

تهدف الدراسة الحالية إلى توضيح العلاقة بين الوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية

و القراءة لدى التلاميذ المصابين بعسر القراءة الفونولوجي المتمدرسين في الصف الثالث

إلى غاية الصف الخامس ابتدائي،حيث تمت الدراسة على عينة قوامها 14 فرد من الجنسين

معسرين قرائيا،ثم اختارهم وفق المعايير التشخيصية لعسر القراءة الفونولوجي.

وقد أسرفت الدراسة الإحصائية للنتائج عن وجود علاقة ارتباطيه بين القراءة، الوعي

الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية لدى المصابين بعسر القراءة الفونولوجي.

و خلصت النتائج إلى أن عسر القراءة الفونولوجي يرتبط ارتباطا وثيقا بمستوى الوعي

الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية.

الكلمات المفتاحية: القراءة،عسر القراءة الفونولوجي،الوعي الفونولوجي،الحلقة الفونولوجية.

Résumé :

Notre étude vise à clarifier la relation entre la conscience phonologique, la boucle phonologique et la lecture chez les élèves présentant une dyslexie phonologique, scolarisés de la troisième année jusqu'à la cinquième année primaires. L'étude a été menée sur un échantillon de 14 individus des deux sexes diagnostiqués sur la base des critères spécifiques à ce trouble.

Le traitement statistique des résultats a montré qu'il existe une corrélation significative entre la lecture, la conscience phonologique et la boucle phonologique.

L'étude a conclu que la dyslexie phonologique est étroitement liée au faible niveau de la conscience phonologique et boucle phonologique.

Les mots clé :

La lecture, la dyslexie phonologique, la conscience phonologique, la boucle phonologique.

كلمة شكر و تقدير

الحمد لله سبحانه و تعالى الذي أمدنا بالصحة و البصيرة و منحننا الصبر و وفقنا و سدد

خطانا لاتمام هذا العمل المتواضع.

يشرفنا أن نتقدم بأسمى عبارات الشكر و الامتنان إلى الأستاذ المحترم الذي أشرفه

على هذا البحث "الأستاذ بلموشات كريم" الذي أفادنا بنصائحه و توجيهاته القيمة

طيلة البحث.

و تحية احترام و تقدير لكل أستاذ الأروطوفونيا و أعضاء لجنة المناقشة و نتقدم بالشكر

الخاص إلى كل مدراء المدارس الابتدائية بولاية تيزي وزو

دون أن ننسى كل من ساعدنا من قريب و بعيد خاصة في طباعة المذكرة .

و إلى كل من علمنا علما ننتفع به

سيهام

ذهبية

فهرس

- ...
- ...
- ...

الفصل التمهيدي

- 1-1 ...شكالية.....16
- 2-1 ...فرضيات.....20
- 3- تحديد المفاهيم الأساسية.....21
- 4-22

...:

...:

I-...:

- I-1- مفاهيم القراءة.....30
- I-2-31
- I-2-1-العوامل الجسمية.....32
- I-2-2-العوامل العقلية.....32
- I-2-3-العوامل الاجتماعية و الاقتصادية.....33

33.....	4-2-I-.....
33.....	5-2-I-.....اكتساب مفهومي الزمان و المكان
34.....	6-2-I-.....حركة العين
35.....	7-2-I-.....الأذن و الجهاز النطقي
35.....	8-2-I-.....استخدام السياق في التعرف على الكلمة
36.....	3-I-.....
36.....	1-3-I-.....(frith 1985)
37.....	2-3-I-.....
39.....	4-I-.....القراءة بين القارئ المتعلم و القارئ الماهر
40.....	1-4-I-.....La voie d'assemblage: الطريق الغير المباشر
40.....	2-4-I-.....La voie d'adressage lexicale: الطريق المباشر
43.....	5-I-.....الأسس العصبية لعملية القراءة
43.....	1-5-I-.....
44.....	2-5-I-.....مناطق التحويل الإملائي-
46.....	6-I-.....
46.....	1-6-I-.....الطريقة الكلية
47.....	2-6-I-.....الطريقة المقطعية أو الصوتية
47.....	3-6-I-.....الطريقة المزدوجة
48.....	7-I-.....بعض صعوبات القراءة في اللغة العربية

-II - : : : : :

- 49.....II -1- تاريخ اكتشاف عسر القراءة.
- 50.....II -2- مفاهيم عسر القراءة.
- 52.....II -3- : : : : : .
- 52.....II -1-3- النمو الغير الطبيعي لبعض خلايا المخ.
- 55.....II -2-3- الحلقة الفونولوجية la boucle phonologique.
- 56.....II -3-3- : : : : : .
- 56.....II -4- : : : : : .
- 57.....II -1-4- : : : : : .
- 61.....II -2-4- : : : : : .
- 62.....II -3-4- : : : : : .
- 63.....II -5- : : : : : .
- 65.....II -6- تشخيص عسر القراءة.
- 67.....II -7- إعادة تربية عسير القراءة.
- 67.....II -1-7- طريقة بورال ميزوني.
- 68.....II -2-7- طريقة شاساني.
- 68.....II -3-7- بالإضافة إلى إعادة التربية النفسية الحركية.
- 68.....II -4-7- أهم التدريبات على الوعي الفونولوجي والذاكرة.

70.....	III-1- تعاريف الوعي الفونولوجي
71.....	III-2- مستويات الوعي الفونولوجي
71.....	III-2-1- الوعي المقطعي
71.....	III-2-2- الوعي بالقافية
71.....	III-2-3- الوعي بالفونيم
72.....	III-3- نمو و تطور الوعي الفونولوجي
72.....	III-3-1- المحاور الأساسية للنمو الوعي الفونولوجي
72.....	III-3-2- الاستماع أو التمييز الاختياري
73.....	III-4- العوامل المتدخلة في تطور الوعي الفونولوجي
73.....	III-5- مراحل تطور الوعي الفونولوجي
73.....	III-5-1- المرحلة الغير الواعية Epi phonologique
74.....	III-5-2- المرحلة الواعية Méta phonologique
77.....	III-5-3- الانتقال من المقطع الى الفونيم
77.....	III-6- علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة
79.....	III-7- صعوبات نمو الوعي الفونولوجي عند الطفل المصاب بعسر القراءة الفونولوج ..

[illegible]

82 IV-1 تطور المفاهيم من نموذج اتكسون و شيفرن (1971) الى نموذج بادلي و هتش
(1974)

84 IV-1-1-نموذج بادلي و هتش الأول 1974

85 IV-1-2- نموذج بادلي المطور

90	 2-IV مظاهر الحلقة الفونولوجية
91	 1-2-IV تأثير التماثل الفونولوجي
91	 2-2-IV تأثير طول الكلمة
91	 3-2-IV تقييم نسبة التلفظ
92	 3-IV تقييم الحلقة الفونولوجية
93	 4-IV وظيفة الحلقة الفونولوجية
93	 1-4-IV دور في اكتساب القراءة
94	 2-4-IV دور في الفهم اللغوي
95	 3-4-IV دور في التعلم الطويل المدى
96	 5-IV المفاهيم الأساسية للذاكرة العاملة
96	 1-5-IV مفهوم الذاكرة العاملة في موسوعة علم النفس و التحليل النفسي
96	 2-5-IV مفهوم الذاكرة العاملة لدى اخائي علم النفس
98	 6-IV ترميز المعلومات في الذاكرة العاملة
98	 1-6-IV الرمز اللفظي
99	 2-6-IV الرمز البصري
99	 3-6-IV الرمز الدلالي
100	 7-IV العلاقة بين الذاكرة العاملة و عسر القراءة
101	 8-IV العلاقة بين الذاكرة العاملة و الوعي الفونولوجي

الفصل الرابع: الإطار المنهجي

105.....	V-1- الدراسة الاستطلاعية.
105.....	V-2- المنهج.
106.....	V-3- مجموعة البحث.
112.....	V-4- أدوات البحث.
122.....	V-5- مكان و زمان إجراء البحث

الفصل الخامس: عرض و تحليل النتائج

124.....	VI-1- عرض النتائج.
126.....	VI-2-...التحليل الإحصائي.
135.....	VI-3-...تحليل و مناقشة.
143.....	-الاستنتاج العام.
145.....	-خاتمة.

-فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
107	المعلومات الشخصية الخاصة بكل حالة	01
110	البيانات الديموغرافية لكل حالة	02
124	البيانات النفسية لكل حالة	03
125	يبيّن نتائج الاختبارات و ذلك بتحويلها إلى نسب مئوية	04
126	العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي و قراءة النص	05
127	العلاقة الارتباطية بين الحلقة الفونولوجية و قراءة النص	06
128	العلاقة الارتباطية بين الحلقة الفونولوجية و الوعي الفونولوجي	07
129	العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية و البيانات النفسية	08
129	وجود علاقة ارتباطية بين الحلقة الفونولوجية و الوعي الفونولوجي و البيانات النفسية	09

130	الفونولوجية و قراءة النص	10
131	العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية و	11
131	العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي و قراءة الكلمات	12
132	العلاقة الارتباطية بين قراءة الكلمات و الحلقة الفونولوجية	13
132	العلاقة الارتباطية بين قراءة الكلمات و الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية.	14
133	العلاقة الارتباطية بين قراءة الكلمات و الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية	15
133	الفونولوجية و قراءة الكلمات	16
134	العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية و	17

-فهرس الأشكال:

38	نموذج سيمور 1996	01
41	كيفية قراءة كلمة جديدة و كلمة مألوفة	02
42	كيفية نطق الكلمة حسب دوهان	03
60	أهم الأعراض التي تنجم عند الإصابة بعسر القراءة	04
76	الفرق بين الايوفونولوجية و القدرات ميتا فونولوجية	05
85		06
88	الفونولوجية لبادلي	07
102	يوضح علاقة الحلقة الفونولوجية بالوعي الفونولوجي	08

مقدمة:

أعطيت للقراءة في جميع العلوم أهمية بالغة لما تحتويه من فوائد في حياة الإنسان العلمية و العملية حيث أنها توصله في الأخير للحصول على مكانة قيمة في مجتمعه، فلا نتصور أي تقدم بدونها.

فالقراءة هي أحد وسائل الاستقلالية الاجتماعية، إلا أنه قد يعاني الفرد من مشاكل تمنعه من تعلم القراءة، نذكر منها هنا عسر القراءة المصنف عالميا في إطار اضطرابات اللغة الشفهية و المكتوبة . و يرى (القمش و الجوالدة 2012) أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا، بحيث أن 60% الي 70% من الأطفال المسجلين في برامج ذوي صعوبات التعلم، يعانون من صعوبات في القراءة. (مونيكاش. 2012، ص16).

حيث أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال، إما قصد البحث عن أسبابه أو الإلمام بأعراضه لكي تتم معالجته فيما بعد.

ولقد عرف هذا الاضطراب من طرف بوريل ميزوني (Borel Maissonny) بأنه "صعوبة خاصة في التعرف في الفهم، و إنتاج الرموز المكتوبة يؤدي إلى اضطرابات عميقة في تعلم القراءة ما بين سن الخامسة و الثامنة". (نبيل ع. 1998، ص60).

إلا أنه و بالرغم من كثرة الدراسات و الأبحاث التي تناولت اضطراب عسر القراءة.

لم يتم بعد حصر جميع الأسباب المؤدية إليه، و حتى المعلمين لم يفهموا بعد سببه.

لأن التلميذ الذي يعاني هنا، يكون معافى من الأمراض الجسدية أو النفسية، و ذا ذكاء عادي بل أحيانا يفوق العادي إلا أنه لا يستطيع مجارات أقرانه في تعلم مادة القراءة التي تعتبر أساس التعلم خاصة في الطور الأول من التعليم في المدرسة الجزائرية، إذ أن كل المواد الدراسية تعتمد عليها. فتمرين الرياضيات يجب أن يقرأ قبل حله، السور القرآنية لكي تحفظ أيضا يجب قراءتها أولا. و هكذا بالنسبة لجميع المواد الأخرى. لذلك عادة ما يكون مآله الرسوب المدرسي الذي سوف ينعكس عليه و على أسرته و حتى مجتمعه. والنوع الأكثر شيوعا في الوسط الجزائري هو عسر القراءة الفونولوجي. لكون الأنواع الأخرى مثل السطحي و المختلط تخص اللغات ذات الكتابة الغير شفافة، مثل الفرنسية و الانجليزية التي تتميز بعدم ثبات العلاقة الفونولوجية- الإملائية. (Dehaene S.2007,p 152).

من خلال بحثنا حاولنا فهم أهم الصعوبات التي يعاني منها الأطفال المصابين بهذا الاضطراب من خلال تسليط الضوء على العمليات المعرفية التي لا يمكن أن تتم القراءة من دونها ألا و هي الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية. اذ بينت معظم الدراسات الحديثة في هذا المجال أهمية هاتين العمليتين في القراءة. و هو ما دفعنا إلى التفكير حول العلاقة الموجودة بين الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية و القراءة عند المصابين بعسر القراءة الفونولوجي. فهذا ما تم ضبطه بدقة في إطار إشكالية و فرضيات البحث.

و لقد قسمنا بحثنا إلي جانبين:

جانب نظري: حاولنا من خلاله التطرق لمختلف العمليات المعرفية و لقد احتوى على عدة فصول جاءت كما يلي:

في الفصل الأول يشتمل على عنصرين: أولا القراءة و تناولنا فيه أهم المفاهيم الخاص بهذه العملية، و أهم العوامل المساعدة على اكتسابها، و الأسس العصبية الخاصة بها وغيرها من العناصر. أما ثانيا : عسر القراءة الذي تضمن أهم المفاهيم الخاصة بهذا الاضطراب، أهم الأسباب المؤدية إليه، و الأنواع الخاصة به.

أما الفصل الثاني فتناولنا فيه عنصر آخر و هو الوعي الفونولوجي الذي يتضمن بدوره المفاهيم الخاصة به، أهم مستوياته، و أهم الطرق لاكتسابه.

و في الفصل الثالث تطرقنا إلي الذاكرة العاملة، حيث تناولنا فيها أهم المفاهيم، أهم مظاهر الحلقة الفونولوجية، نماذجها.

أما الجانب التطبيقي الذي هدفنا منه إلى اختبار فرضيات الدراسة فلقد احتوى على عدة فصول كما يلي:

فالفصل الرابع تناولنا فيه الإطار المنهجي الذي يتضمن: الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث، عينة البحث، أدوات البحث، مكان وزمان إجراء البحث.

أما الفصل الخامس قمنا فيه بعرض النتائج و التحليل الإحصائي الخاص بالدراسة، استنتاج
عام و خاتمة.

الفصل التمهيدي

1- إشكالية البحث.

2- فرضيات البحث.

3- تحديد المفاهيم الأساسية.

4- أهداف البحث.

1-الإشكالية:

تنقسم اللغة إلى لغة شفوية تكتسب منذ ولادة الطفل من خلال احتكاكه بالمحيط، و لغة مكتوبة تحتاج إلى تدريب و يتضمن جزء القراءة التي تعد من أهم المهارات التي يتعلمها التلميذ بمجرد دخوله إلى المدرسة حيث أنها تعتمد على مجموعة من العمليات المعرفية التي تقوم على تفكيك الكلمات أو الرموز المكتوبة إلى وحدات صوتية للوصول إلى عملية الفهم و الإدراك المعرفي، و يعتمد الطفل أثناء قيامه بعملية القراءة على مسارين و هما : المسار المباشر la voix d'adressage المتمثل في استرجاع الكلمات المألوفة مباشرة من الدماغ، و المسار الغير مباشر la voix d'assemblage و هو الاعتماد على التفكيك أي تحويل الجرافيم إلى فونيم correspondance grapho- phonologique (CGP)، و أي إصابة على مستوى أحد هذين المسارين يولد اضطراب على مستوى القراءة و هو ما يعرف بعسر القراءة الذي تعرفه المنظمة العالمية لعسر القراءة 2003: بأنه صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات و التهجئة السيئة .

