

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فرع الأرطوفونيا

العنوان

تدريب الوعي الفونولوجي لدى المصابين بعسر القراءة الفونولوجية

دراسة ميدانية لـ 7 □ □ □

مذكرة تخرج لنيل شهادة □ □ □ □ الأرطوفونيا: □ □ □ □ □ □ □ □

□ □ □ □ □ □ □ □ :

- الهوشات كريم

إعداد الطالبتين:

- بكوليندة

- أيت يوسف سهام

السنة الجامعية: 2015/2014



كلمة الشكر:

في البداية نشكر الله سبحانه و تعالى، و نحمده
على أنه وفّقنا في إنجاز هذا العمل، و يسّر لنا مسعا
العلمي .

و نتوجه بالشكر الخالص إلى الأستاذ المشرف
"بلموشات كريم"، على نصائحه القيمة و توجيهاته
الرشيدة طيلة فترة إنجاز هذا العمل.

و إلى أساتذة جامعة تامدة.

إهداء

بسم الله و الحمد لله الذي لا يحمد على شيء سواه و الصلاة و السلام على أشرف
خلق الله سيدنا و حبيبنا محمد صلى الله عليه و سلم تسليما كثيرا
أما بعد :

أهدي هذا العمل المتواضع إلى أعز و أغلى مخلوقين سبحانه،
الوالدين الكريمين أمي الغالية " مزهورة " أطل الله في عمرها.
و أبي الغالي احسن اطل الله في عمره.

كما أهدي هذا العمل إلى أخواتي " فريدة ، صراية ، وأخواتي مناد واليلس "
كما أهديه أيضا إلى من ساعدني في انجاز هذا العمل ماديا ومعنويا " مراد " و كما
أهدي هذا العمل إلى كل مساعدني و لو بالكلمة الطيبة التي ترفع
من معنوياتي كلما أصابني الفشل و الإحباط، و أيضا إلى كل من هم في ذاكرتي
و لم تسعهم مذكرتي

ليندة

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى ما أملك في هذا الكون، أبي و
أمي أطل الله في عمرهما، و إلى إخوتي ليدية، ليلية و إلى أخواتي
أنيلاس و علي، إلى كل من ساعدني سواء من قريب أو من بعيد. و
إلى رفيق الدرب، زوجي العزيز الذي كان سندا لي خلال هذا العمل
المتواضع.

و إلى كل من ذكرهم قلبي و نسيهم قلبي.

سما

الفهرس

.....

الإطار العام للإشكالية

- 1..... - الإشكالية
- 4..... - الفرضيات
- 5..... أهمية أهداف
- 6..... تحديد المفاهيم الأساسية

.....

.....

- 9..... تمهيد الفصل
- 10..... 1- تعريف الوعي
- 10..... 2
- 14..... 3- النظريات المفسرة لاكتساب الوعي الفونولوجي
- 15..... 4- مستويات
- 16..... 5
- 18..... 6
- 18..... 7- تدريب الوعي الفونولوجي
- 22.....

عسر القراءة الفونولوجية.

[illegible]

الجانب التطبيقي

الإجراءات المنهجية:

44.....	1- الاستطلاعية
44.....	2- منهج البحث
44.....	3- عينة البحث
45.....	4- تصميم البحث
46.....	5- جمع البيانات
46.....	6- تحليل البيانات
48.....	7- كيفية تطبيق الاختبار

تحليل النتائج

53..... □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ 1-1
53..... عرض النتائج المئوية القبلية
54..... عرض النتائج المئوية البعدية 2-1

- 55.....2- التحليل الإحصائي.....
- 55.....1-2
 55..... -
 56.....
 56.....
 57..... - على مستوى التقطيع.....
 57.....2-2
 57..... - على مستوى حكم على القافيات.....
 58..... - على مستوى كلمة قافية.....
 58..... - على مستوى كلمة قافية
 58..... - على مستوى الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة.....
 59.....
 59.....
 60..... - على مستوى تعويض الحرف الأول.....
 60.....3-2
 60.....
 61..... - العلاقة الارتباطية بين التقطيع و المجموع النتائج.....
 61..... - العلاقة الارتباطية بين قراءة أشباه الكلمات و المجموع العام للنتائج.....
 62..... - العلاقة بين أشباه
 63.....3- التحليل العام.....
 65.....4.....
 67.....
 68.....
 -

تعتبر عسر القراءة من أهم المشكلات التي تواجه الأفراد، فهذا يؤدي إلى تدني مستواهم الدراسي.

فالذين يعانون من عسر القراءة الفونولوجية، يواجهون صعوبات في التكامل بين أصوات الحروف و يعانون من عجز في قراءة الكلمات، و تهجئتها، و هذا لنقص قدراتهم الفونولوجية ، بما فيها الوعي الفونولوجي ، الذي يعد دليلا لنجاح و تعلم القراءة لدى الأطفال.(فتحي س، 1982).

و نظرا لما يلعبه الوعي الفونولوجي من دور في إكتساب الطفل للقراءة، و الخبرات التي تساهم في تنمية مهاراتهم، تم إختيارنا لموضوع بحثنا المتمثل في تربية الوعي الصوتي لدى المصابين بعسر القراءة الفونولوجية. و قد تمت دراستنا في جانبين : الجانب النظري و الجانب التطبيقي، لكن قبل ذلك تعرضنا للإطار العام للإشكالية ، أين تطرقنا إلى عرض إشكالية البحث، الفرضيات، أهداف و أهمية الدراسة وتحديد المفاهيم الأساسية. يحتوى الجانب النظري على فصلين : الفصل الأول المتعلق بالوعي الفونولوجي ، حيث تطرقنا فيه إلى تعريف الوعي الفونولوجي، مراحل تطوره، النظريات المفسرة لإكتسابه، مستوياته وعلاقته بالقراءة، مشاكله وأخيرا تدريب الوعي الفونولوجي. أما الفصل الثاني يتعلق بعسر القراءة الفونولوجية ، أين تطرقنا أولا إلى تعريف القراءة و أسسها العصبية و الطريق المزدوج لها، ثم حددنا أنواع عسر القراءة ، تعريفها ثم تعريف عسر القراءة الفونولوجية بصفة خاصة، مع تحديد أعراضها وأخيرا أسبابها .

أما الجانب التطبيقي يحتوي على فصلين: الفصل الثالث المتضمن لمنهجية البحث، يشمل على الدراسة الإستطلاعية ، المنهج المتبع ، عينة البحث ، مكان و زمان إجراء البحث إضافة إلى أدوات البحث و كيفية تطبيقه . أما الفصل الرابع يشمل على عرض ومناقشة نتائج البحث والإستنتاج العام و ختمنا بحثنا بخاتمة ، ثم المراجع، و الملاحق.

1- الإشكالية:

تعتبر القراءة عملية عقلية معقدة تتطلب مجموعة العمليات المعرفية، الانتباه، الإدراك والفهم، فلا يستطيع الفرد إدراك وفهم ما يقرأ إلا بعد أن يصل إلى مرحلة فكّ الرموز المكتوبة بشكل آلي، وهذا يتطلب منه سلامة الحواس والذكاء المناسب.

(Ramus F, 2003)

تري بعض الأبحاث أنّ القراءة تعتمد على مرحلتين متتابعتين هما: التعرف على الكلمة أولاً ثمّ فهمها ثانياً، و تعتبران ميكانيزمان هامين في عملية تعلّمها، حيث تواجه التلاميذ المتمدرسين بعض الصّعوبات على هذا المستوى (عملية تعلّم القراءة)، إذ تؤدّي إلى صعوبة فكّ الرموز المكتوبة و تحويلها إلى وحدات صوتية، و بالتّالي لا يستطيع إدراك معنى هذه الوحدات المشكّلة للكلمة، و هذا ما يؤدّي إلى ما يعرف بعسر القراءة. (دحال سهام، 2005)، إذ يكون المشكل على مستوى تمييز الحدود الزمنية للوحدات الصوتية و هو ما يسمى بعسر القراءة الفونولوجي، حيث يظهر من خلال عجزه عن قراءة الكلمات الجديدة، و الكلمات دون معنى و كذلك أشباه الكلمات أو اللاكلمات، ممّا يدفعه إلى البحث عن حفظ الشّكل الكلّي للكلمات دون تقطيعها. (حافظ نبيل عبد الفتّاح، 1998).

فقد توصّل "سيمور Seymour" من خلال دراسته إلى أنّ التلاميذ

يستطيعون قراءة الكلمات المألوفة حتى لو كانت طويلة (دحال سهام، 2005)

عكس الكلمات غير المألوفة فلا يستطيع قراءتها بصوت مرتفع، مما يدلّ على وجود اضطراب في التوافق بين الشكل والصوت، وكذلك الجمع بين الأصوات. (دحال سهام، 2005). ويضيف (عادل عبد الله محمد، 2005) أنّ هناك مهارة لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي الفونولوجي، حيث يتمثل في قدرة الطفل على فهم أنّ مجرى الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، المقاطع، الفونيمات، ومن المعروف أنّ الأطفال العاديين، أي الذين لا يعانون من أي صعوبة من صعوبات التعلم يكون بمقدورهم تطوير الوعي الفونولوجي خلال السنوات ما قبل المدرسة. (عادل عبد الله محمد، 2005).

وتشير معظم الدراسات إلى أنّ السبب في صعوبة القراءة والتهجئة يقف خلفها الضعف في الوعي الفونولوجي للغة ومن أهمها دراسة (Macmillan, 2002 ; Mann et al, 2002 ; Adams, 1990). (Adams, 1990 ; Michal et al, 2007 ; Peeters et al, 2009 ; Foy, 2003 ; MJ 1990)

حيث أنّ التلميذ لا يستطيع التنغيم، إدراك الأصوات اللغوية، تقسيم المقاطع إلى أصوات، إضافة إلى عدم قدرته على مزج الأصوات لتكوين الكلمات. (احمد حسين محمد عاشور، 2012).

ويضيف "برادلي" إلى أنّ الأطفال الذين لديهم أداءات عالية في المهمات الميتافونولوجية (التقطيع المقطعي) في الروضة لهم حظوظ أكثر من غيرهم في أن يصبحوا قراء جيدين (قراءة سريعة). (Rymand, S ; plaza, M 2006)

فضعف الوعي الفونولوجي من أبرز ما يميز الأطفال ذوي عسر القراءة، حيث يأتي هؤلاء إلى المدرسة ولديهم قصور في معرفة بعض الأصوات اللغوية ومعالجتها. (مي إبراهيم اللبودي، 2005). حيث أننا نلاحظ أن أي عائق شائع للتعليم إنما يتمثل في قصور المهارات المبكرة اللازمة لقراءة الكلمة والتعامل معها صوتياً أي فونولوجياً. (عادل عبد الله محمد، 2005).

أوضحت دراسة "أحمد عواء" أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في اللغة العربية للصف الخامس ابتدائي قد بلغت 52.24% وذلك في عينة قوامها 245 تلميذ وتلميذة. (البنى بندق بلطحي، 2010).

وفي هذا الإطار كشفت نتائج الدراسة التي أجراها "عادل عبد الله وصافنيار كمال" (2005) عن أن قصور الوعي الفونولوجي من جانب أطفال الروضة يعد مسؤولاً عن جانب كبير من صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي يمكن أن يتعرضوا لها عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية.

ومن خلال كل ما توصلنا إليه نجد أن المشاكل و الصعوبات التي يعاني منها الطفل المصاب بعسر القراءة الفونولوجية راجعة إلى ضعف الوعي الفونولوجي لهم. وانطلاقاً من هذا نطرح التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق دالة على مستوى القراءة بين التطبيق القبلي و البعدي لتمارين الوعي الفونولوجي لصالح التطبيق البعدي؟.

- هل توجد علاقة ارتباطية بين تحسّن مستوى الوعي الفونولوجي وتحسّن مستوى القراءة عند التلميذ المصاب بعسر القراءة الفونولوجي؟.

2- التساؤلات الجزئية:

- هل توجد فروق دالة على مستوى قراءة أشباه الكلمات بين التطبيق القبلي و البعدي لتمارين الوعي الفونولوجي لصالح التطبيق البعدي.
- هل توجد فروق دالة على مستوى قراءة القافية بين التطبيق القبلي و البعدي لتمارين الوعي الفونولوجي لصالح التطبيق البعدي.
- هل توجد فروق دالة على مستوى نتائج إختبار الوعي الفونولوجي بين التطبيق القبلي و البعدي لتمارين الوعي الفونولوجي لصالح التطبيق البعدي.

3- الفرضيات العامة:

- توجد فروق دالة على مستوى القراءة بين التطبيق القبلي و البعدي لتمارين الوعي الفونولوجي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد علاقة ارتباطية بين تحسّن مستوى الوعي الفونولوجي وتحسّن مستوى القراءة عند التلميذ المصاب بعسر القراءة الفونولوجية لصالح التطبيق البعدي.

4- الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق دالة على مستوى قراءة أشباه الكلمات بين التطبيق القبلي و البعدي لتمرين الوعي الفونولوجي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة على مستوى قراءة القافية بين التطبيق القبلي و البعدي لتمرين الوعي الفونولوجي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة على مستوى نتائج إختبار الوعي الفونولوجي بين التطبيق القبلي و البعدي لتمرين الوعي الفونولوجي لصالح التطبيق البعدي.

5- أهمية الدراسة:

- تمثلت أهمية الدراسة في تسليط الضوء على الوعي الفونولوجي و مدى أهميته في إكتساب الطفل للقراءة، و بالأخص الكلمات الجديدة والربط بين صوت و شكل الكلمة.

6- أهداف الدراسة :

- إيجاد العلاقة التي تربط القراءة بالوعي الفونولوجي
- أهمية تمارينات الوعي الفونولوجي في تحسين مستوى القراءة لدى المصابين بعسر القراءة الفونولوجية.

7- تحديد المفاهيم الأساسية:

7-1- القراءة

يرى (plaza, 1999) أنّ عملية القراءة هي إكتساب الطفل كل القواعد الخاصة بتجميع الحروف والحركات لإنتاج وحدات مقطعية، كما أنّ عليه تعلم تخزين المعلومات على شكل كلمات مستقرّة حتى يتمكن من النطق بها سواء كانت مكتوبة أم لا.

يعرّف كل من (Legbaert, j et Alegria, j, 1997) أنّ عملية القراءة هي نشاط معقّد يتطلب تدخّل عدّة ميكانيزمات للمعالجة هي التعرف على الكلمة، معرفة الكلمات، التعرف على المعاني والإدماج التركيبي والدلالي.

