2	4	11
%50	%33.33	%44.44	
0	2	4	12
%0	%33.33	%44.44	
3	2	6	13
%25	%33.33	%66.67	
9	1	3	14
%75	%16.67	%33.33	
3	3	8	15
%25	%50	%88.89	
5	4	6	16
%41.67	%66.67	%66.67	
5	2	8	17
%41.67	%33.33	%88.89	
4	2	3	18
%33.33	%33.33	%33.33	
12	4	6	19

الفصل الرابع: عرض و تحليل نتائج الدراسة

%100	%66.67	%66.67	
12	4	6	20
%100	%66.67	%66.67	
3	4	9	21
%25	%66.67	%100	
4	4	7	22
%33.33	%66.67	%77.78	
3	4	5	23
%25	%66.67	%55.55	
4	1	2	24
%33.33	%16.67	%22.22	
0	4	9	25
%0	%66.67	%100	
4	4	6	26
%33.33	%66.67	%66.66	
3	4	7	27
%25	%66.67	%77.77	
7	3	6	28
%58.33	%50	%66.66	
8	6	9	29
%66.67	%100	%100	
9	5	8	30

%75	%83.33	%88.89	
-----	--------	--------	--

➤ التعليق على النتائج:

تظهر من خلال نتائج الجدول أن التلاميذ حققوا نجاحا كبيرا فيما يخص معالجة الوحدات الكبرى مثل القافية التي تقدر نسبة النجاح ب (70.77%) ثم تأتي مباشرة وحدة المقطع بنسبة (60%)، أما فيما يخص وحدة الفونيم فقد سجل التلاميذ نتائج متوسطة و بذلك حققوا نسبة (50.55%).

- عرض و تحليل نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية:

جدول رقم (06): يمثل نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية

اختبار الوعي الفونولوجي			أساليب إحصائية
بند الفونيم	بند المقطع	بند القافية	
3.60	6.13	6.37	المتوسط الحسابي
3.64	1.57	1.85	الانحراف المعياري

06	12	09	أعلى قيمة
0	0	02	أدنى قيمة
%50.55	%60.00	%70.74	متوسط النسب

➤ التحليل الكمي:

يبين لنا هذا الجدول نتائج الانحراف المعياري و المتوسط الحسابي و كذا متوسط النسب، و أعلى قيمة و أدنى قيمة في وحدات اختبار الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، فقد قدرت نتائج المتوسط الحسابي المسجلة في الوحدات الكبرى كما يلي: بالنسبة لوحدة القافية فقد قدرت ب (6.37) و هذه القيمة أعلى بالقيمة المسجلة في وحدة المقطع و التي قدرت ب (6.13)، في حين نجد أن القيمة المسجلة في وحدة الفونيم تقدر ب (3.60).

بالنسبة للقيم المسجلة خلال أداء التلاميذ للوحدات الفونولوجية، سجلنا أن أعلى قيمة مسجلة بالنسبة لوحدة القافية فقد قدرت ب (09) و أدنى قيمة كانت عند (02)، أما أعلى قيمة مسجلة في وحدة المقطع كانت (12) و أدنى قيمة (00)، أما أعلى قيمة مسجلة في وحدة الفونيم فقدرت ب (06) و أدنى قيمة مسجلة هي (00).

تظهر نتائج متوسطات النسب أن التلاميذ حققوا نجاحا كبيرا فيما يخص معالجة الوحدات الكبرى مثل القافية التي تقدر نسبة النجاح ب (70.74%) ثم تأتي مباشرة وحدة المقطع

بنسبة (60%)، أما فيما يخص وحدة الفونيم فقد سجل التلاميذ نتائج متوسطة و بذلك حققوا نسبة (50.55%).

1.1. 2. عرض نتائج اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى:

- عرض نتائج قراءة شبه الكلمات لدى تلاميذ السنة الأولى:

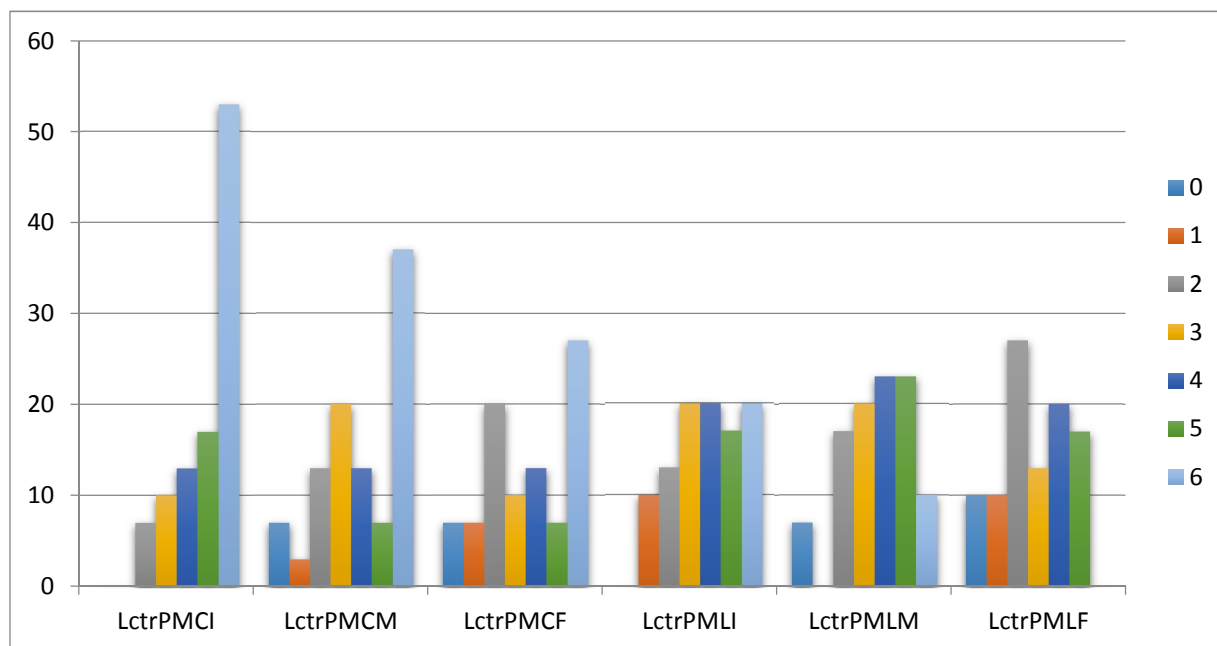
جدول رقم (07): يمثل توزيع تلاميذ السنة أولى ابتدائي حسب الدرجات المحصل عليها في قراءة شبه الكلمات

شبه الكلمات الطويلة			شبه الكلمات القصيرة			الدرجات
بتغيير الحرف الأخير	بتغيير الحرف الأوسط	بتغيير الحرف الأول	بتغيير الحرف الأخير	بتغيير الحرف الأوسط	بتغيير الحرف الأول	
3 %10	2 %6.7	0 %0	2 %6.7	2 %6.7	0 %0	0
3 %10	0 %0	3 %10	2 %6.7	1 %3.3	0 %0	01
8 %26.7	5 %16.7	4 %13.3	6 %20	4 %13.33	2 %6.7	02

4	6	6	3	6	3	03
%13.3	%20	%20	%10	%20	%10	
6	7	6	7	4	4	04
%20	%23.3	%20	%13.33	%13.3	%13.3	
5	7	5	2	2	5	05
%16.7	%23.3	%16.7	%6.7	%6.7	%16.6	
1	3	6	8	11	16	06
%3.3	%10	%20	%26.7	%36.7	%53.3	
30	30	30	30	30	30	المجموع
%100	%100	%100	%100	%100	%100	

➤ التعليق على النتائج:

بالنسبة لقراءة شبه الكلمات، النتائج المحصل عليها و الممثلة في الجدول رقم أظهرت أن نسبة التلاميذ الذين حققوا نجاحا كليا في قراءة شبه الكلمات القصيرة أعلى مقارنة بقراءة شبه الكلمات الطويلة، إذ تتراوح ما بين (26.7%) و (53.3%) بالنسبة لشبه الكلمات القصيرة، و ما بين (3.3%) و (20%) بالنسبة لشبه الكلمات الطويلة، هذه النتائج موضحة في الرسم البياني التالي:



رسم بياني رقم (02): يمثل توزيع تلاميذ السنة أولى ابتدائي حسب الدرجات المحصل عليها في قراءة شبه الكلمات

- عرض نتائج قراءة الكلمات لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي:

جدول رقم (08): يمثل توزيع تلاميذ السنة أولى ابتدائي حسب الدرجات المحصل عليها في قراءة الكلمات

الكلمات النادرة		الكلمات المألوفة		الدرجات
الطويلة	القصيرة	الطويلة	القصيرة	
0	0	0	0	00
%0	%0	0%	%0	

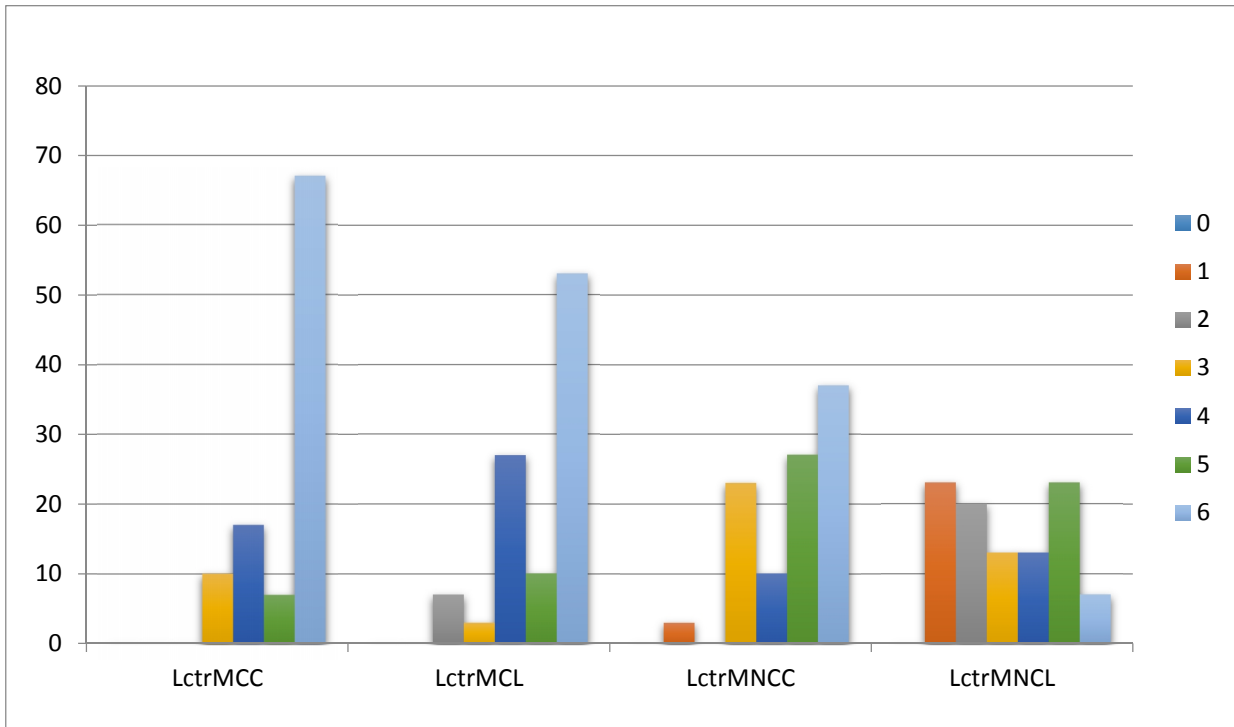
الفصل الرابع: عرض و تحليل نتائج الدراسة

7	1	0	0	01
%23.3	%3.3	%0	%0	
6	0	2	0	02
%20	%0	%6.7	%0	
4	7	1	3	03
%13.3	%23.3	%3.3	%10	
4	3	8	5	04
%13.3	%10	%26.7	%16.7	
7	8	3	2	05
%23.3	%26.7	%10	%6.7	
2	11	16	20	06
%6.7	%36.7	%53.3	%66.7	
30	30	30	30	للمجموع
%100	%100	%100	%100	

➤ التعليق على النتائج:

بالنسبة لقراءة الكلمات المعزولة، فيتضح من خلال الجدول رقم، من جهة نسبة النجاح في قراءة الكلمات المألوفة أعلى مقارنة بقراءة الكلمات النادرة، إذ تتراوح بالنسبة للكلمات المألوفة ما بين (53.3%) و (66.7%) و بالنسبة للكلمات النادرة ما بين (6.7%) و (36.7%).

و من جهة ثانية إن نسبة التلاميذ الذين نجحوا في قراءة الكلمات القصيرة، أعلى من قراءة الكلمات الطويلة، إذ تتراوح بالنسبة للكلمات القصيرة ما بين (36.7%) و (66.7%) أما بالنسبة للكلمات الطويلة ما بين (6.7%) و (53.3%). هذه النتائج موضحة في الرسم البياني التالي:



رسم بياني رقم (03): يمثل توزيع تلاميذ السنة أولى ابتدائي حسب الدرجات المحصل عليها في قراءة الكلمات

• عرض نتائج اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي:

• جدول رقم (09): يمثل نتائج اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي

الأفراد	قراءة شبه كلمات	قراءة كلمات	قراءة النص	فهم النص
01	31	21	100	03
02	24	19	94	16
03	22	20	93	03
04	25	16	94	16
05	18	16	93	03
06	31	17	95	16
07	28	21	88	16
08	28	10	89	03
09	29	21	97	03
10	21	16	36	03
11	18	14	48	0
12	16	12	102	16

الفصل الرابع: عرض و تحليل نتائج الدراسة

03	103	16	17	13
03	22	14	14	14
03	16	23	24	15
16	32	21	32	16
03	09	12	12	17
03	32	16	15	18
16	85	24	36	19
16	94	22	27	20
03	98	21	29	21
03	102	21	28	22
00	00	23	18	23
03	88	10	07	24
03	104	23	26	25
16	98	15	24	26
16	104	21	28	27

00	81	13	06	28
16	93	21	24	29
16	105	24	32	30

➤ التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها تبين لنا أن هناك اختلاف في مهارات أفراد العينة و ذلك حسب الدرجات المتحصل عليها في اختبار القراءة، حيث وجد أفراد العينة صعوبات في بند قراءة الكلمات فتحصلوا على (32.54%) و كذلك في بند فهم النص بحيث تحصلوا على (46.58%)، في حين نجحوا في بند قراءة أشباه الكلمات بحيث تحصلوا على (63.89%) و كذلك في بند قراءة النص بحيث تحصلوا على (72.17%).

- عرض نتائج اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية:

جدول رقم (10): يمثل نتائج اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية

اختبار القراءة				أساليب إحصائية
فهم النص	قراءة النص	قراءة الكلمات	قراءة شبه الكلمات	

7.90	76.50	18.10	23	المتوسط الحسابي
6.78	33.35	4.26	7.52	الانحراف المعياري
16	105	24	36	أعلى قيمة
00	00	10	06	أدنى قيمة
%63.89	%32.54	%72.17	%46.58	متوسط النسب

➤ التحليل الكمي:

يبين لنا هذا الجدول نتائج الانحراف المعياري و المتوسط الحسابي و كذا متوسط النسب، و أعلى قيمة و أدنى قيمة في بنود اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، فقد قدرت نتائج المتوسط الحسابي المسجلة في بند قراءة شبه الكلمات ب (23) و في بند قراءة الكلمات ب (18.1) و في بند قراءة النص ب (76.5) ، في حين نجد أن القيمة المسجلة في بند فهم النص تقدر ب (7.9).

بالنسبة للقيم المسجلة خلال أداء التلاميذ لبنود اختبار القراءة، سجلنا أن أعلى قيمة مسجلة بالنسبة لبند قراءة شبه الكلمات فقد قدرت ب (36) و أدنى قيمة كانت عند (06)، أما أعلى

قيمة مسجلة في بند قراءة الكلمات كانت (24) و أدنى قيمة (10)، أما أعلى قيمة مسجلة في بند قراءة النص فقدرت ب (105) و أدنى قيمة مسجلة هي (00)، و في بند فهم النص نسجل أعلى قيمة تقدر ب (16) و أدنى قيمة تقدر ب (00).