و نجد ثلاثة أنواع من عسر القراءة، عسر القراءة السطحي، الفونولوجي و المختلط و ما يهمنا في دراستنا هو عسر القراءة الفونولوجي و هو صعوبة في تحليل أو تفكيك مكونات الكلمة ، بحيث يجد صعوبة أيضا في قراءة الكلمات الجديدة و أشباه الكلمات

و يصاحبه اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي و الذاكرة العاملة، و هذا حسب ما جاء في دراسة العديد من الباحثين من بينهم دراسة روتيرج د، (Rotierg D .2010)

التي ترى أن عسر القراءة الفونولوجي يصاحبه اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي و صعوبات في استراتيجيات كقراءة أشباه الكلمات و الكلمات الجديدة، هذا ما يدل على عدم اكتساب الربط بين الجرافيم و الفونيم، كما يصاحبه أيضا اضطراب على مستوى الذاكرة العاملة (Pauline R .2014, p67)

كما يرى بارباسا و آخرون (Barbasa et al, 2009) بأن القصور في العمليات المعرفية يعتبر أحد أهم العوامل المسؤولة عن صعوبات القراءة و الكتابة، و أن المعالجة الصوتية هي أحد أهم هذه العمليات المعرفية، و أن التعديل في العمليات الصوتية يكون في تنمية الذاكرة العاملة الصوتية (الحلقة الفونولوجية) و الوعي الفونولوجي على وجه التحديد.

حيث أشارت هذه الدراسات إلى أهمية الوعي الفونولوجي و الذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية) في اكتساب القراءة .

و يعرف جومبيرت (Gombert 1990,p45) الوعي الفونولوجي على أنه القدرة على التعرف على المكونات الفونولوجية للوحدات المكونة للكلام، و إجراء مختلف العمليات عليها بصورة قصدية واعية و هو ما يناسب مصطلح la conscience phonologique باللغة الفرنسية .

فالوعي الفونولوجي يلعب دور هام في اكتساب القراءة فهو من بين المكتسبات الأولية التي يجب أن تتوفر لدى الطفل.

و لقد بينت دراسة نانكوليس و آخرون (Nancollis et al,2005) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير التداخل القائم على الوعي الفونولوجي في زيادة المعرفة القرائية، و تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال، و توصل الباحث إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الوعي الفونولوجي و التي تمثلت في الوعي بالقافية conscience des rimes و سجع الكلمات، و تهجي الكلمات الغير الصحيحة و مهام التجزئة الفونيمية .

و يحتاج الطفل كذلك لاكتساب عملية القراءة إلى الذاكرة العاملة، و بالخصوص الحلقة الفونولوجية، و هذه المركبة منقسمة أو متكونة بدورها من مركبتين و هما وحدة التخزين الفونولوجي الذي يقوم بتخزين المعلومة السمعية على شكل رمز فونولوجي، كما بإمكانه أيضا تخزين المعلومات البصرية و ذلك بتحويلها أيضا إلى رمز فونولوجي، و مدة التخزين تكون في بضع ثواني أو أكثر، و ذلك بتدخل ميكانيزم المراقب اللفظي و الذي يساعد على تخزين المعلومة لمدة أطول، وهذا الأخير هو المكون المركب الثاني للحلقة الفونولوجية و حسب الباحث بادلي Baddley فان الحلقة الفونولوجية تقوم بإيجاد الكلمة المقروءة إذا كانت مخزنة في معجنا الذهني، كما أن الكلمات المشفرة يتم الاحتفاظ بها في الحلقة الفونولوجية لكي تقوم فيما بعد بمعالجة الجملة و استخراج المعنى.

و تأكد دراسة (بن صافية أ. 2002) على وجود علاقة وطيدة بين الذاكرة العاملة والقراءة، و أي مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة يؤثر على اكتساب القراءة.

و الملاحظ من خلال ما جاء أعلاه أن هناك تقاطع منطقي بين مهام الحلقة الفونولوجية و عمل الوعي الفونولوجي، إذ أن المهام الفونولوجية المتمثلة في (التقطيع الربط، الحذف الاستبدال) تحتاج إلى قدرة تخزين واعية التي تعد إحدى مهام الحلقة الفونولوجية، و لقد أشارت بعض الدراسات إلى هذا التداخل، نذكر منها :

دراسة جاتيركول و آخرون (Gathercole et al ,2005) التي حددت ثلاث فرضيات حول نوع العلاقة الموجودة بين الوعي الفونولوجي و الذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية) بالفرضية الأولى المدعمة في مقالات دوففا و آخرون (Dufva et al 2001) مستسالا (Mestsala,1999) و سنولينج (Snowling,2002) وضحت أن نتائج مهام الوعي الفونولوجي و الذاكرة الفونولوجية تنتج من خلال معالجة فونولوجية تحتية مشتركة .

أما الفرضية الثانية فأظهرت أن الوعي الفونولوجي مبني على معرفة البيانات الفونولوجية للكلام و الذاكرة الفونولوجية متصلة بنوعية التمثيلات الفونولوجية التحتية، و حسب الفرضية الثالثة و المدعمة من طرف دييونق و فانديرليخ (Deyong et Vinder leij,1999)

فان الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية تتعلق بفعالية المعالجة الفونولوجية .

فلقد أشارت عدة دراسات أجريت على أطفال ما بين 4 إلى 11 سنة إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهام التخزين المتعلقة بالحلقة الفونولوجية و مهام التقطيع الصوتي المندرجة تحت ما يعرف بالوعي الصوتي نذكر منها ويندفور و سنولينق (Windfuhr et Snowling,2001) و بلي كلوك (Blai klock,2004) و ديونق و فانديرليخ (Deyong et Vinder leij,1999) و مستسالا (Mestsala,1999) (Christelle N.2008,pp34-35)

بهدف دراسة هذه العلاقة عن كثب انطلاقا مما توصلت اليه الأبحاث السابقة بشكل خاص عن حالات عسر القراءة الفونولوجي، حولنا صياغة مجموعة من التساؤلات جاءت كما يلي:

التساؤلات الرئيسية:

1-1- هل هناك علاقة ارتباطيه بين الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية

1-2- هل هناك علاقة ارتباطيه بين الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية و القراءة.

التساؤل الجزئي:

1-1-1- هل هناك علاقة بين الكلمات المألوفة مع الحلقة الفونولوجية و الوعي الفونولوجي.

1-1-2- هل هناك علاقة بين الحلقة الفونولوجية و الوعي الفونولوجي و النص المقروء.

1-1-3- هل هناك علاقة بين الحلقة الفونولوجية و الوعي الفونولوجي مع أشباه الكلمات.

2- الفرضيات:

2-1- الفرضيات العامة:

2-1-1- هناك علاقة ارتباطيه بين الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية.

2-1-2- هناك علاقة ارتباطيه بين الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية و القراءة.

2-2- الفرضية الجزئية:

2-2-1- هناك علاقة بين قراءة الكلمات المألوفة مع الحلقة الفونولوجية و الوعي الفونولوجي.

2-2-2- هناك علاقة بين الحلقة الفونولوجية و الوعي الفونولوجي و النص المقروءة .

2-2-3- هناك علاقة بين الحلقة الفونولوجية و الوعي الفونولوجي مع أشباه الكلمات.

3- دوافع اختيار الموضوع :

وقع اختيارنا لهذا الموضوع استجابة إلى التساؤلات التي يعرضها الميدان وذلك على مستوى الابتدائية و التي تعود بشكل عام إلى جهل العاملين بالقطاع التربوي طبيعة و خصوصية عسر القراءة إذ يعامل الطفل المصاب هنا كمتخلف عقلي خالي من الإمكانيات.

4- أهداف البحث :

- لكل بحث علمي عدة أهداف يصبو إليها و من بين ما يهدف إليه هذا البحث:
- تسليط الضوء على فئة التلاميذ الذين يعانون من اضطراب عسر القراءة الفونولوجي.
- محاولة إظهار التداخل الموجود بين كل من الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية أثناء عملية القراءة لدى المعسررين فونولوجيا.
- محاولة إظهار أن كل الأطفال المصابين بعسر القراءة الفونولوجي لديهم اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية.

5- التعريف الاجرائي لمصطلحات البحث :

5-1- عسر القراءة : la dyslexie

- عسر القراءة هو اضطراب نوعي لتعلم القراءة، يظهر عند أطفال متدرسين عاديا، لا يعانون من أي نقص حواسي، ذوي ذكاء عادي و لا يجيدون مشاكل في المواد الشفهية و هو ذو منشأ عصبي .

5-2- la dyslexie phonologique : عسر القراءة الفونولوجي

هي إصابة المسار الفونولوجي la voie phonologique مما ينجم عنه صعوبة في اكتساب الربط الخطي الفونولوجي (CGP) بحيث أن المصابين بهذا النوع يعانون من صعوبة في قراءة أو كتابة أشباه الكلمات و الكلمات الجديدة .

5-3- الوعي الفونولوجي : la conscience phonologique

هو القدرة على إدراك الأصوات اللغوية و معرفة أماكن إنتاجها و كيفية تشكيل هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات و الألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه و الاختلاف فيما بينها و معرفة أن الأصوات اللغوية يمكن تمثيلها عن طريق رموز كتابية ،أي تحويل الفونيم إلى جرافيم.

5-4- الحلقة الفونولوجية: la boucle phonologique

هي جزء من الذاكرة العاملة و هي المكون المكلف بتخزين المعلومات اللفظية فقط و استرجاعها و تنقسم بدورها إلى مكونين :

1-المخزن اللفظي (composant de stockage phonologique)و الذي يقوم بحفظ

المعلومة اللفظية و مدة الاحتفاظ تتراوح ما بين 1.5 إلى 2 ثانية.

2- آلية التكرار النطقي (composant de répétition articulatoire)التي تقوم بالتطبيق

الداخلي لكي يسمح للمعلومة أن تدوم أكثر في الذاكرة و لا تتلاشى مباشرة وهو المكلف بتحويل المادة المكتوبة إلى رمز لغوي قبل تسجيله في المخزن اللفظي.

6- الدراسات السابقة :

6-1- الدراسات المطابقة لفرضية بحثنا:

حسب دراسات (roberge, dubois, 2010) فإن عسر القراءة الفونولوجي يصاب باضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي و صعوبات في استراتيجياته لقراءة أشباه الكلمات و الكلمات الجديدة و أخطاء على مستوى الفونيمات المتشابهة سمعيا مثل P|وB| و يقوم بالقلب فهي تصاحب اضطراب في اكتساب la CGP (تحويل الجرافيم إلى فونيم) وأيضا اضطرابات على مستوى الذاكرة العاملة .(Pauline robinet ,2013,p.p6-7)

كما نجد ملاحظات اليس (Ellis,1989) حول حالات عسر القراءة الفونولوجي، في هذا السياق إذ سجل الباحث عجز هذه الحالات عن قراءة الكلمات المبتدعة بشكل مجهور، في حين تمكنت من قراءة الكلمات المألوفة بشكل يعكس وجود علاقة مباشرة بين الصيغة الخطية المطبوعة و المعجم الدلالي (Ellis w.A.1989,p30)

جاتركول و آخرون (Gathercole et al,2005) حددوا ثلاث فرضيات حول نوع العلاقة الموجودة بين الوعي الفونولوجي و الذاكرة الفونولوجية :

❖ تناولت دراسة بارياسا و آخرون (Barbasa et al ، 2009) التعرف على الفروق في

الذاكرة العاملة الصوتية و الوعي الفونولوجي و المهارات اللغوية (معاني الكلمات

النحو، الخصائص الصوتية) بين الأطفال البرازيليين من ذوي العسر القرائي

و العاديين، و أشارت النتائج الى وجود قصور في هذه الجوانب لدى ذوي صعوبات

القراءة مقارنة بالعاديين و إن التدخلات المبكرة تحسنها مما يؤدي لتحسين المهارات القرائية. (عبد الفتاح ر، ص 11)

❖ هناك دراسات عديدة على أطفال ما بين 4-11 سنة أظهرت ارتباطا بين نتائج مهام الذاكرة الفونولوجية كتكرار أشباه الكلمات، و النتائج المتحصل عليها في مختلف المستويات و الوحدات في الوعي الفونولوجي و من بين هذه الدراسات نجد بلي كلوك (Blai klock, 2004) ويندفور و سنولينق (Widfulr et Snowling, 2001) ديجون فان ديرليخ (Dejond et Vanderleij, 1999) . مستسالا (Mestsala, 1999) (Nithart C. opcite p.p34-35)

❖ دراسة بيتورن فريال (Betourne friel, 2003) و التي هدفت إلى التحقق من أثر العمليات الفونولوجية في الذاكرة على القدرات اللغوية اللفظية لدى ذوي صعوبات القراءة و طبقت الدراسة على 17 من طلاب الصف الرابع و جرى تقييم المشاركين في الوعي الصوتي و عمل الذاكرة و سرعة التسمية، بالإضافة إلى المهارات اللغوية اللفظية، و أظهرت النتائج أن الذين لديهم وعي صوتي كانت لديهم قدرة على القراءة و العمل بسرعة على المهام المعطاة لهم أكثر ممن لديهم مشكلة في الوعي الصوتي و كذلك كان هناك فرق في معالجة الذاكرة العاملة .

❖ في دراسة قام بها بادلي (Baddelly, 2003) هدفت إلى معرفة عمل الذاكرة العاملة و علاقته باللغة، تبين أن عمل الذاكرة العاملة يتمركز في ثلاثة أجزاء من الذاكرة و هي المعالج السمعي و البصري و المنفذ المركزي وأن الوعي الصوتي يتم

معالجته في المعالج الصوتي و إذ كان هناك خلل في المعالج الصوتي فان ذلك ينتج عنه اضطراب في اللغة . (عبد الفتاح ر ، مرجع سابق ، ص 11)

6-2- الدراسات المشابهة :

❖ تشير معظم الدراسات إلى أن السبب في صعوبة القراءة و التهجئة يقف خلفها الضعف في الوعي الفونولوجي (الصوتي) للغة و من أهمها دراسة كل من بيتر و آخرون (Paterson et al ,2009) ميشال و آخرون (Michal et al,2007) مانس فوي (Mannce foy,2003) ماك ميلان (Macmillan,2002) يمكن الإشارة إلى خمس مستويات من الصيغة الفونولوجية (الصوتية) التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم و هي تتمثل في صعوبة الوعي بالقافية، و مزج الفونيمات الصوتية .

❖ و ذكر باريسا و آخرون (Barbosa et al ,2009) أن القصور في العمليات المعرفية يعتبر أحد أهم العوامل المسؤولة عن صعوبات القراءة و الكتابة، و أن المعالجة الصوتية هي أحد أهم هذه العمليات المعرفية ، و أن التعديل في العمليات الصوتية يكون في تنمية الذاكرة العاملة الصوتية (الفونولوجية) و الوعي الفونولوجي على وجه التحديد .

و من هناك فان العجز الذي يقع تحت ما يسمى بالعسر القرائي ينشأ من مشكلات في النموذج الفونولوجي للنظام اللغوي و الذي يفسر أن الذاكرة العاملة تتكون من مكونات فرعية أحد هذه المكونات هي الذاكرة العاملة اللفظية التي تستند إلى

المعلومات الفونولوجية و تقوم بعملية المعالجة من حيث عملية استرجاع المعلومات و تخزينها في الذاكرة الطويلة الأمد

❖ أما دراسة نورثكوت و آخرون (Northcott et al, 2007) و التي تناولت الفروق بين ذوي صعوبات القراءة و العاديين في الذاكرة البصرية و اللغة الشفوية و مهارات الوعي الفونولوجي، أسفرت عن وجود قصور في الذاكرة البصرية، و اللغة اللفظية و مهارات الوعي الفونولوجي لدى ذوي صعوبات القراءة مقارنة بأقرانهم من العاديين.

❖ كما قام نان كوليس (Nancollis, 2005) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير التداخل القائم على الوعي الفونولوجي في زيادة المعرفة القرائية، و تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال و توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الوعي الفونولوجي و التي تمثلت في الوعي بالقافية و السجع الكلمات و تهجي الكلمات الغير الصحيحة و مهام التجزئة الفونيمية.