يمكن القول حسب التعريفات السابقة إلى أنّ هناك إتّفاقا على أنّ عملية القراءة هي محاولة إيجاد الصّلة بين اللغة الشفهية والرموز المكتوبة، حيث تتألّف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه الأخيرة للفهم. (دحال سهام، 2005).

7-2- عسر القراءة:

هي نوع من إعاقات الإتّصال تتميزّ بقصور في القدرة على فهم، استيعاب وتفسير الكلمة المكتوبة Réceptive dyslexia (Thompson et Marsland, 1966).

(أحمد عبد الكريم حمزة، 2008).

7-3- عسر القراءة الفونولوجي:

يتَّسم هذا النوع من عسر القراءة بصعوبات في قراءة الكلمات بدون معنى مع قراءة جيدة للكلمات المنتظمة. (عيّاد مسعودة، 2007).

7-4- الوعي الفونولوجي:

قدرة التلميذ على التنغيم، تقسيم الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات، إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات. (احمد حسن محمد عاشور، 2012).

الفصل الأول: الوعي الفونولوجي

تمهيد الفصل

(1) تعريف الوعي الفونولوجي

(2) مراحل تطوّر الوعي الفونولوجي

(3) النظريات المفسّرة لإكتساب الوعي الفونولوجي

(4) مستويات الوعي الفونولوجي

(5) علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة

(6) مشاكل الوعي الفونولوجي

(7) تدريب الوعي الفونولوجي

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل:

إن الوعي الفونولوجي يعد دليلاً لنجاح وتعلم القراءة لدى الأطفال كما أن تعلم النظام الفونولوجي يعد فاعلاً في تعزيز الإملاء المبكرة لدى الأطفال الذين يعانون في صعوبات تعلم القراءة، ولهذا قررنا أن نخصص هذا الفصل ليلقي الضوء على الوعي الفونولوجي، تعريفه، تطوره، مستوياته ومشاكله، وذلك لتعرف كيفية قياسه وكيفية التغلب على تلك الصعوبات لتحسين عملية القراءة.

1- تعريف الوعي الفونولوجي:

الوعي الفونولوجي يتمثل في قدرة الطفل على فهم أنّ الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، والمقاطع والفونيمات. (Torgeson, 2001)

ويقصد به أيضا إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والكيفية التي تتشكل بها لتكوّن مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعية وصوتية وإدراك التشابه والاختلاف بينهما، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والكلمات إلى أصوات وتركيب الأصوات أو المقاطع معا لتكوّن كلمات سواء لها معنى أو عديمة المعنى، وتقفية أو سجع الكلمات (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)، والتعرف على أصوات الحروف وموضعها وحركتها في الكلمة (فتح، كسر، ضم). (عبد الفتاح رجب علي مطر، واصف محمد سلامة العايد)

بينما يعرف (Tunmer, W 1992) الوعي الفونولوجي على أنه القدرة على معالجة اللغة الشفوية بتقطيع الكلمات إلى وحدات صغيرة كالمقطع، الفونام، والبحث عن القافية، والقدرة كذلك على وعي بوجود بنية فونيمية في الكلام. (Lefebure, L, 2006)

2- مراحل تطور الوعي الفونولوجي:

يكتسب الوعي الفونولوجي عند الطفل عبر مراحل، من خلال نشاطات متكررة، تكون أولية في بدايتها ثم تتطور بالتدرج. (سعاد حشاني، 2012).

فالكلام بالنسبة للطفل ليس فقط حركة تنتج صوت تؤثر على البيئة، إنما هي ربط بين الصوت، والحركة الفموية - الصوتية والوضعية والتمثيل النطقي للصوت، فإدراك الطفل لهذا الربط بين هذه العناصر يتوقف على قدراته الحسية، تجاربه، و فرص تفاعله.

ففي خضم تطور تجربة الطفل للكفاية الفونولوجية، ينتج بالتدريج المقاطع التي يراها كأصغر عنصر سمعي للكلمة، وفي هذه الحالة، يتحتمّ عليه أن يمر على تنظيم نطقي معقد، أين التمثيلات السمعية المقطعية ترتبط بتمثيلات نطقية صوتية، تخلق لدى الطفل إطار حسي - حركي تتداخل فيها الوظيفة اللسانية.

وفي هذا الموضوع تشير الباحثة كوكي (Coquet, F.) من خلال دراسة لها، أنه في المرحلة الجنينية، وفي (20) أسبوعا من الحمل تحديدا يكون الجهاز السمعي للجنين جدّ متطور، ما يسمح له بمعالجة بعض الأصوات التي تصفى من خلال السائل الأمنيوتي (Liquide Amniotique).

وتضيف نتائج تجربة الباحثان جوان (Jouen, F) وبوتاس وآخرون (Pouthas, V et Al (1993) إلى أنه ما بين الأسبوع السادس و الثلاثين و الأربعين (36-40) يكون بإستطاعة الجنين أن يفرّق بين [biba] و [babi]، و جمل مثل " القط يتبع الفأر " و " الكلب يتبع الفأر. (سعاد حشاني، 2012)

بينما في الأشهر الثلاثة الأخيرة من الحمل يؤلف مميزات صوت الأم و اللغة التي تتكلم بها، ما يكون لديه ميولات أولى للنغمة.

نلاحظ من خلال هذه الدراسات أنها أجمعت على أن بواكر الوعي الفونولوجي تبدأ من المرحلة الجنينية أين يكون الجهاز السمعي للجنين متطوراً، مما يمكنه من الاستجابة لبعض الأصوات التي يعتاد على سماعها، وهو ما يعكس قدرته على التفريق بين الأصوات. فقد أوضحت بعض الدراسات أنه من الميلاد يدرك الرضع الفرق بين معظم الأصوات المستعملة في لغتهم الأم أو غير المستعملة.

أوضحا الباحثان (Werker, J, Tees, R. 1984) أن التمييز السمعي للصوامت يظهر ما بين الشهر العاشر والشهر الثاني عشر (10-12) أي في الوقت الذي يكون فيه الطفل قادراً على النطق بالمقاطع الواضحة، فالطفل يأخذ الصوامت الواضحة في لغته، ويفقد القدرة على التمييز فيما بينها، فيربط بين الصوامت ليكون سلسلة صوتية من خلالها يفهم بعض الكلمات. وهنا يقطع الطفل إيقاعاً للتتابع الصوتي للعناصر الكلامية، ويتسق نطقه ويربط بين الحروف حسب الوضعية المعاشة.

وقد لخص الباحث ماك لين Mac Lean وآخرون (1987) تطور الوعي الفونولوجي من السنة الثالثة إلى السن السادسة من خلال هذا الجدول كما يلي: (سعاد حشاني، 2012).

الجدول رقم (1): يوضح تطور الوعي الفونولوجي عند الطفل.

السّن	نسبة النجاح	المستوى
3	20%	يكشف عن قافية الكلمات مثل: [sukaru] ← سكرُ
4	46%	تقطيع الكلمات إلى مقاطع مثل: [a/ka/let] ← أَكَلَتْ
5	48%	تقطيع الكلمات إلى مقاطع
	17%	تقطيع الكلمات إلى فونيمات
6	90%	تقطيع الكلمات إلى مقاطع
	70%	تقطيع الكلمات إلى فونيمات
		مثل: [ta/m/ri/nu] ← تَـمَـرٍ/ي/نُ

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الطفل في السنة الثالثة من العمر يكون بمقدوره التعرف على الحرف الأخير من الكلمات (القافية)، ومعالجة المقاطع في الكلمات، ذلك بتمييزها وتقطيعها، بينما المعالجة الفونيمية أي تقطيع الكلمات إلى فونيمات يتمكن منها انطلاقاً من السن الخامسة من العمر. (سعاد حشاني، 2012)

3- النظريات المفسرة لإكتساب الوعي الفونولوجي:

إنّ الوعي الفونولوجي يتطور عبر مختلف الوحدات الفونولوجية، إن كانت القافية والمقاطع وحدات يمكن تمييزها ماديا عن طريق علامات لفظية وتعديلات في شدة الإشارة الصوتية، فإنّ الفونيمات تمثل وحدات معنوية غير مادية وغير قابلة للتجزئة صوتيا نظرا لظاهرة الانتقال من فونيم لآخر.

إنّ هذه الظواهر الفيزيائية تشكل إحدى قواعد النظرية السائدة والتي تعتبر أنّ الوعي الفونولوجي يتطور إنطلاقا من الوحدة الأكبر وصولا إلى الوحدات الأصغر.

هذا التصور الذي وضع في السبعينات (1970) ثمّ اعتماده رسميا تحت تسمية "نظرية حجم الحبة" من طرف زيقلر وقوسوامي (2005)، حسب هذه النظرية فإنّ الوعي بالمقطع يتطور أولا عند سن ما بين 3 و 4 سنوات، ويكون متبوعا بالوعي بالقافية عند حوالي السن ما بين 4 و 5 سنوات، أمّا الوعي الفونيمي فيكون تطوره أكثر تأخرا. إذا كان الوعي بالقافية تنتج تلقائيا، فإنّ تطور الوعي الفونيمي تعتمد على تعلم القراءة، على سبيل المثال، سجّل أنّ الأشخاص البالغين الأميين يظهرون أداء جيدا فيما يخص العمليات الفونولوجية المرتكزة على القافية ولكن مع غياب الوعي الفونيمي.

في حين أظهرت العديد من الدراسات التطورية أنّ تطور الوعي الفونيمي يمكن تنبؤه عن طريق الوعي بالمقطع والقافية عند الأطفال في سن ما قبل المدرسة (Christelle Nithart, 2008).

وعند بداية المدرسة أي بين السنتين (2) و 7 سنوات انطوني ولونيقان (2004)، انطوني وآخرون (2002)، برادلي وكروسلاند (1990). فيما اقترح بعض الباحثون استقلالية تطور الوعي بالقافية عن تطور الوعي بالفونيم نظرا لإمكانية وجود هذا الأخير قبل ظهور الوعي بالقافية كنتيجة للتعلم. (دانكان و آخرون (1997)، سفج و آخرون (2006).

حسب النظرية البديلة الأساسية فإنّ البنية الفونيمية تكون موجودة منذ وجود التمثيلات الفونولوجية لكن تكون مهمة إلى غاية تعلم القراءة لبرمان (1970)، فيصبح الفونيم إذن الوحدة القاعدية والذي يكون بمثابة التمثيلات الشكلية للحروف وهذه النظرية تبرز الأثر الحاسم لتعلم القراءة في ظهور الوعي الفونيمي. (Christelle Nithart, 2008)

4- مستويات الوعي الفونولوجي:

1- المستوى الإبيفونولوجي (Niveau Épi phonologique):

يشير الباحث برتان سترونرورفر Bertin – Sterndorfer G إلى المرحلة الإبيفونولوجي التي تظهر في حوالي ثلاثة سنوات، وقبل هذا السن تظهر السلوكات الإبيفونولوجية في الألعاب الصوتية وذلك من خلال إنتاج القافية وقدرته على التفريق بين أصوات لغته الأم عن الأصوات الأخرى. كما نجده يضيف فونيمات في نهاية الكلمات غير موجودة في الكلمات الأصلية، فهي مرحلة لا تتعلق بالوعي الفونولوجي، بل هي مرحلة تسمح بنمو هذا الوعي، فالاستعدادات الإبيفونولوجية تمثل الاكتساب الأولي غير واعي حول المكونات الفونولوجية للغة وهو استعداد يرتكز على الحدس لا على التفكير حسب (Gombert, J,

(1990) حيث تظهر قدرة الطفل على التفريق بين الأصوات التي تنتمي إلى لغته الأم عن الصوت الآخر، فتظهر قدرته البسيطة في التقطيع كاستعداد شبه فونولوجي. (سعاد حشاني، 2012)

2- المستوى الميتافونولوجي (Niveau Méta phonologique):

هو مستوى أكثر تطوراً من المستوى الإبيفونولوجي وهذه المعارف اللغوية الحدسية تشكل الأساس بالنسبة لتطور المهارات اللغوية الواعية وعلى وجه الخصوص المعارف الفونولوجية الواعية، والتي يمكن تعريفها على أنها المهارات التي تسمح بالتعرف، التحكم، التفكير والاستعمال الواعي للقواعد والوحدات الفونولوجية. فهذه المهارات لا تظهر إلا تحت تأثير خارجي والذي يكون عموماً مرتبط بتعلم القراءة. (Christelle Nithart, 2008)

5- علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة:

في الآونة الأخيرة تزداد الأصوات المنادية بأهمية تطور الوعي الفونولوجي في جيل الطفولة المبكرة حيث أنه لا قراءة بدون وعي فونولوجي، فتطور هذا الأخير عند الطفل شرط أساسي لنجاحه في القراءة (فتحية نصيرات، 2003) وخاصة في الصفوف الأولى، فإن إدراك الطفل أنه بإمكاننا أن نقوم بتجزئة الكلمات إلى فونيمات مستقلة أو أن نستطيع أن نضم هذه الفونيمات معا كي نتمكن من تكوين الكلمات المختلفة، (أحمد حسن محمد عاشور، 2012).

فإنّه سوف يكون بمقدوره أن يربط بين الحرف والصوت الذي يدلّ عليه وأن يشتغلّ ذلك في قراءة الكلمات، وبذلك يصبح الوعي الفونولوجي مؤشرا هاما لتعلّم الطفل القراءة.

وفي نفس الإطار يشير (Torgesen, 1997) على أن هناك أدلة قوية ومعقولة بأنّ الأطفال الذين يعانون من ضعف في مهارات الوعي الفونولوجي هم الأكثر احتمالا لأنّ يصبحوا من ذوي العسر القرائي، فقد بيّنت العديد من الدراسات أن الأداء على المهمات التي تقيس الوعي الفونولوجي في مستوى الروضة والصفّ الأول هي منبئات قويّة بالتحصيل القرائي.

ولقد وصف (Stanovich, 1986) تفصيلا أهم التأثيرات الناتجة عن المشكلات المبكرة في الوعي الفونولوجي مشيرا إلى أنّه من الأهمية تعليم الوعي الصوتي للأطفال كمطلب سابق لتعليم القراءة والمزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها في وقت مبكر من نمو الطفل لأنّ غيابهما قد يؤدّي إلى بداية ظهور سلسلة متنامية من التأثيرات الجانبية السلبية و بالتالي تعرض الطفل إلى عسر القراءة.