تظهر نتائج متوسطات النسب أن التلاميذ حققوا نجاحا كبيرا فيما يخص معالجة بنود اختبار القراءة مثل قراءة الكلمات التي تقدر نسبة النجاح ب (72.17%) ثم تأتي مباشرة فهم النص بنسبة (63.89%)، أما فيما يخص بند قراءة شبه الكلمات فقد وجدوا صعوبة و بذلك سجلوا نسبة (46.58%) و نفس الشيء في بند قراءة النص بحيث سجلوا نسبة (32.54%).

1.1.3. دراسة العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي و القراءة:

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي و سيرورات القراءة، استعملنا معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة.

• العلاقة بين بنود الوعي الفونولوجي و اختبار القراءة لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي:

جدول رقم (11): يمثل الارتباط بين الوحدات الفونولوجية و القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي

الوعي الفونولوجي القراءة	بند القافية	بند الفونيم	بند المقطع
بند قراءة أشباه الكلمات	0.01	0.01	0.06 غير دالة
بند قراءة الكلمات	0.01	0.01	0.53 غير دالة
بند قراءة النص	0.06 غير دالة	0.53 غير دالة	0.34 غير دالة
بند فهم النص	0.39 غير دالة	0.01	0.05

➤ التعليق على النتائج:

من خلال الجدول رقم (07) و الذي يمثل نتائج بنود اختبار الوعي الفونولوجي و علاقتها ببنود اختبار القراءة، يتضح لنا جليا وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 التي تتمثل فيما يلي:

وجود علاقة ارتباطية بين بند القافية من اختبار الوعي الفونولوجي و بند قراءة أشباه الكلمات قيمتها 0.01، و بين بند القافية من اختبار الوعي الفونولوجي و بند قراءة الكلمات من اختبار القراءة عند مستوى الدلالة 0.01. أما فيما يخص العلاقة بين بند القافية مع بند قراءة النص و بند فهم النص من اختبار القراءة فهي غير دالة و بذلك نفي وجود علاقة بينها.

وجود علاقة ارتباطية بين بند الفونيم من اختبار الوعي الفونولوجي و بندي قراءة أشباه الكلمات و قراءة الكلمات من اختبار القراءة عند مستوى الدلالة 0.01، أما فيما يخص العلاقة بين بند الفونيم من اختبار الوعي الفونولوجي و بند قراءة النص من اختبار القراءة فهي غير دالة، و وجود علاقة ارتباطية بين بند الفونيم و بند فهم النص عند مستوى الدلالة 0.01.

و في العلاقة بين بند المقطع من اختبار الوعي الفونولوجي مع بنود اختبار القراءة (قراءة أشباه الكلمات و قراءة الكلمات و قراءة النص) فهي غير دالة، و وجود علاقة ارتباطية بين بند المقطع من اختبار الوعي الفونولوجي و بند فهم النص عند مستوى الدلالة 0.05.

➤ العلاقة بين الوعي الفونولوجي و القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي:

جدول رقم (12): يمثل درجات الارتباط بين اختبار الوعي الفونولوجي و اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي

الفرضية	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الارتباط	الدالة الإحصائية
الفرضية الجزئية الأولى	الوعي الفونولوجي	15.73	42.49	0.01	دالة
	القراءة	124.50	6.04		

➤ التعليق على النتائج:

يبين من الجدول رقم (08) أن قيمة معامل الارتباط بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ابتدائي في اختبار الوعي الفونولوجي و نتائجهم في اختبار القراءة دالة إحصائياً في المستوى 0.01، و بذلك تحققت الفرضية الجزئية الأولى التي تقول بوجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي و القراءة.

1. 2. عرض وتحليل نتائج أفراد السنة الثانية:

1. 2. 1. عرض نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي:

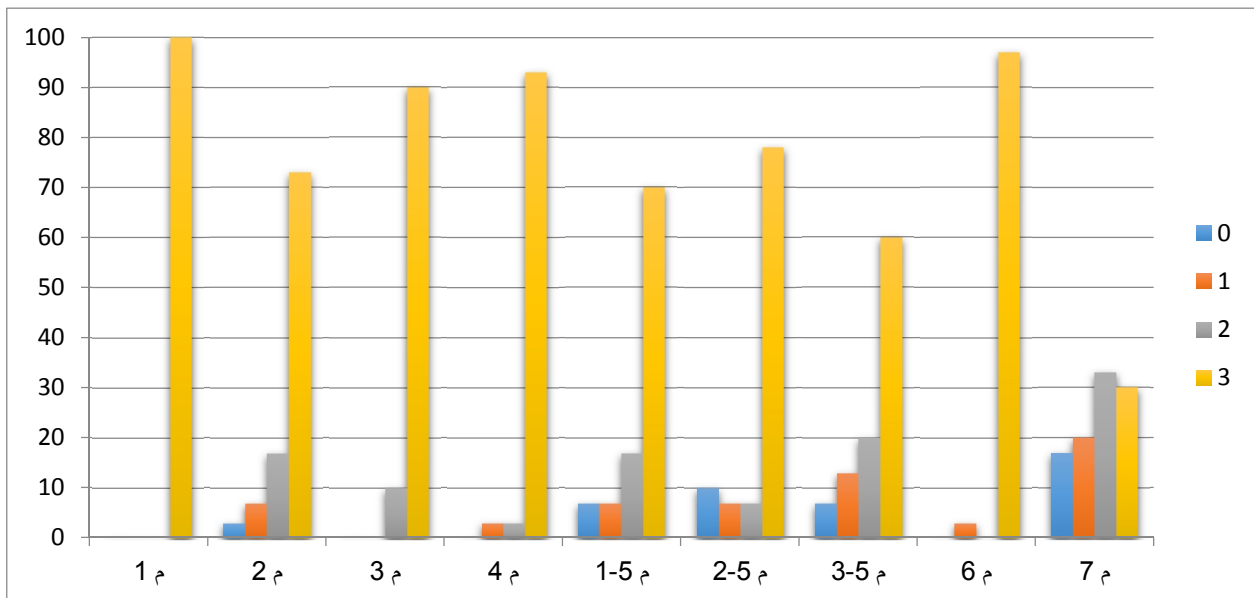
جدول رقم (13): يمثل توزيع تلاميذ السنة أولى ابتدائي حسب النتائج المحصل عليها في معالجة مهام الوعي الفونولوجي

الدرجات	م 1	م 2	م 3	م 4	م 5-1	م 5-2	م 5-3	م 6	م 7
00	0 %0	01 %3.3	0 %0	0 %0	02 %6.7	03 %10	02 %6.7	0 %0	05 %16.7
01	0 %0	02 %6.7	0 %0	01 %3.3	02 %6.7	02 %6.7	04 %13.3	01 %3.3	06 %20.0
02	0 %0	05 %16.7	03 %10	01 %3.3	05 %16.7	02 %6.7	06 %20	0 %0	10 %33.3
03	30 %100	22 %73.3	27 %90	28 %93.3	21 %70	23 %77.6	18 60	29 %96.7	09 %30.0

30	30	30	30	30	30	30	30	30	المجموع
%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	

➤ التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها تبين لنا أن هناك اختلاف في مهارات أفراد العينة و ذلك حسب الدرجات المتحصل عليها في مهام الوعي الفونولوجي، حيث وجد أفراد العينة صعوبات في مهمة تعويض الحرف الأول بحيث قدرت نسبة النجاح فيها ب(30%)، في حين سجلوا نجاحا معتبرا في باقي المهام الأخرى و هذا النجاح قدر ما بين (60%) و (96.7%) أما فيما يخص مهمة الجكم على القافية فقد سجلوا نسبة نجاح تقدر ب (100%). هذه النتائج موضحة في الرسم البياني الموالي:



رسم بياني رقم (04): يمثل توزيع تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الدرجات المتحصل

عليها في مهام الوعي الفونولوجي

- عرض نتائج الوحدات الفونولوجية المعالجة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي:

جدول رقم (14): يمثل نتائج الوحدات الفونولوجية المعالجة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي

الأفراد	بند القافية	بند الفونيم	بند المقطع
01	09 %100	5 %83.33	11 %91.67
02	09 %100	03 %50	06 %50
03	09 %100	05 %83.33	10 %83.33
04	09 %100	06 %100	05 %41.67
05	06 %66.67	03 %50	09 %75
06	08	03	06

%50	%50	%88.89	
12	03	08	07
%100	%50	%88.89	
12	05	08	08
%100	%83.33	%88.89	
12	05	09	09
%100	%83.33	%100	
07	03	09	10
%58.33	%50	%100	
06	04	08	11
%50	%66.67	%88.89	
12	06	09	12
%100	%100	%100	
11	04	09	13
%91.67	%66.67	%100	
03	04	08	14
%25	%66.67	%88.89	
12	06	09	15

%100	%100	%100	
12	06	09	16
%100	%100	%100	
11	05	09	17
%91.67	%83.33	%100	
10	04	09	18
%83.33	%66.67	%100	
09	04	09	19
%75	%66.67	%100	
12	06	09	20
%100	%100	%100	
12	06	09	21
%100	%100	%100	
12	04	07	22
%100	%66.67	%77.78	
12	05	09	23
%100	%83.33	%100	
12	06	09	24
%100	%100	%100	

12	04	08	25
%100	%66.67	%88.89	
12	05	07	26
%100	%83.33	%77.78	
12	06	09	27
%100	%100	%100	
12	03	07	28
%100	%50	%77.77	
12	05	09	29
%100	%83.33	%100	
12	06	09	30
%100	%100	%100	

➤ التعليق على الجدول:

تظهر من خلال نتائج الجدول أن التلاميذ حققوا نجاحا كبيرا فيما يخص معالجة الوحدات الكبرى مثل القافية التي تقدر نسبة النجاح ب (94.44%) ثم تأتي مباشرة وحدة الفونيم بنسبة (85.55%)، أما فيما يخص وحدة المقطع فقد سجل التلاميذ نتائج متوسطة و بذلك حققوا نسبة (77.78%).

- نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية:

جدول رقم (15): يمثل نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية

اختبار الوعي الفونولوجي			أساليب إحصائية
بند الفونيم	بند المقطع	بند القافية	
4.67	10.27	8.50	المتوسط الحسابي
06	12	09	أعلى قيمة
03	03	06	أدنى قيمة
%85.55	%77.78	%94.44	متوسط النسب

➤ التحليل الكمي:

يبين لنا هذا الجدول نتائج الانحراف المعياري و المتوسط الحسابي و كذا متوسط النسب، و أعلى قيمة و أدنى قيمة في وحدات اختبار الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، فقد قدرت نتائج المتوسط الحسابي المسجلة في الوحدات الكبرى كما يلي: بالنسبة

لوحة القافية فقد قدرت ب (8.50) و القيمة المسجلة في وحدة المقطع قدرت ب (10.27)، في حين نجد أن القيمة المسجلة في وحدة الفونيم تقدر ب (4.67).

بالنسبة للقيم المسجلة خلال أداء التلاميذ للوحدات الفونولوجية، سجلنا أن أعلى قيمة مسجلة بالنسبة لوحدة القافية فقد قدرت ب (09) و أدنى قيمة كانت عند (06)، أما أعلى قيمة مسجلة في وحدة المقطع كانت (12) و أدنى قيمة (03)، أما أعلى قيمة مسجلة في وحدة الفونيم فقدرت ب (06) و أدنى قيمة مسجلة هي (03).

تظهر نتائج متوسطات النسب أن التلاميذ حققوا نجاحا كبيرا فيما يخص معالجة الوحدات الكبرى مثل القافية التي تقدر نسبة النجاح ب (94.44%) ثم تأتي مباشرة وحدة الفونيم بنسبة (85.55%)، أما فيما يخص وحدة المقطع فقد حققوا نسبة (77.78%).

1. 2. 2. عرض نتائج اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي:

• نتائج قراءة شبه الكلمات لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي:

جدول رقم (16): يمثل توزيع تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الدرجات المحصل عليها في

قراءة شبه الكلمات

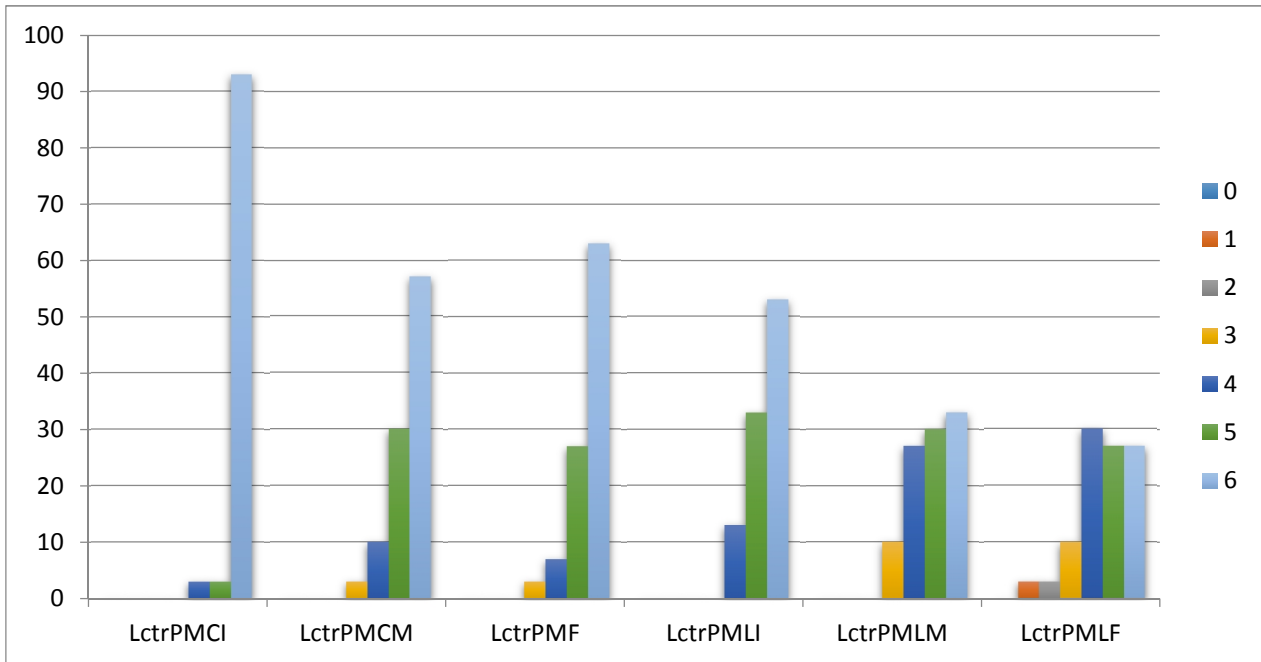
شبه الكلمات القصيرة			شبه الكلمات الطويلة			الدرجات
بتغيير الحرف الأول	بتغيير الحرف الأوسط	بتغيير الحرف الأخير	بتغيير الحرف الأول	بتغيير الحرف الأوسط	بتغيير الحرف الأخير	

الفصل الرابع: عرض و تحليل نتائج الدراسة

0	0	0	0	0	0	0
%0	%0	%0	%0	%0	%0	
1	0	0	0	0	0	1
%3.3	%0	%0	%0	%0	%0	
1	0	0	0	0	0	2
%3.3	%0	%0	%0	%0	%0	
3	3	0	1	1	0	3
%10	%10	%0	%3.3	%3.3	%0	
9	8	4	2	3	1	4
%30	%26.7	%13.3	%6.7	%10	%3.3	
8	9	10	8	9	1	5
%26.7	%30	%33.3	%26.7	%30	%3.3	
8	10	16	19	17	28	6
%26.7	%33.3	%53.3	%63.3	%56.7	%93.3	
30	30	30	30	30	30	المجموع
%100	%100	%100	%100	%100	%100	

• التعليق على الجدول:

بالنسبة لقراءة شبه الكلمات، النتائج المحصل عليها و الممثلة في الجدول رقم أظهرت أن نسبة التلاميذ الذين حققوا نجاحا كليا في قراءة شبه الكلمات القصيرة أعلى مقارنة بقراءة شبه الكلمات الطويلة، إذ تتراوح ما بين (56.7%) و (93.3%) بالنسبة لشبه الكلمات القصيرة، و ما بين (26.7%) و (53.3%) بالنسبة لشبه الكلمات الطويلة، هذه النتائج موضحة في الرسم البياني التالي:



رسم بياني رقم (05): يمثل توزيع تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الدرجات المحصل عليها في قراءة شبه الكلمات

• نتائج قراءة الكلمات لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي:

جدول رقم (17): يمثل توزيع تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الدرجات المحصل عليها في قراءة الكلمات

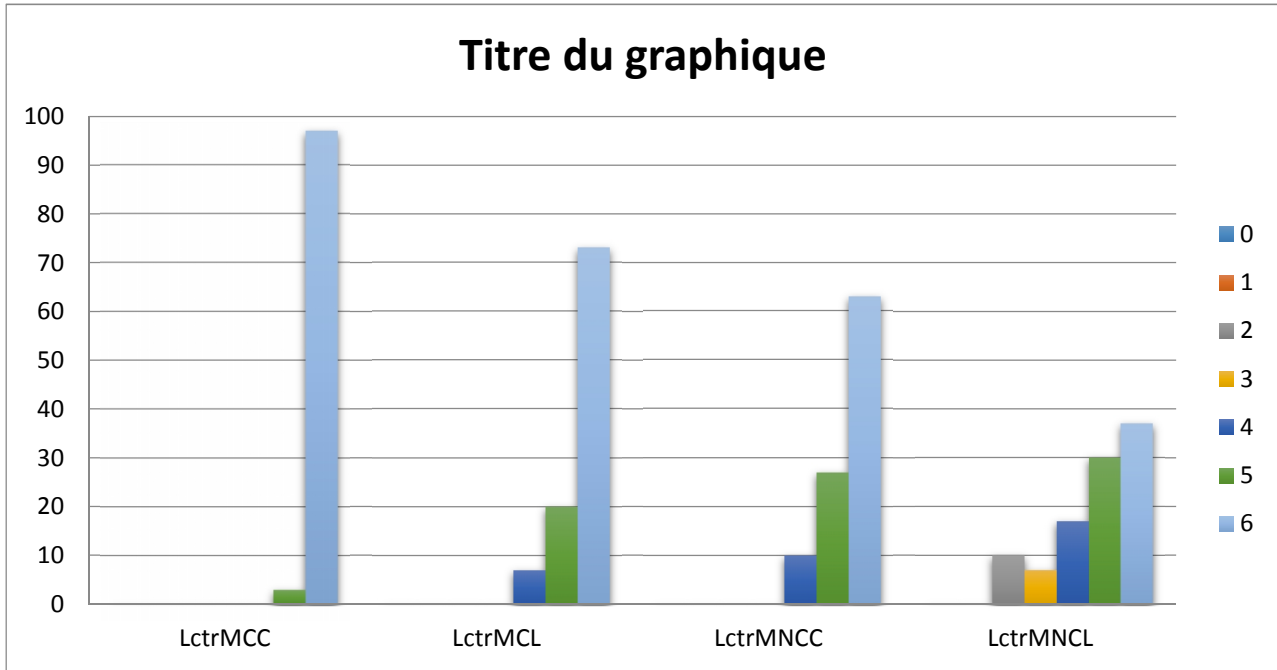
الكلمات النادرة		الكلمات المألوفة		الدرجات
الطويلة	القصيرة	الطويلة	القصيرة	
0	0	0	0	0
%0	%0	%0	%0	
0	0	0	0	1
%0	%0	%0	%0	
3	0	0	0	2
%10	%0	%0	%0	
2	0	0	0	3
%6.7	%0	%0	%0	
5	3	2	0	4
%16.7	%10	%6.7	%0	
9	8	6	1	5
%30	%26.7	%20	%3.3	

11	19	22	29	6
%36.7	%63.3	%73.3	%96.7	
30	30	30	30	المجموع
%100	%100	%100	%100	

• التعليق على الجدول:

بالنسبة لقراءة الكلمات المعزولة، فيتضح من خلال الجدول رقم، من جهة نسبة النجاح في قراءة الكلمات المألوفة أعلى مقارنة بقراءة الكلمات النادرة، إذ تتراوح بالنسبة للكلمات المألوفة ما بين (73.3%) و (96.7%) و بالنسبة للكلمات النادرة ما بين (36.7%) و (63.3%).

و من جهة ثانية إن نسبة التلاميذ الذين نجحوا في قراءة الكلمات القصيرة، أعلى من قراءة الكلمات الطويلة، إذ تتراوح بالنسبة للكلمات القصيرة ما بين (63.3%) و (96.7%) أما بالنسبة للكلمات الطويلة ما بين (36.7%) و (73.3%). هذه النتائج موضحة في الرسم البياني التالي:



رسم بياني رقم (06): يمثل توزيع تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الدرجات المحصل عليها في قراءة الكلمات

• نتائج اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي:

جدول رقم (18): يمثل نتائج اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي

الأفراد	قراءة شبه كلمات	قراءة كلمات	قراءة النص	فهم النص
01	34	21	106	16
02	13	16	94	16
03	34	24	106	16
04	30	21	106	16

الفصل الرابع: عرض و تحليل نتائج الدراسة

16	102	22	28	05
16	99	22	29	06
03	95	19	20	07
03	86	06	07	08
16	104	23	35	09
16	93	15	23	10
03	93	16	29	11
16	103	21	28	12
16	97	21	28	13
16	105	24	36	14
03	99	13	18	15
16	102	18	24	16
16	98	22	33	17
16	106	22	35	18
16	102	22	31	19

03	104	22	31	20
16	104	24	35	21
16	101	22	32	22
16	103	23	35	23
16	105	24	35	24
16	103	24	34	25
16	104	24	34	26
16	104	22	33	27
16	104	24	35	28
16	98	18	24	29
16	101	24	30	30
13.83	95.93	21.93	31.57	متوسط
%89.2	%89.1	%91.4	%87.7	المجموع

• التحليل الكمي:

تظهر نتائج متوسطات النسب أن التلاميذ حققوا نجاحا كبيرا فيما يخص معالجة بنود اختبار القراءة، ففي قراءة الكلمات التي تقدر نسبة النجاح ب (91.4%) ثم تأتي مباشرة فهم

النص بنسبة (89.2%)، ثم بند قراءة النص بحيث سجلوا نسبة (89.1%) ثم بند قراءة النص بحيث سجلوا نسبة (87.7%). فقد قدرت نتائج المتوسط الحسابي المسجلة في بند قراءة شبه الكلمات ب (31.57) و في بند قراءة الكلمات ب (21.93) و في بند قراءة النص ب (95.93) ، في حين نجد أن القيمة المسجلة في بند فهم النص تقدر ب (13.83).

• نتائج اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية:

جدول رقم(19): يمثل نتائج القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية

أساليب إحصائية	اختبار القراءة			
	بند قراءة شبه الكلمات	بند فقراءة الكلمات	بند قراءة النص	بند فهم النص
المتوسط الحسابي	31.57	21.93	95.93	13.83
الانحراف المعياري	3.49	2.10	15.47	4.93
أعلى قيمة	36	24	106	16

أدنى قيمة	07	06	86	3
متوسط النسب	%87.7	%91.4	%89.1	%89.2

• التحليل الكمي:

يبين لنا هذا الجدول نتائج الانحراف المعياري و المتوسط الحسابي و كذا متوسط النسب، و أعلى قيمة و أدنى قيمة في بنود اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، فقد قدرت نتائج المتوسط الحسابي المسجلة في بند قراءة شبه الكلمات ب (31.57) و في بند قراءة الكلمات ب (21.93) و في بند قراءة النص ب (95.93) ، في حين نجد أن القيمة المسجلة في بند فهم النص تقدر ب (13.83).

بالنسبة للقيم المسجلة خلال أداء التلاميذ لبنود اختبار القراءة، سجلنا أن أعلى قيمة مسجلة بالنسبة لبند قراءة شبه الكلمات فقد قدرت ب (36) و أدنى قيمة كانت عند (07)، أما أعلى قيمة مسجلة في بند قراءة الكلمات كانت (24) و أدنى قيمة (06)، أما أعلى قيمة مسجلة في بند قراءة النص فقد قدرت ب (106) و أدنى قيمة مسجلة هي (86)، و في بند فهم النص نسجل أعلى قيمة تقدر ب (16) و أدنى قيمة تقدر ب (03).

تظهر نتائج متوسطات النسب أن التلاميذ حققوا نجاحا كبيرا فيما يخص معالجة بنود اختبار القراءة، ففي قراءة الكلمات التي تقدر نسبة النجاح ب (91.4%) ثم تأتي مباشرة فهم

النص بنسبة (89.2%)، ثم بند قراءة النص بحيث سجلوا نسبة (89.1%) ثم بند قراءة النص بحيث سجلوا نسبة (87.7%).

1. 2. 3. دراسة العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي بالقراءة:

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي و سيرورات القراءة، استعملنا معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة.

- الارتباط بين الوحدات الفونولوجية و القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي:

جدول رقم (20): يمثل الارتباط بين الوحدات الفونولوجية و القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي

الوعي الفونولوجي القراءة	بند القافية	بند الفونيم	بند المقطع
بند قراءة أشباه الكلمات	0.11 غير دالة	0.49 غير دالة	0.65 غير دالة
بند قراءة الكلمات	0.39 غير دالة	0.68 غير دالة	0.29 غير دالة

0.07	0.05	0.01	بند قراءة النص
غير دالة			
0.95	0.57	0.77	بند فهم النص
غير دالة	غير دالة	غير دالة	

• التعليق على النتائج:

من خلال الجدول رقم (14) و الذي يمثل نتائج بنود اختبار الوعي الفونولوجي و علاقته مع بنود اختبار القراءة يتضح لنا جليا وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 التي تتمثل فيما يلي:

عدم وجود علاقة ارتباطية بين بند القافية من اختبار الوعي الفونولوجي و بين بند قراءة أشباه الكلمات و بند قراءة الكلمات و بند فهم النص من اختبار القراءة، كما نسجل وجود علاقة ارتباطية بين بند القافية من اختبار الوعي الفونولوجي و بند قراءة النص عند مستوى الدلالة 0.01.

في حين نسجل عدم وجود علاقة ارتباطيه بين بند الفونيم من اختبار الوعي الفونولوجي و بند قراءة أشباه الكلمات و بند قراءة الكلمات و بند فهم النص من اختبار القراءة ، و من جهة أخرى نسجل وجود علاقة ارتباطيه بين بند الفونيم من اختبار الوعي الفونولوجي و بند قراءة النص من اختبار القراءة عند مستوى الدلالة 0.05.

عدم وجود علاقة ارتباطيه بين بند المقطع من اختبار الوعي الفونولوجي و بنود اختبار القراءة.

- عرض درجات الارتباط بين اختبار الوعي الفونولوجي و اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي:

جدول رقم (21): يمثل درجات الارتباط بين اختبار الوعي الفونولوجي و اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي

الفرضية	المتغيرات	التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الارتباط	الدالة الإحصائية
الفرضية الجزئية الثانية	الوعي الفونولوجي	23.50	3.51	0.016	دالة
	القراءة	163.50	21.33		

- التعليق على النتائج:

يبين من الجدول رقم (15) أن قيمة معامل الارتباط بين نتائج تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في اختبار الوعي الفونولوجي و نتائجهم في اختبار القراءة دالة إحصائيا في المستوى 0.05، و بذلك تحققت الفرضية الجزئية الثانية التي تقول بوجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي و القراءة.

1. 3. عرض و تحليل نتائج أفراد السنة الثالثة:

1. 3. 1. عرض و تحليل نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

• نتائج مهام الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

جدول رقم (22): يمثل نتائج مهام الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الثالثة

ابتدائي

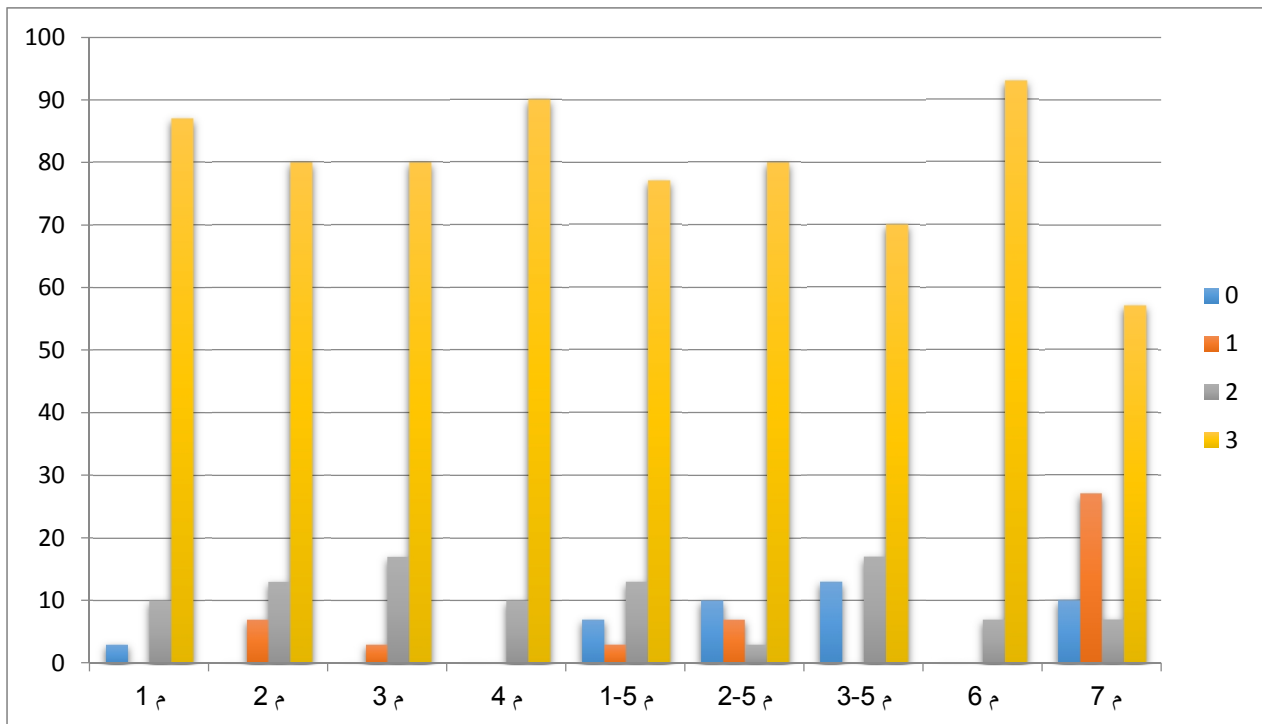
الدرجات	م 1	م 2	م 3	م 4	م 5-1	م 5-2	م 5-3	م 6	م 7
00	01	0	0	0	02	03	04	0	03
%3.3	%0	%0	%0	%0	%6.7	%10	%13.3	%0	%10
01	0	02	01	00	01	02	0	0	08
%0	%6.7	%3.3	%0	%3.3	%3.3	%6.7	%0	%0	%26.7
02	03	04	05	3	04	01	05	02	02
%10	%13.3	%16.7	%10	%13.3	%3.3	%16.7	%6.7	%6.7	%6.7
03	26	24	24	27	23	24	21	28	17
%86.7	%80	%80	%80	%90	%76.7	%80	%70	%93.3	%56.7

الفصل الرابع: عرض و تحليل نتائج الدراسة

30	30	30	30	30	30	30	30	30	المجموع
%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	

• التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها تبين لنا أن هناك اختلاف في مهارات أفراد العينة و ذلك حسب الدرجات المتحصل عليها في مهام الوعي الفونولوجي، قدرت نسبة النجاح في جميع المهام بين (56.7%) و (93.3%). هذه النتائج موضحة في الرسم البياني الموالي:



رسم بياني رقم (07): يمثل توزيع تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي حسب الدرجات المتحصل عليها في اختبار الوعي الفونولوجي

• عرض نتائج الوحدات الفونولوجية المعالجة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

جدول رقم (23): يمثل نتائج الوحدات الفونولوجية المعالجة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

الأفراد	بند القافية	بند الفونيم	بند المقطع
01	08 %88.89	06 %100	11 %91.67
02	09 %100	02 %33.33	05 %16.67
03	09 %100	05 %83.33	12 %100
04	09 %100	04 %66.67	12 %100
05	09 %100	04 %66.67	06 %50
06	09 %100	04 %66.67	05 %41,67
07	03 %33.33	03 %50	07 %58.33
08	09 %100	03 %50	02 %16.67

الفصل الرابع: عرض و تحليل نتائج الدراسة

12 %100	06 %100	09 %100	09
11 %91.67	06 %100	09 %100	10
10 %83.33	04 %66.67	07 %77.77	11
12 %100	04 %66.67	09 %100	12
12 %100	03 %50	08 %88.89	13
12 %100	06 %100	08 %88.89	14
12 %100	06 %100	07 %77.77	15
11 %91.67	06 %100	07 %77.77	16
09 %75	05 %83.33	08 %88.89	17
12 %100	06 %100	08 %88.89	18
11	03	09	19

%91.67	%50	%88.89	
12	06	07	20
%100	%100	%77,77	
12	06	09	21
%100	%100	%100	
12	06	09	22
%100	%100	%100	
12	06	09	23
%100	%100	%100	
12	06	09	24
%100	%100	%100	
12	06	09	25
%100	%100	%100	
12	06	09	26
%100	%100	%100	
12	04	09	27
%100	%66.67	%100	
12	06	09	28
%100	%100	%100	
12	06	09	29
%100	%100	%100	
12	06	09	30

%100	%100	%100	
------	------	------	--

- نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية:

جدول رقم (24): يمثل نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الثالثة

ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية

اختبار الوعي الفونولوجي			أساليب إحصائية
الفونيم	المقطع	القافية	
5.00	10.53	8.37	المتوسط الحسابي
06	12	09	أعلى قيمة
02	02	03	أدنى قيمة

متوسط النسب	92.60	83.33	87.78
----------------	-------	-------	-------

• التحليل الكمي:

يبين لنا هذا الجدول نتائج الانحراف المعياري و المتوسط الحسابي و كذا متوسط النسب، و أعلى قيمة و أدنى قيمة في وحدات اختبار الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، فقد قدرت نتائج المتوسط الحسابي المسجلة في الوحدات الكبرى كما يلي: بالنسبة لوحدة القافية فقد قدرت ب (8.37) و هذه القيمة أعلى بالقيمة المسجلة في وحدة المقطع و التي قدرت ب (10.53)، في حين نجد أن القيمة المسجلة في وحدة الفونيم تقدر ب (05).

بالنسبة للقيم المسجلة خلال أداء التلاميذ للوحدات الفونولوجية، سجلنا أن أعلى قيمة مسجلة بالنسبة لوحدة القافية فقد قدرت ب (09) و أدنى قيمة كانت عند (03)، أما أعلى قيمة مسجلة في وحدة المقطع كانت (12) و أدنى قيمة (02)، أما أعلى قيمة مسجلة في وحدة الفونيم فقدرت ب (06) و أدنى قيمة مسجلة هي (02).

تظهر نتائج متوسطات النسب أن التلاميذ حققوا نجاحا كبيرا فيما يخص معالجة الوحدات الكبرى مثل القافية التي تقدر نسبة النجاح ب (92.60%) ثم تأتي مباشرة وحدة الفونيم بنسبة (87.78%)، أما فيما يخص وحدة المقطع فقد قدرت بنسبة (83.33%).

1. 3. 2. عرض نتائج اختبار القراءة لأفراد السنة الثالثة:

- عرض نتائج قراءة شبه الكلمات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

جدول رقم (25): يمثل توزيع تلاميذ السنة الثالثة حسب الدرجات المحصل عليها في قراءة شبه الكلمات

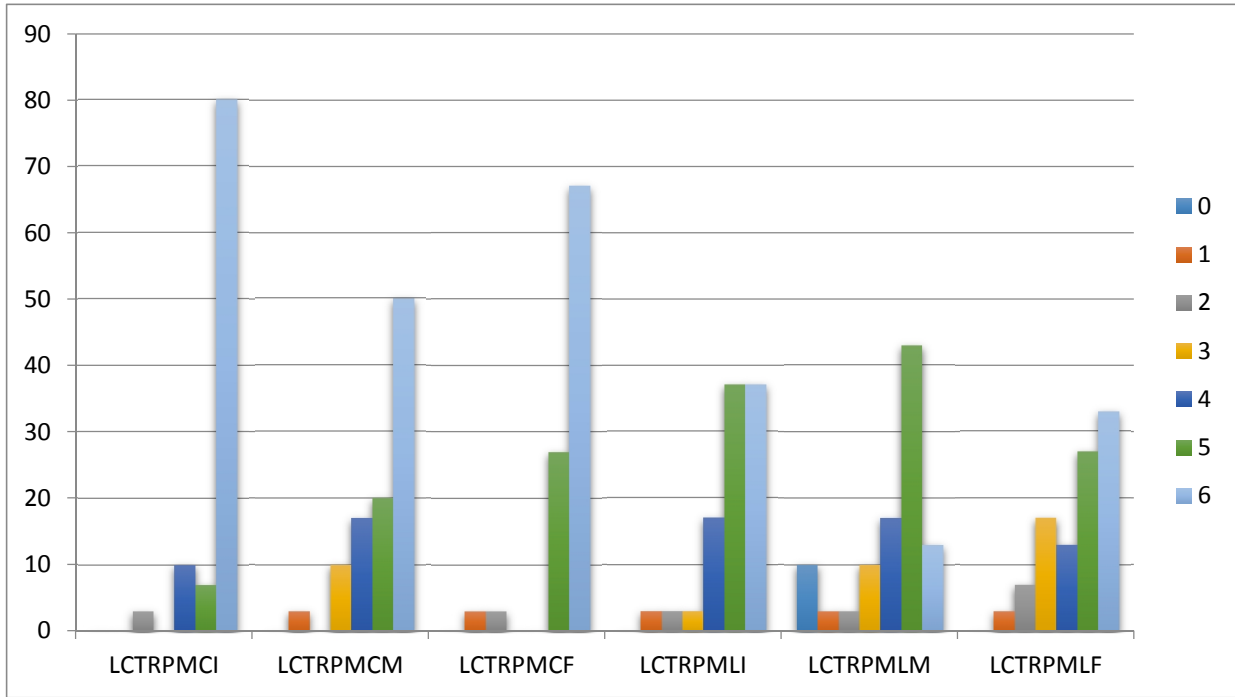
شبه الكلمات القصيرة			شبه الكلمات الطويلة			الدرجات
بتغيير الحرف الأول	بتغيير الحرف الأوسط	بتغيير الحرف الأخير	بتغيير الحرف الأول	بتغيير الحرف الأوسط	بتغيير الحرف الأخير	
0	0	0	0	3	0	0
%0	%0	%0	%0	%10	%0	
0	1	1	1	1	1	1
%0	%3.3	%3.3	%3.3	%3.3	%3.3	
1	0	1	1	1	2	2
%3.3	%0	%3.3	%3.3	%3.3	%6.7	
0	3	1	0	3	5	3
%0	%10	%3.3	%0	%10	%16.7	

4	4	5	0	5	3	4
%13.3	%16.7	%16.7	%0	%16.7	%10	
8	13	11	8	6	2	5
%26.7	%43.3	%36.7	%26.7	%20	%6.7	
10	4	11	20	15	24	6
%33.3	%13.3	%36.7	%66.7	%50	%80	
30	30	30	30	30	30	المجموع
%100	%100	%100	%100	%100	%100	

• التعليق على النتائج:

بالنسبة لقراءة شبه الكلمات، النتائج المحصل عليها و الممثلة في الجدول رقم أظهرت أن نسبة التلاميذ الذين حققوا نجاحا كليا في قراءة شبه الكلمات القصيرة أعلى مقارنة بقراءة شبه الكلمات الطويلة، إذ تتراوح ما بين (50%) و (80%) بالنسبة لشبه الكلمات القصيرة، و ما بين (13.3%) و (36.7%) بالنسبة لشبه الكلمات الطويلة، هذه النتائج موضحة في الرسم البياني التالي:

الفصل الرابع: عرض و تحليل نتائج الدراسة



رسم بياني رقم (08): يمثل توزيع تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي حسب الدرجات المحصل عليها في قراءة شبه الكلمات

• عرض نتائج قراءة الكلمات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

جدول رقم (26): يمثل توزيع تلاميذ السنة الثالثة حسب الدرجات المحصل عليها في قراءة الكلمات

الكلمات النادرة		الكلمات المألوفة		الدرجات
الطويلة	القصيرة	الطويلة	القصيرة	
2	0	0	0	0
%6.7	%0	%0	%0	
1	1	0	0	1

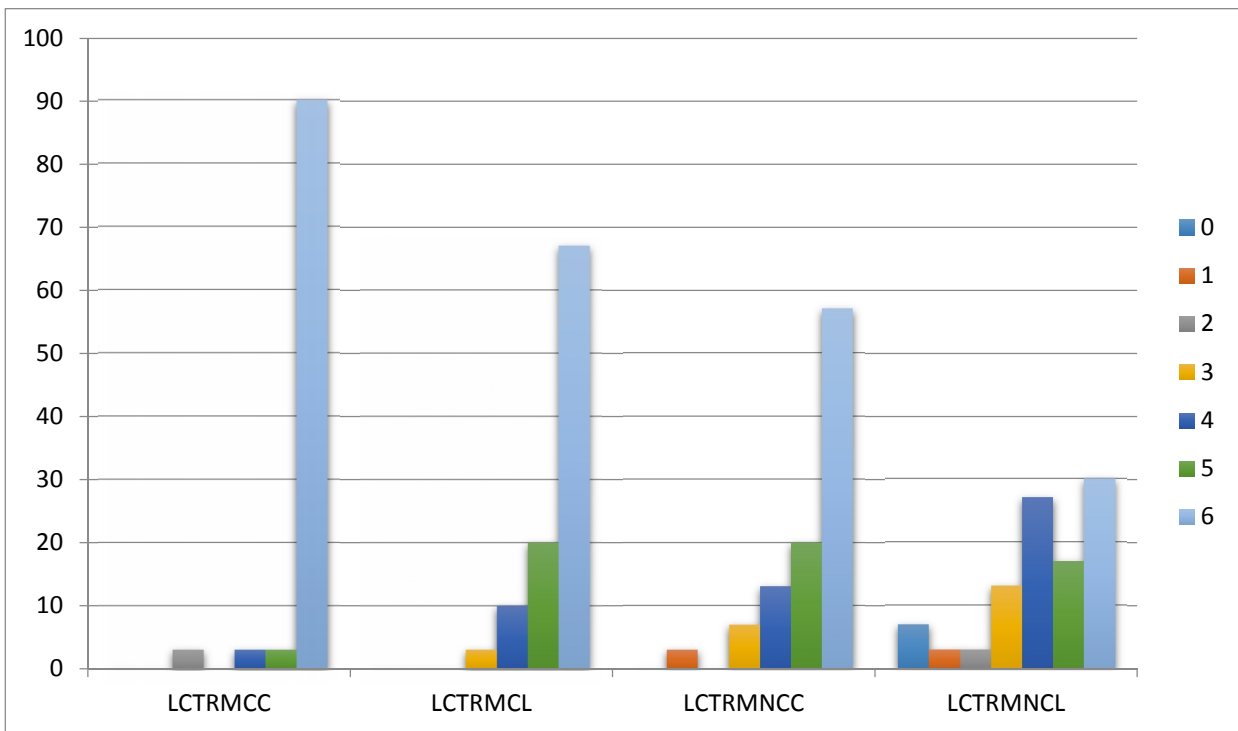
الفصل الرابع: عرض و تحليل نتائج الدراسة

%3.3	%3.3	%0	%0	
1	0	0	1	2
%3.3	%0	%0	%3.3	
4	2	1	0	3
%13.3	%6.7	%3.3	%0	
8	4	3	1	4
%26.7	%13.3	%10	%3.3	
5	6	6	1	5
%16.7	%20	%20	%3.3	
9	17	20	27	6
%30	%56.7	%66.7	%90	
30	30	30	30	المجموع
%100	%100	%100	%100	

• التعليق على النتائج:

بالنسبة لقراءة الكلمات المعزولة، فيتضح من خلال الجدول رقم، من جهة نسبة النجاح في قراءة الكلمات المألوفة أعلى مقارنة بقراءة الكلمات النادرة، إذ تتراوح بالنسبة للكلمات المألوفة ما بين (66.7%) و (90%) و بالنسبة للكلمات النادرة ما بين (30%) و (56.7%).

و من جهة ثانية إن نسبة التلاميذ الذين نجحوا في قراءة الكلمات القصيرة، أعلى من قراءة الكلمات الطويلة، إذ تتراوح بالنسبة للكلمات القصيرة ما بين (56.7%) و (90%) أما بالنسبة للكلمات الطويلة ما بين (30%) و (56.7%). هذه النتائج موضحة في الرسم البياني التالي:



رسم بياني رقم (09): يمثل توزيع تلاميذ السنة الثالثة حسب الدرجات المحصل عليها في قراءة الكلمات

• عرض نتائج اختبار القراءة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

جدول رقم (27): يمثل نتائج اختبار القراءة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

الأفراد	قراءة شبه كلمات	قراءة كلمات	قراءة النص	فهم النص
01	34 %94.44	21 %58.33	106 %100	16 %100
02	13 %36.11	16 %44.44	94 %88.67	16 %100
03	34 %94.44	24 %100	106 %100	16 %100
04	30 %83.33	21 %58.33	106 %100	16 %100
05	28 %77.77	22 %61.11	102 %96.22	16 %100
06	29 %80.55	22 %61.11	99 %93.39	16 %100
07	20 %55.55	19 %52.77	95 89.62	03 %18.75
08	07 %19.44	06 %25	86 %81.13	03 %18.75

الفصل الرابع: عرض و تحليل نتائج الدراسة

16 %100	104 %98.11	23 %95.83	35 %72.22	09
16 %100	93 %87.73	15 %41.66	23 %63.88	10
03 %18.75	93 87.73	16 66.66	29 80.55	11
16 %100	103 97.16	21 87.5	28 77.77	12
16 %100	97 %91.50	21 %87.5	28 %77.77	13
16 %100	105 %99.05	24 %100	36 %100	14
03 %18.75	99 %93.39	13 %75	18 %50	15
16 %100	102 %96.22	18 %75	24 %66.66	16
16 %100	98 %92.45	22 %91.66	33 %91.66	17
16 %100	106 %100	22 %91.66	35 %72.22	18
16	102	22	31	19

الفصل الرابع: عرض و تحليل نتائج الدراسة

%100	%96.22	%91.66	%86.11	
03	104	22	31	20
%18.75	%98.11	%91.66	%86.11	
16	104	24	35	21
%100	%98.11	%100	%72.22	
16	101	22	32	22
%100	%95.28	%91.66	%88.88	
03	103	23	35	23
%18.75	%97.16	%95.83	%72.22	
16	105	24	35	24
%100	%99.05	%100	%97.22	
16	103	24	34	25
%100	%97.16	%100	%94.44	
16	104	24	34	26
%100	%98.11	%100	%94.44	
16	104	22	33	27
%100	%98.11	%91.66	%91.66	
16	104	24	35	28
%100	%98.11	%100	%72.22	

03	98	18	24	29
%18.75	%92.45	%75	%66.66	
03	101	24	30	30
%18.75	%95.28	%100	%83.33	

• نتائج اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية:

جدول رقم (28): يمثل نتائج اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية

اختبار القراءة				أساليب إحصائية
بند فهم النص	بند قراءة النص	بند فقرات الكلمات	بند قراءة شبه الكلمات	
12.2	100.9	20.63	29.10	المتوسط الحسابي
5.92	4.84	4.07	7.06	الانحراف المعياري
16	106	24	36	أعلى

قيمة				
أدنى	7	6	86	3
قيمة				
متوسط	%81.2	%85.63	%94.18	%75.33
النسب				

• التحليل الكمي:

يبين لنا هذا الجدول نتائج الانحراف المعياري و المتوسط الحسابي و كذا متوسط النسب، و أعلى قيمة و أدنى قيمة في بنود اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، فقد قدرت نتائج المتوسط الحسابي المسجلة في بند قراءة شبه الكلمات ب (29.1) و في بند قراءة الكلمات ب (20.63) و في بند قراءة النص ب (100.9) ، في حين نجد أن القيمة المسجلة في بند فهم النص تقدر ب (12.2).