(عبد الفتاح ر ، ص 4-5-6)

❖ الدراسة التي قامت بها بن صافية آمال (2002) حول علاقة الذاكرة العاملة بعسر القراءة بحيث أجرت الدراسة على الطورين الثاني و الثالث ابتدائي بمقاطعة شرشال أين قامت بتطبيق اختبار وحدة الحفظ العددية على 30 تلاميذ بهدف هو معرفة العلاقة بين الذاكرة العاملة و القراءة و توصلت إلى أن هناك مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة مما يؤثر على القراءة .(بن صافية آمال ، 2002)

تشير الدراسات أن ثمة علاقة وطيدة ما بين الوعي الفونولوجي و القراءة و ما يتم من معالجة في الذاكرة العاملة حيث أوضحت دراسة ميشال و آخرون (Michal et al,2007) أن هناك علاقة قوية بين معالجة الوعي الصوتي و مهارات القراءة ، و أن هناك علاقة بين ردود الفعل الحسية و مهارات القراءة و أن هناك فروق في دقة الوعي الصوتي في حالة السرعة بين الأطفال و الراشدين لصالح الراشدين، و يدعم ذلك البحوث التي درست تأثير مهارات التجهيز الفونولوجي في تطور القراءة، حيث أشارت إلى أن ضعيفي القراءة يظهرون مهارات أقل من جيدي القراءة في ثلاثة أنواع من التجهيز الفونولوجي : الوعي الفونولوجي و التشفير الفونولوجي في المدخل المعجمي، و التشفير الفونولوجي للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة العاملة .(عبد الفتاح ر، مرجع سابق، ص 5)

SECRET - I

I-1 مفاهيم

.00 0000 0 00 000 0000 -2- I

.000000 000000 -3 -I

I-4- القراءة بين القارئ المتعلم و القارئ الماهر.

5-I- الأسس العصبية لعملية القراءة.

6-I

2-I

I-2-1- تاریخ اکتشاف عسر ۰۰۰ ۰۰۰ ۰۰۰.

2-2- I مفاهيم عصر القراءة.

.00000000 -3-2 -I

.00000000000 -4-2- I

.000000000000000000000000 -5-2- I

I-2-6- تشخيص عسر القراءة.

I - 2 - 7- إعادة تربية عسير القراءة.

I- القراءة :

I-1- مفاهيم القراءة:

يعتمد التلميذ اعتمادا مطلقا على القراءة في جميع المواد الدراسية فهي تعتبر مدخل التعلم لذا يركز المعلم دائما عليها في السنوات الأولى من الدراسة و يسعى جاهدا لتلقيها لتلاميذه و هي لا تعدوا أن تكون محاولة لفهم اللغة التي أنتجها الغير، إذ يعمل التلميذ أثناءها على تحليل الكلمات و الرموز الموجودة أمامه ليحصل منها على فكرة أو معنى

(محمد ع . 1998، ص 61)

و لقد شكلت القراءة موضوع بحث و اهتمام العديد من الباحثين نذكر منهم:

(Plaza M. 1999) يرى أن عملية القراءة هي اكتساب الطفل كل القواعد الخاصة بتجميع الحروف و الحركات لإنتاج وحدات مقطعية، كما أن عليه تعلم تخزين المعلومات على شكل كلمات مستقرة حتى يتمكن من النطق بها سواء كانت مكتوبة أم لا .

- و يعرف كل من (Leybaert J.et Alegria J .1997) : أن عملية القراءة هي نشاط معقد يتطلب تدخل عدة ميكانيزمات للمعالجة هي : التعرف على الكلمة، معرفة الكلمات التعرف على المعاني و الإدماج التركيبي و الدلالي .

- أما أجورياجيرا (Ajuriaguerra) فيعرف القراءة على أنها عملية لا تتمثل فقط في إدراك الحروف أو فهم معنى الكلمة، بل هي كل من عمليتي التحليل و التركيب التي تعطي معنى لشكل جديد من التعبير اللساني، و هذا لا يتحقق إلا إذا كانت عمليتا التحليل و التركيب ممكنتين (Muchelli R. Bourcier A. 1985, p48)

- حسب José Morais القراءة هي عبارة عن مجموعة من العمليات الإدراكية بحيث تسمح بتحويل التمثيلات الداخلية إلى تمثيلات خارجية (Ferrand L. 2007,p8)

I-2- عوامل اكتساب القراءة :

عوامل اكتساب القراءة عديدة و متنوعة، تدخل في كثير من العمليات العقلية كالفهم و الاستنتاج و التقويم، و تتكون عملية القراءة من أحداث لا يمكن ملاحظتها في ذاتها. إن ما نلمسه منها هو المثيرات فقط التي تحدث في البداية متمثلة في رؤية الرمز المكتوب و الاستجابات التي تأتي في النهاية في صورة سلوك يعبر عن فهم الشخص لما يقرأ، أما الأحداث العقلية التي تحدث داخل الفرد و تتوسط بين المثيرات و الاستجابات فما يزال علماء النفس يحاولون الكشف عنها عمليا، و هو أمر في غاية التعقيد .

و لأن القراءة تشمل عمليات ذهنية و حركية، كان لا بد من توفر عدة شروط قبل أن يصبح الطفل قادرا على القراءة و هي كالتالي:

I-2-1- العوامل الجسمية :

تحتاج القدرة على التعلم إلى جسم سليم من حيث البصر و السمع و النطق، من الناحية الجسمية أي أنه لا يعاني مثلاً من مرض مزمن فيصعب عليه تعلم القراءة أو التركيز و توظيف عملياته الذهنية و الحركية التي تحتاجها هذه العملية (أحمد م. 1988، ص 139)

I-2-2- العوامل العقلية :

تعلم القراءة يعتمد على وجود جهاز عصبي، يمتلك أولاً القدرة الفيزيولوجية من حيث الفصوص، و مراكز التخزين و معالجة المعلومات و اكتساب اللغة. و ثانياً القدرة الوظيفية من حيث نضج هذه المراكز و قيامها بوظائفها، فعمليات الإدراك، الذكاء، التفكير الاستيعاب. يقتضي هذا النضج و مرحلة متقدمة من النمو، حتى يكون الطفل مؤهلاً لتعلم القراءة و جميع المهارات الأخرى كالكتابة و الحساب و يرى الباحثون أن الحد الأدنى للعمر العقلي اللازم لبدء تعلم القراءة هو 6 سنوات و ما فوق. (محمد ن. 1999، ص 33)

I-2-3- العوامل الاجتماعية و الاقتصادية :

تؤدي العوامل الاجتماعية و الاقتصادية المرتفعة للأسرة، دورا مهما في تهيئة الطفل للبدء في تعلم. و أن المستوى الاجتماعي و الاقتصادي المتدني للأسرة، يحرم الطفل من إثراء القراءة بنجاح كما يتدخل أيضا عامل التدريس أي أسلوب المعلم في التدريس.

I-2-4- رغبة الطفل في القراءة :

يختلف الأطفال في رغبتهم لتعلم القراءة، باختلاف قدراتهم و استعدادهم الشخصي و اختلاف البيئة الثقافية التي يعيشون فيها.

و يعتبر الباحثون المختصون أن الاستعدادات الشخصية و الانفعالية و كذلك الاستعداد في الخبرات و القدرات، كعوامل ضرورية و أساسية من أجل نجاح عملية القراءة، و الشيء الأهم في كل هذا هو تنمية رغبة الطفل لتعلم القراءة. فبفضل طلب الطفل لذلك و إلحاحه على اكتسابها و التدريب عليها. (حنفي ع. 2003، ص 240)

I-2-5- اكتساب مفهومي الزمان و المكان:

يؤكد بعض الباحثين على دور اكتساب مفهومي المكان و الزمان، كعامل أساسي في تعلم القراءة لأن هذه الأخيرة تستلزم وجود حيز من المكان تتولى فيه الحروف و الكلمات على السطر، فإذا انتهى السطر فلا بد من استئناف سطر آخر كما أن القراءة في اللغة العربية

مثلا من اليمين الى اليسار، و العكس في اللغات اللاتينية و كذلك بالنسبة للحروف مثلا يعرف ما دور النقطة في الأسفل أو في الأفق.

I-2-6 حركة العين:

تتم القراءة جهرية أو صامتة، بتميز الرموز المكتوبة (حروف، كلمات أو جمل) و معرفتها و يتم هذا عن طريق حاسة البصر، و هناك دراسات كثيرة أجريت لمعرفة نشاط العين أثناء القراءة ، بينت بأن العين تتحرك فوق الصفحة باتجاه السطر على صورة فقرات، تفضل بينها وقات و أن القارئ يدرك الكلمات أثناء تلك الوقفات (محمد ص و آخرون، ص 188) و قد أسفرت تلك الأبحاث على أن :

- نقاط التوقف التي تنظم من خلالها القراءة تتراوح من 100 إلى 500 ملي ثانية و هذا حسب الحالة و حسب صعوبة النص.

- و فيما يخص الفقرات، فإنه بين كل وقفتين من 7 إلى 9 عند الطفل حجم القراءة حوالي 0,5 كلمة.

و هذا أيضا حسب الحالة و حسب صعوبة النص.

لكن لا نعتمد على بعد العين من النص و بين قفزة و أخرى هناك 25 إلى 35 ميلي ثانية. و بما أن كل توقف يدوم تقريبا 200 إلى 250 ميلي ثانية، و هناك قفزات رجعية تكون نحو الخلف و تقل مع نضج و تقدم الطفل في العمر و في اكتساب القراءة، و تلك الحركات تبقى

لإلقاء نظرة ثانية على كلمات لم تكن واضحة في النظرة الأولى (Poulin J. 1998,p 351)

I - 2-7- الأذن و الجهاز النطقي :

تشارك في عملية القراءة أيضا الأذن و الجهاز النطقي، فعندما تقدم الكلمات المكتوبة على الصورة، يجب أن تقدم مصحوبة بلفظها (خاصة في السنوات الأولى من تعلم القراءة) فيسمعها الطفل و يبصرها في الوقت نفسه، وتقترن الصورة السمعية بالصورة البصرية للكلمة ذاتها ،و يجب أن يكلف الطفل بنطقها بعد سماعها، و بعد رؤيتها مباشرة لتقترن الصورة اللفظية (الحركة) بالصورة السمعية (الصوت) و الصورة البصرية (الكتابة)

(محمد ع.1998، ص 186) .

I - 2-8- استخدام السياق في التعرف على الكلمة :

يختلف الصغار عن الراشدين من خلال القدرة على استخدام السياق للتعرف على الكلمات فالأطفال هم أقل قدرة و يرجع هذا إلى نقص النضج عندهم و كذلك إلى بطئهم في القراءة مما يمنعهم من ربط المعنى الكلي و الفكرة العامة بكل جزء من أجزاء الجملة و الطفل في استخدامه للسياق، يستعين غالبا بقدرته على الفهم لكي يزيد من حصيلة اللغوية، لهذا لابد من تدريبه على هذه المهارة، لتساعده على التعرف على الكلمة.

I -3- نماذج اكتساب القراءة:

I-3-1- النموذج التطوري لإكتساب القراءة (frith 1985) :

جعلت فريت عملية القراءة تمر بثلاث مراحل متتابعة بداية من المرحلة اللوغرافية، متبوعة بالمرحلة الهجائية ووصولاً إلى المرحلة الإملائية، و تتميز كل مرحلة باستراتيجيه يستعملها الطفل للتعرف على الكلمات المكتوبة، أي تسميتها و فهمها و سنفصل كل مرحلة على حدة:

أ- المرحلة اللوغوغرافية (la phase logographique) :

هي مرحلة ما قبل القراءة، تسمح للطفل بالتعرف على عدد محدود من الكلمات (حوالي 100 كلمة) التي يمكن القول بأنه قد صورها، و يتعرف عليها انطلاقاً من بعض المميزات البصرية، و تكون رؤيته عامة و تقريبية للكلمات لأنه لا يعرف الوحدات المكتوبة منها (حروف، مقاطع) مثل شكل كلمة : كوكاكولا. (Plaza M .1999,p 33)

ب- المرحلة الهجائية (la phase alphabétique) :

هذه المرحلة تسمح بالتعرف على الكلمات، انطلاقاً من العلاقات الموجودة بين الحرف و صوته، و بهذا يتمكن الطفل من قراءة بعض أشباه الكلمات انطلاقاً من تقسيمها و هنا تكون الأخطاء المرتكبة فونولوجية و ليست بصرية كما يحدث في المرحلة الأولى.

والطفل العادي يكون موجه بشكل واعي إلى هذا الربط أي الربط بين الشكل الخطي و الصوت المقترن به *correspondance grapho-phonologique* بحيث يدرك بأن القراءة هي عملية تعتمد على الربط بين الأصوات و الحروف المتعلقة بها، و هو ما يسمح له يتعلم كلمات جديدة.

ج- المرحلة الإملائية: *la phase orthographique*

هي آخر مرحلة من مراحل تطور القراءة التي اقترحتها "فريت" و فيها يتم التعرف على الكلمة المكتوبة على مستوى المقاطع أو صور الكلمات (*morphème*) و الطفل الذي يستعمل هذه الإستراتيجية يمكنه أن يحدد في كلمة مكتوبة، مقطعا ينتهي إلى كلمات أخرى، و ينطق بنفس الطريقة و في المرحلة الهجائية يربط الصورة بالحرف، أما في هذه المرحلة فالكلمة المكتوبة تعتمد أساسا على طريق مباشر .

كما أن هذه الطريقة تسمح للطفل الذي يتحكم في الإستراتيجية الثانية بالتعرف، تخزين و إعادة كتابة الكلمات على شكلها الإملائي، و هذه الطريقة تسمح للطفل بالسرعة في

عملية القراءة. (Gillet P. 1996,p56)

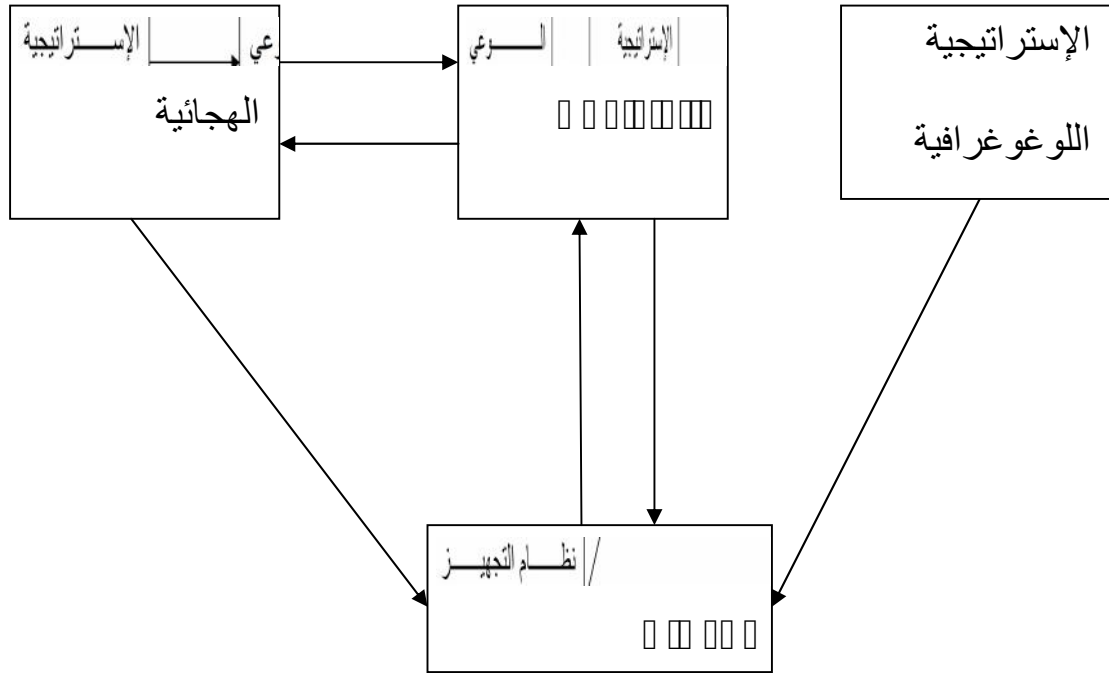
I-2-3- نموذج البناء المزدوج (*double fondation*)

قام سيمور (Seymour,1996) بجمع الاستراتيجيات الثلاث للقراءة في نموذج واحد. بحيث اعتبر المرحلتين اللوغوغرافية و الهجائية موجودتين عند الطفل منذ بداية تعلم القراءة

ويستعملان كقاعدة معرفية لتحضير الإستراتيجية الإملائية و يظهر ذلك من خلال الشكل

رقم (1) التالي : (Gillet P. 2000, pp53-54)

الشكل رقم 1: يمثل نموذج اكتساب القراءة . "السيمور" 1996.



تسمح الإستراتيجية اللوغوغرافية لبناء معجم بصري للمفردات، أو مقاطع بصرية للكلمات التي يعرفها الطفل .