وقد أثبتت الدراسات أنّ الأطفال الذين درّبوا على نشاطات الوعي الفونولوجي حقّقوا تقدّما عاليا في القراءة مقارنة بالأطفال الذين لم يدرّبوا. (أحمد حسن محمد عاشور، 2012).

كما أشارت دراسات (Bradley.L, Bryant, 1983) أن هناك علاقة بين تعلم القراءة والقدرة على التعامل بطريقة طبيعية مع الوحدات الصوتية في اللغة المنطوقة. (Christelle Nithart, 2008)

6- مشاكل الوعي الفونولوجي:

صعوبات في :

- التعرف إلى صوت أو مقطع صوتي ضمن الكلمة.
- حذف مقطع صوتي من الكلمة إن كان في أولها أو وسطها أو في آخرها وتحديد ما يبقى منها.
- التنغيم و الوعي بالقافية. (فريق متعدد الاختصاصات من جمعية إدراك)

7- تدريب الوعي الفونولوجي:

تشير الكثير من الدراسات والمراجع إلى علاقة الوعي الفونولوجي المبكر عند الأطفال وسرعة تعلم القراءة في المراحل الدراسية الأولى.

في عام 1975 صمّم روسنر Rosner برنامجا خاصا لتطوير الوعي الفونولوجي في المراحل الدراسية الأولى، ويشتمل على تطوير قدرتهم على إكمال الكلمات التي ينقصها صوت لغوي، والذي يعرف عند المختصين بالإغلاق السمعي: (مسعد أبو الديار وآخرون، 2012).

حسا..... = حسان

قلم..... = قلم

جدي..... = جديد

وكذلك تدريبهم على تبديل فونيم واحد في الكلمة، فعلى سبيل المثال: كلمة " مال " إذا أبدلنا فيها صوت الميم بقاف فماذا تصبح الكلمة؟

وكذلك إضافة فونيم معيّن إلى الكلمة، كإضافة صوت المد " ي " إلى كلمة " كتاب " فماذا تصبح الكلمة؟

وبعد أربعة عشر أسبوعاً من التدريب لاحظ الباحث تطوراً جيداً في قدرة الأطفال على هذه المهارات الفونولوجية عند مقارنة الأداء مع المجموعة الأخرى من الأطفال الذين لم يتلقوا هذا النوع من التدريب.

وقد دربت " هليا روبين " (Rubin, 1992) مجموعة من معلمات رياض الأطفال على تضمين مهارات البراعة الصوتية (التعامل مع الأصوات اللغوية من خلال تجميع أصوات معيّنّة بجانب بعضها، وحذف صوت معيّن من الكلمة أو إضافة صوت إلى الكلمة) وتطوير الوعي الفونولوجي بشكل عام وذلك ضمن الأنشطة والفعاليات التي تقام في المراحل الأولى ، (مسعد أبو الديار وآخرون، 2012).

ولاسيما التركيز على تدريب الأطفال الذين يلاحظ أنّ لديهم ضعف في تطور القدرات اللّغوية، وقد يتضمن هذا البرنامج تدريب الأطفال على المهارات الآتية:

- تحليل اللفظة إلى الأصوات التي تتكون منها.
- تحليل الكلمات المسموعة إلى الأصوات التي تتكون منها.
- تنمية مهارة تهجئة الكلمات.

وعقب تطبيق هذا البرنامج التدريبي على أكثر من أربعمئة طفل لمدة تسعة أشهر، تبين تطوّر قدرات الأطفال في تهجئة الكلمات، كتحديد الأصوات التي تتكوّن منها المفردات. ولاسيما تحديد أصوات المدّ في وسط الكلمة، والأصوات الساكنة في بداية الكلمة ونهايتها، وكان متوسط أداء هذه المجموعة أفضل من أداء المجموعة الضابطة، أي التي لم تتلقى التدريب على المهارات.

ومن الدراسات الطولية كانت دراسة "لندبري" (Lundbery, 1988) التي أجريت على 235 طفل تلقوا تدريباً على تطوير الوعي الفونولوجي في مرحلة رياض الأطفال من خلال استخدام جمل وكلمات ذات إيقاع وسجع، كما درّبوا على تحليل المفردات إلى الفونيمات المكوّنة لها. وبعد سنة من التدريب لوحظ تطوّر جيّد في قدرة الأطفال على تحليل الكلمات إلى الأصوات المكوّنة لها، وكذلك القدرات الفونولوجية بشكل عام مقارنة بالأطفال الآخرين، وتوبعت هذه المجموعة حتّى نهاية الصف الثاني ابتدائي (مسعد أبو الديار وآخرون، 2012).

أي بعد سنتين من انتهاء البرنامج التدريبي، ولوحظ أنّ قدرات هؤلاء الأطفال كانت أفضل في القراءة و تهجئة الكلمات مقارنة بالأطفال الآخرين في الصف.

مما سبق نستنتج أنّ النتائج السابقة التي توصلت إليها هذه الدراسات تشير بوضوح إلى أهمية تطوير الوعي الفونولوجي، وكذلك إلى أهمية الوعي الفونولوجي بشكل عام في مهارة القراءة.

نشاط: عليك إستحضار كلمات تتاسب أطفال السنوات الأولى وإكمالها بما ينقصها من صوت لغوي في الجدول التالي:

الكلمة	الصوت اللغوي الناقص
طا.....	
كر.....	
بد.....	
نمر.....	
خر.....	

جدول رقم (2): يمثل الصوت اللغوي الناقص. (مسعد أبو الديار وآخرون، 2012).

□ □ □ □ □ □ :

وبشكل عام الوعي الفونولوجي هو أحد المتطلبات الأساسية، لمعرفة الأصوات و هو مفيد لأنه يتنبأ فيما بعد بمدى الإنجاز في مجال القراءة.

الفصل الثاني: عسر القراءة الفونولوجية

تمهيد الفصل

- (1) تعريف القراءة
- (2) الأسس العصبية للقراءة
- (3) الطريق المزدوج للقراءة
- (4) أنواع عسر القراءة
- (5) تعاريف عسر القراءة
- (6) تعريف عسر القراءة الفونولوجية
- (7) أعراض عسر القراءة الفونولوجية
- (8) أسباب عسر القراءة الفونولوجية

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل:

نظرا للأهمية التي تحظى بها القراءة، أصبحت ضرورة و وسيلة تواصل.فدراسة العراقيل و الصعوبات التي تعيق إكتسابها من طرف الطفل، أصبحت تشمل مجموعة كبيرة من الذين ليسوا ضمن فئات الأطفال المعاقين، و لكنهم بحاجة إلى مساعدة، لإكتساب المهارات المدرسية.

1- تعريف القراءة:

تعرف القراءة بأنها: عملية نفسية لغوية يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة، (الألفاظ)، وتعتبر قدرة كبيرة يختص بها الإنسان وهي القدرة على التلقي وفهم الرسالة المحولة بواسطة النص المكتوب.

ولقد انتقل مفهوم القراءة من الاقتصار على الجوانب الميكانيكية إلى مفهوم أوسع وأشمل فالقراءة بمفهومها الحديث تشمل التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها نطقا صحيحا كما تشمل الفهم والربط والاستنتاج والتحليل والتفاعل مع المقروء ونقده والإسهام في حل المشكلات. إنها مهارة يشترك فيها العقل البشري بتركيبه المعقد، وهي ليست مجرد تحديدا بسيطا للكلمات لكنها أيضا تتضمن فهم الكلمات في سياقها (أي لا بد من الفصل بين الكلمات ومعانيها).

ولقد ذهب بعض العلماء إلى تعريف القراءة على أنها أكثر من هذا فالنسبة لـ "جودمان"، هي لعبة تخمن نفسية لغوية، وبالتالي تتدخل عدة وظائف ذهنية مثل التخمين ومحاولة الوصول إلى المعاني التي يعنيها الكاتب من خلال كلماته، وقيل أيضا بأن القراءة هي أساسا فهم المعلومة الموجودة في الرسالة المكتوبة .

ويذهب الآخرون إلى القول أن القراءة ليست إدراك الحرف ولا فهم معنى الكلمة إنما هي عملية تحليلية تركيبية، (شرفوح البشير، 2006).

الفصل الثاني عسر القراءة الفونولوجي

على هذا فعملية القراءة هي أعمق من أن نفسرها بأنها عملية التفكيك الرسائل المرئية، فهي تتطلب منا أن نكون قادرين على التحليل والتركيب، الفهم واستخلاص المعاني.

إذن القراءة عملية أو مهارة أو نشاط لأنها لا بد أن تكتسب وتعلم لأنها تمارس نسميها نشاط، ونقول أنها نشاط معقد لان القراءة تشترط وجود عدة عناصر من أجل أن نتعلمها.

2- الأسس العصبية للقراءة:

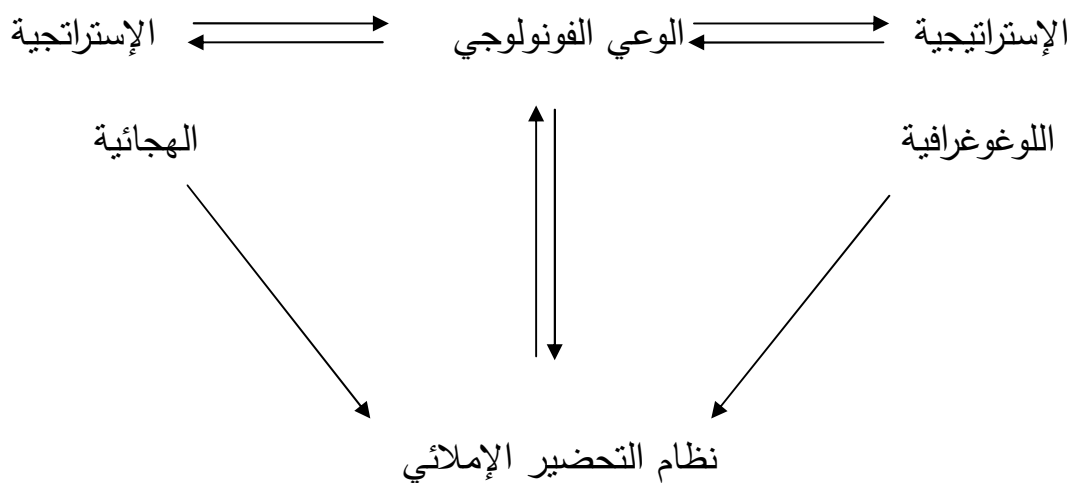
إنّ تقدّم البحث العلمي والتقنيات العلمية التي تمكن من قياس الفعاليات الدماغية عند أداء وظائف تفكيرية، والتي تمكّن من إظهار نماذج دماغية في حال تنفيذ العمليات التفكيرية مكّنت من الوصول إليّ تقدّم كبير في فهم الأشكال الدماغية المنسوبة إليّ عدم نجاعة مناطق دماغية معيّنة والتي تشكل الأجهزة الدماغية لعمليات القراءة والتعرّف على الكلمات في حال القراءة لدى معسوري القراءة مقارنة مع أقرانهم القراء العاديين، بحيث أنّ الأبحاث تؤكد أنّ عملية القراءة عند العاديين تتم على مستوى الفص الدماغى المسمى parietal – temporal نسبة إلى موقعه الدماغى والذي يحتوي على الالتفاف الزاوي (angular gyrus) والجهاز التّزامنى العلوى supérieur temporal بالإضافة إلى المنطقة المسماة بالفص الصدغى occipital- temporal وتضمّ أجزاء من القسم البصرى التّزامى وهي تتطوّر متأخرة نسبياً ومسئولة بالأساس عن التعرّف على الكلمات بعد الإنكشاف عليها لمدة طويلة. (شرفوح البشير، 2006).

الفصل الثاني عسر القراءة الفونولوجي

البحث العلمي يؤكد بأنّ هذه المناطق التي ذكرت والتي إكتشف بأنّ القراء العاديين يعتمدون عليها بشكل أساسي في عملية القراءة هي غير متطورة بالشكل السليم لدى عسيري القراءة. من هنا فإنّ الأبحاث تؤكد على وجود اعتماد دماغي على المناطق الأمامية في الجزء الأيسر من الدماغ لدى معظم عسيري القراءة (antérieur région) في حال عدم نجاعة المناطق الخلفية postérieur région في النصف الأيسر من الدماغ والتي تشكل المناطق الأساسية التي تعتمد عليها أدمغة معظم القراء العاديين كما تظهر الأبحاث.(شرفوح البشير، 2006).

3- طريق المزدوج للقراءة:

قام سيمور (seymoure) 1996 بجمع الإستراتيجيات الثلاثة للقراءة في نموذج، بحيث اعتبر المرحلتين اللّوغوغرافية والهجائية موجودتين عند الطفل منذ بداية تعلم القراءة، ويستعملان كقاعدة معرفية لتحضير الإستراتيجية الإملائية. أنظر المخطط أسفل:



شكل رقم (1): يمثل نموذج إكتساب القراءة لسيمور.

- نموذج اكتساب القراءة ليسمور (1996)

تسمح الإستراتيجية اللوغوغرافية ببناء معجم بصري للمفردات، أو مقاطع بصرية للكلمات التي يعرفها الطفل، وفي بداية تعلّم القراءة يتعرّف الطفل على بعض الحروف ويربطها مع أصواتها، هذه القدرة توعي الطفل بأنّ الكلام مجزأ إلى وحدات صغيرة بحجم الحرف، والمعجم الهجائي (lexique alphabétique) عمله الأساسي هو الإحتفاظ بالعلاقة التي توجد بين الحرف وصوته. هذه التقديمات ذات الطبيعة الهجائية اللوغوغرافية تساهم في بناء النظام المركزي للتّحضير الإملائي système central d'élabora tion orthographique و هذا لن يحدث إلا بتحريض ميتا فونولوجي جديد، عندها يعي الطفل بأنّ الكلام يجرّأ، وهنا يمكن التّطرّق معه إلى بنية المقطع. هذا الوعي الجديد يسمح للنّظام التحضيري الإملائي بإعادة تعريف التمثيلات البصرية للكلمات المكتوبة الموجودة في المعجم اللوغوغرافي، والتعرّف على الكلمات سيحقّق من خلال مقاطعها فيصبح الطفل يقرأ كلمات جديدة انطلاقاً من ربط مقاطعها بكلمات أخرى يعرفها لديها نفس المقطع.