بالنسبة للقيم المسجلة خلال أداء التلاميذ لبنود اختبار القراءة، سجلنا أن أعلى قيمة مسجلة بالنسبة لبند قراءة شبه الكلمات فقد قدرت ب (36) و أدنى قيمة كانت عند (07)، أما أعلى قيمة مسجلة في بند قراءة الكلمات كانت (24) و أدنى قيمة (06)، أما أعلى قيمة مسجلة في بند قراءة النص فقدرت ب (106) و أدنى قيمة مسجلة هي (86)، و في بند فهم النص نسجل أعلى قيمة تقدر ب (16) و أدنى قيمة تقدر ب (03).

تظهر نتائج متوسطات النسب أن التلاميذ حققوا نجاحا كبيرا فيما يخص معالجة بنود اختبار القراءة، ففي قراءة النص تقدر نسبة النجاح ب (94.18%) ثم تأتي مباشرة بند قراءة

الكلمات التي تقدر بنسبة (85.63%)، ثم بند قراءة شبه الكلمات بحيث سجلوا نسبة (81.2%) ثم بند فهم النص بحيث سجلوا نسبة (75.33%).

1. 3. 3. دراسة العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي بالقراءة:

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي و سيرورات القراءة، استعملنا معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة.

- عرض درجات الارتباط بين الوحدات الفونولوجية و القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

جدول رقم (29): يمثل نتائج الارتباط بين الوحدات الفونولوجية و القراءة

لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

الوعي الفونولوجي	بند القافية	بند الفونيم	بند المقطع	القراءة
بند قراءة أشباه الكلمات	0.18 غير دالة	0.01	0.01	

0.01	0.05	0.27 غير دالة	بند قراءة الكلمات
0.01	0.01	0.23 غير دالة	بند قراءة النص
0.54 غير دالة	0.81 غير دالة	0.05	بند فهم النص

• التعليق على النتائج:

من خلال الجدول رقم (21) و الذي يمثل نتائج بنود اختبار الوعي الفونولوجي و علاقتها ببنود اختبار القراءة، يتضح لنا جليا وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 التي تتمثل فيما يلي:

وجود علاقة ارتباطية بين بند القافية من اختبار الوعي الفونولوجي و بند فهم النص عند مستوى الدلالة 0.05، كما نلاحظ عدم وجود علاقة ارتباطية بين بند القافية من اختبار الوعي الفونولوجي و باقي بنود اختبار القراءة.

وجود علاقة ارتباطية بين بند الفونيم من اختبار الوعي الفونولوجي و بند قراءة أشباه الكلمات عند مستوى الدلالة 0.01، و بند قراءة الكلمات عند مستوى الدلالة 0.05، و كذلك ومع بند قراءة النص عند مستوى الدلالة 0.01، هذا من جهة و من جهة أخرى

نلاحظ عدم وجود علاقة ارتباطية بين بند الفونيم من اختبار الوعي الفونولوجي و بند فهم النص.

وجود علاقة ارتباطية بين بند المقطع من اختبار الوعي الفونولوجي و بنود اختبار القراءة الثلاثة الأولى عند مستوى الدلالة 0.01، و نلاحظ عدم وجود علاقة ارتباطية بين بند المقطع من اختبار الوعي الفونولوجي و بند فهم النص

• عرض درجات الارتباط بين اختبار الوعي الفونولوجي و اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

جدول رقم (30): يمثل درجات الارتباط بين اختبار الوعي الفونولوجي و اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

الفرضية	المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الارتباط	الدلالة الاحصائية
الفرضية الجزئية الثالثة	الوعي الفونولوجي	23.90	4.04	0.000	دالة
	القراءة	163.16	18.60		

• التعليق على النتائج:

يبين من الجدول رقم (13) أن قيمة معامل الارتباط بين نتائج تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في اختبار الوعي الفونولوجي و نتائجهم في اختبار القراءة دالة إحصائية في المستوى 0.01، و بذلك تحققت الفرضية الجزئية الثالثة التي تقول بوجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي و القراءة.

1. 4. عرض نتائج الفرضية الرئيسية:

• عرض درجات الارتباط بين اختبار الوعي الفونولوجي و اختبار القراءة لدى تلاميذ الطور الأول ابتدائي:

جدول رقم (31): يمثل درجات الارتباط بين اختبار الوعي الفونولوجي و اختبار القراءة لدى تلاميذ الطور الأول ابتدائي

الفرضية	المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الارتباط	الدالة الاحصائية
الفرضية الرئيسية	الوعي الفونولوجي	21.14	5.61	0.000	دالة
	القراءة	150.39	34.47		

• التعليق على النتائج:

يبين من الجدول رقم (22) أن قيمة معامل الارتباط بين نتائج تلاميذ السنوات الثالثة ابتدائي في اختبار الوعي الفونولوجي و نتائجهم في اختبار القراءة دالة إحصائيا في المستوى 0.01، و بذلك تحققت الفرضية العامة التي تقول بوجود علاقة ارتباطيه بين الوعي الفونولوجي و القراءة.

2. مناقشة و تفسير النتائج:

2. 1. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

إن البيانات المحصل عليها من عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى، باستخدام الأساليب الإحصائية الموضحة في الجدول (04)، التي تبين أن أداء الأطفال فيما يخص الوحدات الفونولوجية حقق نجاحا في مستوى الوحدات الكبرى المقطع و القافية مقارنة بمستوى الوحدات الصغرى (الفونيم). هذه النتيجة تعتبر متوقعة، إذ جاءت مع ما توصل إليه (عسوامي و بريان، 1990) الذين رتبوا الوعي بالوحدات الفونولوجية حسب تعقيدها اللغوي، و منه فالمقطع يأتي قبل الوحدات التحت مقطعية، هذا من جهة، و من جهة أخرى، نجد أداء التلاميذ في ما يخص وحدة القافية أحسن من أدائهم في وحدة المقطع، فهي تخالف ما توصلت إليه (بو كديدة، 2002) إذ وجدت أداء أحسن عند التلاميذ في معالجة المقطع منه من القافية عند جيدوا و ضعفاء القراءة على حد سواء.

و يرجع ذلك الى صعوبة اكتساب الوحدات الصغرى (الفونيم) بالنسبة للعديد من الأطفال، و ذلك بسبب تداخل النطق كما يوضحه (سبرنجر شارول و اخرون، 2006).

و بالفعل فالفونيمات تشتط درجة هامة من التجريد كونها تركز انتباه الطفل على وحدة اللغة المنطوقة و منه فهي لا تنطق الواحدة تلو الأخرى أي بصفة متسلسلة و لكن بحركة نطقية واحدة داخل المقطع، مثلا كلمة « bateau » لا تنطق / b+a+t+o/ و لكن /ba+to/.

أما في ما يخص معامل الارتباط بين نتائج اختبار الوعي الفونولوجي و اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي الموضح في الجدول رقم (10)، تظهر أن قيمة الارتباط ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.01 و هذا ما يجعل الفرضية الجزئية الأولى تتحقق و تتناسق هذه النتائج مع دراسات (ستانفتش، 1988)، (لندبرغ و آخرون، 1988)، (بريان و برادلي و ماكلين و غروسلاند، 1989)، التي تؤكد على القيمة التنبؤية للوعي الفونولوجي في تعلم القراءة.

2.2. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

إن البيانات المحصل عليها من عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية، باستخدام الأساليب الإحصائية الموضحة في الجدول (13)، التي تبين أن أداء الأطفال فيما يخص الوحدات الفونولوجية حقق نجاحا في مستوى الفونيم و القافية مقارنة بمستوى المقطع. هذه النتيجة تعتبر غير متوقعة، إذ جاءت عكس ما توصل إليه (عسوامي و بريان، 1990) الذين رتبوا الوعي بالوحدات الفونولوجية حسب تعقيدها اللغوي، و منه فالمقطع يأتي قبل الوحدات التحت مقطعية، هذا من جهة، و من جهة أخرى فهي تخالف أيضا ما توصلت إليه (بو كديدة، 2002) إذ وجدت أداء أحسن عند التلاميذ في معالجة المقطع منه من القافية عند جيدوا و ضعفاء القراءة على حد سواء.

ومن خلال هذه المعطيات نفسر أن بلوغ الوعي الفونيمي يأتي بصفة متأخرة عن الوعي المقطعي و هذا ما يؤكده (غونبارت، 1990) مستندا على نتائج دراسات عديدة و لاسيما دراسة (ليبرمان، 1973) و (ليبرمان و اخرون، 1974) اين طلب من أطفال يبلغون من العمر (5-6-7) سنوات تكرار مقاطع الكلمات و كلمات أحادية المقطع ثم الضرب على الطاولة بعدد الفونيمات التي يحتويها المقطع، بينت النتائج أن نسبة النجاح منعدمة في 5 سنوات، وبلغت 17% في 6 سنوات، و 70% في 7 سنوات، على العموم يتم اكتساب الفونيم عند الطفل حوالي سن السابعة.

أما في ما يخص معامل الارتباط بين نتائج اختبار الوعي الفونولوجي و اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي الموضح في الجدول رقم (19)، تظهر أن قيمة الارتباط ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 و هذا ما يجعل الفرضية الجزئية الثانية تتحقق و تتناسق هذه النتائج مع دراسات (ستانفوتش، 1988)، (لندبرغ و آخرون، 1988)، (بريان و برادلي و ماكلين و غروسلاندي، 1989)، التي تؤكد على القيمة التنبؤية للوعي الفونولوجي في تعلم القراءة.

2. 3. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

إن البيانات المحصل عليها من عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثالثة، باستخدام الأساليب الإحصائية الموضحة في الجدول (22)، التي تبين أن أداء الأطفال فيما يخص الوحدات الفونولوجية حقق نجاحا في مستوى الفونيم و القافية مقارنة بمستوى المقطع. هذه النتيجة تعتبر غير متوقعة، إذ جاءت عكس ما توصل إليه (عسوامي و بريان، 1990) الذين رتبوا الوعي بالوحدات الفونولوجية حسب تعقيدها اللغوي، و منه فالمقطع يأتي قبل الوحدات تحت مقطعية، هذا من جهة، و من جهة أخرى فهي تخالف أيضا ما توصلت

إليه (بو كديدة، 2002) إذ وجدت أداء أحسن عند التلاميذ في معالجة المقطع منه من القافية عند جيدوا و ضعفاء القراءة على حد سواء.

ومن خلال هذه المعطيات نفسر أن بلوغ الوعي الفونيمي يأتي بصفة متأخرة عن الوعي المقطعي و هذا ما يؤكد (غونبارت، 1990) مستندا على نتائج دراسات عديدة و لاسيما دراسة (ليبرمان، 1973) و (ليبرمان و اخرون، 1974) اين طلب من أطفال يبلغون من العمر (5-6-7) سنوات تكرار مقاطع الكلمات و كلمات أحادية المقطع ثم الضرب على الطاولة بعدد الفونيمات التي يحتويها المقطع، بينت النتائج أن نسبة النجاح منعدمة في 5 سنوات، وبلغت 17% في 6 سنوات، و 70% في 7 سنوات، على العموم يتم اكتساب الفونيم عند الطفل حوالي سن السابعة، و بذلك في الطفل في المستوى الثالثة ابتدائي لا يجد صعوبة في الوحدات الصغرى بحيث يكون قد اكتسبها.

أما في ما يخص معامل الارتباط بين نتائج اختبار الوعي الفونولوجي و اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي الموضح في الجدول رقم (28)، تظهر أن قيمة الارتباط ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 و هذا ما يجعل الفرضية الجزئية الثالثة تتحقق و تتناسق هذه النتائج مع دراسات (ستانفتش، 1988)، (لندبرغ و آخرون، 1988)، (بريان و برادلي و ماكلين و غروسلاند، 1989)، التي تؤكد على القيمة التنبؤية للوعي الفونولوجي في تعلم القراءة.

2. 4. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة:

في ما يخص معامل الارتباط بين نتائج اختبار الوعي الفونولوجي و اختبار القراءة لدى تلاميذ الطور الأول ابتدائي الموضح في الجدول رقم (29)، تظهر أن قيمة الارتباط ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.01 و هذا ما يجعل الفرضية العامة تتحقق و تتناسق هذه

النتائج مع دراسات (ستانفثش،1988) ، (لندبرغ و آخرون، 1988)، (بريان و برادلي و ماكلين و غروسلاند، 1989)، التي تؤكد على القيمة التنبؤية للوعي الفونولوجي في تعلم القراءة.

و هو الأمر الذي تؤكدته دراسات (كستل و كولهيرت، 2004) التي تذكر بان الوعي الفونولوجي مهارة تؤثر على سيرورات تعلم القراءة، و هم يؤكدون على أهمية تركيز التدريب على الوعي الفونولوجي.

بينما فيما يتعلق بترتيب مستويات الوعي بالوحدات الفونولوجية لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي حسب النجاحات المحققة، تبين النتائج أن أداء التلاميذ فيما يخص وحدة القافية و المقطع أفضل من تلك المسجلة في مستوى وحدة الفونيم، فقد أظهر تلاميذ السنة أولى ابتدائي إحساس بالقافية ثم المقطع ثم الفونيم. أما بالنسبة للمجموعات الأخرى المتبقية ، فإن أداء التلاميذ في ما يخص وحدة القافية و وحدة الفونيم أفضل من أدائهم فيما يخص بوحدة المقطع، فقد أظهر التلاميذ في كل المستويات إحساس بالقافية قبل المقطع، ثم تم التطور على نفس الوتيرة.

الاستنتاج العام:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي الذي يهتم بالكشف على العلاقات بين متغيرين أو أكثر بمعرفة الارتباط بين المتغيرين، الوعي الفونولوجي و القراءة في مستوى الطور الأول ابتدائي، و التعبير عنها بصورة رقمية للتأكد من صدق الفروض و تفسير النتائج المتحصل عليها.

من خلال ما تطرقنا اليه في عرض الجانب النظري استخلصنا إلى التأثير الكبير للوعي الفونولوجي على اكتساب القراءة، بحيث يعد الوعي الفونولوجي الذي يتمثل في ادراك أن اللغة مكونة من كلمات و مقاطع و أصوات، و أن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرق عديدة ذات ارتباط وثيق بالنجاح في القراءة في سنوات التعلم الأولى، و هو الأمر الذي أكدته دراستنا من خلال ما تم التوصل إليه في دراسة هذه العلاقة.

و يجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة متوقعة بحيث جاءت مدعمة لما جاءت به بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الوعي الفونولوجي و القراءة، إذ نذكر منها دراسة (حميدوش، 2003) التي أكدت على أن الأطفال ذوي نتائج جيدة في القراءة، يمتازون بوعي فونولوجي متطور في جميع مستوياته و استعماله بطريقة عملية من شأنه أن يؤثر ايجابيا على نتائج القراءة، كما ترى أن نمو الوعي الفونولوجي يسمح بالانتبؤ مبكرا بالاعتماد على التدريب المنظم. كما يذكر (كستل و كولهيرت، 2004) بأن الوعي الفونولوجي تؤثر على سيرورات تعلم القراءة، و هم يؤكدون على أهمية تركيز التدريب على الوعي الفونولوجي.