في بداية تعلم القراءة يتعرف الطفل على بعض الحروف و يربطها مع أصواتها، هذه القدرة توعي الطفل بأن الكلام مجزئ إلى وحدات صغيرة بحجم الحرف، و المعجم الهجائي (lexique alphabétique) فعمله الأساسي هو الاحتفاظ بالعلاقات التي توجد بين الحرف و صوته .

هذه التقديمات ذات الطبيعة الهجائية و اللوغوغرافية تساهم في بناء النظام المركزي للتحضير الإملائي (système central d'élaboration orthographique) و هذا لن يحدث إلا بالتحريض متافنولوجي جديد، عندما يعي الطفل بأن الكلام يجرى، و هنا يمكن التطرق معه إلى بنية المقطع .

هذا الوعي الجديد يسمح للنظام التحضيري الإملائي بإعادة تعريف التمثيلات البصرية للكلمات المكتوبة الموجودة في معجم اللوغوغرافي. والتعرف على الكلمات سيتحقق من خلال مقاطعها، فيصبح الطفل يقرأ كلمات جديدة.

انطلاقاً من ربط مقاطعها بكلمات أخرى، يعرف أنها لديها نفس المقطع .

"فسيومر" أدخل في نموذج مراحل اكتساب القراءة التي اقترحتها "فريت"، و بين كيفية التحليل المقطعي للكلام و العلاقات المتبادلة بين الميتافونولوجيا و اكتساب القراءة .

I-4- القراءة بين القارئ المتعلم و القارئ الماهر:

اختلف الباحثون في تحديد الطريقة المستعملة للقراءة و ذلك يعود إلى اختلاف طبيعة القارئ بين المبتدئ و المتمكن لذلك يستعمل الباحثون مصطلح طرق القراءة *voies de la lecture* حيث نميز:

I-4-1- الطريق الغير المباشر: (القراءة عند المتعلم للقراءة) *voie d'assemblage*

يستخدم القارئ هذه الطريقة عندما يقابل كلمة جديدة أي لم يقرأها من قبل فيستعمل الطريق الفونولوجي (*voie d'assemblage phonologique*) فيقوم بتقطيع الكلمة إلى حروف ثم يربط بين الحرف و الصوت الخاص به ثم يجمعها أو يخزنها لبرهة على شكل فونولوجي يسمح له ذلك بالتلفظ بها ثم يبحث عن الدلالة الخاصة بتلك الكلمة و تستعمل هذه الطريقة عند القراء المبتدئين و تسمح للقارئ بمعرفة أو قراءة الكلمات الجديدة و حتى أشباه الكلمات (Kosir S .2000,pp7-8).

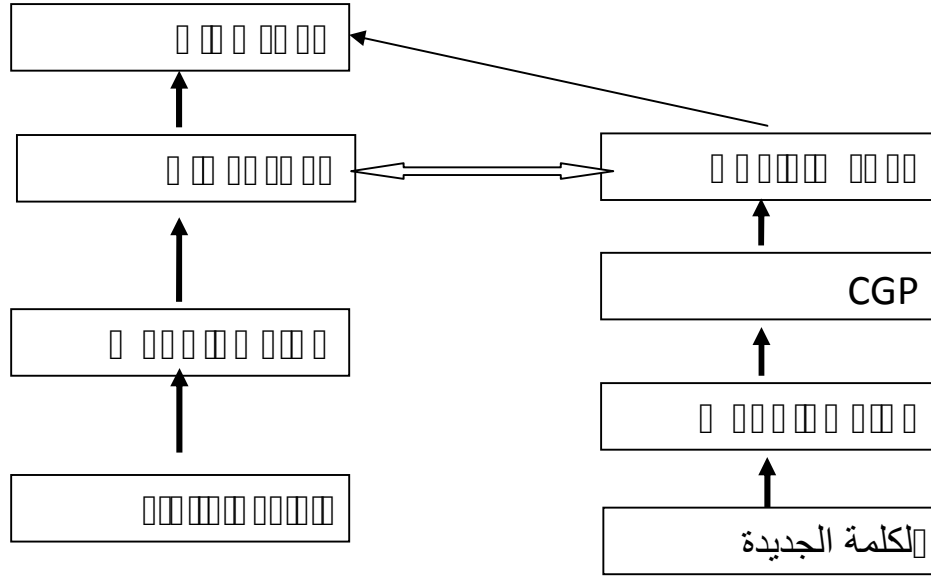
I-4-2- الطريق المباشر : (القراءة عند القارئ المتمكن) la voie d'adressage lexicale

-القراءة عند القارئ المتمكن:

فالقارئ في هذا الطريق يقوم بمقارنة أو مطابقة الكلمة التي يعرفها من قبل و المخزنة
بالكلمة الجديدة فيقوم بقراءة تلك الكلمة، و ذلك باستعمال الطريق المعجمي la voie
lexicale فالمعجم الإملائي يجمع أو يحتفظ بكل الأشكال البصرية للكلمات المقروءة من
قبل .

فالقارئ عندما يرى الكلمة يقوم مباشرة باستحضار الشكل الإملائي الخاصة بها قبل أن
يعرف معناها .

ثم يعمل على الربط بين المعجم الدلالي و المعجم الإملائي دون المرور بالمعجم
الفونولوجي فهذا الطريق مسؤول أو يهتم فقط بقراءة الكلمات المألوفة بالنسبة للقارئ، فيلجأ
إليها هذا الأخير للبحث عن العلاقة المباشرة بين الدال (الشكل الإملائي) و المدلول
(المعجم الدلالي) دون المرور بالصيغة الصوتية (لاحظ الشكل 2)

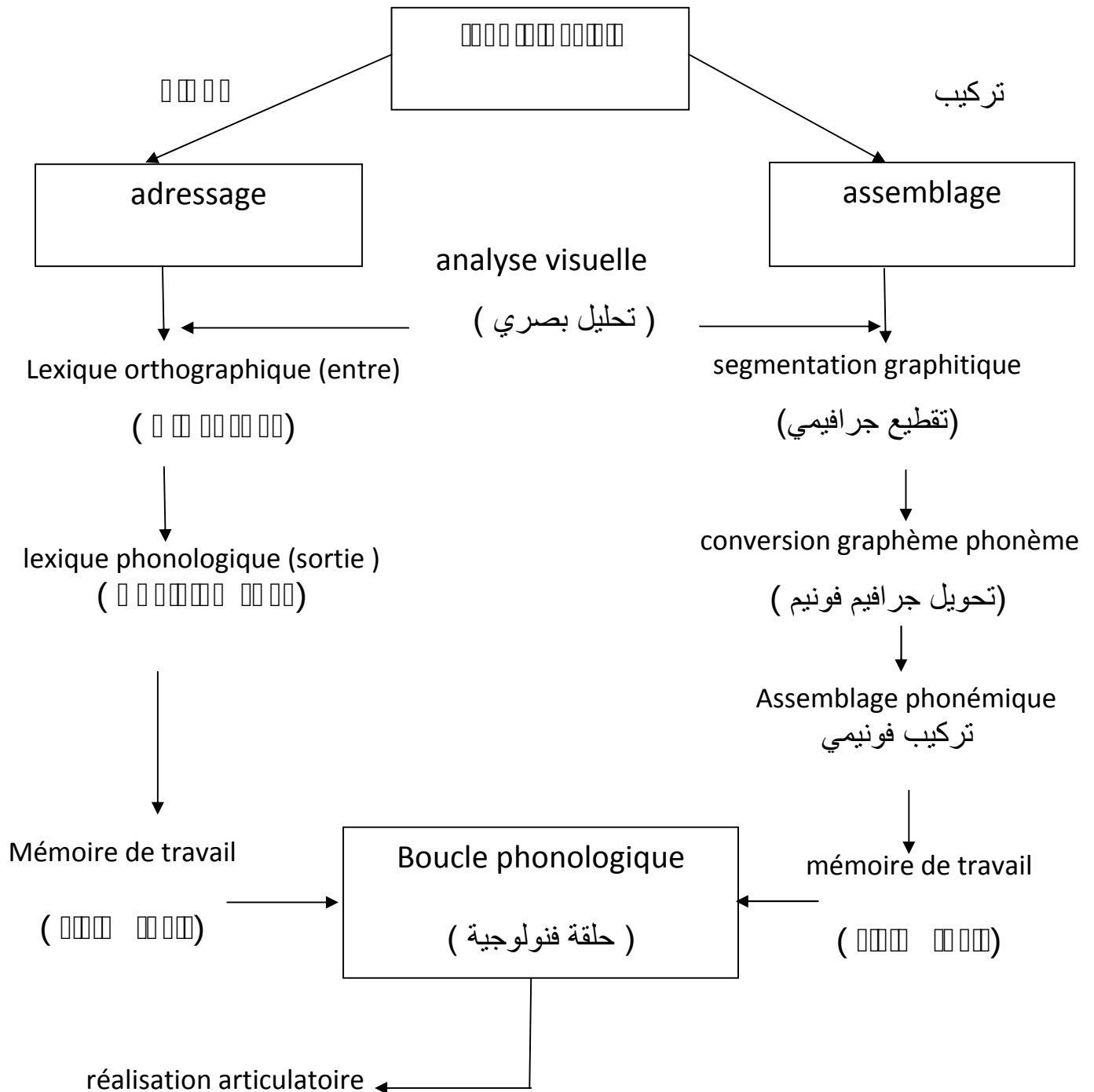


الشكل رقم 2 : يبين كيفية قراءة كلمة جديدة و كلمة مألوفة

(بلهوشات كريم، محاضرات غير منشورة في علم النفس العصبي اللساني، 2013
/2014).

و حسب فيرون (ferrand) يستعمل القارئ الطريقتين المباشر و الغير مباشر تبعاً للحاجة
يستعمل احدهما في نفس الوقت، إذ يستعمل الطريق المباشر لقراءة الكلمات المألوفة كثيرة
التداول في حين يلجأ إلى الطريق الغير المباشر لقراءة الكلمات الجديدة أو أشباه الكلمات
مما أكدت عليه دراسة "موريه" و آخرون (Morais et al, 2003)

(مثلما هو موضح في الشكل رقم 3)



الخطوة الثالثة: 3 يمثل كيفية القراءة حسب دوهان 2007

I -5- الأسس العصبية لعملية القراءة :

I -5-1- مراكز القراءة في الدماغ :

منذ 1892 اكتشف الطبيب العصبي الفرنسي joseph dejerine، أن إصابة جزء من الساحة البصرية الموجودة في الفص الأيسر يؤدي إلى فقدان القدرة الكلية للقراءة، و هذا يوجد لدى مختلف الأفراد من مختلف الثقافات في نفس المنطقة. و هذا ما أكد التطوير الإشعاعي، فهذه المنطقة تتعرف مباشرة على الكلمات المكتوبة حق و إن قدمت بطريقة سريعة (أي في مدة زمنية قصيرة).

و تبغث نتائج هذا التحليل البصري إلى الفص الصدغي و الجبهي و هذين الأخيرين يتوصلان إلى التعرف على أصوات و معنى الكلمة، و الطبيب العصبي ديجرين وجد في سنة 1887 حالة تعاني من اضطراب في التعرف على الحروف و ذلك بسبب عسر قراءة مكتسب و كل التجارب وضحت أن المنطقة الخلفية للفص الأيسر هي المصابة (المنطقة القفوية الصدغية اليسرى) (occipito temporale gauche) فهذه المنطقة إذا هي المسؤولة يضعف تنشيطها عندما تكون الكلمات التي يجب قراءتها متشابهة بصريا مثل

(chasseur/ chasse) (Dehaene S.2007,pp142-143) أنظر الملحق رقم 01 و 02

I -6- طرق تعلم القراءة:

I -6-1- الطريقة الكلية (طريقة الكلمة) Méthode globale

يبدأ الطفل في هذه الطريقة بتعلم القراءة عن طريق الكلمة لا الحرف، و لا الصوت، و لا المقطع، و مع أنها تبدأ عن طريق تعلم الوحدات اللغوية كسابققتها إلا أنما أوسع منها، و لها معنى يفهمها الطفل.

ففي هذه الطريقة يقوم كثير من المعلمين بتعليم طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصور، و البطاقات، و تمتاز هذه الطريقة : ب

- يبدأ الطفل فيها بتعلم ما له دلالة و معنى.
- تتماشى هذه الطريقة مع طبيعة إدراك الطفل لأن الكلمة في ذاتها كل و ليس جزء
- تزود الطفل بثروة لغوية يمكن الإفادة منها.
- هي أسرع في تعليمها من الطرق السابقة.
- تربط هذه الطريقة بين اللفظ و المعنى.
- أما فيما يخص مساوئ هذه الطريقة: فتتجلى فيما يلي:
- تجعل الطفل يخلط بين أشكال الكلمات المتقاربة نحو (قال، فال، مال، نال) لأنها تعتمد على شكل الكلمة.
- قد يعجز الأطفال عن قراءة الكلمات الغير المألوفة.

- ينتاب هذه الطريقة العجز الواضح في القدرة على التحليل لأن التلاميذ لا يدركون كل العناصر في الكلمة. (دحال س. 2005، ص 15)

I - 2-6- الطريقة المقطعية (طريقة الجملة) *Méthode syllabique*

ظهرت هذه الطريقة نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى طريقة الكلمة، و تعد الجملة في هذه الطريقة الوحدة التي يتم بها تعلم القراءة و تقوم على الأسس التالية:

- تقوم هذه الطريقة على أساس نفسي تبدأ بالكليات دون التركيز أول الأمر على الجزئيات

- تسمح للمتعلم بتحليل الكلمات إلى حروف، و هذا ما يسمح للطفل بقراءة كلمات جديدة.

I - 3-6- الطريقة المزدوجة (التحليلية التركيبية) *Méthode analytique*

يتبين من خلال استعراضنا لطرق تدريس السابقة أن لكل طريقة مزايا و عيوب و أنه ليس هناك طريقة تتمتع بكل المزايا، فإن الاتجاه الحديث يسعى إلى الجمع بين الطريقتين السابقتين.

فالطريقة المتبعة حاليا في التدريس، و هي الطريقة التركيبية-التحليلية التي من أهم عناصرها ما يأتي:

- أنها معينة بتحليل الكلمات تحليلًا صوتيًا للتعرف على أصوات الحروف و ربطها برموزها، و بهذا تستفيد من الطريقة الصوتية.
- بحيث يرى (عبد العليم إبراهيم، 2002) أن هذه الطريقة تركز أو تستلزم التزام أربع خطوات:
- مرحلة الإعداد و التهيئة.
- مرحلة التعريف بالكلمات و الجمل.
- مرحلة التحليل و التجريد.
- مرحلة التركيب. (نفس المرجع السابق 2005، ص 19- 22)

I -7- بعض صعوبات القراءة في اللغة العربية :

وجود حروف تتطق و لا تكتب مثال : ذالك ← ذاك أو

هاذا ← هذا ، اللذي ← الذي

حروف تكتب و لا تتطق مثل الواو في عمر و اللام في الشمس .

هناك مشكلة تشابه في شكل الحروف (الباء و التاء و الثاء) أو تشابه في نطقها

مثل الدال ، الزاي و السين. تعدد صور الحرف الواحد باختلاف موقعه ، مثال حرف

الجيم يكتب على النحو التالي : ج - ج - ج . و غيره من الحروف .و تبلغ

صور الحروف في اللغة العربية أربعمئة 400 صورة و هذا بالإضافة إلى وجود

ظاهرة التنوين و الهمزة . (هندي م .1999، ص 67-68)

II -عسر القراءة :

II -1- تاريخ اكتشاف عسر القراءة :

يعتبر عسر القراءة اكتشاف طبي، ظهر اثر المجهودات الطبية العصبية في أواخر القرن التاسع عشر. فقد توصل الباحثون في هذا الميدان إلى وجود مراكز خاصة باللغة في الدماغ .و يوجد اضطراب لغوي ناتج عن إصابة هذه المراكز و شخصوها بالأفازيا أو الحبسة .(Michele E.2014, pp 103-104)

فأول حالة طفل مصاب بعسر القراءة تم اكتشافه في سنة 1896 من طرف الطبيب الانجليزي مورغون (margan)، من خلال دراسته لحالة طفل يبلغ من العمر 14 سنة كان يتميز بذكاء عادي و حاسة بصر طبيعية، كما كان يتمتع بمكانة اجتماعية عادية و يقوم بالعمليات الحسابية بشكل عادي و لم يحدد الباحث دليلا على وجود جرح بالمخ عنده إلا أنه كان عاجزا عن القراءة .(Elisabeth V.2007,page 6)

في عام 1906 أشار جاكسون إلى انعدام القراءة الخلقية و التطوري و كان يقصد الاستحالة المطلقة لاكتساب القراءة. و ظهر سنة 1917 "انجلر" و أعطى ملاحظة مهمة جدا، هي أن عسير ي القراءة لا يتعرفوا على بعض الحروف و كأنها مختارة من طرفهم .