فسيمور أدخل في نمودجه مراحل اكتساب القراءة التي اقترحه فريث (frith)

1985 حسب هذه المنظرة يمرّ القارئ بثلاث مراحل لكي ينتقل من اللغة الشفوية إلى اللغة

المكتوبة، (Borel ,M,1985) و هي:

أ. المرحلة اللوغوغرافية la phase logographique :

هي مرحلة ما قبل القراءة، تسمح للطفل بالتعرف على عدد محدود من الكلمات (حوالي 100 كلمة)، والتي يمكن القول بأنه قد صورها و يتعرف عليها إنطلاقا من بعض المميزات البصرية، فإن لديه رؤية عامة وتقريبية للكلمات لا يعرف الوحدات المكونة منها مقاطع. (plazam, 1999)

قام سيمور (sey moure) وآلدا (elder) 1986 بتجربة، حيث قدّما إلى أطفال يبلغون من العمر ست سنوات كلمات لا معنى لها (pseudo mots) فلاحظوا أن هؤلاء الأطفال يقعون في أخطاء معجمية عندما تكون هذه الكلمات تشبه كلمات يعرفونها. ومنه إستخلصا أن الإستراتيجية اللوغوغرافية تسمح للطفل بالتحصل على ثروة بصرية محدودة للمفردات، لكنها لا تسمح له بالتعرف على الكلمات المكتوبة رآها لأول مرة، وللتمكن من قراءة مثل تلك التتابعات المصورة، يجب أن يتعلم العلاقة الموجودة بين الحروف وأصواتها. أما الذين يعرفون بعض تلك العلاقات لا يتعلمون هذه الإستراتيجية.

ب. المرحلة الهجائية (la phase alphabétique)

هذه المرحلة تسمح بالتعرف على الكلمات إنطلاقا من العلاقات الموجودة بين الحرف وصوته.

وبهذا يتمكن الطفل من قراءة بعض أشباه الكلمات إنطلاقا من تقسيمها. وهنا تكون الأخطاء المرتكبة فونولوجية وليست بصرية كما يحدث في المرحلة الأولى. (Borel ,M,1985)

الفصل الثاني عسر القراءة الفونولوجي

ويبين كل من ستيوارت (stuart) و كولترت (coltheart) بأن الأطفال في سن ست سنوات يقعون في أخطاء بصرية وفونولوجية، لكن عندما يكبرون فإن الأخطاء البصرية تتلاشى بينما الأخطاء الفونولوجية فتزيد .

إذن هذه المرحلة تعتمد على كون الطفل يتعلم العلاقة الموجودة بين الحروف وأصواتها. فيتعرّف ويربط بين الصائتة، والمصوِّتة ويقسم ويجمع المقاطع وهذه المرحلة الثانية تعتبر جدّ مهمّة بالنسبة للغات الهجائية، لأنها تقدم للطفل إمكانية إكتشاف الرمز (le code) الذي يسمح له بالتعرّف على كلمات اللغة. و يرى منتيسوري (montessorie) (Inzana, 1972.) بأنّ تقديم الصوِّتي للحرف يجب تكراره وربطه برمزه المكتوب حتى يتحقق التعرف الجيد للرابطة، شكل الحرف وصوته. وبعد هذا يتجه الاهتمام إلى المقطع وأخيرا إلى الكلمة ويتفق إنيزان (inizan) مع هذا الرأي، فهو يرى أنّه على الطفل المرور أولاً بالتعرّف، ثم تخزين تلك الوحدات الصغرى (الحروف) التي تمّ التعرف عليها، وبعد كل هذا يصل إلى الحوصلة، أين يمكنه الربط بين تلك الحروف ليعطينا مقاطعا ثم كلمات وجملا. (Borel ,M,1985)

ج. المرحلة الإملائية La phase orthographique :

هي آخر مرحلة من مراحل تطوّر القراءة يقترحها فريت، و فيها يتمّ التعرف على الكلمة المكتوبة على مستوى المقاطع أو الصور الكلمات morphème، الطفل الذي يستعمل هذه الإستراتيجية يمكنه أن يحدد في كلمة مكتوبة مقطعا ينتمي إلى كلمات أخرى وينطق بنفس

الفصل الثاني عسر القراءة الفونولوجي

الطريقة، وفي المرحلة الهجائية يربط الصورة بالحرف، أمّا في هذه المرحلة فالكلمة المكتوبة

تعتمد أساساً على الطريق المباشر. (Gillet,p,Hommet)

كما أنّ هذه الطريقة تسمح للطفل الذي يتحكم في الإستراتيجية الثانية بالتعرّف،

تخزين، وإعادة كتابة الكلمات على أشكالها الإملائي ونجد طريقتين للتعرف على الكلمات.

• الطريقة الأولى تعتمد على التعرف على العلاقة الموجودة بين الحرف وصوته وتقسم

الكلمات إلى وحدات صغيرة ثم يعاد جمعها، وتدعى هذه الإستراتيجية بالتجميع (assemblage).

• الطريقة الثانية تتميز بالتعرف على الكلمة كشكل محدد وثابت، دون أن يمرّ إلى

التجميع وتسمى هذه الطريقة بالإرسال (Adressage) لأننا نذهب مباشرة إلى الكلمة المخزّنة في المعجم الإملائي (Lexique orthographique).

فقد توصل دوهان Deheane, 2007 إلى أنّ أفضل بيان لوجود هاذين الطريقتين ترجع

إلى علم النفس العصبي، دراسة أسباب الإصابات الدماغية، حيث أنّ بعض المرضى بعد

السّكتة الدماغية يفقدون القدرة على تحويل الحروف إلى أصوات.

هؤلاء الأشخاص الذين تعلّموا القراءة بشكل عادي لم تتطور نتيجة إصابة الطريق

الغير المباشر بسبب تلف في الدماغ إصابة الجانب البطني القفوي لنصف الكرة المخية

اليسرى والتي نسميها بعسر القراءة الفونولوجية أو العميقة، (Deheane. s, 2007)

الفصل الثاني عسر القراءة الفونولوجي

حيث أن طريقتهم لتحويل الأحرف إلى أصوات متدهورة بشدة، إذ أنهم لا يستقطعون نطق الكلمات الجديدة والغير المألوفة، لكن يحتفظ بفهم جيد للكلمات الأكثر شيوعا . Deheane.

(S, 2007)

4- أنواع عسر القراءة :

قبل البدء في إدراج أنواع عسر القراءة، يجب أن نفرق بين عسر القراءة المكتسب(acquise) الذي ينتج عن خلل دماغي (نتيجة صدمة عصبية)، وعسر القراءة التطوري(Développementale) الذي يعتبر اضطرابا لغويا يظهر نتيجة صعوبات في تطور نظام تحليل اللغة المكتوبة، وهذا الأخير هو الذي سوف نهتم به وبأنواعه المستنتجة من وصف إستراتيجيات القراءة وهي: (فتحي،س،1982)

4-1 عسر القراءة الفونولوجي la dyslexie phonologique:

يضمّ الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية، التي يظهر فيها عيب أولي في التّكامل بين أصوات الحروف. ويعاني هؤلاء من عجز في قراءة الكلمات وتهجئتها إذ أنّ إستراتيجية التحويل حرف - صوت لم تصبح بعد آلية عند الطفل كي يتمكّن من الجمع بين الحرف وصوته المناسب.

وتتميز باضطرابات في المعالجة الفونولوجية، وإلى جانب النقص الفونولوجي، فإنّ هؤلاء الأطفال غالبا ما يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة القصيرة المدى.

(Gillet,p,Hommet)

الفصل الثاني عسر القراءة الفونولوجي

وقد قدم بروم (Broom) ودورتون (Dortor) 1995 حالة عمرها 11 سنة، وعمرها

القرائي هو 8 سنوات ونصف، وكانت تعاني من :

- صعوبة في قراءة اللاكلمات (les non-mots).
- قراءة حسنة للكلمات سواء كانت نظامية (régulier) أو غير نظامية (irrégulier).
- بعض الأخطاء البصرية بالنسبة للكلمات.
- فهم عادي للكلمات الوحيدة الصوت (Homophone)
- الاستعمال السيئ لقواعد الربط بين الحرف و صوته.
- غياب الأخطاء الدلالية. (فتحي،س،1982)

4-2 عسر القراءة التطورية السطحية (la dyslexie des surface):

ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وهم يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة، وغير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة، فالتعرف البصري الأوتوماتيكي لا يحدث لأنه ليس هناك خزان للتمثيل الكامل للكلمات المرئية، وغالبا ما تصاحب باضطرابات معرفية مثل:

- غياب المعرفة المتخصصة حول كتابة الكلمات، فهؤلاء الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة السطحية لا يعرفون شكل كتابة الكلمة بالرغم من أنه سبق لهم مواجهتها عدة مرات. (Gillet,p,Hommet)

الفصل الثاني عسر القراءة الفونولوجي

- ولديهم كتابة سيئة، فهم يكتبون كما يسمعون، و لا يمكنهم الاستعانة بأشكال مخزنة حول تلك الكلمات.
- يتمكنون من تعيين الكتابة الصحيحة لكلمة، ضمن عدة كلمات متشابهة في نطقها فكأنهم يعيدون كل مرة اختراع الشكل الكتابي و الإملائي لها.
- يقع هؤلاء الأطفال في أخطاء الكلمات المتشابهة صوتيا ومتباينة كتابيا، سواء في كتابتها أو عند تعريفها، وهم يعترفون بأنهم يقدمون عشوائيا أحد المعاني الممكنة للشكل الكتابي المقدم.
- وعموما هم غير قادرين على اختراع الآثار الإملائية المناسبة لكلمات اللغة من الذاكرة.
- إلى جانب تلك الاضطرابات المعرفية نجد اضطرابات على مستوى الذاكرة البصرية تعاني منها بعض الحالات، واضطرابات من نوع بصري - انتباهي (Visio attentionnel).

3-4 عسر القراءة المختلطة la dyslexie mixte:

- يضمّ الأطفال الذين يعانون من صعوبات صوتية (النوع الأول)، وصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني)، لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات.
- (Gillet,p,Hommet).

الفصل الثاني عسر القراءة الفونولوجي

وهؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبة كبيرة في القراءة لأن الممرّين المستعملين فيها التجميع (réassemblage) و الإرسال (adressage) مصابان وعادة ما يدخل هذا النوع في

جدول العمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية. (فتحي، س، 1982)

5- تعاريف عسر القراءة :

عرف عسر القراءة في الفترات الأولى من انتشاره على أنه مرض مثلما وصفه آنذاك العالم ميكاليلي (Mucchielli) فقال عنه بأنه مرض العصر، ويقصد به الأطفال الذين يعانون من اضطرابات خاصة في القراءة .

ثم أصبح إصطلاح "عسر القراءة" من المصطلحات المفيدة، لأنه لفت الإنتباه إلى أن صعوبات تعلم القراءة لا يمكن أن ننسبها إلى غياب المتعلم، و إذ أردنا أن نعرف ماذا تعني كلمة ديسليكسيا (Dyslexie) فهي تتكوّن من Dys الذي يقابله باليونانية Dus ويعني "ألم" أو "صعوبة" أو "إضطراب" والمقطع lexie في اللغة الفرنسية والذي يقابله lexie في اليونانية ويعني الكلمة.

إذن كلمة ديسليكسيا (dyslexie) في اللغة الفرنسية تعني صعوبة في تعلّم الكلمات. وتعرف الديسليكسيا على أنها واحد من اضطرابات التعلّم، وتعني عدم القدرة على الإستيعاب القرائي بما يتناسب والدرس، أو عدم القدرة على القراءة جزئيا أو كليا . (محمد، م، 2002)

الفصل الثاني عسر القراءة الفونولوجي

إنها صعوبة دائمة وخاصة بتعلّم اللغة المكتوبة، تمسّ الأطفال الذين لا يعانون من أي خلل حسي أو حركي ذوي مستوى ذهني عادي، متدرسين منذ حوالي سنة ولديهم رغبة في التعلّم. (محمد،م،2002)

تعدّدت تعاريف هذا الإضطراب بحسب تعدّد التخصصات التي حاولت دراسته، وسوف ندرج البعض منها فيما يلي:

يعرّف إتيان (Estienne)، إنطلاقاً من آراء بياجيه (pieget) والتي تتعلق بتطوّر التفكير عند الطفل، بأنّ الطريق إلى مرحلة المعنى و الرمز تتطلب المرور من الذكاء التوفيقي (Synchrétique) إلى الذكاء التحليلي (Analytique).

والأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يتمكّنون من إختيار ذلك الممر ممّا يجعلهم يقعون في صعوبات الإدماج السمعي -اللفظي (phonétique- auditive) واللفظي الشكلي (phonitico – graphique).

إضافة إلى إضطرابات دلالية مع رؤية غير واضحة للمفردات، وعدم فهم المعطيات اللفظية المعقّدة والتحكّم صعب في اللغة. (Estienne,F, 1973)

كما يضيفان بأنها "إضطراب في نضج البيانات الدماغية للقراءة". (Mazaux,J,1990)

- وحسب المنظّمة العالمية للأمراض العصبية فإنّ عسر القراءة هو إضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة بالرغم من وجود ذكاء عادي(اسماعيل لعيس،بدون سنة)

الفصل الثاني عسر القراءة الفونولوجي

ومحيط اجتماعي ثقافي عادي.