الخاتمة:

اهتمت هذه الدراسة بفهم السيرورات المعرفية المرتبطة بالقراءة في أولى مراحل اكتسابها عند الطفل، وقد سعينا إلى التعرف على أهم الروابط التي تلي المعارف السابقة الخاصة باللغة الشفوية و قدرات المعالجة الفونولوجية التي تتطور من خلالها وتؤدي إلى تعلم القراءة عند الطفل، فالأخصائيون في علم النفس اللغوي بينوا أن القارئ المبتدأ يستعمل المعارف التي اكتسبها، في مستوى البنية الفونولوجية للغة للوصول إلى التعرف على البنية الشكلية أو الإملائية.

تنقسم الدراسة إلى ثلاث مجالات أساسية: تمثل المجال الأول في التعرف على العلاقة التي تربط الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة عند الطفل كمحور عام، وتمثل المجال الثاني في التعرف على العلاقة بين هذه السيرورات المعرفية، وتطورها في طور الأول وعلاقتها بين المستويات الثلاثة (الأولى، الثانية، الثالثة ابتدائي).

تدعم أولى النتائج ما جاء في الدراسات السابقة أكدت وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي و تعلم القراءة، التي تظهر من خلال التطور الواضح بين الفترة الأولى، الثانية، الثالثة، لأداء الأطفال في اختبار الوعي الفونولوجي وخاصة فيما يتعلق بالوعي الفونيمي الذي أكدت النتائج قيمته التنبؤية على غرار الدراسات التي أجريت على اللغات الأبجدية الأخرى. إذ أكدت دور الوعي الفونولوجي في اكتساب مهارة القراءة.

قائمة المراجع باللغة العربية:

الكتب:

1. جمعة سيد يوسف (1990)، "سيكولوجية اللغة و المرض العقلي" عالم المعرفة الكويت، 305ص.
2. جاد البحيري و عبدالستار محفوطي (2014)، "مسح أهم الدراسات و البحوث المتعلقة باكتساب المهارات القرائية الأساسية باللغة العربية" المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم تونس، 172ص.
3. حمدي علي الفرماوي (2009)، "اضطرابات التخاطب (الكلام_النطق_اللغة_الصوت)" دار الصفاء عمان، ط_1 211ص.
4. محمد الشقيرات (2005)، "مقدمة في علم النفس العصبي" الشروق للنشر و التوزيع عمان، ط_1 332ص.
5. مسعد أبو الديار (2012)، "العمليات الفونولوجية و صعوبات القراءة و الكتابة" سلسلة اصدارات مركز تقويم و تعليم الطفل الكويت ط_1 112ص.

الرسائل و المذكرات:

1. أزداو شفيقة (2012/2011)، "الوعي الفونولوجي و سيرورات اكتساب القراءة عند الطفل (دراسة طولية تتبعية من بداية السنة الأولى إلى بداية السنة الثانية)"، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الارطفونيا، جامعة الجزائر.
2. بن صافية امال (2002/2001)، "الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة (تناول نفس معرفي من خلال نموذج بادلي للذاكرة العاملة)"، مذكرة لنيل شهادة الماجستر في الارطفونيا، جامعة الجزائر.

3. د. دحل ساهم (2004/2003)، "دراسة و تحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي، جامعة الجزائر .

4. حميدوش سليمة (2003/2002)، "دراسة الوعي الفونولوجي ضمن نشاط تعلم القراءة عند الأطفال الجيدي القراءة من السنة الرابعة"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصص الارطفونيا، جامعة الجزائر .

المجلات العلمية و الدوريات:

1. إسماعيل لعيس، (بدون تاريخ)، "علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة" مجلة الطفولة العربية العدد، 37
2. عوض عبد العظيم هاشم (2010)، "الفروق في الوعي الفونولوجي بين ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية و العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية" (دراسات تربوية و نفسية)، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 67
3. غانم يعقوب و عرين هادية و ريم خميس (2003)، "دراسة أولية لفحص تأثير الوعي الصوتي على اكتساب المهارات الأساسية (القراءة و الكتابة) في اللغة العربية.
4. سعاد حشاني (2012)، "قراءات نظرية حول اشكالية علاقة القراءة بالوعي الفونولوجي"، مختبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، جامعة ورقلة العدد 09 .

المحاضرات:

شيخ بلاد حنان (2014/2013)، "تقييم وإعادة التربية لاضطرابات اللغة الكتابية"، القراءة.

قائمة المراجع باللغة الفرنسية:

Ouvrage :

1. ANNE vanhout et Estienne Francoise (2010), « **les dyslexies** », édi.Masson . Paris 3.édit 340p.
2. Bernadette pierart(2005) « **le langage de l'enfant comment evaluer** » Deboeck. Bruxelles Beldique .1édi..
3. Chevrie Muller & J.Narbona(s.d), « **le langage de l'enfant :aspect normaux et pathologiques** », Masson 2édi 451p.
4. Caron Jean (2001) « **précis de psycholinguistique** » Quaorige /puf. Paris 1édi 283p.
5. Estienne Françoise (2007) , « **méthodes d'initiation à l'écrit** », édi.Masson, Belgique 235p.
6. Grégoire Jacques & Bernadette Pierart(2003) « **évaluer les troubles de la lecture** » édi.Deboeck. Bruxelles 1édi 272p.
7. Jean écaille & Annie Magnan(2010), « **l'apprentissage de la lecture et ses difficultés** »Dunod. Paris 246p.
8. Mazaux. J.M. & all (2007), « **aphasies et aphasiques** » édi.Masson. Paris 324p.
9. Marie Pascale Noel,(2007) « **bilan neuropsychologique de l'enfant** » Mardaga, Belgique 320p.
10. Regards Croisés(2010) « **le bilan du langage écrit** » Ortho.édition,France 430p
11. Reitzen et Badrig,M(2000) « **la dyslexie de l'enfant** » 2éd. Castorman
12. Sprenger Liliane _charolles& Séverine casalis(1996) « **lire :lecture et écriture :acquisition et troubles du développement** » presses universitaires de France Paris, 1édi. 258P.
13. Sprenger Liliane& Pascale Cole(2003) « **lecture et dyslexie :approche cognitive** » Dunod.Paris 291p.

14. Sergs Carbonnel & all (1996) « **approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture, chez l'enfant et l'adulte** » Solal, Marscielles 373p.

Les thèses et mémoires numériques:

1. Anne lucie Blaudeau (2009) « **Automatisation de la voix d'assemblage de la lecture** » université Poitice, France.

2. Anne popot (2011) « **le développement de la conscience phonologie et ses liens avec le langage écrit en classe de cp** » psychologie cognitive , université D'orleans France.

3. Annie Faylant & Marie Gaussel (2007) « **Méthode de lecture et difficultés d'apprentissage** » lettre d'information n°31.

4. Bouldjellal Kenza Hacene (2012) « **la réalité de la difficulté du dépistage des enfants dyslexie** » universitaire Mantouri de Constantine.

5. Basmoreau Lucie vialette (2012) « **apprentissage de la lecture étude longitudinale à partir de tache de lecture à voix haute d'enfants anglophone scolarisés en école d'immunisations français** » université toulouse2 Mirail. France.

6 . Bernard Emilie (2005) « **apprentissage de la lecture au CP, méthode syntaxique** », Académie D'orleans. France

7. Cervetti Nathalie & Peraldi lorena (2013) « **étude des performances d'identification des mots écrits chez l'enfant normoleceur de cM2** » science cognitives, Académie de Paris France 108p.

8. Joiris Michael (S.A) « **les stades d'acquisitions de la lecture chez l'enfant** ».

9. Mylène cloutier & Annie leclerc (SA) « **apprentissage de la lecture chez les des arabophones , et des francophone identifiées à risque du première cycle de primaire.**

10. Stephanie paquin (2006) « **Qu'est a que la conscience phonologie** » adapte de :Hall , S.L .I've DIBL'D now what ? Baston. MA ,Sppris.

11. **cour :** psychologie cognitive expérimentale ,Stanislas Dehane « **les mécanismes cérébraux de la lecture** »,(SD).

12.DICTIONNAIRE :

, Frédérique Brainet all (2004) Dictionnaire d'orthophonie, 2éd.ortho édition, France.

الملاحق

الملحق رقم 01: اختبار الوعي الفونولوجي

1. الحكم على القافيات:

يجب على الطفل أن يقرر إن كانت الكلمات تقفي أو لا تقفي.

التعليمة:

« fi kul merra naetilek zuğ kelmāt; wenta lazem tasmae mliħ wequlli
ida kanu yaxlasu kifkif wella maši kifkif»

" في كل مرة نعطيك زوج كلمات، و أنت لازم تسمع أمليح إذا كانو يخلصو كيف كيف
ولا ماشي كيف كيف " .

المثال: حجر_ بقر (ħağar)_(baqar)

المحاولات: قطعة_ بطة (qitṭa)_(batṭa)

قسم_ ظفر (qism)_(dufr)

الاختبار النهائي: طبيب_ حليب (tabib)_(ħalib)

خبز_ خيط (xubz)_(xayt)

شمعة_ دمعة (šamea)_(damea)

2. كلمة قافية:

يجب على الطفل أن يبحث في قائمة مفرداته كلمة لها نفس القافية مع الكلمة المقترحة.

التعليمة:

« smae mliħ lelkelma lli naetihalek u ħawass εla kelma waħduxra taxlass kifkif kima hija;jaeni لازم ikun essut kifkif fellaxxar»

" اسمع مليح للكلمة اللي نعطيها لك او حوس على كلمة وحدة اخرى تخلص كيف كيف كيما هي, يعني لازم يكون الصوت كيف كيف فللخر .

المثال: يد(جد_خد)(_ğad _xad)(jad)_

المحاولات: نار (na : r)

جبل (ğabal)

الاختبار النهائي: رأس (ras)

علم (εalam)

قلب (qalb)

3.قافية مع كلمة مقصودة:

يجب على الطفل أن يختار ما بين هذه الكلمات الثلاثة, الكلمة التي لها نفس القافية.

التعليمة:

« naetilak fellawel kelma ; baεdha telt kelmawahduxrin; binathom waħda taxlas kifkif kima lkalma llawla لازم tqulli ama hija»

" نعطيلك فللول كلمة , بعدها ثلث كلمات واحد اخرين, بيناتهم وحدة تخلص كيف كيف كيما الكلمة اللولى, لازم تقللي اما هي".

المثال: شعر:مقص_بحر_ورق (šær):(miqas)_(baħr)_(waraq)

المحاولة: رمال: حمام_وجوه_جمال (rimal : ħama:m_ wuğuh_ ğima:l

عظم: ملح_ولد_لحم (εadm : milh_walad_laħm)

الاختبار النهائي: قهوة: دودة_غابة_حلى (qahwa_du:da_γa:ba_ħalwa)

أصبع:مربع_مسطرة_سروال (Usbuε murabbaε_mistara_serwa:l)

عصافير:دراهم_طباشير_أعلام (εasafi:r : dara:him_tabāši:r_aεla:m)

4. الكلمة التي تنتهي بنفس الصامته:

يجب على الطفل أن يختار الكلمة التي تنتهي بنفس الصامته للكلمة المقصودة.

التعليمة:

« durk qrib kif kif ; bessaħ essut li nesmaεuh fillaxar elkelma لازم
talqah syir bezzaf yaeni qsir”

"درك قريب كيف كيف ,بصاح الصوت اللي نسمعه في اخر الكلمة اللي لازم تلقاها صغير
بزاف ,يعني قصير".

المثال: بصل:راس_رجل_كلب (basal :raas_riġl_kalb)

المحاولات: خاتم:معلم_كبش_ساعة (xa:tam : muεallim_kabš_sa:εa)

حطب:دواء_ثلج_كتاب (ħatab : dawaa_talġ_kita:b)

الاختبار النهائي: عنب:ليل_جيب_شمس (εinab :lajl_ġajb_šams)

ظهر:عين_شتاء_سكر (dahr :εajn_šitaa_sukkar)

طفل:غزال_دواء_كراس (ṭifl :γaza:l_dawaa_kurras)

5. حذف المقطع:

هذا الاختبار مجزء الى ثلاثة مهام: في الاولى, المقطع الذي يجب نزع يوجد في بداية
الكلمة ,في الثانية في نهاية الكلمة و في الثالثة في وسط الكلمة.

التعليمة:

« taɛrraf elbaqara ɛandha ras ;ğism ;rağlin(en designant ces parties) ;ism elbaqara kifkif :ɛendna lawwal elism ;wasat elism u laxxar elism »

_nabdaw ennahu lawwal alism wenšuf waš jabqa (qara)

_ennahu laxxar elism wenšuf waš jabqa (baqa)

_ennahu wasat elism wanšufu waš jabqa (bara)

"تعرف البقرة عندها راس (نعين رأسنا) و جسم (نعين جسمنا) و رجلين (نعين رجلنا)
"اسم البقرة كيف كيف عندنا اول الاسم (نعين راسنا) وسط الاسم (نعين الجسم) ولخر الاسم (نعين الرجلين".

أ_ نبدأو انحو لخر اول الاسم و نشوف واش يبقى(قرة).

ب_ انحو لخر الاسم يقعد (بق).

ج_ فللخر انحو وسط الاسم ,يقالنا اللول و اللخر ديالو(برة).

المثال: بقرة (baqara)

المحاولات: فراشة (faraša)

مسطرة (mistara)

الاختبار النهائي: زربية (zarbijja)

مفتاح (miftaħ)

عصفور (ɛusfu:r)

6. الصوت الناقص:

نقدم للطفل كلمتين , الكلمة الثانية تمثل الكلمة الأولى بعد أن يحذف لها المقطع الأول , يجب على الطفل أن يجد هذا الأخير.

التعليمة:

« asmaε emlih fi kull merra taçtili zuğ kelmet elkelma etanja ġebnaha
melkelma elawla menbaed essut elewel qulli škun huwa »

اسمع مليح في كل مرة نعطيلك زوج كلمات, الكلمة الثانية جنبها من الكلمة الاولى من بعد م
نحنينا الصوت الاول, قل لي شكون هو.

المثال: ضباب/باب (daba:b /ba:b)

المحاولات: تفاح/فاح (tuffaħ /faħ)

قطار/طار (qiṭa:r /ṭa:r)

الاختبار النهائي: سماء/ماء (samaə/maə)

تراب/راب (turab/rab)

حجارة/جارة (ħiğara/ğara)

7. تعويض الحرف الاول:

التعليمة: « kima qbil ; naeti:k kelma ; wenta tnaħi ssut llwal tessameu ;
bessaħ hna naṭlab menek tzid tbadlu bwahdaxur baš ikun εandna
kalma ġdida »

"كيما اقبيل, نعطيلك كلمة أنت تنحي الصوت اللول اللي تسمعو بصاح هنا نطلب منك تزيد
تبدلو بواحد اخر باش يكون عندنا كلمة جديدة.

المثال: توت_حوت (tu:t : ħu:t_qu:t.....)

المحاولات: عم(فم_دم) (εam : fam_dam_sam_yam.....)