بدأت تظهر الاختبارات التي تفسر هذه الظاهرة ، أول اختبار ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1942 ضمن الاختبارات التربوية التي كانت تقيم المستوى الدراسي و بدأت البحوث المختلفة الاتجاهات تنتشر ابتداء من 1950 و ظهرت عدة نظريات و عدة أسماء منهم "بوريل -میزوني- ماري دي ماستر - فرانسواز - ايستيان - فرانسيس كوشي - أجوريا جبر " .و أول اختبار أنجز في فرنسا كان من طرف " بيار ليفافري" سنة 1963 وهو اختبار " القدرة " .(مسعودة ع. 2007، ص49-50)

II -2- مفاهيم عسر القراءة :

إن تعاريف هذا الاضطراب عديدة بحسب تعدد التخصصات التي حاولت دراسته و فسوف ندرج البعض منها فيما يلي :

- تعريف "روتر (Rutter ,1978): إن عسر القراءة هو فشل أو صعوبة في القراءة على رغم من توفر التعليم الحديث، المنزل الملائم من ناحية الثقافة و وجود دافعية ملائمة و حواس سليمة، ذكاء متوسط، مع الخلو من العيوب العصبية .

(Liliane S .2003,p 132)

- تعريف بورل ميزوني : Borel maisonny

عسر القراءة هو صعوبة خاصة في التعرف و الفهم و إعادة إنتاج الرموز الكتابية و هي نتاج اضطراب عميق في تعلم القراءة ما بين (5-8 سنوات) و الكتابة و فهم النصوص القرائية و اكتساب مدرسي فيما بعد.(Borel M. 1973,p15)

- تعريف المنظمة العالمية للأعصاب :

عسر القراءة هو صعوبة في اكتساب القراءة، يظهر عند الأطفال المتدربين بحيث يتميزون بذكاء عادي و يكون التدريس عادي، لا يعاني من أي نقص حواسي و يتفاعل مع أفراد المجتمع و لديه اضطراب معرفي.(Kosir S. 2003, p 131)

- تعريف لعسر القراءة الفونولوجي : دوبواه و روبيرج (Dubois et Roberge)

تتمثل في إصابة الوعي الفونولوجي و صعوبة في قراءة الكلمات التي ليس لها معنى (les pseudo mots)، يصاحبه كذلك أخطاء سمعية مثلاً بين (س، ص) و صعوبة في اكتساب التحويل الربط الخطي الفونولوجي مع عجز على مستوى الحلقة الفونولوجي . (Paulin R. 2014, pp 6-7)

و نجد مجموعة من الباحثين يعرفون عسر القراءة الفونولوجي من بينهم

كولي لسيرت، هوارد لينسون، فرح ستون، سرنيكال، باست. (Best,1996)

(Colé lacert, Howard Levinson, Farah Stowne, Sernicales 2000)

- عسر القراءة الفونولوجي: هي إصابة المسار الفونولوجي " la voie

phonologie". مما ينجم عنها صعوبة في اكتساب التحويل الجرافيم إلى الفونيم

فهؤلاء الأطفال لديهم صعوبة في قراءة أو كتابة أشباه الكلمات و عجز على مستوى

الحلقة الفونولوجية. (Bruno C. 2011,pp 61-62)

II-3- أسباب عسر القراءة :

إن لكل اضطراب أسبابه أو عوامل تؤدي إلى ظهوره عند الشخص ،فمن بين العوامل التي

تتسبب في ذلك ما يلي :

II-3-1- 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 قورن بين عينتين إحداهما 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 و من المعروف أن مخ الإنسان يتكون من نصفين كرويين، النصف الكروي الأيمن و هو يسيطر و يتحكم في أعضاء الجزء الأيسر، و النصف الكروي الأيسر و هو يتحكم في أعضاء الجزء الأيمن من الجسم. فضلا عن أنه تقع عليه مركز اللغة و التعلم و القراءة و الكتابة، و هو عند معظم الأفراد العاديين أكبر قليلا في الحجم من النصف الكروي الأيمن و يلعب النصف الكروي الأيسر دورا رئيسيا في تعلم اللغة و استخدام رموزها هكذا و يقع ما يسمى بالجسم الصلب بين النصفين الكرويين حيث يوصل الإشارات العصبية المتبادلة بينهم.

قد وجد الباحث المذكور أن نسبة مرتفعة من أفراد العينة التي تعاني من عسر القراءة تختلف لديهم أحجام النصفين الكرويين فنجدهما إما متساويين و إما يكون النصف الأيمن أكبر من النصف الأيسر و أنهم يستخدمون اليد اليسرى، فلم يجد الباحث أي فروق بين مخ الأجزاء الأمامية من النصفين الكرويين لمخ المصاب بعسر القراءة و بين مخ الشخص السليم، لكنه وجد عند فحص الجزء الخلفي منهما منطقة متضخمة في النصف الكروي الأيمن عند المصاب بعسر القراءة و لم يجد ذلك التضخم لدى مخ الفرد السليم، و يبدو أن تضخم هذا الجزء من النصف الكروي الأيمن هو السبب في زيادة حجم النصف الأيمن من الأيسر

و الثابت علميا من قبل أن مناطق تلك الأجزاء المتضخمة بسبب زيادة حجم خلاياها تلعب دورا أساسيا في تفسير الرموز اللغوية، و إن زيادة عدد الخلايا في النصف الكروي الأيمن و الجسم الصلب الواصل بينهما، بالتالي زيادة نشاطهما و زيادة 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 ع. 2008، ص 96-70-71).

لقد ظهرت حالياً عدة أعمال تدور حول نظرية جديدة مفادها أن عسر القراءة سببه اختلال وظيفي في الجهاز العصبي، حيث أوضحت الفحوصات الدقيقة جداً بأن صور نشاط المناطق الخاصة بالقراءة في الدماغ عند القراءة عسيري القراءة تختلف عن العاديين . وعند فحص هذه الصور، اكتشفوا بأن نشاط الدماغ يزداد عند الأطفال الذين لا يعانون من عسر القراءة. و هذا يعني أن الجهاز العصبي الخاص بعسير القراءة لا يقوم بوظيفتها بشكل عادي (مسعودة ع. 2007، ص 5).

و حسب الباحث دوهان (Dehaene S. 2007) أن المناطق التي تختص في الربط بين الصيغة الخطية و الصوتية لا تقوم بوظيفتها بشكل عادي فهذا ما ينجم عن ذلك عسر القراءة الفونولوجي. لكون المسار المباشر La voie d'assemblage مصاب.

بحيث يجد الطفل نفسه غير قادر على قراءة الكلمات الجديدة لأنه ليس قادر على تقطيع تلك الكلمة إلى أجزائها الصوتية (بلهوشات ك ، 2013 / 2014).

II-3-2- الحلقة الفونولوجية : la boucle phonologique

في حالة إصابة الحلقة الفونولوجية يجد الطفل صعوبات في الاحتفاظ بالأصوات المسموعة داخل الكلمة فيجد نفسه أمام مواقف يعجز فيها عن إعادتها، كما يقع في العديد من الأخطاء أثناء تجسيده لها كتابيا، نتيجة تذكره أصلا لهذه الأصوات، و يجد كذلك صعوبات في الاحتفاظ بالعناصر المدركة بصريا، حيث يحتفظ بكل شيء على صورة تنظيم الحروف في الكلمة.

II-4- أنواع عسر القراءة :

قبل البدء في إدراج أنواع عسر القراءة، يجب أن نفرق بين عسر القراءة المكتسب (ocquise) الذي ينتج عن خلل دماغي (نتيجة عن صدمة عصبية) و عسر القراءة التطوري (développementale) الذي يعتبر اضطرابا لغويا يظهر نتيجة صعوبات في تطور نظام تحليل اللغة المكتوبة و هذا الأخير هو الذي سوف نهتم به و بأنواعه المستنتجة من وصف استراتيجيات القراءة و هي :

II-4-1- عسر القراءة الفونولوجي dyslexie phonologique

يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف و يعاني هؤلاء من عجز في قراءة الكلمات و تهجئتها (فتحي س.1982، ص 15).

إذ أن إستراتيجية التحويل حرف - صوت لم تصبح بعد آلية عند الطفل كي يتمكن من الجمع بين الحرف و صوته المناسب.

وتتميز باضطرابات في المعالجة الفونولوجية الى جانب النقص الفونولوجي و يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة قصيرة المدى (Gillet P .1996, p45).

فقد قدم بروم (broom) و دورتون (Dorton,1995) ثلاثة حالات عمرهم 11 سنة في حين أن عمرهم القرائي هو 8 سنوات و نصف، و كانت تعاني هذه الحالات من :

- صعوبة في قراءة اللاكلمات (les Non mots)

- بعض الأخطاء البصرية بالنسبة للكلمات .

- فهم عادي للكلمات الوحيدة الصوت (homophone)

- استعمال سيء لقواعد الربط بين الحرف صوته .

- غياب الأخطاء الدلالية.

- فمن بين أعراض عسر القراءة الفونولوجية نجد:

أ- على مستوى اللغة المكتوبة :

-ضعف في فهم العلاقة (حرف - صوت) (CGP)

-عدم القدرة على تقطيع الكلمة إلى أصوات أثناء القراءة .

-عدم القدرة أو صعوبة في قراءة الكلمات الجديدة أو أشباه الكلمات.

-أخطاء في قراءة الكلمات المتشابهة .

ب- على مستوى اللغة الشفهية :

-اضطراب في الإنتاج الفونولوجي

-اضطراب في الترميز الفونولوجي

-البطء في تسمية الكلمات .

ج- على مستوى الذاكرة: (الذاكرة النشطة)

-لديه اضطراب على مستوى الذاكرة العاملة و بالضبط على مستوى الحلقة

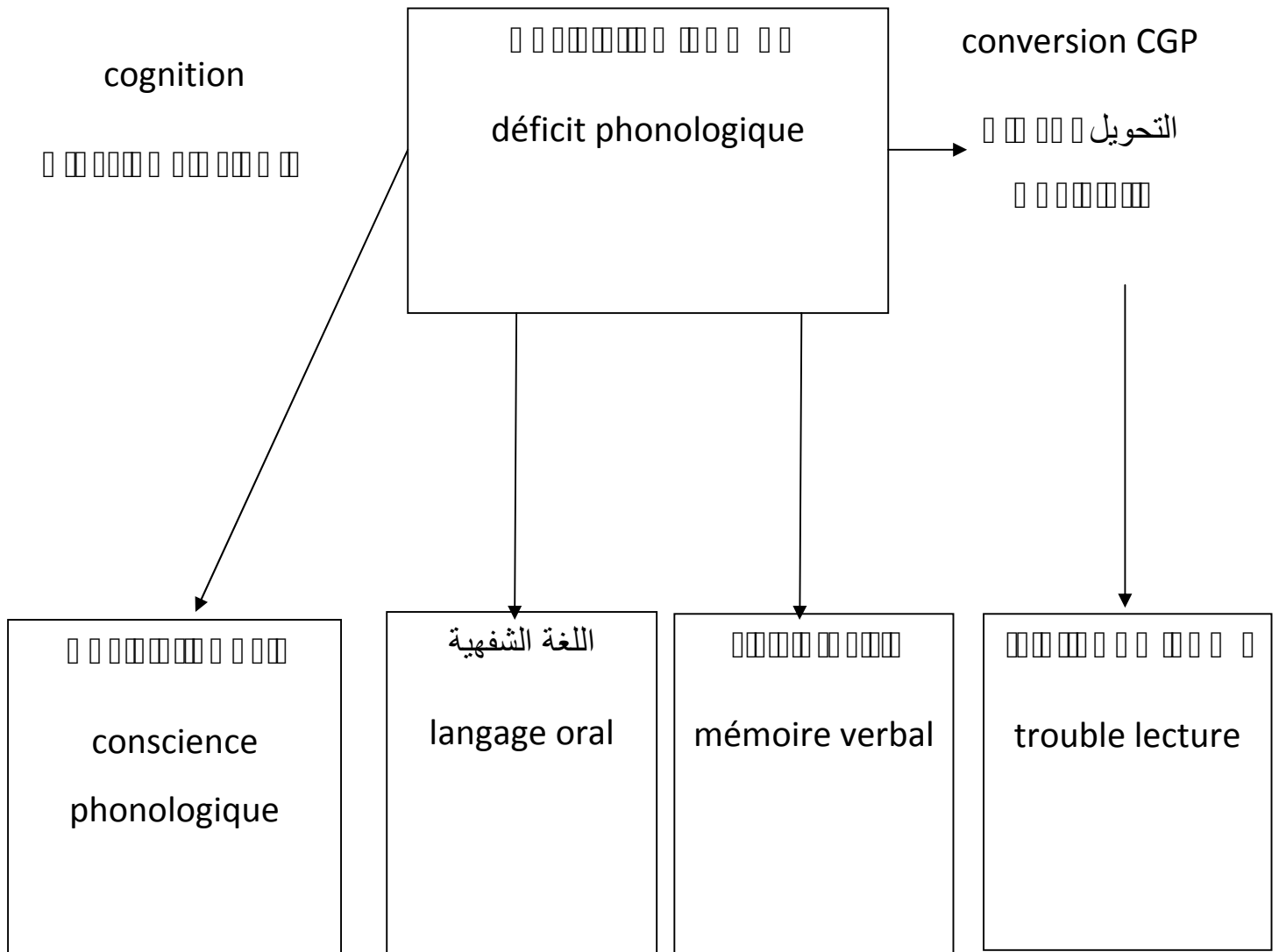
الفونولوجية، بحيث نجده لا يستطيع إعادة مثلاً سلسلة من الأرقام أو من الكلمات أو

الحروف الصعبة.

د- أنواع أخطاء القراءة التي يقعون فيها:

-القلب،الحذف،الإضافة،الإبدال. (Castoing S. 2008,pp 10-13)

الشكل التالي يوضح اعراض عسر القراءة الفونولوجي :



المعجم (4) يمثل أهم الأعراض عسر القراءة الفونولوجي

و هذا النوع يشمل بصفة عامة إصابة أو اضطراب الوعي الفونولوجي و الذاكرة العاملة و بالضبط الحلقة الفونولوجية بحيث نجدهم لا يستعطون إعادة سلسلة من الأرقام أو سلسلة من الكلمات. (Paulin R .2014,pp 6-7)

II -4-2- عسر القراءة التطوري السطحي : la dyslexie de surface

و يضم الأطفال الذين يعانون من صعوبات أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات وهم يعانون من صعوبات في النطق الكلمات المألوفة و الغير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة . فالتعرف البصري الأوتوماتيكي لا يحدث لأنه ليس هناك خزان للتمثيل الكامل للكلمات المرئية و غالبا ما تصاحب اضطرابات معرفية مثل .

- غياب المعرفة المتخصصة حول كتابة الكلمات فهؤلاء الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة السطحية (dyslexie de surface) لا يعرفون شكل كتابة الكلمة بالرغم من أنه سبق لهم مواجهتها عدة مرات .

- لديهم كتابة سيئة فهم يكتبون كما يسمعون و لا يمكنهم الاستعانة بأشكال مخزنة حول تلك الكلمة خاصة الكلمات الغير منتظمة مثل تلك التي نجدها في الفرنسية .Lingon.