ولحد الآن لا يوجد تعريف موحد بين المختصين ومتفق عليه من طرف الجميع وقد ركزوا فقط على مجموعة العلامات السلبية والإيجابية التي تظهر على عسير القراءة و التي حدّدوها كما يلي:

- عسير القراءة هو طفل عادي، لا يعاني من أيّ إصابة دماغية أو حسية، يزاول دراسته بطريقة منتظمة.
- هو شخص يعاني من عجز أو صعوبة خاصة باكتساب اللغة المكتوبة بدون وجود خلل حسي أو عقلي أو اضطراب في السلوك.
- عسير القراءة ليس بالمتخلف الذهني.
- إذن فالطفل عسير القراءة لا يعاني من أيّ سبب حسي أو حركي أو ذهني، له رغبة في التعلّم، يزاول دراسته بانتظام ولا يعاني من اضطراب في السلوك. (اسماعيل لعيس، بدون سنة)

6- تعريف عسر القراءة الفونولوجية:

يعتبر هذا النوع من الصعوبات المتردّد كثيرا إذ يشمل 60% من الحالات، فالقارئ هنا يستعمل الطريقة الكلية، لهذا يجد صعوبات في قراءة الكلمات الجديدة. (دحال سيهام 2005)

الفصل الثاني عسر القراءة الفونولوجي

إذن إن إستراتيجية تحويل حرف - صوت لم يصبح بعد آلية عند الطفل كي يتمكن من الجمع بين الحرف و صوته المناسب، إلى جانب النقص الفونولوجي، فإن هؤلاء الأطفال

غالباً ما يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة قصيرة المدى. (Gillet,p, 1996)

وقد توصل Seymour من خلال دراسته إلى أن أخطاء القلب الحرفي ليس سببه غياب لأحد الأنظمة ولكن لعجزها وإصابتها، فهم يستطيعون قراءة الكلمات المألوفة حتى لو كانت طويلة عكس الكلمات الغير المألوفة فلا يستطيعون قراءتها بصوت مرتفع، مما يدل على وجود إضطراب في التوافق بين الشّكل والصّوت وكذلك الجمع بين الأصوات. (دحال سهام، 2005).

7- أعراض عسر القراءة الفونولوجية:

- عجز في تعلم الكلمات الجديدة لغياب العلاقة الخطية الفونولوجية (CGP)
- عجز في قراءة أشباه الكلمات
- تدني CGP نتيجة تدني CPA و منه :القافية، التقطيع (حذف، إضافة، قلب.....الخ)
- ضعف كبير في القدرة التي تعمل على التّطابق بين الشكل و الصوت.
- صعوبة في فهم النّصوص أو التعليمات التي يقرأونها أو يسمعونها.
- عدم القدرة على الربط و ترتيب الحروف و الكلمات لبناء الجملة.
- القراءة ببطء شديد و تردد ملحوظ أو إعادة القراء لما قرأوه بدلا من الإستمرار في

القراءة. (Deheame.s.2007)

8- أسباب عسر القراءة الفونولوجية:

إن لكل إضطراب أسبابه أو عوامل تؤدي إلى ظهوره عند الأشخاص، فمن بين العوامل التي تتسبب في ذلك ما يلي:

- النمو الغير الطبيعي لبعض خلايا المخ:

كشف بعض البحوث التي أجريت على فسيولوجيا المخ بالمركز الطبي لعلاج حالات عسر القراءة و إعاقات التعلم بجامعة ميامي، أن نسبة عالية من الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يعانون من زيادة غير طبيعية، و ليس من نقص في عدد الخلايا أنسجة المراكز العصبية للمخ، و في بحث آخر مقارنة عن المخ، قرن بين عينتين إحداها لمجموعة من الأطفال و الشباب الذين يعانون من عسر القراءة، و أخرى عينة ممن لا يعانون منها، حيث قارن الباحث، Durra Ranjon تركيب المخ بين أفراد المجموعتين مستخدما جهاز الرنين المغناطيسي الذي يعتمد على الكمبيوتر في عمليات التشخيص ومن المعروف أن مخ الإنسان يتكون من نصفين كرويين، النصف الكروي الأيمن وهو يسيطر ويتحكم في أعضاء الجزء الأيسر، والنصف الكروي الأيسر وهو يتحكم في أعضاء الجزء الأيمن من الجسم فضلا عن أنه تقع عليه مركز اللغة والتعلم والقراءة والكتابة، وهو عند معظم الأفراد العاديين أكبر قليلا في الحجم من النصف الكروي الأيمن، ويلعب النصف الكروي الأيسر دورا رئيسيا في تعلم اللغة واستخدام رموزها هكذا، و يقع ما يسمى بالجسم الصلب بين النصفين الكرويين حيث يوصل الإشارات العصبية المتبادلة بينهم. (أحمد عبد الكريم، ج2008)

وقد وجد الباحث المذكور أن نسبة مرتفعة من أفراد العينة التي تعاني من عسر القراءة تختلف لديهم أحجام النصفين الكرويين، فنجد إما متساويين وإما يكون النصف الأيمن أكبر من النصف الأيسر. وأنهم يستخدمون اليد اليسرى، ولم يجد الباحث أي فروق بين مخ الأجزاء الأمامية من النصفين الكرويين لمخ المصاب بعسر القراءة وبين مخ الشخص السليم، ولكنه وجد عند فحص الجزء الخلفي منهما أن منطقة متضخمة في النصف الكروي الأيمن وعند المصاب بالديسليكسيا لم يجد ذلك التضخم لدى مخ الفرد السليم، ويبدو أن تضخم هذا الجزء من النصف الكروي الأيمن هو السبب في حجم النصف الأيمن من الأيسر، ولما كان الثابت علمياً من قبل أن مناطق تلك الأجزاء المتضخمة بسبب زيادة حجم خلاياها تلعب دوراً أساسياً في تفسير الرموز اللغوية، وإن زيادة عدد الخلايا في النصف الكروي الأيمن والجسم الصلب الواصل بينهما، وبالتالي زيادة نشاطهما، وزيادة الإشارات العصبية المتبادلة بينهما أي بين النصفين الكرويين، لذلك فإن هذه الزيادة تؤدي إلى خلل أو تشويش في وظيفة مركز اللغة الواقعة على النصف الكروي الأيسر (أحمد عبد الكريم، ج2008)

- هناك مشكلة في توزيع الخلايا العصبية في المناطق الدماغية الصدفية اليسرى الخاصة بالمعالجة الفونولوجية والناجمة عن تشوه خلقي في بنية هذه المناطق الذي يعود إلى أسباب وراثية. (Deheane,s,2007)

الفصل الثاني عسر القراءة الفونولوجي

- إصابة الحلقة الفونولوجية مما يولد صعوبات في الاحتفاظ بالأصوات المسموعة داخل الكلمة، لذلك يعجز عن إعادتها، كما يقع في العديد من الأخطاء أثناء تجسيده لها كتابيا.

- إصابة بعض المناطق في الدماغ والمتمثلة في المنطقة القفوية الصدغية اليمنى والتي أطلق عليها إسم منطقة الشكل البصري للكلمة والتي تقع بالتحديد في الجانب البطني القفوي لنصف الكرة المخية اليسرى *région occipitale gauche*

- القفزات الموجهة بمعنى أن مشكل لعسر القراءة ليس في العين بل يكمن في أن عندما تسقط عيناه على الكلمة لا يفككها بشكل جيد و هذا يعتبر سبب رئيسي للإصابة بهذا الإضطراب (عسر القراءة الفونولوجي)

إن تباعد الخلايا عن بعضها البعض يؤدي إلى غياب الإتصالات المشبكة مع مناطق أخرى فهذا يعتبر سبب رئيسي في أن الخلايا المسؤولة عن اللغة تفقد وظيفتها وهذا يؤدي إلى إضطراب فونولوجي. (Deheane,s,2007)

خلاصة الفصل:

نستخلص مم سلف ذكره أن القراءة مهارة جد مهمة يكتسبها الفرد في حياته وهي مطلب من متطلبات الفهم السريع و نمو التحصيل في مختلف المجالات، وأي صعوبة في هذا المجال يعكس إن يكون ذات تأثير سلبي على شخصية الفرد أو التلميذ. لذا نجد أن أكثر الباحثين اهتموا بدراسة مشكلات القراءة بالتحديد عسر القراءة الفونولوجية التي تشكل أكبر صعوبات التعلم لها عدة درجات و عوامل مختلفة تسبب في ظهورها.

الفصل الثالث: منهجية البحث

(1) الدراسة الإستطلاعية.

(2) منهج البحث

(3) عينة البحث

(4) مكان إجراء البحث

(5) زمان إجراء البحث

(6) أدوات البحث

(7) كيفية تطبيق الاختبار

1. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية من اهم الخطوات التي التي ينطلق منها كل باحث قبل الإستقرار على خطة البحث و تنفيذها بشكل كامل.

حيث تهدف إلى التأكد من وجود عينة البحث و التمكن من جمع المعلومات الأولية حول موضوع الدراسة مع تحديد المنهج و الطرق والوسائل التي يجب استعمالها، و بالتالي بدأنا دراستنا الإستطلاعية في المدرسة الابتدائية، "إخوة الشهداء أوبكوا" بهدف الإطلاع على إضطرابات القراءة لدى التلاميذ، فتمّ الإتصال بمدير المدرسة و إطلاعه على موضوع البحث.

2. منهج البحث:

إختيار منهج الدراسة يتحدّد حسب نوع الإشكالية و طبيعتها للبحث الذي ندرسه، فكل بحث علمي ميداني منهجا معيّنا، و في بحثنا هذا إعتمدنا على "المنهج الشّبه تجريبي"، الذي يعدّ الأنسب لهذه الدراسة كوننا هدفنا دراسة أثر المتغير المستقل (تمرين)، على المتغير التابع (القراءة).

3. عينة البحث:

لقد قمنا بإختيار عيّنة الدراسة بشكل مقصود و ذلك وفقا لمجموعة من الخصائص التي تتلائم مع موضوع بحثنا المتمثلة في الأطفال المصابين بعسر القراءة الفونولوجي، والتي يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

إسم الحالات	الجنس	المستوى الدراسي	درجة الذكاء	الحالة الاقتصادية	الحالة النفسية
سمير	ذكر	السنة الثانية	بعد الإطلاع على الملف البيداغوجي للحالات وجدنا أنّ درجة ذكائهم عادية و لا يعانون من تخلف عقلي	عادية	بعد الإطلاع على ملف الحالات البيداغوجي وجدنا أنّ حالتهم النفسية عادية.
دالي	ذكر	السنة الثانية		جيدة	
صالح	ذكر	السنة الثانية		جيدة	
فؤاد	ذكر	السنة الثانية		عادية	
شريف	ذكر	السنة الثانية		عادية	
حسين	ذكر	السنة الثانية		عادية	
ياسنان	ذكر	السنة الثانية		جيدة	

جدول رقم (3): خصائص عينة البحث.

4. مكان إجراء البحث:

لقد تمّ إجراء بحثنا هذا في المدرسة الابتدائية "لإخوة الشهداء أوبكو" بقرية أيت عيسى أويحي، حيث تأسست عام 1972 ، و تتكوّن هذه المدرسة من ستّة (6) أقسام ، إبتداء من القسم التحضيري إلى القسم الخامس للسنوات الخامسة إبتدائي.

5. زمان إجراء البحث:

و قد أجرينا بحثنا هذا ما بين 20 جانفي إلى غاية 14 ماي 2015 ، و يرجع طول المدّة إلى أنّه تمّ تطبيق الإختبار قبل إنتهاء الحصّة ب 30 دقيقة ، و ذلك في الفترة المسائية، (في حصّة الأشغال اليدويّة أو الرياضة)، و ذلك كي لا تؤثر هذه العملية على المجري العادي للعمل، أي تجري الإختبار خارج أوقات الدّوام لكي لا نضيع وقت التلاميذ و هذا للأمانة العلميّة و لإحترام أوقات الدّوام.

6. أدوات البحث:

✓ نص العطلة:

في سنة 1997 تمّ بناء إختبار القراءة "نص العطلة" من طرف الباحثة غلاب-قزادري صليحة في رسالة الماجستير المعنونة "إضطرابات تعلّم القراءة في المدرسة الابتدائية"، وذلك بتكييف إختبار القراءة الفرنسي، و إجراء عليه التعديلات اللاّزمة للغة العربية ، حيث تمّت هذه الدراسة على عيّنة بلغت 140 تلميذ و تلميذة متمدرسين بالمدارس الجزائرية. و قد تبين من خلال النتائج التي توصّلت إليها أنّ معامل الارتباط بيرسون لكلّ متغيّر يفوق 0,40 كما هناك متغيّرات قد وصلت إلى 0,93 ممّا يؤكّد ثبات الإختبار.

كما توصّلت أيضا إلى أنّ معاملات الارتباط لمتغيّرات الدّراسة لا تقلّ عن 0,64 ، و هذا ما يسمح لنا بالتأكّد أنّ الإختبار صادق في قياسه لمهارة القراءة.

إنّ هذا ما يدلّ على أنّ الإختبار ثابت و صادق (أنظر الملحق رقم 01).

✓ إختبار الوعي الفونولوجي (أزدادو شفيفة):

بعد إعداد مهام الوعي الفونولوجي و حتى تتحقق الباحثة من صدق الإختبار وصلاحيته البنود الموضوعه ، إعتمدت على آراء المحكمين ، و يرجع الإكتفاء بهذه الطريقة لعدم إيجاد إختبار مكيف للغة العربية و ملائم لمجتمع بحثنا.

و قد أوضحت نتائج تطبيق إختبار بيرسون من وجود علاقة إرتباطية موجبة متوسطة إلى قوية في معظمها ، حيث بلغت قيمة أقوى معامل إرتباط في الإختبار إلى 0,75 ، وهذا ما يدل على أن الإختبار صادق و ثابت.

✓ تمارين الوعي الفونولوجي (فتحية نصيرات).

المتغيرات	الصدق	مستوى الدلالة
التعرف على أنواع أصوات مختلفة	0,83	0,01
أصوات متشابهة في الحرف الأول	0,67	
لفظ المقطع الطويل مقابل المقطع القصير	0,53	
تحليل المقاطع	0,61	
تمييز طول الكلمة	0,53	
عدد الكلمات في كل جملة	0,56	
عدد الأحرف في الكلمة التالية	0,82	
تطوير الوعي البصري والسمعي لملاءمة الحرف للصوت	0,60	

جدول رقم (4): درجات معامل الصدق لتمرينات الوعي الفونولوجي لنصيرة فتحيات.

من خلال النتائج المدونة في هذا الجدول يتبين أن معاملات الارتباط لمتغيرات الدراسة لا تقل عن 0,53 و هذا ما يسمح لنا بالتأكد من أن الاختبار صادق في قياسه.

7. كيفية تطبيق اختبار الوعي الفونولوجي لأزداو شفيقة:

(1) الحكم على القافية:

يجب على الطفل أن يقرر إن كانت أزواج الكلمات تقفى أو لا تقفى.

➤ **التعليمة:**

" في كل مرة نعطيك زوج كلمات ، و انت لازم تسمع مليح إذا كانو يخلصو كيف كيف و لا ماشي كيف كيف "

« fi kul merra na tilek zug kelmet, wenta lazem tasma mlih wetqulli ida kannu yaxlasu kifkif wella masi kifkif »

➤ **المثال:** حجر – بقر [ħagar]-[baqar]

(2) كلمة قافية:

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

➤ **التعليمة:**

"إسمع مليح للكلمة اللي نعتيها لك أو حوس على كلمة وحدة أخرة تخلص كيف كيف كيما هي، يعني لازم يكون الصوت كيف كيف فللخر".