رمل(نمل_حمل)

الاختبار النهائي: طريق (ṭari:q)

جسم(قسم_اسم) (ğ ism)

كلب (kalb)

الملحق رقم 02: اختبار القراءة

1) قائمة أشباه الكلمات

برُوف

صَتَاب

غَلَفَاز

طُئِب

قُرَاس

كِبْشُور

ظَاوِلَةٌ

مَرْتَقَالٌ

نَصْطَبَةٌ

جَنْفِيَّةٌ

طَشِيَّاتٌ

دَقْمَشَةٌ

فَاكْثَةٌ

مَرْهَعَةٌ

طَمَاقٌ

نَسَارَاتٌ

دَوَاجَةٌ

خَزَاغَةٌ

بَادٌ

قَرْجٌ

أَزْهَانٌ

لَا تُرْ

قَطَاكَ

قَلَح

مَلَابِشْ

تَلَامِيغْ

أَطْبَاخٌ

مَسْطَرَّادٌ

حَيَوَانَازٌ

مَوْظَفِيرٌ

جَثَلٌ

عَقْنٌ

هَاشِفٌ

طَانِرٌ

ضَلُوسٌ

مُضَسٌّ

(2) قائمة الكلمات

أَبِي

جَدَّةٌ

فِيلٌ

غُرْفَةٌ

تَلْفَازٌ

أَشْجَارٌ

مَدْرَسَةٌ

دَجَاجَةٌ

مُعَلِّمَةٌ

تَمَاسِيحٌ

مَحْفَظَةٌ

سَيَّارَةٌ

عَاجٌ

صَهْرٌ

عُرْوَةٌ

مَاجِنٌ

طَحَالٌ

مُنْتَدَى

سَبَانِخٌ

قَنَادِيلٌ

شُحُور

نَشَوِيَّات

زَمْهَرِير

إِسْتِمَارَة

الثَّعْلَبُ الذَّكِيُّ

تَمَكَّنَ ثَعْلَبٌ ذَكِيٌّ مِنَ الْاِخْتِبَاءِ وَسَطَ قَطِيعِ الْخُرْفَانِ وَ تَظَاهَرَ بِالتَّعَبِ وَ الْإِرْهَاقِ
حَتَّى تَمَكَّنَ مِنَ الْاِقْتِرَابِ مِنَ الْحَمَلِ ثُمَّ بَدَأَ يُعَانِقُهُ حَتَّى جَذَبَهُ إِلَى صَدْرِهِ.

فِي تِلْكَ اللَّحْظَةِ اقْتَرَبَ مِنْهُ كَلْبُ الْحِرَاسَةِ وَ كَشَفَ أَمْرَهُ فَصَاحَ قَائِلًا:

_"مَاذَا تَفْعَلُ أَيُّهَا الثَّعْلَبُ ؟"

_"إِنِّي أُعَانِقُ هَذَا الْحَمَلَ الْوَدِيعَ وَ الْأُطْفَهَ, كَمْ هُوَ جَذَابٌ"

_" لَا تَخْدَعْنِي, أَتُرَكُّهُ حَالًا وَ إِيَّاكَ إِنِ عُدْتَ"

ذُعِرَ الثَّعْلَبُ مِنْ لَهْجَةِ الْكَلْبِ الْقَاسِيَةِ فَجَرَّ ثِيَابَ الْخَيْبَةِ ثُمَّ فَرَّ بِجُلْدِهِ.

الملحق رقم 04: نتائج مهام الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي:

الحالة	الحكم على القافيات	كلمة قافية	قافية مع كلمة مقصودة	الكلمة التي تنتهي بنفس الصامته	حذف المقطع	الصوت الناقص	تعويض الحرف الأول
01	3	2	3	3	8	3	2
02	3	2	3	3	4	3	1
03	3	2	3	3	5	3	1
04	3	2	3	3	9	3	2
05	3	2	2	0	3	3	0
06	3	0	3	3	9	3	3
07	3	0	3	3	7	3	3
08	2	3	1	1	5	3	3
09	3	2	2	3	0	3	3
10	3	1	1	3	0	2	0
11	2	0	1	2	3	3	0
12	3	1	0	2	0	0	0
13	3	0	3	2	0	3	0
14	2	0	1	1	6	3	0
15	3	2	3	3	0	3	0
16	3	1	2	3	2	3	1
17	3	2	3	2	2	3	0
18	1	0	2	2	1	3	0
19	2	1	3	3	9	3	1

2	3	9	2	2	1	3	20
1	0	3	3	3	3	3	21
1	3	1	3	3	1	3	22
3	1	2	1	1	2	3	23
0	3	1	1	0	0	2	24
0	0	0	3	3	3	3	25
2	3	1	2	2	1	3	26
2	3	0	2	2	3	2	27
0	3	4	3	3	1	2	28
3	3	5	3	3	3	3	29
2	3	6	3	3	2	3	30

• الملحق رقم 05: نتائج الوحدات الفونولوجية المعالجة لدى تلاميذ السنة الأولى

ابتدائي:

الوعي الفونولوجي			الأفراد
بند المقطع	بند الفونيم	بند القافية	
11 %91.67	5 %83.33	8 %88.89	01
7 %58.33	4 %66.67	8 %88.89	02
8	4	8	03

%66.67	%66.67	%88.89	
12	5	8	04
%100	%83.33	%88.89	
6	0	7	05
%50	%0	%77.78	
12	6	6	06
%100	%100	%66.67	
11	6	6	07
%91.67	%100	%66.67	
8	4	6	08
%66.67	%66.67	%66.67	
3	6	7	09
%25	%100	%77.78	
2	3	5	10
%16.67	%50	%55.55	
6	2	4	11
%50	%33.33	%44.44	
0	2	4	12
%0	%33.33	%44.44	
3	2	6	13
%25	%33.33	%66.67	
9	1	3	14
%75	%16.67	%33.33	
3	3	8	15

%25	%50	%88.89	
5 %41.67	4 %66.67	6 %66.67	16
5 %41.67	2 %33.33	8 %88.89	17
4 %33.33	2 %33.33	3 %33.33	18
12 %100	4 %66.67	6 %66.67	19
12 %100	4 %66.67	6 %66.67	20
3 %25	4 %66.67	9 %100	21
4 %33.33	4 %66.67	7 %77.78	22
3 %25	4 %66.67	5 %55.55	23
4 %33.33	1 %16.67	2 %22.22	24
0 %0	4 %66.67	9 %100	25
4 %33.33	4 %66.67	6 %66.66	26
3	4	7	27

%25	%66.67	%77.77	
7	3	6	28
%58.33	%50	%66.66	
8	6	9	29
%66.67	%100	%100	
9	5	8	30
%75	%83.33	%88.89	

الملحق رقم 06: نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج SPSS:

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type
cph1b1	30	2,00	9,00	191,00	6,3667	1,84733
cph1b2	30	,00	6,00	108,00	3,6000	1,56690
cph1b3	30	,00	12,00	184,00	6,1333	3,64581
N valide (listwise)	30					

الملحق رقم 07: نتائج قراءة شبه الكلمات لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي:

شبه الكلمات الطويلة			شبه الكلمات القصيرة			الأفراد
بتغيير الحرف الأخير	بتغيير الحرف الأوسط	بتغيير الحرف الأول	بتغيير الحرف الأخير	بتغيير الحرف الأوسط	بتغيير الحرف الأول	
4	6	6	5	4	6	01
4	4	5	2	3	6	02
2	6	3	5	3	3	03
3	3	4	6	4	5	04
5	3	1	3	2	4	05
4	5	4	6	6	6	06
3	3	4	6	6	6	07
5	4	6	4	3	6	08
5	3	6	6	4	5	09
2	4	3	4	2	6	10
4	4	2	2	2	4	11
0	0	2	2	6	6	12
0	2	2	4	4	5	13
2	2	5	0	2	3	14
1	5	3	2	6	6	15
5	5	4	6	6	6	16
2	2	2	2	0	4	17
2	2	3	1	3	4	18
6	6	6	6	6	6	19
4	5	3	2	6	6	20
3	5	4	4	6	6	21

2	4	6	4	6	6	22
3	3	5	1	3	3	23
1	2	1	0	1	2	24
4	4	3	3	6	6	25
2	3	5	4	5	5	26
2	5	4	6	5	6	27
0	0	1	3	0	2	28
1	5	6	4	3	5	29
5	4	5	6	6	6	30

الملحق رقم 08: نتائج قراءة الكلمات لدى تلاميذ السنة الأولى:

الكلمات النادرة		الكلمات المألوفة		الأفراد
الطويلة	القصيرة	الطويلة	القصيرة	
3	6	6	6	01
3	4	6	6	02
2	6	6	6	03
1	3	6	6	04
2	3	5	6	05
1	4	6	6	06
5	5	5	6	07
1	1	2	6	08
5	6	4	6	09

3	5	4	4	10
2	5	4	3	11
2	3	4	3	12
1	6	5	4	13
1	4	4	5	14
5	6	6	6	15
5	5	6	5	16
1	3	4	4	17
5	5	3	3	18
6	6	6	6	19
4	6	6	6	20
4	5	6	6	21
3	6	6	6	22
5	6	6	6	23
1	3	2	4	24
5	6	6	6	25
2	3	4	6	26
4	5	6	6	27
2	3	4	4	28
4	5	6	6	29
6	6	6	6	30

الملحق رقم 09 : نتائج بند قراءة الكلمات لدى تلاميذ السنة الأولى:

الأفراد	قراءة شبه كلمات	قراءة كلمات	قراءة النص	فهم النص
01	31 %86.11	21 %87.5	100 %94.34	03 %18.75
02	24 %66.66	19 %79.17	94 %88.68	16 %100
03	22 %61.11	20 %83.33	93 %87.73	03 %18.75
04	25 %69.44	16 %66.67	94 %88.68	16 %100
05	18 %50	16 %66.67	93 %87.73	03 %18.75
06	31 %86.11	17 %70.83	95 %89.62	16 %100
07	28 %77.78	21 %87.5	88 %83.01	16 %100
08	28 %77.78	10 %41.67	89 %83.96	03 %18.75
09	29 %80.55	21 %87.5	97 %91.51	03 %18.75
10	21 %58.33	16 %66.67	36 %33.96	03 %18.75
11	18	14	48	0

%0	%45.28	%13.21	%50	
16	102	12	16	12
%100	%96,23	%50	%44.44	
03	103	16	17	13
%18.75	%97.17	%66.67	%47.22	
03	22	14	14	14
%18.75	%20.75	%13,21	%38.89	
03	16	23	24	15
%18.75	%15.09	%21.7	%66.66	
16	32	21	32	16
%100	%30.19	%87.5	%88.89	
03	09	12	12	17
%18.75	%8.5	%50	%33.33	
03	32	16	15	18
%18.75	%30,19	%66.67	%41.67	
16	85	24	36	19
%100	%80.19	%100	%100	
16	94	22	27	20
%100	%88.68	%91.67	%75	
03	98	21	29	21
%18.75	%92.45	%87.5	%80.55	
03	102	21	28	22
%18.75	%96.23	%87.5	%77.78	
0	0	23	18	23

0%	%0	%95.83	%50	
03	88	10	07	24
%18.75	%83.02	%41.67	%19.44	
03	104	23	26	25
%18.75	98.11	%95.83	%72.22	
16	98	15	24	26
%100	%92.45	%62.5	%66.66	
16	104	21	28	27
%100	98.11	%87.5	%77.78	
0	81	13	06	28
%0	%76.41	%54.17	%16.66	
16	93	21	24	29
%100	%87.73	%87.5	%66.66	
16	105	24	32	30
%100	%99.06	%100	%88.89	

الملحق رقم 10 : نتائج اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي حسب الأساليب

الإحصائية باستخدام برنامج SPSS:

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type
lctr1b1	30	6,00	36,00	690,00	23,0000	7,52009
lctr1b2	30	10,00	24,00	543,00	18,1000	4,26170
lctr1b3	30	,00	105,00	2295,00	76,5000	33,35674

lctr1b4	30	,00	16,00	237,00	7,9000	6,78411
N valide (listwise)	30					

الملحق رقم 11: الارتباط بين الوحدات الفونولوجية و القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى

ابتدائي باستخدام برنامج SPSS:

Corrélations

		cph1b 1	cph1b 2	cph1b3	lctr1b1	lctr1b2	lctr1b3	lctr1b4	cph1	lctr1
cph1b1	Corrélation de Pearson	1	,529**	,100	,509**	,543**	,342	,163	,576**	,444*
	Sig. (bilatérale)		,003	,599	,004	,002	,064	,391	,001	,014
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
cph1b2	Corrélation de Pearson	,529**	1	,378*	,720**	,569**	,356	,473**	,743**	,534**
	Sig. (bilatérale)	,003		,040	,000	,001	,053	,008	,000	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
cph1b3	Corrélation de Pearson	,100	,378*	1	,340	,119	,179	,398*	,838**	,284
	Sig. (bilatérale)	,599	,040		,066	,531	,343	,029	,000	,128
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
lctr1b1	Corrélation de Pearson	,509**	,720**	,340	1	,690**	,360	,503**	,626**	,580**
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,066		,000	,051	,005	,000	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
lctr1b2	Corrélation de Pearson	,543**	,569**	,119	,690**	1	,106	,260	,441*	,331
	Sig. (bilatérale)	,002	,001	,531	,000		,578	,165	,015	,074
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
lctr1b3	Corrélation de Pearson	,342	,356	,179	,360	,106	1	,375*	,349	,952**
	Sig. (bilatérale)	,064	,053	,343	,051	,578		,041	,058	,000

	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,163	,473**	,398*	,503**	,260	,375*	1	,472**	,540**
lctr1b4	Sig. (bilatérale)	,391	,008	,029	,005	,165	,041		,008	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,576**	,743**	,838**	,626**	,441*	,349	,472**	1	,510**
cphl1	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,015	,058	,008		,004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,444*	,534**	,284	,580**	,331	,952**	,540**	,510**	1
lctr1	Sig. (bilatérale)	,014	,002	,128	,001	,074	,000	,002	,004	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق رقم 11: درجة الارتباط بين اختبار الوعي الفونولوجي و اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي باستخدام برنامج SPSS:

Corrélations

	cphl1	lctr1
Corrélation de Pearson	1	,510**
cphl1 Sig. (bilatérale)		,004
N	30	30
Corrélation de Pearson	,510**	1
lctr1 Sig. (bilatérale)	,004	
N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

	Moyenne	Ecart-type	N
cphl1	16,1000	5,28074	30
lctr1	124,5000	42,48631	30

الملحق رقم 12: نتائج مهام الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي

الأفراد	الحكم على القافيات	كلمة قافية	قافية مع كلمة مقص	الكلمة التي تنتهي بنفس الصامته	حذف المقطع	الصوت الناقص	تعويض الحرف الأول
01	3	3	3	3	8	3	2
02	3	3	3	3	3	3	0
03	3	3	3	3	7	3	2
04	3	3	3	3	2	3	3
05	3	0	3	3	8	1	0
06	3	3	2	1	3	3	2
07	3	2	3	3	9	3	0
08	3	3	2	3	9	3	2
09	3	3	3	3	9	3	2
10	3	3	3	3	4	3	0
11	3	2	3	3	3	3	1
12	3	3	3	3	9	3	3
13	3	3	3	3	8	3	1
14	3	2	3	3	0	3	1
15	3	3	3	3	9	3	3
16	3	3	3	3	9	3	3
17	3	3	3	3	8	3	2
18	3	3	3	3	7	3	1

2	3	6	2	3	3	3	19
3	3	9	3	3	3	3	20
3	3	9	3	3	3	3	21
1	3	9	3	2	2	3	22
2	3	9	3	3	3	3	23
3	3	9	3	3	3	3	24
1	3	9	3	3	2	3	25
2	3	9	3	3	1	3	26
3	3	9	3	3	3	3	27
0	3	9	3	3	1	3	28
2	3	9	3	3	3	3	29
3	3	9	3	3	3	3	30

الملحق رقم 11: نتائج الوحدات الفونولوجية المعالجة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي:

الأفراد	بند القافية	بند الفونيم	بند المقطع
01	09 %100	5 %83.33	11 %91.67
02	09 %100	03 %50	06 %50
03	09	05	10

%83.33	%83.33	%100	
05 %41.67	06 %100	09 %100	04
09 %75	03 %50	06 %66.67	05
06 %50	03 %50	08 %88.89	06
12 %100	03 %50	08 %88.89	07
12 %100	05 %83.33	08 %88.89	08
12 %100	05 %83.33	09 %100	09
07 %58.33	03 %50	09 %100	10
06 %50	04 %66.67	08 %88.89	11
12 %100	06 %100	09 %100	12

11 %91.67	04 %66.67	09 %100	13
03 %25	04 %66.67	08 %88.89	14
12 %100	06 %100	09 %100	15
12 %100	06 %100	09 %100	16
11 %91.67	05 %83.33	09 %100	17
10 %83.33	04 %66.67	09 %100	18
09 %75	04 %66.67	09 %100	19
12 %100	06 %100	09 %100	20
12 %100	06 %100	09 %100	21
12 %100	04 %66.67	07 %77.78	22