- يتقبلون كل تتابع مكتوب لحروف يشبه كلمة موجودة بأنه كلمة من اللغة .
- 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 بين وحدات الصوت الكلمات المتشابهة صوتيا

و المتخالفة كتابيا :

مثلا في الفرنسية : verre ,vers, vert (homophone) سواء في كتابتها أو

عند تعريفها و هم يعترفون بأنهم يقدمون عشوائيا أحد المعاني الممكنة للشكل الكتابي

المقدم. و عموما 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 و اضطرابات من نوع الانتباه البصري

(visuo-attentionnelle)

II - 3-4- عسر القراءة المختلط (la dyslexie mixte):

يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) و الصعوبات في

الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات فهؤلاء

الأطفال تكون لديهم صعوبات كبيرة في القراءة لأن المسارين المستعملين فيها التجمع

(Réassemblage) و الارسال (Adressage) مصابان (Pluza M.). و عادة ما

يدخل هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية (alexie) الباحثين في

عسر القراءة. (Gillet P ,Martorymd, Valdois ,pp 147-148)

II-5- أعراض عسر القراءة :

كل الأطفال في بداية تعلمهم يعانون من اضطرابات أو مشاكل على مستوى القراءة، لكنهم سرعان ما يتخلصون منها في آخر السنة الأولى أو في السنة الثانية من تدرّسهم . لذا لا يمكن التكلم عن عسر القراءة إلا بعد سنتين كاملتين من الدراسة .

يقول جادول (jadoul) : " ان صعوبات القراءة تظهر لدى الطفل في المراحل التعليمية و يمكنها أن تبقى و تترسخ فيه إذا لم يهتم بها. و بهذا يدوم ذلك القصور في تعلم القراءة - طويلا و مدى الحياة، فالاضطرابات الخاصة بالقراءة لا تتسبب في تأخير الطفل دراسيا فحسب و إنما تتسبب في اضطراب العامل الزمني لديه عامة و لقد حصر تلك الصعوبات في تعلم القراءة فيما يلي:

- اللا تطابق بين مستوى الذكاء العام و مستوى القراءة و الكتابة.
- مستوى القراءة و الكتابة منخفض عن مستوى القراءة و الكتابة للصف بشكل عام .
- اللا تطابق بين نتائج القراءة و الكتابة مقارنة بنتائج الحساب .
- عدم القدرة على ربط و ترتيب الحروف و الكلمات لبناء الجملة .
- صعوبة في فهم المفردات و استعمالها أثناء الكتابة .
- الإتباع بالأصبع للنص المقروء .
- ترك الكلمات و السطور أثناء القراءة .
- القراءة البطيئة و التهجّي .

-عدم تطبيق القواعد و المهارات المطلوبة في القراءة .

-إهمال الترقيم في أغلب الأحيان .

و قد تكلمت بوريل ميزوني (Borel Maissonny) عن بعض الأعراض المصاحبة لعسر القراءة و التي من خصوصيات هؤلاء الأطفال ندرجها في .

-اضطراب في التوجه: و يظهر كصعوبة في تحديد مواقع التخطيط الجسدي، إلى جانب وجود جانبيه مضطربة تكمن حتى في عدم تمكن الطفل من تحديد يمينه عن يساره.

-اضطرابات في تحليل الظواهر الصوتية ،بحيث يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في تقدير طبيعة الفونيمات أو العناصر النطقية للكلام و هذه الصعوبة في الإدراك تعود إلى الخلط بين الصوامت .

-اضطرابات رقمية إيقاعية : تبرز في صعوبة إعادة عدد من الضربات الإيقاعية .
و تركز بوريل ميزوني (Borel Maissonny) كثيرا على مشكلة التوجه إذ اعتبرتھا مشكلة ثابتة عند جميع المعسرین.

بينما ترى استيان (Estienne) بأن اضطراب التوجه ليس أساسی إذ أن هناك أطفالا يقرؤون جيدا و بالرغم من هذا فهم يعانون منه و في كثير من الأحيان ينعكس اضطراب عسر القراءة على بعض المواد الدراسية خاصة على الكتابة (الإملاء) لكن يخلط بأن بعض المواد الأخرى يحسنها التلميذ حتى و لو كان يعاني

من عسر القراءة كالحساب أو المواد التي لا تتطلب منه القراءة و خاصة القراءة

الجهرية .إن الاختلاف بين اللغات يجعل تلك الأعراض تختلف حسب كل لغة.

(تعوينات ع. 1998، ص27) .

II - 6- تشخيص عسر القراءة :

لا نعرف بالتحديد كيف يجد كل شخص وسيلة لفهم كيفية القراءة، حتى إن وجدت الكيفية فهي تختلف من شخص إلى آخر و يعد كل شخص حالة منفردة و لذلك لا تنطبق جميع القواعد على كل الأفراد . و هناك الكثير من التعقيدات و التي تتبع من التفريق البصري أو الذاكرة أو مجرد الثقة بالنفس و من ثم يتعذر وجود تفسير واحد بسيط لجميع الحالات التي تعاني عسرا في القراءة .و بالتالي صعوبة في إيجاد الطريقة الناجعة لاكتساب القراءة . (اسماعيل ل. ص 98).

وما يجعل التشخيص صعبا هو الفوارق الفردية واختلاف عسيرى القراءة.

بالإضافة إلى تدخل عدة ميادين لذلك فلا بد من استخدام أدوات تقييم متعددة و متنوعة منها ما هو طبي، تربوي، لغوي و نفسي، فلا يمكن التحدث عن حالة عسر القراءة بالنسبة للطفل إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلمه الآليات الأساسية للقراءة في المدرسة . و لابد أن نقول بأن جزء كبير من الأطفال يعرف هذه الصعوبات في بداية تدرسيهم و لكنها تختفي تدريجيا بعد عدة أسابيع من الدخول المدرسي و عسيرو القراءة هم التلاميذ الذين لم يستطيعوا تجاوز هذه الصعوبات . (Pierre D. 1970,P 135) .

عندما يعاني الطفل من صعوبات في القراءة بينما مستواه العام يختلف عن مستوى المتعلمين الآخرين في نفس العمر نقول بأنه يعاني من عسر القراءة حيث أشارت دراسة فرنسية (دوبراي ،ريتزن ،1970) إلى أنه من 100 طفل متعلم فان 20% إلى 25 % في نهاية المرحلة التحضيرية سوف يعانون من مشكل في القراءة لأنهم غير ناضجين، أو لا يتمتعون بالدافعية اللازمة لكنهم يستطيعون استدراك 10% إلى 17 % من فشلهم في السنوات اللاحقة و لن يعانون من مشكلة في تعلم القراءة فيما بعد.

هذه الفئة التي تشخص على أنها تعاني من عسر القراءة و يمكن التكفل بهم و ذلك لا بعد من القيام بعدة فحوصات و هي :

أ- اختبار طبي عصبي : لا بد من هذا الإجراء حتى نبعد أي سبب عضوي في الدماغ و أي سبب في العين أو الأذن .

ب- اختبار ارطوفوني : عن طريق فحص اللغة الشفوية و المكتوبة و اختبار المفاهيم الأولية .

ج- اختبارات نفسية : تحتوي من جهة على تحديد درجة الذكاء و من جهة أخرى تبحث

عن الاضطرابات العاطفية .(Pierre D.1970, pp 70-71)

II - 7- إعادة تربوية عسير القراءة :

يحتاج عسير القراءة إلى عناية خاصة و إلى طاقم من المختصين و عدة وسائل .

فلقد ظهرت من مدة طويلة عدة طرق نلخصها كما يلي :

II - 7-1- طريقة بورال ميزوني :

و هي على رأس الطرق العلاجية في فرنسا تستعمل مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 7-8 سنوات ، تعتمد على تنظيم الأصوات و الحروف و خلق ارتباط بين الحروف المكتوبة و الصوت .

II - 7-2- طريقة شاساني : (CHASSAGNY)

و هي طريقة جديدة في تعاملها مع عسيري القراءة و تطبق على أطفال أكبر سنا ، أساسها الاتصال و هدفها إقامة علاقة بين المعالج و التلميذ، تدفع هذه الطريقة الطفل عسير القراءة إلى التعبير و الحوار الحر، إنها نوع من العلاج النفسي .

II - 7-3- إعادة التربية النفسية الحركية :

باعتبار أن هناك عدة اضطرابات في عدة نواحي مثل الجانبيه، الصورة الجسميه، مفهومي الزمان و المكان .(مسعود ع. 2007، ص 63) .

II -4-7- أهم التدريبات على الوعي الفونولوجي و الذاكرة:

- العمل على تقطيع أو تجزئة الجمل إلى كلمات.
- العمل على تجزئة الكلمات إلى حروف أي أصوات .
- القيام بتمارين الخاصة أو المتعلقة بالقافية.
- اللعب بالمقاطع بالإضافة أو الحذف.
- استدعاء أو استحضار كلمات.
- العمل على الوعي بالصوت اللغوي . (Castoing S. 2008, pp15-16)

الفصل الثاني: الوعي الفونولوجي

II-1- تعريف الوعي الفونولوجي .

II-2- مستويات الوعي الفونولوجي.

II-3- الوعي الفونولوجي في اللغة العربية.

II-4- الوعي الفونولوجي في اللغة العربية: أمثلة.

II-5- الوعي الفونولوجي في اللغة العربية: أمثلة.

II-6- الوعي الفونولوجي في اللغة العربية: أمثلة.

II-7- الوعي الفونولوجي في اللغة العربية: أمثلة.

II-8- الوعي الفونولوجي في اللغة العربية: أمثلة.

II- الوعي الفونولوجي :

II-1- تعاريف الوعي الفونولوجي :

يعرف الوعي الفونولوجي حسب القاموس الأرطوفوني على أنه القدرة على تحليل بنية أجزاء الكلمة و الوعي بوجود عدد من الفونيمات المتتابة في تشكيل السلسلة الكلامية (Brin F et al 2004,p60)

كما يرى كارل و ديكسون (karl et Decsson,1999) بأن الوعي الفونولوجي هو قدرة الطفل على تجزئة الحديث عامة أو الكلمة على وجه الخصوص إلى تلك الأصوات المنتظمة فيها إلى جانب القدرة على التعامل مع تلك الأصوات (عبد الله م 2007، ص 135) أما قومبر (Gombert J. 1990, p47) فيعرف الوعي الفونولوجي على أنه القدرة على التعرف على المكونات الفونولوجية للوحدات المكونة للكلام و إجراء مختلف العمليات عليها بصورة قصدية .

كما يعرف الوعي الفونولوجي على أنه القدرة على المعالجة الفونولوجية ذات الصلة القوية لتعلم القراءة و الكتابة و تشمل على الوعي بالمقطع بالفونيم و الوعي بالقافية.

(أبو الديار م 2012، ص 27)

الوعي الفونولوجي هو القدرة على تحليل بنية أجزاء الكلمة، إذ أنه يتمثل في امتلاك الاستعداد و الكفاءة على فهم اللغة الشفوية على أنها تسلسل وحدات اللغة كالمقطع القافية

و الفونيم و يظهر ذلك من خلال امكانية تعيين مختلف المكونات الفونولوجية و معالجتها كالوضع التبديل، القلب و الحذف . (عبد الله م. مرجع سابق ، ص 137)

في الأخير يمكن القول أن الوعي الفونولوجي هو قدرة الأفراد على التمييز بين مختلف مكونات الكلام و الوعي بأجزائه في أبعاد مختلفة و حسن التعامل مع الوحدات الفونولوجية. (ابراهيم عبد الله ر. 2005، ص 61)

II-2- مستويات الوعي الفونولوجي :

توجد حسب بريمو بياتريس (Primot Biatrice) ثلاث مستويات للوعي الفونولوجي و هي

II-2-1- الوعي المقطعي : يسمح بالتجزئة المقطعية للكلمات أو تجزئة الكلمة إلى

مختلف مقاطيعها التي يمكن أن تختلف من حيث عدد مقاطعها من كلمة لأخرى إذ يمكن أن تحتوي على مقطع واحد أو أكثر .

كما يسمح لنا أيضا بإضافة و حذف مقاطع من الكلمة (Maisony B.1999,p98)

II-2-2- الوعي بالقافية :

هو القدرة على ايجاد تجانس صوتي بين كلمتين أو أكثر (Girard, Puches, 1999, p14)

II-2-3- الوعي بالفونيم : و هو الوعي بالنسبة الصوتية للكلمات و هذا على مستوى

الفونيم الذي يعتبر أصغر وحدة لغوية أي تقطيع المقطع إلى عدد الفونيمات التي يحويها و يمكن اختباره بتمرينات التقطيع الفونيمي أو الحذف الفونيمي أو الاستبدال و هو

المستوى الأخير في التقدم و يتميز في الأول بقدرة الطفل على تفريق صوتين أي معرفة اذا كان متشابهاً أو مختلفان، ثم بعد تسمية الأصوات المسموعة بطريقة واعية و هو يتطور أثناء تعلم الأبجدية .(Billières M. 2005)

II-3- نمو و تطور الوعي الفونولوجي :

II-3-1- المستويات الأساسية لنمو الوعي الفونولوجي :

أ- المستوى الأول :

❖ اكتساب الفهرس الصوتي ضمن وسط لغوي معين : يعني أن الطفل في مرحلة المناعات بإمكانه أن يصدر عدد كبير من الأصوات بعضها ينتمي إلى لغته و الآخر إلى لغات أخرى و بعضها لا ينتمي إلى أي لغة، و الوسط اللغوي هو الذي يحدد ما هي الأصوات التي تزل و تبقى في فهرس الطفل و ما هي الأصوات التي تختفي و تزول بمعنى أن الأصوات التي تنتمي إلى وسطه اللغوي تبقى، أما الأصوات التي لا تنتمي إليه تزول .(بوعام د. 2015)

المستوى الثاني :

❖ الاستماع أو التمييز الاختياري : هي إعادة تنظيم إدراكي للمصوتات، تظهر حوالي الشهر 10 و هي تنقسم إلى مرحلتين في المرحلة الأولى لا يعطي الطفل أي أهمية للاختلافات الموجودة بين الكلمات اذ يعتبر أن الكلمات المتشابهة هي نفسها و لا يوجد أي اختلاف بينهما أما المرحلة الثانية و التي تتميز بالنمو السريع للمعجم اللغوي نجد الطفل يهتم أكثر لما هو موجود في الكلمة، كما ينتبه للاختلافات البسيطة الموجودة في الكلمات مثل الاختلاف الموجود بين الكلمتين (نحل و نخل). (نفس المرجع السابق، 2015)

II-4- العوامل المتدخلة في تطور الوعي الفونولوجي :

- ❖ مميزات اللغة الشفوية يمكن أن تؤثر على تطور الوعي الفونولوجي .
- ❖ الوعي الفونولوجي يتطور أكثر في اللغات التي لديها مقاطع ذات بنية بسيطة مثل الألمانية .
- ❖ زيادة المعجم اللغوي يؤدي إلى تطور الوعي الفونولوجي و تحسن الفترة في تحليل الأصوات.
- ❖ تعلم اللغة المكتوبة يطور في مهارات الوعي الفونولوجي، خاصة الوعي الفونيمي.

❖ الشفافية اللغوية تلعب دور مهم في تطور الوعي الفونولوجي فمثلا الأطفال

الألمانيين يطورون وعيهم الفونولوجي بسهولة مقارنة بالأطفال الانجليزيين .

(Pereira D .2012,pp12-20)

II-5- مراحل تطور الوعي الفونولوجي :

II-5-1- المرحلة الغير الواعية : Epi phonologique

قبل ظهور السلوكات ما وراء الفونولوجية comportement méta phonologique هناك سلوكات تكون متطورة عند الطفل تظهر بصفة لا شعورية و عفوية فحسب Gombert, الطفل قبل 3 سنوات يمكن أن يختبر الخصائص المورفوفونولوجية للغة عن طريق اللعب بالصوت بإصدار قافيات و التحكم بها، وهي تسمى بالسلوكات الفونولوجية الغير مقصودة comportement épi phonologique تكون في البداية عفوية بدون أي مراقبة كمحاورته مع أصدقائه أو أفراد عائلته ثم تطلب منه في وضعيات أكثر جدية أي في المدرسة . (Berting 1999,p17)

كما تعتبر السلوكات الغير فونولوجية على أنها ظاهرة من نظام فونولوجي غير مقصود و التي تستند أكثر على الحدس و ليس على التفكير، و بفضل التقطيع اللغوي تعطي للطفل معرفة واهية لبعض مظاهر نظام اللغة و التي تسمح له بتنظيم الأجزاء الفونولوجية بصفة ضمنية .