« Smaḥ mlih lelkelma lli naḥ tihalek u hawessḥ la kelma wahduxra taxlass kifkif kima hijja, yaḥ ni lazam ikun essut kifkif fellaxxar ».

➤ المثال: يد (جد - خد). [yad]- [xad-gad-mad]

(3) قافية مع كلمة مقصودة:

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

➤ التعليم:

"نعطيك فللول كلمة، بعدها تلت كلمات واحد اخرين، بيناتهم وحدة خلاص كيف كيف كيما الكلمة اللولى، لازم تقللي أما هي".

« Naḥ tilak fellawell kelma, baḥ dha telt kelmet wahduxrin, binathum wahda taxlas kifkif kimalkalma llawla lazem tqulli ama hiya »

➤ المثال: شعر: مقص - بحر - ورق [šaḥ r] / [miqas]-[baḥr]-[waraq]

(4) الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة:

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

➤ التعليم:

"درك قريب كيف كيف، بصاح الصوت الي نسمعه في آخر الكلمة الي لازم تلقاها صغير بزاف، يعني قصير".

« durk qrib kif kif, bessah essut li nesam^h uh fillexar elkelma lazem telqah sghir bezzaf ya^h ni qsir ».

➤ المثال: بصل : رأس - رجل - كلب [basal]/[raas]-[rigl]-[kalb]

(5) حذف المقطع:

هذا الاختبار مجزء إلى ثلاثة مهام، في الأولى، المقطع الذي يجب نزعها يوجد في بداية الكلمة، و في الثانية، في نهاية الكلمة، و في الثالثة في وسط الكلمة.

➤ التعليم:

« taaraf elbaqara andha ras, gism u raglin (en designant ces parties), ism elbaqara kifkif : andna lawwal elism, wasatel ism u laxxar elism »

- « nabdaw ennahu lawwal alism wensuf was yebqa (qara) »
- « ennahu laxxarel ism wensuf was yabqa (baqa) »
- « ennahu wasat el ism wansufu wach yabqa (bara) »

تعرف "البقرة" عندها رأس (نعين راسنا)، جسم (نعين جسمنا) و رجلين (نعين رجلنا)

اسم "البقرة" "كيف كيف" عندنا اول الاسم (نعين راسنا)، وسط الاسم (نعين الجسم)، ولخر

الاسم (نعين الرجلين).

- "نبداءو انحوا اول الاسم و نشوف واش يبقى (قرة)"

- "انحوا لخر الاسم يقعد (بق)"

- "فللخر انحو وسط الاسم، ييقالنا اللول و اللخر ديالو (برة)"

➤ المثال: بقرة [baqara]

6) الصوت الناقص:

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

➤ **التعليمة:**

« asmaa amlih fi kull merra taɣ tili zug kelmet elkalma etanya gebnaha melkelma elawla, menbaad manahina essut elewel qulli skun huwa »

اسمع مليح في كل مرة نعطيك زوج كلمات، الكلمة الثانية جنبها من الكلمة الأولى من بعد ما نحينا الصوت اللول، قل لي شكون هو.

➤ :ⵜⵉⵎⵉⵏⵜ :ⵜⵉⵎⵉⵏⵜ [daba :b]/[ba :b]

7) تعويض الحرف الأول:

➤ **التعليمة:**

« kima qbil, naɣ tik kelma, wenta tnaɣi ssout llawal li tessamɣ u, bessah hna natlab menak tzid tbadlu bwahdaxur bas ikun ⵏ andna kalma gdida »

"كيما اقبيل، نعطيك كلمة أنت تتحي الصوت اللول اللي تسمعو، بصاح هنا نطلب منك تزيد تبدلو بواحد آخر باش يكون عندنا كلمة جديدة.

ⵜⵉⵎⵉⵏⵜ :ⵜⵉⵎⵉⵏⵜ -ⵜⵉⵎⵉⵏⵜ [tut]/[ħu :t- qu :t- u :t.....]

الفصل الرابع: عرض و تحليل النتائج

(1) عرض النتائج

(2) التحليل الإحصائي

(3) التحليل العام

(4) الإستنتاج العام

خاتمة

1) عرض النتائج:

1-1 عرض النتائج المئوية القبلية:

الاسم	الرقم	(النتائج المئوية القبلية)							تقطيع	النتائج المئوية القبلية	النتائج المئوية القبلية
		تعويض	النتائج المئوية القبلية	النتائج المئوية القبلية	النتائج المئوية القبلية	النتائج المئوية القبلية	النتائج المئوية القبلية	النتائج المئوية القبلية			
سمير	199,98	66,66	33,33	0	0	0	33,33	66,66	0	0	0
الشيخ	166,65	33,33	66,66	33,33	0	0	33,33	0	0	0	0
الشيخ	33,33	0	33,33	0	0	0	0	0	0	0	0
الشيخ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
شريف	199,98	33,33	33,33	33,33	33,33	0	33,33	33,33	0	0	0
حسين	233,32	33,33	33,33	0	0	33,33	33,33	0	100	0	0
ياستار	199,98	33,33	33,33	33,33	0	33,33	33,33	33,33	0	0	0

النتائج المئوية القبلية (05) يمثل نتائج اختبار الوعي الفونولوجي قبل التدريبي (النتائج المئوية القبلية)

(النتائج المئوية القبلية)

من خلال النتائج المدونة في الجدول القبلي للوعي الفونولوجي نلاحظ أن معظم

الأطفال لم يتمكنوا من قراءة أشباه الكلمات و التقطيع، فنسبتهم منعدمة ما عدى حسين الذي

تمكن من تقطيع الكلمة المقدمة له فراشة إلى مقاطع صحيحة، أما فيما يخص بنود إختبار

الوعي الفونولوجي نجد أن هؤلاء الأطفال لديهم صعوبات كبيرة خصوصا في كل من الكلمة

التي تنتهي بنفس الصامة وقافية مع كلمة مقصودة، حيث تحصلوا على 0 من ثلاثة، أما بالنسبة لقافية مع كلمة مقصودة فنسجل نفس الملاحظة السابقة ما عدى حسين و ياسنان اللذان تحصلوا على علامة واحدة أي 1 من ثلاثة، أما بقية البنود نجد جميع الأطفال تحصلوا على 1 من ثلاثة ما يقابل 33,33% إذن كل هذا أثر على المجموع العام فنسبة الأدنى 0% و الأعلى 66,66%

1-2 عرض النتائج المئوية البعدية:

البنود	البنود	(البنود المئوية البعدية)							تقطيع	البنود	البنود
		تعويض	البنود	البنود	البنود	قافية مع	قافية	القافيات			
433,3	333,3	66,66	66,66	0	33,33	66,66	33,33	66,66	0	100	سمير
399,97	299,97	33,33	33,33	33,33	66,66	33,33	33,33	66,66	0	100	البنود
166,65	166,65	33,33	33,33	0	0	33,33	33,33	33,33	0	0	البنود
99,99	99,99	33,33	0	0	0	0	33,33	33,33	0	0	البنود
466,63	366,63	66,66	33,33	33,33	66,66	33,33	66,66	66,66	0	100	شريف
533,3	333,3	33,33	33,33	66,66	33,33	66,66	66,66	33,33	100	100	حسين
533,3	333,3	66,66	66,66	0	33,33	33,33	66,66	66,66	100	100	ياسنان

البنود (06) يمثل نتائج اختبار الوعي الفونولوجي بعد التدريبي (البنود المئوية البعدية)

من خلال النتائج المسجلة في الجدول البعدي للوعي الفونولوجي، نلاحظ أن كل من سمير و دالي و شريف و حسين و ياستان تمكنوا من قراءة أشباه الكلمات، حيث تحصلوا على 3 من ثلاثة ما يقابل 100% أما صالح و فؤاد لم يتوصلوا إلى ذلك فنسبتهم منعدمة، و فيما يخص تقطيع الكلمات لم نلاحظ أي تحسن، أما في بنود الوعي الفونولوجي فقد سجلنا تحسن في كل من حكم على القافيات، كلمة قافية مع كلمة مقصودة، الكلمة التي تنتهي بنفس الصامة، وتعويض حرف الأول، و هذا يوافق زيادة النسب المئوية مقارنة بالتطبيق القبلي.

(2) التحليل الإحصائي:

بما أن حجم العينة $N=7$ أقل من 30 لا نستطيع استعمال إختبار T للعينات المتشابهة، لذلك قررنا إستبداله بإختبار wilcaxant و هو البديل اللابراميتري (non parametrique)، الذي يسمح بدراسة الفروق عند نفس العينة، بين التطبيق القبلي و التطبيق البعدي.

بعد تفريغ النتائج في البرنامج spss حصلنا على النتائج المقدمة أدناه:

1-2 عرض النتائج المتعلقة بالفروق:

❖ على مستوى النتائج العامة لإختبار الوعي الفونولوجي و أشباه الكلمات و

التقطيع:

-2,37	قيمة (z)
0,01	الدالة (p)

جدول رقم (07)

الفصل الرابع عرض و تحليل النتائج

نلاحظ أن $P < 0,05$ ، إذن توجد فروق دالة إحصائية على مستوى النتائج العامة بين التطبيق القبلي و البعدي.

❖ على مستوى نتائج إختبار الوعي الفونولوجي (مجموع النتائج الكلية لكل البنود):

قيمة (z)	-2,41
الدلالة (p)	0,01

جدول رقم (08)

نلاحظ من خلال جدول رقم (08) أن $p < 0,05$ إذن توجد فروق دالة علي مستوى النتائج الكلية لكل البنود بين التطبيق القبلي والبعدي.

❖ على مستوى أشباه الكلمات:

قيمة (z)	-2,23
الدلالة (p)	0,02

جدول رقم (09)

نلاحظ من خلال جدول رقم (09) أن $p < 0,05$ إذن توجد فروق دالة على مستوى قراءة أشباه الكلمات بين التطبيق القبلي و التطبيق البعدي للبروتوكول.

❖ على مستوى التقطيع:

قيمة (z)	-1,00
دلالة (p)	0,31

جدول رقم (10)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن $p > 0,05$ إذن لا توجد فروق دالة على مستوى

التقطيع بين التطبيق القبلي والبعدي للبروتوكول.

2-2 عرض النتائج المتعلقة بالفروق على مستوى البنود:

• على مستوى حكم على القافيات:

قيمة (z)	-2,53
الدلالة (p)	0,02

جدول رقم (11)

نلاحظ من خلال جدول رقم (11) أن $p < 0,05$ إذن توجد فروق دالة على مستوى حكم

علي القافيات بين التطبيق القبلي والبعدي للبروتوكول .

- على مستوى كلمة قافية

القيمة (z)	-2,23
الدالة (p)	0,02

جدول رقم (12)

نلاحظ من خلال جدول رقم (12) أن $p < 0,05$ إذن توجد فروق دالة على مستوى كلمة

قافية بين التطبيق القبلي والبعدي للبروتوكول.

- على مستوى كلمة قافية مع كلمة مقصودة

القيمة (z)	-2,1
الدالة (p)	0,03

جدول رقم (13)

من خلال جدول رقم (13) نستنتج أن $p < 0,05$ إذن توجد فروق دالة على مستوى قافية

مع كلمة مقصودة بين التطبيق القبلي والبعدي للبروتوكول.

- على مستوى الكلمة التي تنتهي بنفس الصّامّة

القيمة (z)	-2,1
الدالة (p)	0,03

جدول رقم (14)

الفصل الرابع عرض و تحليل النتائج

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن $p < 0,05$ إذن توجد فروق دالة على مستوى الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة بين التطبيق القبلي والبعدي للبروتوكول.

• على مستوى حذف المقطع:

القيمة (z)	-0,44
الدلالة (p)	0,65

جدول رقم (15)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن $p > 0,05$ إذن لا توجد فروق دالة على مستوى حذف المقطع بين التطبيق القبلي والبعدي للبروتوكول.

• على مستوى الصوت الناقص:

القيمة (z)	-0,5
الدلالة (p)	0,56

جدول رقم (16)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن $p > 0,05$ إذن لا توجد فروق دالة على مستوى الصوت الناقص بين التطبيق القبلي والبعدي للبروتوكول.

- على مستوى تعويض الحرف الأول :

القيمة (z)	-2,00
الدالة (p)	0,04

جدول رقم (17)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن $p < 0,05$ إذن توجد فروق دالة على مستوى تعويض حرف الأول بين التطبيق القبلي و البعدي.

بهدف فهم النتائج المسجلة في التحليل الإحصائي السابق قمنا بحساب معاملات الارتباط على مستوى نتائج الاختبار البعدي كما يلي:

2-3 عرض النتائج المتعلقة بمعاملات الارتباط:

- ❖ العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي والمجموع العام للنتائج :

بيرسون (r)	الدال (p)
0,96**	0,01

جدول رقم (18)

الفصل الرابع عرض و تحليل النتائج

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أنّ التحسّن في النتيجة العامة يعود الي التحسّن في الوعي الفونولوجي بين التطبيق القبلي والبعدي للبروتوكول، وذلك يعود إلى العلاقة الارتباطية القويّة بينهما، حيث أنّ $r=0,96^{**}$ و $p<0,05$.

❖ العلاقة الارتباطية بين التقطيع والمجموع العام للنتائج :

بيرسون (r)	الدال (p)
$0,61^{*}$	0,14

جدول رقم (19)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أنّ في التقطيع لا يوجد إختلاف إلاّ أنّ هذا الغياب لم يؤثّر على النتيجة العامة بدليل معامل الارتباط r غير دال لأنّ $p>0,05$.

❖ العلاقة الارتباطية بين قراءة أشباه الكلمات و المجموع العام للنتائج:

بيرسون (r)	الدال (p)
$0,95^{**}$	0,01

جدول رقم (20)

الفصل الرابع عرض و تحليل النتائج

نلاحظ من خلال جدول رقم (20) أنّ التحسّن في النتيجة العامة يعود إلى التحسّن في قراءة أشباه الكلمات بين التطبيق القبلي و التطبيق البعدي للبروتوكول، و ذلك يعود إلى العلاقة الارتباطية القوية بينهما $r=0,95^{**}$ و $p<0,05$.