12 %100	05 %83.33	09 %100	23
12 %100	06 %100	09 %100	24
12 %100	04 %66.67	08 %88.89	25
12 %100	05 %83.33	07 %77.78	26
12 %100	06 %100	09 %100	27
12 %100	03 %50	07 %77.77	28
12 %100	05 %83.33	09 %100	29
12 %100	06 %100	09 %100	30

الملحق رقم 12: نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج SPSS:

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type
cph2b1	30	6,00	9,00	255,00	8,5000	,82001
cph2b2	30	3,00	6,00	140,00	4,6667	1,12444
cph2b3	30	3,00	12,00	308,00	10,2667	2,63836
N valide (listwise)	30					

الملحق رقم 13: نتائج قراءة شبه الكلمات لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي:

شبه الكلمات الطويلة			شبه الكلمات القصيرة			الأفراد
بتغيير الحرف الأخير	بتغيير الحرف الأوسط	بتغيير الحرف الأول	بتغيير الحرف الأخير	بتغيير الحرف الأوسط	بتغيير الحرف الأول	
6	5	6	6	6	6	01
6	6	6	6	6	6	02
3	6	5	5	5	6	03
5	5	4	6	6	6	04
1	3	5	4	3	4	05
5	5	4	5	6	6	06
4	4	6	6	6	6	07
5	6	6	6	5	6	08
5	5	6	6	6	6	09
2	4	6	5	5	6	10
6	6	6	6	6	6	11

3	4	5	4	6	6	12
4	5	6	6	6	6	13
5	5	4	5	6	5	14
4	5	5	5	4	6	15
4	6	6	6	6	6	16
4	6	5	6	5	6	17
3	6	6	6	6	6	18
5	4	6	6	5	6	19
4	3	4	5	5	6	20
5	6	5	6	5	6	21
5	3	6	5	5	6	22
4	4	5	6	4	6	23
6	4	5	6	6	6	24
6	6	6	6	6	6	25
4	5	6	6	6	6	26
6	5	5	6	6	6	27
6	4	6	6	5	6	28
4	4	5	3	4	6	29
6	6	6	5	6	6	30

الملحق رقم 14: نتائج قراءة الكلمات لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي:

الأفراد	الكلمات المألوفة	الكلمات النادرة
---------	------------------	-----------------

الطويلة	القصيرة	الطويلة	القصيرة	
5	6	6	6	01
6	6	6	6	02
6	6	5	6	03
6	6	6	6	04
4	6	4	5	05
4	6	6	6	06
3	5	6	6	07
5	5	6	6	08
6	6	6	6	09
2	5	6	6	10
5	6	6	6	11
3	4	5	6	12
5	6	6	6	13
2	4	4	6	14
2	5	6	6	15
5	6	6	6	16
4	5	6	6	17
6	6	5	6	18
6	6	6	6	19
4	5	6	6	20
4	4	6	6	21
5	5	6	6	22
5	6	6	6	23

5	5	5	6	24
6	6	5	6	25
6	6	6	6	26
6	6	6	6	27
6	6	5	6	28
5	6	6	6	29
6	6	6	6	30

الملحق رقم 15: يمثل نتائج اختبار القراءة لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي:

الأفراد	قراءة شبه كلمات	قراءة كلمات	قراءة النص	فهم النص
01	35 %72.22	23	101	03 %18.75
02	36 %100	24 %100	102	16 %100
03	30	23	100	16 %100
04	32	24 %100	101	16 %100

03 %18.75	26	19/24	20	05
16 %100	61	22	30	06
16 %100	99	20	32	07
16 %100	99	22	34	08
16 %100	103	24	34	09
03 %18.75	94	19	28	10
16 %100	99/	23	36 %100	11
16 %100	95	18	28	12
16 %100	97/106	23	33	13
16 %100	88/106	16	30	14

16 %100	99/106	19	29	15
16 %100	100/106	23	34	16
16 %100	96/106	21	32	17
16 %100	95/106	23	33	18
16 %100	99/106	24	32	19
03 %18.75	97/106	21	27	20
16 %100	95/106	20/24	33	21
16 %100	103/106	22/24	30	22
16 %100	104/106	23/24	29	23
16 %100	102/106	21 /24	33	24

16 %100	103/106	23/24	36 %100	25
16 %100	104/106	24 %100	33 /36	26
16 %100	104/106	24 %100	34	27
16 %100	106 %100	23/24	33	28
16 %100	101/106	23/24	26	29
16 %100	105/106	24 %100	35 %72.22	30

الملحق رقم 16: نتائج اختبار القراءة لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الأساليب

الإحصائية باستخدام برنامج SPSS:

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type
lctr2b1	30	20,00	36,00	947,00	31,5667	3,49071
lctr2b2	30	16,00	24,00	658,00	21,9333	2,09981
lctr2b3	30	26,00	106,00	2878,00	95,9333	15,47174

lctr2b4	30	3,00	16,00	415,00	13,8333	4,92764
N valide (listwise)	30					

الملحق رقم 17: العلاقة الارتباطية بين بنود اختبار الوعي الفونولوجي مع القراءة لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي باستخدام برنامج SPSS:

Corrélations

		cph2b1	cph2b2	cph2b3	lctr2b1	lctr2b2	lctr2b3	lctr2b4
cph2b1	Corrélation de Pearson	1	,524**	,064	,295	,160	,506**	,055
	Sig. (bilatérale)		,003	,738	,113	,398	,004	,771
	N	30	30	30	30	30	30	30
cph2b2	Corrélation de Pearson	,524**	1	,426*	,129	,078	,391*	,108
	Sig. (bilatérale)	,003		,019	,497	,682	,033	,570
	N	30	30	30	30	30	30	30
cph2b3	Corrélation de Pearson	,064	,426*	1	,084	,196	,328	,011
	Sig. (bilatérale)	,738	,019		,659	,299	,077	,952
	N	30	30	30	30	30	30	30
lctr2b1	Corrélation de Pearson	,295	,129	,084	1	,556**	,658**	,491**
	Sig. (bilatérale)	,113	,497	,659		,001	,000	,006
	N	30	30	30	30	30	30	30
lctr2b2	Corrélation de Pearson	,160	,078	,196	,556**	1	,410*	,202
	Sig. (bilatérale)	,398	,682	,299	,001		,025	,284
	N	30	30	30	30	30	30	30
lctr2b3	Corrélation de Pearson	,506**	,391*	,328	,658**	,410*	1	,339
	Sig. (bilatérale)	,004	,033	,077	,000	,025		,067

N	30	30	30	30	30	30	30
Corrélation de Pearson	,055	,108	,011	,491**	,202	,339	1
lctr2b4 Sig. (bilatérale)	,771	,570	,952	,006	,284	,067	
N	30	30	30	30	30	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق رقم 18: العلاقة الارتباطية لمعامل بيرسون بين الوعي الفونولوجي و القراءة لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي باستخدام برنامج SPSS:

Corrélations

	cph2	lctr2
Corrélation de Pearson	1	,420*
cph2 Sig. (bilatérale)		,021
N	30	30
Corrélation de Pearson	,420*	1
lctr2 Sig. (bilatérale)	,021	
N	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق رقم 19: نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي :

الأفراد	بند القافية	بند الفونيم	بند المقطع
01	08 %88.89	06 %100	11 %91.67

05 %16.67	02 %33.33	09 %100	02
12 %100	05 %83.33	09 %100	03
12 %100	04 %66.67	09 %100	04
06 %50	04 %66.67	09 %100	05
05 %41,67	04 %66.67	09 %100	06
07 %58.33	03 %50	03 %33.33	07
02 %16.67	03 %50	09 %100	08
12 %100	06 %100	09 %100	09
11 %91.67	06 %100	09 %100	10
10 %83.33	04 %66.67	07 %77.77	11
12 %100	04 %66.67	09 %100	12
12 %100	03 %50	08 %88.89	13

12 %100	06 %100	08 %88.89	14
12 %100	06 %100	07 %77.77	15
11 %91.67	06 %100	07 %77.77	16
09 %75	05 %83.33	08 %88.89	17
12 %100	06 %100	08 %88.89	18
11 %91.67	03 %50	09 %88.89	19
12 %100	06 %100	07 %77,77	20
12 %100	06 %100	09 %100	21
12 %100	06 %100	09 %100	22
12 %100	06 %100	09 %100	23
12 %100	06 %100	09 %100	24
12	06	09	25

%100	%100	%100	
12	06	09	26
%100	%100	%100	
12	04	09	27
%100	%66.67	%100	
12	06	09	28
%100	%100	%100	
12	06	09	29
%100	%100	%100	
12	06	09	30
%100	%100	%100	

الملحق رقم 20: نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج SPSS:

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type
cph3b1	30	3,00	9,00	251,00	8,3667	1,24522
cph3b2	30	2,00	6,00	150,00	5,0000	1,28654
cph3b3	30	2,00	12,00	316,00	10,5333	2,70036
N valide (listwise)	30					

الملحق رقم 21: نتائج قراءة شبه الكلمات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

شبه الكلمات الطويلة			شبه الكلمات القصيرة			الأفراد
بتغيير الحرف الأخير	بتغيير الحرف الأوسط	بتغيير الحرف الأول	بتغيير الحرف الأخير	بتغيير الحرف الأوسط	بتغيير الحرف الأول	
6	5	5	6	6	6	01
1	0	3	2	3	4	02
5	5	6	6	6	6	03
3	4	5	6	6	6	04
5	3	5	5	4	6	05
5	4	4	5	5	6	06
3	1	4	5	3	4	07
2	0	1	1	1	2	08
6	5	6	6	6	6	09
6	6	6	6	5	6	10
4	4	5	6	5	5	11
4	3	4	5	6	6	12
3	4	5	6	4	6	13
6	6	6	6	6	6	14

3	0	2	6	3	4	15
3	2	4	5	4	6	16
6	5	5	6	5	6	17
6	5	6	6	6	6	18
4	5	5	5	6	6	19
4	5	5	6	5	6	20
6	6	6	6	5	6	21
6	4	5	5	6	6	22
6	5	6	6	6	6	23
5	6	6	6	6	6	24
5	5	6	6	6	6	25
5	5	6	6	6	6	26
5	5	5	6	6	6	27
6	5	6	6	6	6	28
2	3	4	5	4	6	29
5	5	5	6	4	5	30

ملحق رقم 22: نتائج قراءة لكلمات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

الكلمات النادرة		الكلمات المألوفة		الأفراد
الطويلة	القصيرة	الطويلة	القصيرة	
4	5	6	6	01
2	4	5	5	02
6	6	6	6	03
4	5	6	6	04
5	6	5	6	05
4	6	6	6	06
4	4	5	6	07
0	1	3	2	08
5	6	6	6	09
1	3	5	6	10
3	4	5	4	11
4	5	6	6	12
3	6	6	6	13

6	6	6	6	14
0	3	4	6	15
3	5	4	6	16
5	5	6	6	17
4	6	6	6	18
5	5	6	6	19
4	6	6	6	20
6	6	6	6	21
4	6	6	6	22
5	6	6	6	23
6	6	6	6	24
6	6	6	6	25
6	6	6	6	26
6	6	4	6	27
6	6	6	6	28
3	4	5	6	29
6	6	6	6	30

الملحق رقم 23: نتائج اختبار القراءة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

الأفراد	قراءة شبه كلمات	قراءة كلمات	قراءة النص	فهم النص
01	34 %94.44	21 %58.33	106 %100	16 %100
02	13 %36.11	16 %44.44	94 %88.67	16 %100
03	34 %94.44	24 %100	106 %100	16 %100
04	30 %83.33	21 %58.33	106 %100	16 %100
05	28 %77.77	22 %61.11	102 %96.22	16 %100
06	29 %80.55	22 %61.11	99 %93.39	16 %100
07	20 %55.55	19 %52.77	95 89.62	03 %18.75
08	07 %19.44	06 %25	86 %81.13	03

%18.75				
16 %100	104 %98.11	23 %95.83	35 %72.22	09
16 %100	93 %87.73	15 %41.66	23 %63.88	10
03 %18.75	93 87.73	16 66.66	29 80.55	11
16 %100	103 97.16	21 87.5	28 77.77	12
16 %100	97 %91.50	21 %87.5	28 %77.77	13
16 %100	105 %99.05	24 %100	36 %100	14
03 %18.75	99 %93.39	13 %75	18 %50	15
16 %100	102 %96.22	18 %75	24 %66.66	16
16 %100	98 %92.45	22 %91.66	33 %91.66	17
16 %100	106 %100	22 %91.66	35 %72.22	18
16	102	22	31	19

%100	%96.22	%91.66	%86.11	
03	104	22	31	20
%18.75	%98.11	%91.66	%86.11	
16	104	24	35	21
%100	%98.11	%100	%72.22	
16	101	22	32	22
%100	%95.28	%91.66	%88.88	
03	103	23	35	23
%18.75	%97.16	%95.83	%72.22	
16	105	24	35	24
%100	%99.05	%100	%97.22	
16	103	24	34	25
%100	%97.16	%100	%94.44	
16	104	24	34	26
%100	%98.11	%100	%94.44	
16	104	22	33	27
%100	%98.11	%91.66	%91.66	
16	104	24	35	28
%100	%98.11	%100	%72.22	
03	98	18	24	29
	%92.45	%75	%66.66	

%18.75				
03	101	24	30	30
%18.75	%95.28	%100	%83.33	

الملحق رقم 24: نتائج اختبار القراءة لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي حسب الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج SPSS:

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type
lectr3b1	30	7,00	36,00	873,00	29,1000	7,06302
lctr3b2	30	6,00	24,00	619,00	20,6333	4,07248
lctr3b3	30	86,00	106,00	3027,00	100,9000	4,84483
lctr3b4	30	3,00	16,00	366,00	12,2000	5,92714
N valide (listwise)	30					

الملحق رقم 25: العلاقة الارتباطية بين بنود اختبار الوعي الفونولوجي مع القراءة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

Corrélations

		cph3b 1	cph3b2	cph3b 3	lectr3b1	lctr3b2	lctr3b3	lctr3b4
	Corrélation de Pearson	1	,151	,124	,247	,204	,223	,392 [*]
cph3b1	Sig. (bilatérale)		,427	,512	,189	,279	,235	,032
	N	30	30	30	30	30	30	30
cph3b2	Corrélation de Pearson	,151	1	,645 ^{**}	,539 ^{**}	,375 [*]	,514 ^{**}	,045

	Sig. (bilatérale)	,427		,000	,002	,041	,004	,812
	N	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,124	,645**	1	,686**	,567**	,682**	,116
cph3b3	Sig. (bilatérale)	,512	,000		,000	,001	,000	,542
	N	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,247	,539**	,686**	1	,899**	,820**	,408*
lectr3b1	Sig. (bilatérale)	,189	,002	,000		,000	,000	,025
	N	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,204	,375*	,567**	,899**	1	,823**	,442*
lctr3b2	Sig. (bilatérale)	,279	,041	,001	,000		,000	,015
	N	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,223	,514**	,682**	,820**	,823**	1	,379*
lctr3b3	Sig. (bilatérale)	,235	,004	,000	,000	,000		,039
	N	30	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,392*	,045	,116	,408*	,442*	,379*	1
lctr3b4	Sig. (bilatérale)	,032	,812	,542	,025	,015	,039	
	N	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم 26: العلاقة الارتباطية لمعامل بيرسون بين الوعي الفونولوجي و القراءة لتلاميذ

السنة الثالثة ابتدائي باستخدام برنامج SPSS:

Corrélations

	cph3	lctr3
cph3 Corrélation de Pearson	1	,643**

	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
	Corrélation de Pearson	,643**	1
lctr3	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم 27: معامل الارتباط بين اختبار الوعي الفونولوجي و اختبار القراءة باستخدام برنامج SPSS:

Corrélations

	chp	lecture
Corrélation de Pearson	1	,670**
chp Sig. (bilatérale)		,000
N	90	90
Corrélation de Pearson	,670**	1
lecture Sig. (bilatérale)	,000	
N	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).