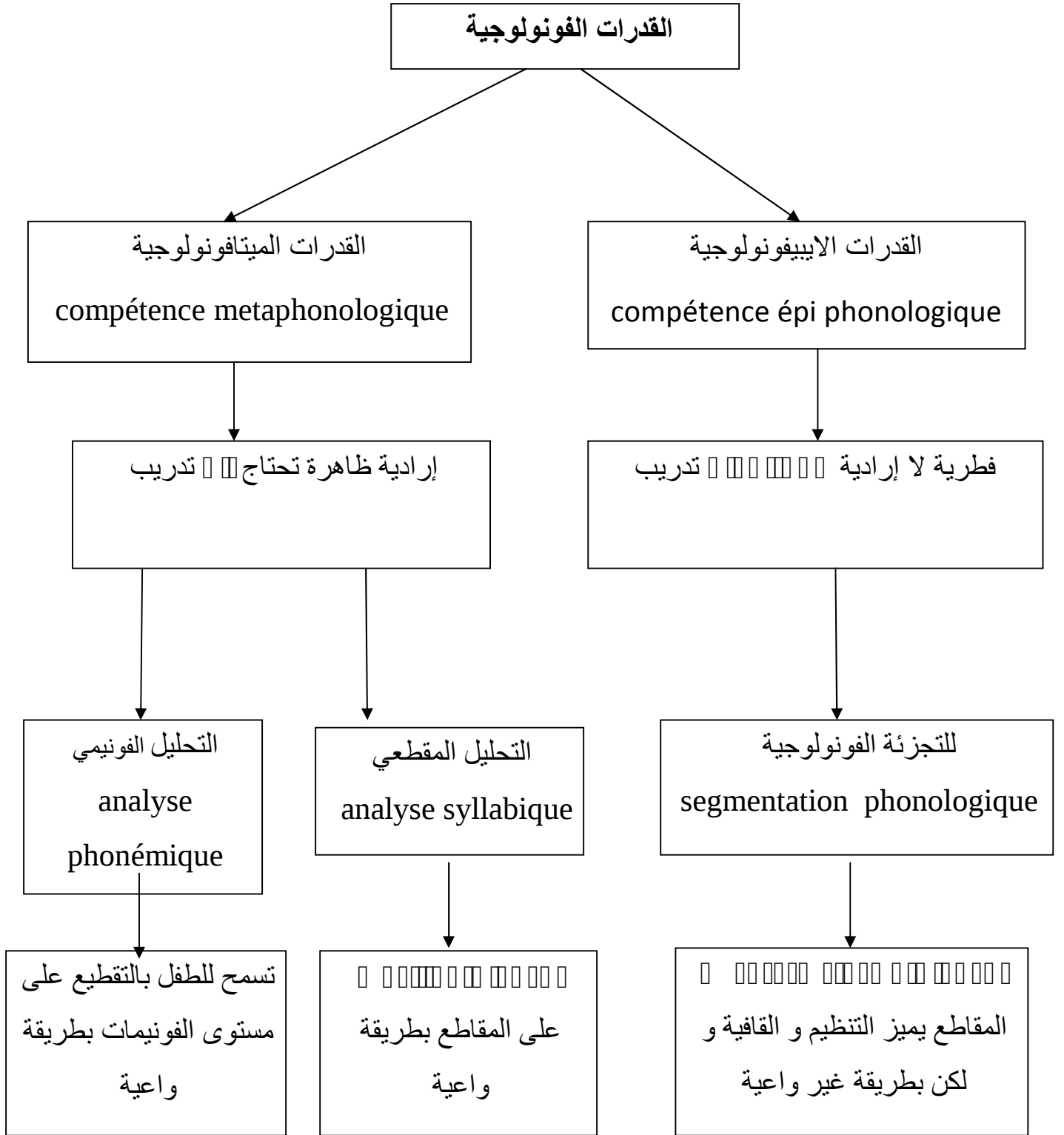
II-2-5-المرحلة الواعية : méta phonologique

إن السلوكات ما وراء الفونولوجية تظهر بطريقة مثيرة منذ السن الخامسة نتيجة لدورات تدريبية التي تستند إلى شرط في التعلم الواضح للمميزات الفونولوجية المعينة للوصول إلى التقطيع الجيد، و تعتبر السلوكات الفونولوجية الغير مقصودة ضرورية أو بمثابة مكتسب

أولي لظهور الأدءات ما وراء الفونولوجية (Fayol 1992,p35).أنظر الشكل رقم 05

- و حسب قومبيرت (Gombert,1990) فأغلبية الأطفال يتحصلون على القدرة اللازمة للتحكم بالوعي الفونولوجي في السن 5 ال 6 سنوات و هذه السلوكات ما وراء الفونولوجيا تظهر مع تعلم القراءة و الكتابة و هو يفصلها حسب المراحل التالية :

- حذف الفونيمات من :6 الى 7 سنوات .
- حذف المقاطع الأولية : 6 الى 7 سنوات .
- حذف الفونيمات الأولى و الأخيرة :في 7 سنوات .
- حذف الفونيمات الوسطى : عند 50 من الأطفال فقط و هذا في سن 9 سنوات .
- حذف المقطع الوسط في سن 12 سنة.(Leo S. trantini C. 2008,p20)



الشكل رقم 05: يوضح الفرق بين القدرات الايبيفونولوجية و القدرات

الميتافونولوجية (Boame D, 2015)

II-3-5- الانتقال من المقطع الى الفونيم:

أظهر زقووسي و تريمان (Zukowski et Teimen, 1991) في الدراسات التي قاموا بها على أطفال انجليز أن تطور القدرات الميتافونولوجية (الوعي الفونولوجي) ينتقل من الوعي بالمقطع ثم إلى تحت مقطعية intra syllabique ثم في الأخير الى الفونيم .

أما كرتز، فيشر، شنك ويلر و لبرمان (Carter Ficher, Shankweiler et Liberman, 1974) أظهروا أن عد المقاطع نجح عند 46% من الأطفال في سن 5 سنوات و 90% من الأطفال في سن 7 سنوات أما عد الفونيمات فلم ينجح فيه الأطفال في سن 5 سنوات و لكن ظهر تحسن كبير في مثل هذه المهام عند نفس الأطفال في سن 7 سنوات و هذا مع تعلمهم للقراء .

أما دراسات بروس (Cité par Oukhil et Kyle, 2000) (Bruse, 1946) بينت أن حذف الفونيمات تعتبر مهمة صعبة على وجه الخصوص بالنسبة للأطفال تحت

سن 8-9 سنوات . (Leo S. Opcite, pp21-22)

و هناك نظرية ظهرت سنة 1970 و التي سميت ب:

la theorie de l'affinement de la taille du grain فحسب هذه النظرية فالوعي بالمقطع

هو الأول في التطور و ذلك ما بين 3-4 سنوات ثم يتبعه وعي المنطق و القافية ما بين

4-5 سنوات أما الوعي بالفونيم فيعتبر الأخير في التطور (Nithart C. 2008,p25)

II-6- علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة :

يتفق الباحثون بوجود علاقة بين الوعي الفونولوجي و القراءة، و لكن هناك آراء مختلفة فيما

يتمثل في نوع هذه العلاقة .

- فبعض المؤلفين يرون أن الوعي الفونولوجي نتيجة بسيطة لتعلم القراءة، الجريا و موري

(Alegria et Morais ,1979)أظهروا أن النتائج المتحصل عليها في نهاية السنة الأول

لمهمة الوعي الفونولوجي كانت أحسن من النتائج المتحصل عليها في البداية على الرغم

من أن المهمة كانت نفسها و أيضا هي أحسن في نهاية السنة الثانية .

- كما نجد كل من و برتلسون موريس، كري و الجريا (Morais Cary, Alegria et

peterson) يعتبرون أنه من الواضح أن القدرات الميتافونولوجية هي نتيجة لتعلم لغة

ابجدية .

- أما بعض المؤلفين الآخرين يرون أن القدرات الميتافونولوجية بمثابة مكتسب أولي لتعلم

القراءة، فلقد قام برادلي و برايان (Bradeley et Brayant,1985)بدراسة مهمة التصنيف

الصوتي و الذي يستلزم استبيان القافية و الفونيم الأولي بهدف إيجاد التداخل أو التشابه

الموجود بين الكلمات المقدمة شفها، هذه القدرات الميتافونولوجية المبكرة عبارة عن مؤشر جيد للنتائج التي سيتحصل عليها الطفل لاحقاً في تعلمه للقراءة .

- كما يرى برادلي (Bradley,1988) إن النتائج التي يتحصل عليها الطفل في التحضير في الحكم على القوافي ينبئنا بتحكمه فيما بعد بالقراءة .

- و أيضاً يرى روث و فوز (Routh et Fose,1984) أن التدريب على الوعي الفونولوجي في مرحلة مبكرة كمهمة التقطيع و إعادة تركيب الكلمات التي تتكون من مقطع واحد، يؤثر ايجابياً على تعلم القراءة .

- أما موري (Morais,1994) فرق بين الفونيم و المقطع فحسب رأيه القدرة على التعرف على المقطع ليس له علاقة بتعلم القراءة، أما لتحليل الفونيمات و عزلها في الكلام فهذا يستلزم تعلم القراءة .

- أما هوغس و برفت و بك (Hughes,Perfett et Bech) فيرون ان تعلم القراءة و التمكن من الفونولوجيا يتطور بشكل متداخل (ليو سفي) (Leo S.Opcite,pp22-23)

نستنتج إذن أن نوعية العلاقة الموجودة بين الوعي الفونولوجي و القراءة لم تظهر بشكل نهائي و لم يتفق عليها الباحثون، فمنهم من يرى أن الوعي الفونولوجي يتطور من خلال تعلم للقراءة و البعض الآخر يرى انه بمثابة مكتسب أولي لتعلم القراءة و يقترحون تدريب

الطفل في مراحل مبكرة على الوعي الفونولوجي لأن هذا يعبر أمر ضروري و ايجابي لتعلم القراءة .

أما البعض الآخر يرى أن تطور الوعي بالفونيم يستلزم تعلم القراءة حتماً إلا أن تطور الوعي بالمقطع فهو بعيد كل البعد عن تعلم القراءة، أي أنه ليس من الضروري تعلم للقراءة لكي يتطور الوعي المقطعي .

و على غرار ما قلناه أعلاه يتبين لنا أنه هناك علاقة وطيدة بين الوعي الفونولوجي و القراءة إلا أننا لا نستطيع معرفة من يؤثر على الثاني، هل الوعي الفونولوجي هو من يؤثر على القراءة أو العكس.

II-7- صعوبات نمو الوعي الفونولوجي عند الطفل المصاب بعسر القراءة الفونولوجي (الأسباب العصبية)

المنطقة الصدغية الجانبية تقوم بمعالجة المعلومات الفونولوجية للغة الشفوية، و إصابة هذه المنطقة تشرح الاضطرابات الفونولوجية التي يعاني منها الأطفال المصابين بعسر القراءة و التي تؤدي إلى اضطرابات على مستوى الوعي الفونولوجي و اكتساب الرموز الأبجدية و هذه الاضطرابات الفونولوجية تعطل بدورها المنطقة القفوية الصدغية البطنية (la région occipito-temporale ventrale) و التي تعتبر بمثابة قاعدة الشكل البصري للكلمات في اكتساب خبراتها .

و هناك دراسة ل ايمون Eamon mc Crory تثبت أن إصابة المنطقة الصدغية الجانبية هي السبب المباشر لهذه الاضطرابات الفونولوجي التي نجدها عند بعض الأطفال بحيث اعتمدت هذه الدراسة على التصوير بالرنين المغناطيسي و لقد طبقت على أطفال عاديين و أطفال مصابين بعسر القراءة، و تمثلت المهام المقدمة لهم في كلمات و رسومات خطية بحيث يطلب منهم تسميتها بصوت مرتفع .

ولقد أظهرت النتائج أن المنطقة القفوية الصدغية البطنية كانت الأقل نشاطا عند المصابين بعسر القراءة و ذلك عند الكلمات أكثر من الصور كما نجد أيضا العديد من المؤلفين يفترضون أن هذه المنطقة غير منظمة منذ بداية نشأتها عند المصابين بعسر القراءة و بما أن هذه المنطقة (Occipito temporel ventrale gauche) تلعب دور وحيد و هو الربط بين الشكل البصري و الفونولوجي للغة فان سوء التنظيم الحديث désorganisation précoce يؤدي الى اضطراب على مستوى القراءة.

(Dehaene S. 2007, pp324-325)

المفاهيم الأساسية للذاكرة العاملة :

- III-1 تطور المفاهيم من نموذج اتكسون و شيفرن (1971) إلى نموذج بادلي و هتش (1974) .
- III-2 مظاهر الحلقة الفونولوجية.
- III-3 تقييم الحلقة الفونولوجية.
- III-4 وظيفة الحلقة الفونولوجية.
- III-5 المفاهيم الأساسية للذاكرة العاملة.
- III-6 ترميز المعلومات في الذاكرة العاملة.
- III-7 العلاقة بين الذاكرة العاملة و عسر القراءة.
- III-8 العلاقة بين الذاكرة العاملة و الوعي الفونولوجي.

III- الذاكرة العاملة :

III -1- تطور المفاهيم من نموذج أتكسون و شيفرن (1971) الى نموذج بادلي

و هتش 1974:

على غرار وجود العديد من الباحثين الذين حاولوا تحديد و تفسير عمل الذاكرة القصيرة المدى مثل (نورمان و ووغ، بيني و مورديك 1967 و فلنزر 1972) إلى أن نموذج أتكسون و شيفرين (1971، 1968) كان الأكثر شيوعا، وهو عبارة عن نموذج متعدد المكونات بحيث يحتوي على ثلاث سجلات تذكر (Registre mnisiques) و هما السجل الحسي، السجل القصير المدى و السجل الطويل المدى، و حسب هذا النموذج المعلومة تعالج أولا من طرف مختلف السجلات الحسية، السمعية، البصرية ... و التي تشكل وحدة دخول للمعلومة ثم تمر إلى السجل القصير المدى أين تقوم بإعادة التطبيق و عمل التهيئة و من الشيء المهم ذكره هنا هو أن نوعية المعلومة الممثلة في السجل القصير المدى لا يعود على نوع المستقبل الحسي، بمعنى أنه يمكن أن نجد معلومة مقدمة بصريا أي السجل الحسي البصري، و لكن نجدها على شكل سمعي في السجل القصير المدى و بعد السجل الحسي و القصير المدى، المعلومة تصل إلى السجل الطويل المدى أين تتواجد المعلومة بشكل منظم ليتمكن الفرد من استرجاعها، و لكن هذا الاسترجاع لا يكون إلا عن طريق وجود منبه حسي يؤدي بدوره إلى استثارة السجل الحسي و هذا الأخير يستثير السجل القصير المدى، ما يعني أن هذه السجلات تعمل بطريقة متسلسلة، أي أن

المعلومة تمر من سجل إلى سجل آخر فالمعلومة لا تصل إلى السجل الطويل المدى إلى بعد مرورها من السجلات الأخرى و هذا ما يميز هذا النموذج .