❖ العلاقة الارتباطية بين أشباه الكلمات في الوعي الفونولوجي:

بيرسون (r)	الدال (p)
$0,96^{**}$	0,00

جدول رقم (21)

يمكن فهم التحسّن المسجّل في قراءة أشباه الكلمات إلى وجود تحسّن في الوعي الفونولوجي بحيث $r=0,96^{**}$ إذن هناك علاقة ارتباطية قوية جدا.

(3) التحليل العام:

إنطلاقاً من التحليل الإحصائي المدونة في الجداول نستنتج أن مستوى الوعي الفونولوجي تحسّن مقارنة بالنتائج القبلية، حيث كان مجموع النسب المئوية تتراوح ما بين 33% إلى 233.

أما بعد تطبيق تمارين الوعي الفونولوجي فقد وجدنا تحسّن في المجموع، حيث أصبحت النتائج المئوية عالية جداً، إذ وصلت إلى 533، و كذلك بالنسبة لأشباه الكلمات، ففي التطبيق القبلي كان الاطفال يعانون من قراءتها، فهم لا يستطيعون قراءة أشباه الكلمات وكذلك التقطيع بالإضافة إلى بعض البنود الأخرى (قافية مع كلمة مقصودة، الكلمة التي تنتهي بنفس الصامة و حذف المقطع)، حيث كانت إجاباتهم ضعيفة جداً إلى منعدمة، و لكن بعد القيام بتمارين إعادة التربية لاحظنا تطوراً بشكل ملحوظ، إذ أن معظمهم تحسّلوا على علامة كاملة فيما يخص أشباه الكلمات إلا صالح و فؤاد. أما فيما يخص البنود الأخرى فقد سجّلنا تطوراً طفيفاً مقارنة بالنتائج القبلية ما عاد التقطيع فلم نسجّل تحسّن على هذا المستوى و ربّما هذا راجع إلى قصر مدّة إعادة التربية، أما صالح و فؤاد فقد كانت نتائجهم ضعيفة جداً حيث أنها تتراوح ما بين 0 إلى 5% بين التطبيق القبلي و البعدي للبروتوكول.

و إنطلاقاً من النتائج المدونة في الجداول نستنتج أن هناك فروق دالة على مستوى النتائج العامة، و نتائج إختبار الوعي الفونولوجي و كذلك أشباه الكلمات بين التطبيق القبلي و البعدي حيث أن $p < 0,05$ على عكس التقطيع فلم نسجّل أيّ تحسّن على هذا المستوى بين التطبيقين، إذ سجّلنا $p > 0,05$ و هذا يدل على عدم وجود فروق دالة على مستوى التقطيع، إلا أن هذا الغياب لم يؤثر على النتيجة العامة.

و من هذا المنطلق نقول أنّ التحسّن في النتيجة العامة يعود إلى التحسّن في الوعي الفونولوجي بين التطبيق القبلي و التطبيق البعدي للبروتوكول، و ذلك راجع إلى العلاقة الارتباطية بينهما حيث أنّ $r = 0,96^{**}$ و كذلك الأمر بالنسبة لأشباه الكلمات إذ سجّلنا علاقة ارتباطية قوية جدا $r = 0,95^{**}$.

و إنطلاقاً من كل ما توصلنا إليه نستنتج أنّ التحسّن في قراءة أشباه الكلمات يعود إلى التحسّن في الوعي الفونولوجي، فبتطوّر هذا الأخير يتطور CGP العلاقة الخطية الفونيمية و بذلك يصبح الطفل قادراً على قراءة أشباه الكلمات و الكلمات الجديدة، فقد توصّل برادلي إلى أنّ الأطفال الذين لديهم أداءات عالية في المهمّات الفونولوجية في الرّوضة لهم حضوراً أكثر من غيرهم في أن يصبحوا قراء جيّدين.

كما أشارت دراسة Bradley, L, Bryant 1983 إلى أنّ هناك علاقة بين تعلّم القراءة و القدرة على التعامل بطريقة طبيعية مع الوحدات الصوتية في اللغة المنطوقة.

إنّ سمحت هذه النتائج التي حقّقناها بالقول أنّ ساهمت تمارين الوعي الفونولوجي في تحسين هذا الأخير ممّا أدّى إلى تطوير عملية القراءة على مستوى أشباه الكلمات و هذا ما تؤكّده الدراسة التي قام بها lanobay أي بعد التدريب لاحظ تطوّر في قدرة الطفل على تحليل الكلمات إلى الأصوات المكوّنة لها.

(4) الاستنتاج العام:

لقد أجريت عديد من الأبحاث تبين وجود علاقة ارتباطية بين تطور الوعي الفونولوجي عند الطفل و تحصيله للقراءة فهذا ما تبينه دراسات كل من Stanovich 1984 ، Tunmeret ، et Nestale 1985 ، Leita 1997 ، Caat 1998 التي تبين بأن نجاح في مهام المتعلقة بالوعي الفونولوجي هو المؤشر الأفضل علي اكتساب القراءة.

من خلال نتائج الدراسة الميدانية التي أجريناها على الحالات و التي تحصلنا عليها من خلال التطبيق القبلي والبعدي نستنتج بأن التحسن المسجل في قراءة أشباه الكلمات يعود إلى وجود تحسن على مستوى الوعي الفونولوجي ودليل على ذلك أن $r=0,96^{**}$ إذن هناك علاقة ارتباطية بينهما. لقد ساهمت تمارينات الوعي الفونولوجي في هذا التحسن فهذا ما تؤكدته دراسة Lunabery بعد تدريبات الوعي الفونولوجي لاحظ تطور في قدرة الطفل في تحليل الكلمات إلى الأصوات المكونة لها.

ومن خلال تحليل النتائج المتحصل عليها نستطيع أن نجيب على صدق الفرضيات المقترحة أن :

- توجد فروق دالة على مستوى القراءة بين التطبيق القبلي و البعدي لتمرين الوعي الفونولوجي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد علاقة ارتباطية بين تحسن مستوى الوعي الفونولوجي وتحسن مستوى القراءة عند التلميذ المصاب بعسر القراءة الفونولوجية.
- توجد فروق دالة على مستوى قراءة أشباه الكلمات بين التطبيق القبلي والبعدي لتمرين الوعي الفونولوجي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة على مستوى قراءة القافية بين التطبيق القبلي والبعدي لتمرين الوعي الفونولوجي لصالح التطبيق البعدي.

الفصل الرابع عرض و تحليل النتائج

- توجد فروق دالة على مستوى نتائج إختبار الوعي الفونولوجي بين التطبيق القبلي و البعدي لتمرين الوعي الفونولوجي لصالح التطبيق البعدي.

الملحق رقم (02) :

تمارين الوعي الفونولوجي لنصيرة فتيّات:

التمرين الاول : التمييز بين الاصوات : طويل - قصير , منخفض - عالٍ

التعليمات : تستعمل المعلمة احد الادوات التي تخرج اصوات مختلفة مثل النايّة , صفارة او
طبل وتطلب من الطالب ان يميز بين الاصوات الاتية :

صوت منخفض - صوت عالٍ

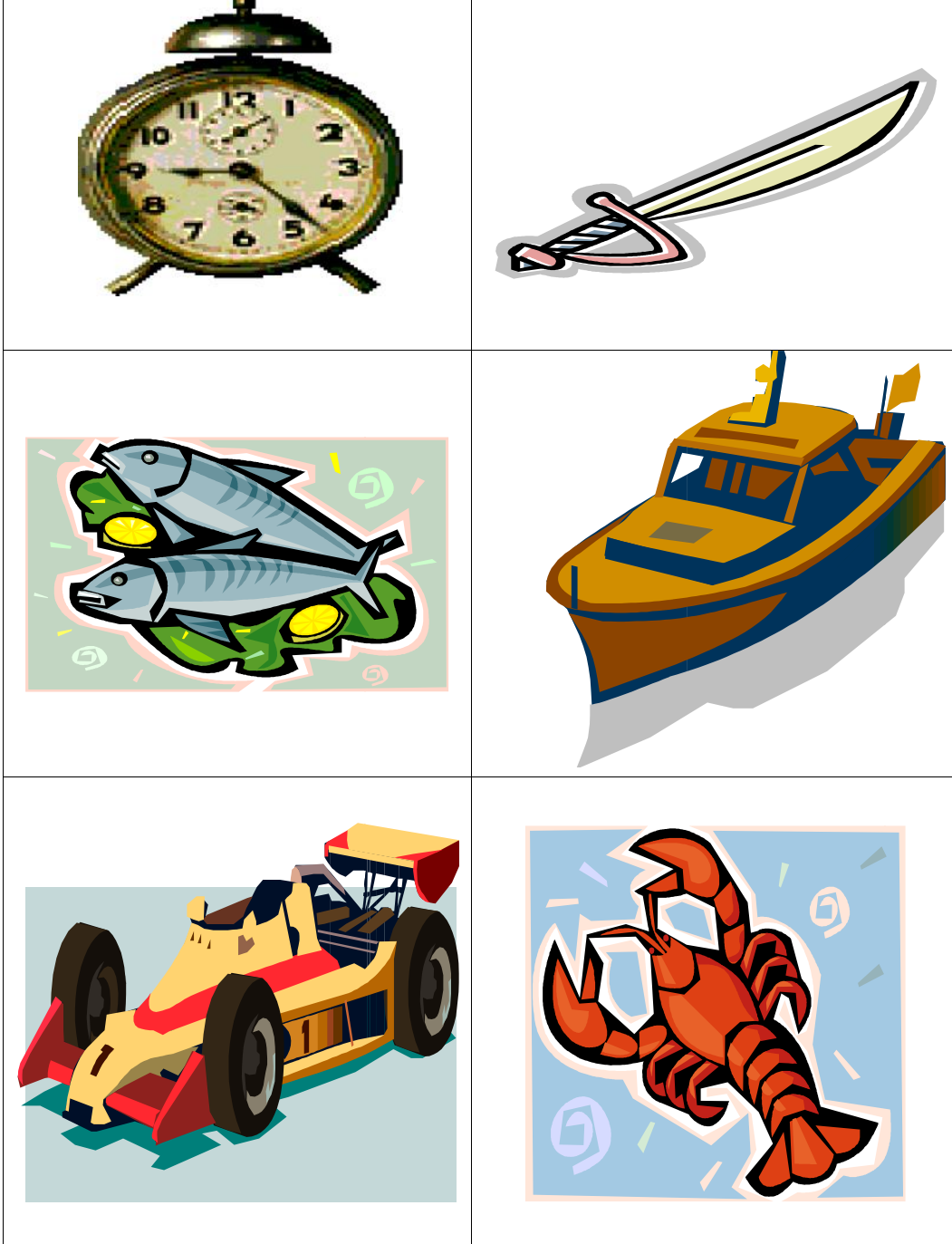
صوت طويل - صوت قصير

التمرين الثاني : التعرف على انواع اصوات مختلفة

التعليمات : تستعمل المعلمة آلة تخرج اصوات حيوانات مختلفة وتطلب من الطالب ان يميز
هذه الاصوات.

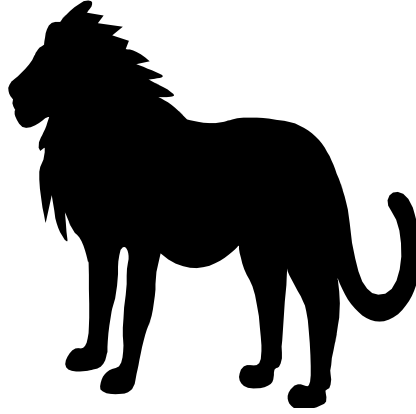
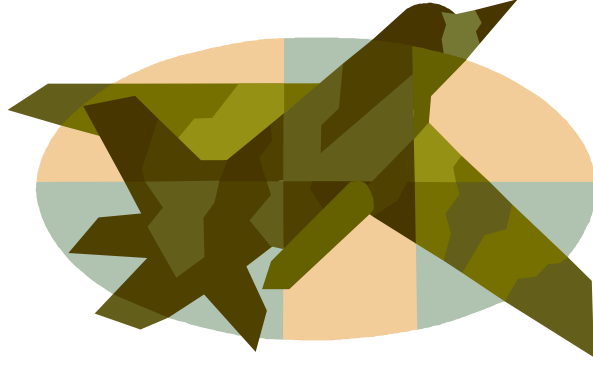
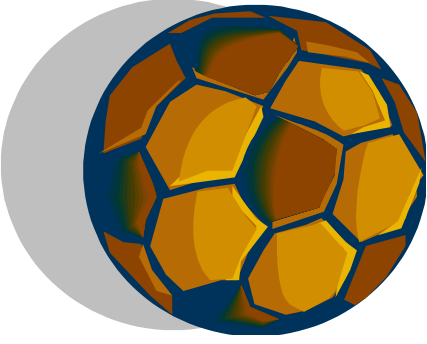
التمرين الثالث

اصوات متشابهة في الحرف الاول : تعرض المعلمة الصورة للطلاب وتطلب منه ان يلفظ صوت الحرف الاول لكلمة الصورة .



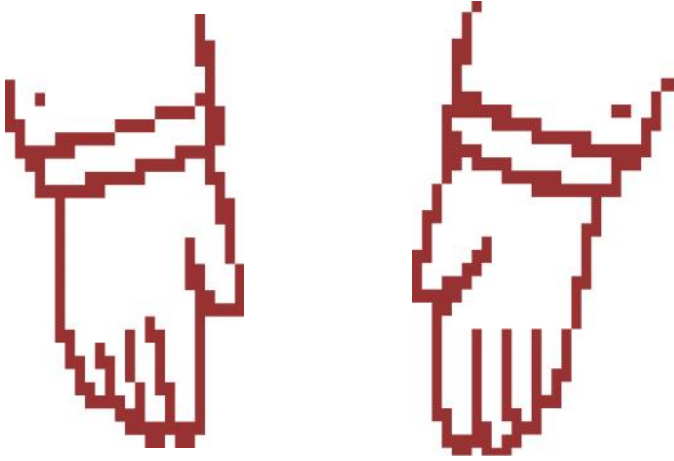
التمرين الرابع

الصوت الشاذ للحرف الاول في الكلمة : تعرض المعلمة الصور للطلاب وتطلب منه ان يشير الى الصورتين اللتين تبدأان بنفس اللفظ وبعدها يشير الى الصورة التي تبدأ بصوت شاذ .



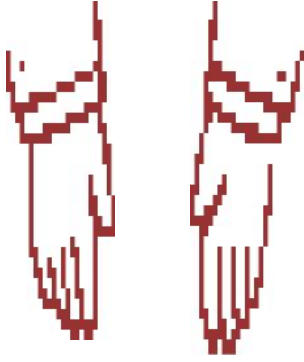
التمرين الخامس

اصوات متشابهة في الحرف الاخير للكلمة : تعرض المعلمة الصور للطلاب وتطلب منه ان يلفظ صوت الحرف الاخير لكلمة كل صورة .



التمرين السادس

اصوات مختلفة للحرف الاخير للكلمة : تعرض المعلمة الصور للطلاب وتطلب منه ان يلفظ صوت الحرف الاخير للكلمات المتشابهة للصور وبعدها يلفظ صوت الحرف الاخير الشاذ .



التمرين السابع:- لفظ مقاطع طويلة – " " " "

تعليمات :-

- 0 تحضر المعلمة بطاقات للمقاطع.
- 0 تبدأ في اول خمسة مقاطع.
- 0 تعرض المعلمة المقطع امام الطالب وتلفظه .
- 0 تطلب من الطالب ان يلفظ المقطع عدة مرات حتى يتقن اللفظ ويستوعبه .

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □

التمرين الثامن :- لفظ مقاطع قصيرة – □□□□□□□□

□□ تعليمات :-

- 0 تحضر المعلمة بطاقات للمقاطع.
- 0 تبدأ في اول خمسة مقاطع .
- 0 تعرض المعلمة المقطع امام الطالب وتلفظه وتطلب من الطالب ان يلفظه عدة مرات حتى يتقن اللفظ ويستوعبه.

دَ	رَ	بَ	مَ	لَ
تَ	نَ	وَ	يَ	فَ
سَ	طَ	هَ	شَ	شَ
جَ	صَ	كَ	حَ	عَ
قَ	غَ	ضَ	ظَ	زَ

التمرين التاسع :- لفظ المقطع الطويل مقابل المقطع القصير

تعليمات :-

0 تعرض المعلمة المقطعين امام الطالب , المقطع الطويل والمقطع القصير , وتجري مقارنة لفظ امام الطالب وتطلب منه ان يلفظ المقطعين وتنبه للفرق بينهما في اللفظ .

دَ	دَا	رَ	رَا	بَ	بَا
مَ	مَا	لَ	لَا	تَ	تَا
نَ	نَا	وَ	وَا	يَ	يَا
فَ	فَا	سَ	سَا	طَ	طَا
هَ	هَا	ثَ	ثَا	شَ	شَا
جَ	جَا	صَ	صَا	كَ	كََا
حَ	حَا	عَ	عَا	قَ	قَا
غَ	غَا	ضَ	ضَا	ظَ	ظَا

التمرين العاشر :- لفظ المقطع الطويل – " " ()

تعليمات :-

0 نفس التعليمات في التمرين السابع.

	يو		

		هو	

التمرين ١١ : - كتابة القصير - (١١)

تعليمات :-

0 نفس التعليمات في التمرين الثامن .

دُ	رُ	بُ	مُ
لُ			
تُ	نُ	يُ	فُ
سُ			
طُ	هُ	ثُ	شُ
جُ			
صُ	كُ	حُ	عُ
قُ			
غُ	ضُ	ظُ	زُ
نُ			

التمرين الثاني عشر :- الـطـوـيـل مـقـابـل المـقـطـع القصـير ()

التعليمات :-

0 نفس التعليمات في التمرين التاسع

دُ	دو	رُ	رو	بُ	بو
مُ	مو	لُ	لو	تُ	تو
نُ	نو	يُ	يو	فُ	فو
سُ	سو	طُ	طو	هُ	هو
ثُ	ثو	شُ	شو	جُ	جو
صُ	صو	كُ	كو	حُ	حو
عُ	عو	قُ	قو	غُ	غو
ضُ	ضو	ظُ	ظو	زُ	زو
ذُ	ذو				

التمرين الثالث عشر :- لفظ المقطع الطويل – □□□□ □□ " □ " (تكمله)

التعليمات :-

نفس التعليمات في التمرين السابع

□ □	□ □	□ □	□ □ □ □
-----	-----	-----	------------

□ □	□ □	□ □	□ □ □ □
-----	-----	-----	------------

□ □	□ □	هي	□ □ □ □
-----	-----	----	------------

□ □	□ □	□ □	□ □ □ □
-----	-----	-----	------------

□ □	□ □	□ □	□ □ □ □
-----	-----	-----	------------

التمرين الرابع عشر :- لفظ المقطع الصغير – □□□ □□□ (□□□□)

التعليمات :-

نفس التعليمات في التمرين الثامن

دِ	رِ	بِ	مِ	لِ
تِ	نِ	وِ	فِ	
سِ				
طِ	هِ	ثِ	شِ	
جِ				
صِ	كِ	حِ	عِ	
قِ				
غِ	ضِ	ظِ	زِ	
ذِ				

التمرين الخامس عشر :- لفظ المقطع الطويل مقابل المقطع الصغير

التعليمات :-

نفس التعليمات في التمرين التاسع

دِ	دي	رِ	ري	بِ	بي
مِ	مي	لِ	لي	تِ	تي
نِ	ني	وِ	وي	فِ	في
سِ	سي	طِ	طي	هِ	هي
ثِ	ثي	شِ	شي	جِ	جي
صِ	صي	كِ	كي	حِ	حي
عِ	عي	قِ	قي	غِ	غي
ضِ	ضي	ظِ	ظي	زِ	زي
ذِ	ذي				

التمرين السادس عشر : التحليل لمقاطع

التعليمات :-

تقرأ المعلمة الكلمة للطالب وعلى الطالب ان يقطع الكلمة لمقاطعها بواسطة التصفيق ودون رؤية الكلمة بصريا .

بابا	بَيْتٌ	دَارٌ	ماما
فَارٌ	قَطٌّ	بَابٌ	رَنَا
فَتَحَ	جَمَلٌ	كِتَابٌ	وَلَدٌ
حَدِيقَةٌ	مِنْقَارٌ	سَقَطَ	ثَعْلَبٌ
مُهَنْدِسَةٌ	وَرَقَةٌ	اسْتِرَاحَةٌ	شَجَرَةٌ

التمرين السابع عشر :- تمييز طول الكلمة

التعليمات :-

تقرأ المعلمة كلمتين للطالب ، كلمة طويلة وكلمة قصيرة وعلى الطالب ان يميز الكلمة القصيرة .

فَيْلٌ

حِصَانٌ

فَأْرٌ

كَلْبٌ

جَمَلٌ

فَرَّاشَةٌ

أَبٌ

وَلَدٌ

□ □ □

□ □ □ □ □

التمرين الثامن عشر :- ما هو عدد الكلمات في كل جملة

التعليمات :-

تلفظ المعلمة للطالب جملة شفوية وعلى الطالب ان يعرف كم عدد الكلمات في تلك الجملة ، يستعمل الطالب الخرز او المكعبات اثناء العد فلذلك يجب احضار خرز او مكعبات او اي وسيلة اخرى تسهل على الطالب عملية العد .

1 - وَقَفَ

2 - الْخَبَّازُ يَخْبِزُ الْعَجِينَ

3 - ذَهَبَ الْكَلْبُ إِلَى الْحِصَانِ

4 - يَسْقُطُ الْمَطَرُ عَلَى الْأَرْضِ

5 - الْكَلْبُ يَنْبِجُ

6 - سَمِيرٌ تَلْمِيزُ مُجْتَهِدٌ

التمرين التاسع عشر :- تمييز الحرف الاول

التعليمات :-

تقرأ المعلمة الكلمة للطالب وتطلب منه تمييز صوت الحرف الاول
(مع سكون) بدون الحركة .

□ □

□ □ □

□ □

سَاعَة

وَرْد

مِهْر

حِصَان

سَمَك

حِمَار

حَدِيقَة

مِشْط

سَرِير

التمرين العشرون :- تمييز الحرف الاخير

التعليمات :-

تقرأ المعلمة الكلمة للطالب وتطلب منه تمييز صوت الحرف الاخير (مع سكون)
والطالب الذي يلفظ الحرف مع الحركة لا تعد اجابته صحيحة.

ولد

جرو

بيت

ليل

صغير

مطر

رعد

ضعيف

كبير

أحمد

قريب

ورد

التمرين الحادي والعشرون :- كلمات لها معنى
التمرين

التعليمات :-

تقول المعلمة الكلمة للطالب وتطلب منه حذف الحرف الاول ولفظ الكلمة بعد الحذف مباشرة بشرط ان يكون معنى للكلمة بعد الحذف .

التمرين

التمرين

مهر

التمرين

هدف

التمرين

التمرين

التمرين

التمرين الثانى والعشرون :- ماهو عدد الاحرف فى الكلمات التالية ؟

التعليمات :-

تقرأ المعلمة الكلمة للطالب وتسأله ماهو عدد احرف هذه الكلمة وتعطيه مكعبات
ليمثل كل حرف بمكعب .

□ □ □

دَفْتَرٌ

أَرْنبٌ

تَفَاحٌ

دَارٌ

ثَلَجٌ

دَجَاجٌ

وَقَفَ

بَقَرَةٌ

قَفَصٌ

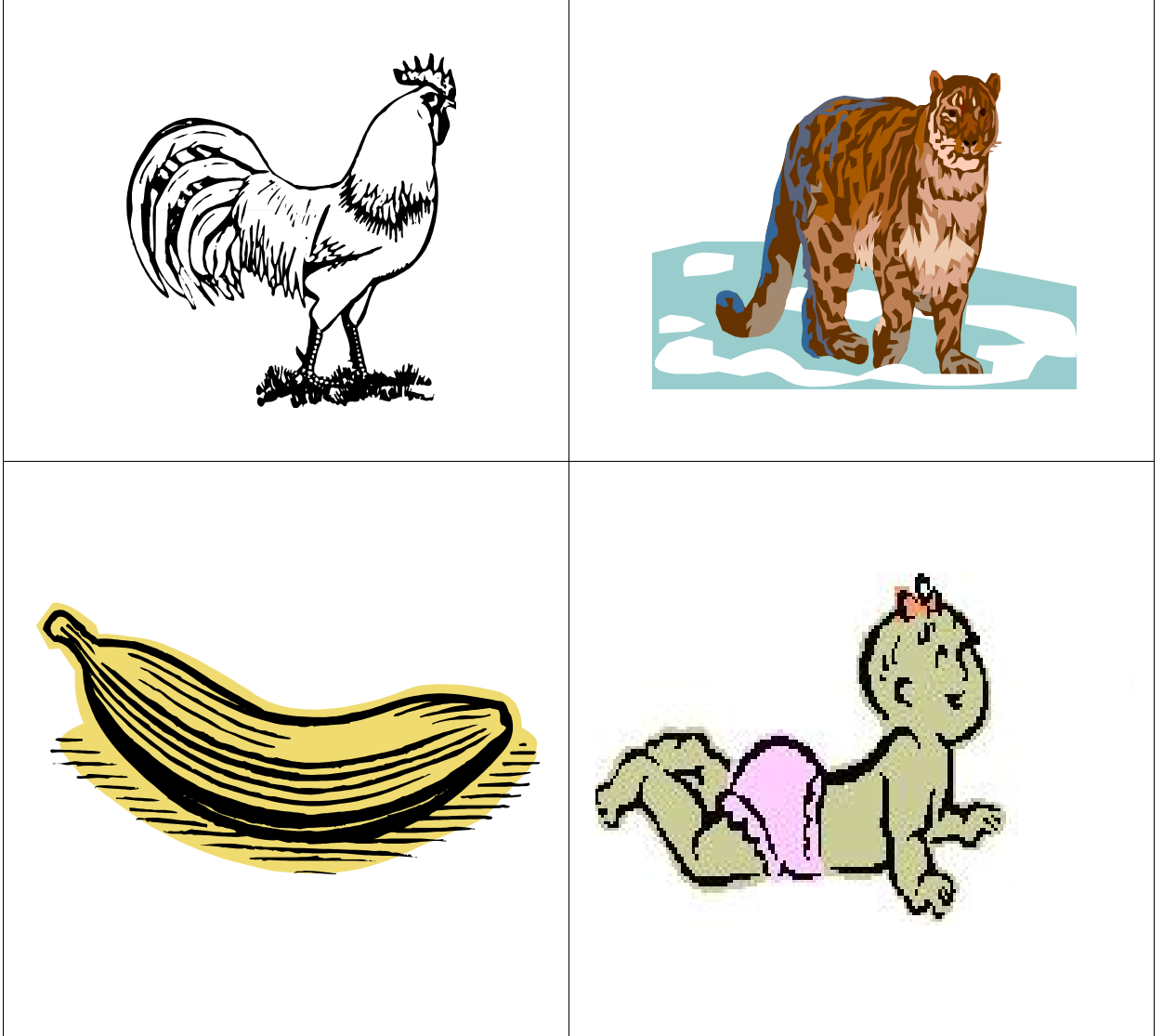
أَسَدٌ

رَغِيفٌ

التمرين الثالث والعشرون :- تمييز حروف الصورة

التعليمات :-

تعرض المعلمة الصورة للطلاب وتطلب منه ان يعرف كم عدد الاحرف الموجودة في كلمة الصورة .



التمرين الرابع والعشرون :- تطوير الوعي البصري والسمعي ، ملا

التمرين الرابع والعشرون :-

التعليمات :-

تحضر المعلمة بطاقات للاحرف الابجدية بدون حركات ،تعرض امام الطالب بطاقة كل حرف ، تلفظ الحرف مع سكون وتطلب من الطالب ان يلفظ الحرف ،يجب على المعلمة ان تشرح للطالب ان كل حرف يمثل صوتاً نسمعه او نلفظه.

ا	ب	ت	ر	م	ل
ن	و	ي	ف	س	ط
ه	ث	ش	ج	ص	ك
ح	ع	ق	غ	ض	ظ
ز	ذ				

التمرين الخامس □□□□ □□□□ :- التمييز البصري بين الاحرف والكلمات

التعليمات :-

ضع دائرة حول الاحرف المتشابهة

□□□□

□

□ □□

□

□ □□

□

هلال

□

التعليمات : - ضع دائرة حول الاحرف المتشابهة

□ □ □

□

□ □ □ □

□

□ □ □ □

□

□ □ □

□