و أيضا حسب هذا النموذج فان نوعية المعلومة في الذاكرة الطويلة المدى تعود إلى مدة الاحتفاظ بها في الذاكرة القصير المدى. (Racha Z.2009,p10)

و تم تدعيم هذا النموذج من طرف العديد من الدراسات النفسية العصبية كدراسة ميلنر 1966 أين قام بوصف حالة تعاني من اضطراب على مستوى الذاكرة الطويلة المدى، بدون إصابة على مستوى الذاكرة القصيرة المدى و هذا اثر بتر ثنائي الجهة لجزء من الفصوص الصدغية و حسان البحر، وهذه المعطيات يمكن تفسيرها بالاعتماد على نموذج أتكيسون و شيفرين (1968،1971) إذ يمكن القول بأن هذه الحالة سيحدث لها اضطراب على مستوى تحويل و نقل المعلومات من السجل القصير المدى إلى السجل الطويل المدى، إلا أن النموذج كان محل انتقاد العديد من الباحثين في مختلف المجالات، و من بينها نجد ميزة التسلسلية لهذا النموذج أو بالأحرى العلاقة الموجودة بين السجل القصير المدى و السجل الطويل المدى، فلقد ظهرت العديد من الدراسات، مثل الدراسة النفس عصبية ل (شاليس و رينقتون، 1970) أين قدما حالات تعاني من اضطراب على مستوى الذاكرة القصيرة المدى دون اضطراب على الذاكرة الطويلة المدى عكس الحالة التي قدمها

(ميلنر، 1966) هذه الاكتشافات تتماشى مع فكرة وجود سجلين للذاكرة و لكنها عكس الفكرة التي جاءت في نموذج (أتكيسون و شيفرين) و التي هي ميزت تسلسل، فهذه النتائج توضح

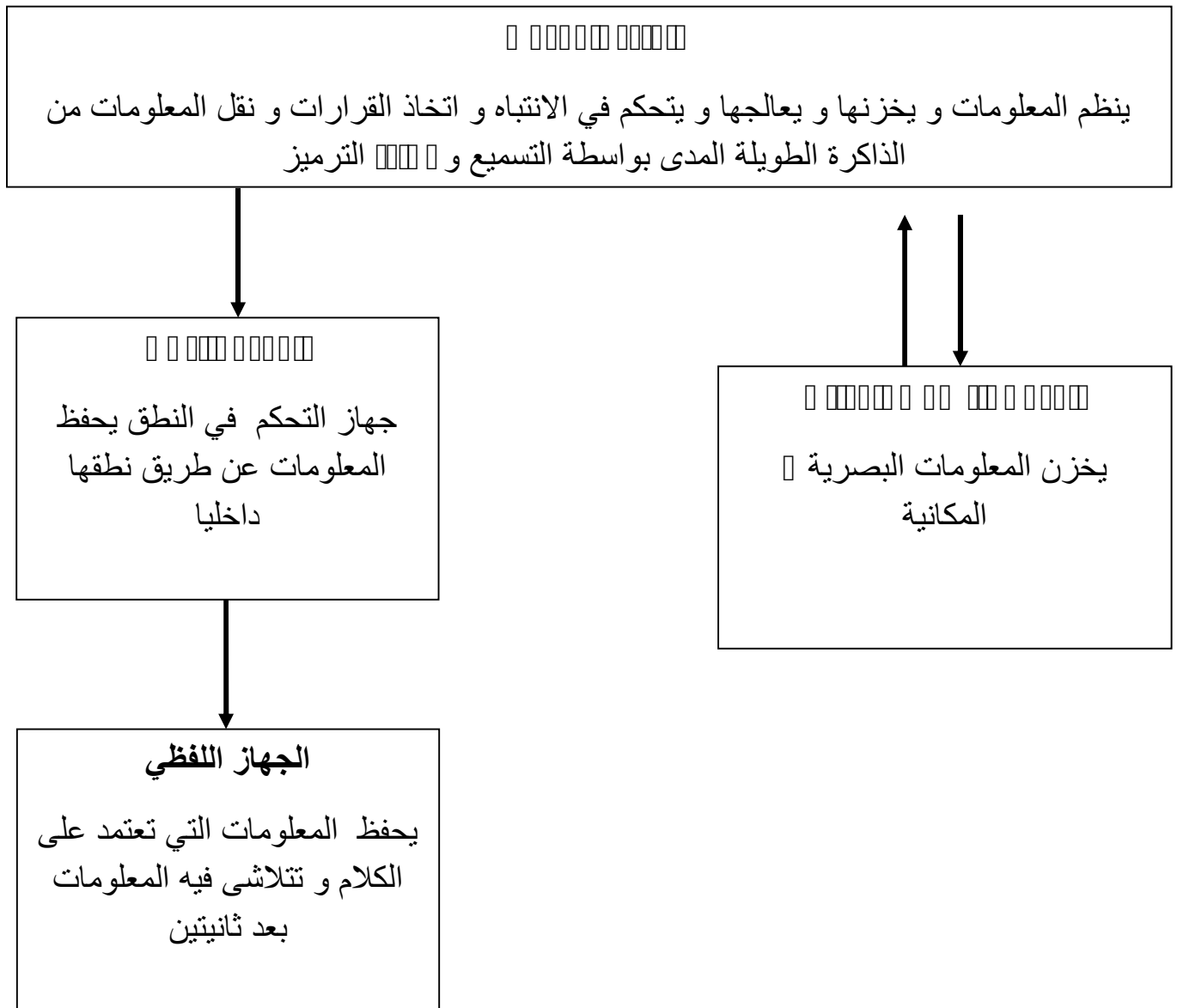
أن هذين السجلين مستقلين عن بعضهم البعض، و أن المعلومة التي تصل إلى الذاكرة الطويلة المدى لا تمر إجباريا من الذاكرة القصيرة المدى، و لكن بدون نفي إمكانية حدوث ذلك، وهكذا بدأت الدراسات تهتم أكثر بالعمليات العقلية المتدخلة في مهامات التذكر لذلك استبدل السجل القصير المدى ببنية أكثر تعقيدا تسمى بالذاكرة العاملة و التي تحدث عنها (بادلي و هتش، 1974) في نموذجهما الذي سنقوم بتفسيره تفسيراً دقيقاً فيما يلي: (Opote,p11)

III-1-1- نموذج بادلي و هتش الأول (Baddely et Hetch,1974) قدم " بادلي

و هتش النموذج الأصلي للذاكرة العاملة على أنها تتألف من المكون التنفيذي المركزي مع اثنين من النظم الفرعية :

الحلقة الفونولوجية، المكون البصري المكني، و الجهاز التنفيذي المركزي هو وحدة تحكم الذاكرة العاملة و مهمته الأساسية هي معالجة المعلومات و تخزينها، هو الذي يحدد أهمية المعلومات الواردة و يحدد أولويتها بالإضافة إلى أنه عندما ترد المعلومات الجديدة إلى النظام، فإن الجهاز التنفيذي المركزي هو الذي يقرر تقسيم الموارد الإضافية لمعالجة هذه

المعلومات الواردة (أبو الديار م 2012، ص30)



الذاكرة طويلة المدى (06) الذاكرة قصيرة المدى (06) الذاكرة اللفظية (06) 1999

III-1-2- نموذج بادلي المطور :

يعد نموذج بادلي إسهاما قيما ، فهو أفضل النماذج التي قدمت مسبقا و أكثرها شيوعا حيث حظي بقبول الكثير من الباحثين و اتفاقهم و فيما يلي عرض لنموذجه الجديد:

افترض بادلي 1992 وجود نظام أساسي مسؤول عن التحكم في الذاكرة العاملة و مكوناتها جميعها و سماه " المنفذ المركزي " و أشار إلى أن هناك عدة أنظمة فرعية تساعد النظام الأساسي سماها " أنظمة الخدمة " .

مع مرور السنين استطاع " بادلي " أن يضيف عنصرا رابعا لم يتضمنه النموذج الأصلي و هو " الحاجز العرضي أو مصدر الأحداث " و بذلك تكون الذاكرة العاملة تحتوي على أربعة مكونات تعمل معا في تكامل و اتساق (Baddely, 2000) و سنتناولها بالتفصيل فيما يأتي :

III-1-2-1- المكون البصري المكاني :

يدل اسم المكون البصري - المكاني على أنه يتعامل مع المعلومات البصرية المكانية و يمكن أن يستقبل مدخلات إما مباشرة من حاسة البصر أو من استرجاع المعلومات من ذاكرة الطويلة الأمد على شكل صور، و يستخدم هذا المكون في حياتنا اليومية، فمثلا عند سير السيارة في طريق غير مألوف و الاقتراب من المنعطف و التفكير في شكل الطريق عند هذا المنعطف .

- و عرف بادلي 2002 المكون البصري المكاني بأنه نظام لديه القدرة على الاحتفاظ المؤقت و معالجة المعلومات البصرية - المكانية، و أداء الدور المهم في التوجيه المكاني و في حل المشكلات البصرية المكانية، و ذلك من خلال الإحساس أو عن طريق الذاكرة الطويلة المدى. (أبو الديار م. ص 35،36)

III-2-2-1- المكون اللفظي أو الحلقة الفونولوجية :

لم يظهر المكون اللفظي الا في بداية 1990 حيث كان يطلق عليه اسم المنطقة الصوتية (الفونولوجية) في نموذج بادلي 1974، ثم أعيد تسميته بحلقة التسميع أو التردد اللغوي 1986.

يعد هذا المكون هو المسؤول في الذاكرة العاملة عن القيام بمجموعة العمليات اللازمة لحفظ المعلومات اللفظية و تخزينها و استرجاعها، سواء كان ذلك الحفظ مؤقتا في الذاكرة القصيرة المدى أو بشكل ثابت في الذاكرة الطويلة المدى .

أما بادلي فعرف المكون الصوتي اللفظي على أنه مكون متطور تطورا أفضل لنموذج الذاكرة العاملة و هو يفترض أنه يشمل المخزن اللفظي المؤقت و جهاز التحكم في النطق (التكرار اللفظي)

أ) **المخزن الصوتي** : يحفظ المعلومات التي تعتمد على الكلام اعتمادا لغويا و يعمل كأذن داخلية، و تتلاشى المعلومات منه بعد 1,5 إلى 2 ثانية و لكن يمكن التحكم في بقاء المعلومات فترة أطول عن طريق جهاز التحكم في النطق (أي عن طريق تكرارها)

ب) **جهاز التحكم : في النطق (التكرار اللفظي)** : يستطيع حفظ المعلومات عن طريق نطقها داخليا فعندما نحاول حفظ رقم هاتف فإننا نكرر بصوت منخفض، و ينظم هذا المكون المعلومات تنظيميا زمنيا و تتابعيا .

و يعمل عنصر المكون اللفظي : (جهاز التكرار اللفظي - المخزن الصوتي) معا في مهام مثل القراءة حيث يستخدم جهاز التحكم في النطق في تحويل المادة المكتوبة الى رمز لغوي قبل تسجيله في المخزن اللفظي و يمكن أن تدخل المعلومات في المخزن الصوتي إما عن طريق السجل الحسي أو جهاز التحكم في النطق، أو استرجاع المعلومات اللفظية من الذاكرة الطويلة المدى .(نفس المرجع ، ص 36-37)



هو جهاز للتحكم في الانتباه يراقب عمل العناصر الأخرى و ينسقها و هو أهم عناصر النموذج الخاص بالذاكرة العاملة، لأنه يتدخل في العمليات المعرفية كلها، و قد أطلق عليه اسم المعالج المركزي لأنه يخصص الانتباه للمدخلات، و يوجه عمليات العناصر الأخرى .

و يرى بادلي أن المعالج المركزي ذو سعة محدودة و هو جهاز مرن للغاية يستطيع معالجة المعلومات من أي قناة حسية بطرائق مختلفة كما يستطيع تخزين المعلومات خلال فترة قصيرة .

و ينظر بادلي و هيتش (Baddely et Hitche,1974) إلى المعالج المركزي على أنه المعمل العقلي للمعالجة الفورية و تخزين المعلومات بالإضافة إلى وظيفة أخرى هي كبت المعلومات غير المرتبطة بالمهمة الحالية كي لا تؤثر على أداء المهمة و هو يسترجع المعلومات المطلوبة و يكبت خلاف ذلك .

و قد نظر بادلي إلى المعالج المركزي على أنه جوهر الذاكرة العاملة و المسؤولة عن الانتباه لاختيار الإستراتيجية و التحكم في العمليات المختلفة المعقدة بالتخزين قصير الأمد و مهام المعالجة العامة و تنسيقها إذ أنه يقوم بالوظائف التالية :

- ❖ الانتباه الانتقائي لمثير معين و كف التأثير المعطل للآخر .
- ❖ توزيع المصادر في أثناء التنفيذ المتزامن لمهمتين .
- ❖ التحديث المستمر لمحتوى الذاكرة العاملة بناء على المدخلات الحسية الجديدة .
- ❖ الحفاظ على المعلومات المخزنة في الذاكرة العاملة و معالجتها .
- ❖ تنسيق النشاط داخل الذاكرة العاملة و يحكم عملية نقل المعلومات بين الأجزاء الأخرى للنظام المعرفي .

❖ استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى . (أبو الديار م. ص 38،39)

III-1-2-4- مكون مصد الأحداث le buffer épisodique

تعود إرهابات هذا المكون إلى ما افترضه كل من اريكسون و كنتش

(Ericsson et Kintisch, 1995) من ضرورة إضافة ميكانيزم أخرى يساهم من وجهة نظرهما

في تفسير السعة الهائلة للذاكرة العاملة لدى الأفراد المهرة، حيث وجد أن عازفي البيانو لا

يستطيعون الغناء في أثناء قراءة النوبة الموسيقية من دون تدخل، مما جعلهما يعتقدان

بضرورة وجود نوع من الذاكرة العاملة طويلة الأمد بالإضافة إلى الذاكرة العاملة المعروفة

قصيرة الأمد و مهد الأحداث يمثل نظام تخزين يربط بين نظم عديدة تستخدم شفرات مختلفة

أي أنه ينشط مصادر عديدة للمعلومات في آن واحد مما يساعد على تكوين نموذج واضح

للموقف و من ثم معالجتها كما يعالج المعلومات من المنظومتين الفرعيتين و الذاكرة طويلة

المد، ثم يعلل المعلومات ذي جدل كبيرة في عدد صغير ليناسب سعة الذاكرة العاملة ولعل

هذه الوظيفة هي التي جعلت بادلي يقترحه مكونا فرعيا رابعا للذاكرة العاملة، و يتحول

النموذج القديم ثلاثي المكونات إلى نموذج حديث رباعي المكونات . (نفس المرجع ،ص 39)

III-2- مظاهر الحلقة الفونولوجية :

تتدخل في الحلقة الفونولوجية عدة مظاهر تتسبب في التأثير عليها من حيث وحدة الحفظ أثناء إعادة التذكر، وهناك مظاهر تؤثر على التخزين الفونولوجي و هي تأثير التماثل الفونولوجي و أخرى تؤثر على ميكانيزم التكرار اللفظي و هي تأثيرات كل من طول الكلمة الحذف اللفظي و نسبة التلفظ .

III -2-1- تأثير التماثل الفونولوجي :

يتميز بكون وحدة الحفظ اللفظي (empan articulaire) لسلسلة مقاربة فونولوجيا أقل من وحدة الحفظ لسلسلة عناصر متباعدة فونولوجيا و عند الراشد يظهر هذا التأثير سواء كانت صيغة تقديم العناصر سمعية أو بصرية، هذا ما يبين وجود وحدة تخزين فونولوجي تحتفظ بالكلمات المسموعة أو المرئية على شكل أظرفة صوتية، وعندما تكون الكلمات مسموعة تذهب مباشرة إلى وحدة التخزين الفونولوجي دون أن يحتاج الشخص للتلفظ بها بصوت مرتفع أو منخفض، أما في حالة المعلومات البصرية فان ميكانيزم النطق يتدخل في عمل الحلقة ليدعم طريق المعلومات المتلفظ بها إلى أن تصل إلى وحدة للتخزين الفونولوجي.

III-2-2- تأثير طول الكلمة:

مهما يكن نوع تقديم المعلومات (بصري أو سمعي) فان وحدة حفظ الكلمات القصيرة أو الوحيدة المقطع أحسن من وحدة حفظ الكلمات الطويلة، و تمكنت بعض النتائج من توضيح أن المتغير المحدد يتمثل في مدة النطق و ليس في عدد المقاطع إن هذه الحقيقة سمحت بتفسير معدل مجال الحفظ للأرقام حسب اختلاف اللغات التي تتوافق مع مدة مختلفة في نطق الأرقام فكما كان لفظ الكلمات سريع كلما كان عدد العبارات المختزنة هام و عليه فمجال الحفظ يرتفع .(بن صافية أ. مرجع سابق ، ص 55)

III-2-3- تقييم نسبة التلفظ:

يتعلق الأمر بتحديد سرعة التلفظ بأن نطلب من الحالة قراءة سلسلة من الأرقام أو العد بصوت عال من 1 إلى 10 بأكثر سرعة ممكنة أو التلفظ بالكلمات خلال وقت محدد نسبة التلفظ اذن تساوي عدد الوحدات المتلفظ بها في الثانية ، و في حالة وجود خلل في ميكانيزم لإعادة الآلية فان نسبة التلفظ تنقص .(نفس المرجع ، ص56)

III-3- تقييم الحلقة الفونولوجية :

الاختبار الكلاسيكي للحلقة الفونولوجية يعتمد على مهام الحفظ و بالتالي لأداء هذه المهام يتدخل المكونين التحتيين للحلقة الفونولوجية، المخزن الصوتي و جهاز التحكم في النطق .

و على العموم مهام الحفظ المستعملة تتمثل في مهام حفظ الأرقام، الحروف، الكلمات و أشباه الكلمات و المبدأ هو استرجاع أكبر عدد ممكن بطريقة متسلسلة أو غير متسلسلة و درجة حفظ الفرد تعود إلى الكمية القصوى من المعلومات التي يمكنه استرجاعها و ذلك بدقة جاتركول (Gathercol, 1999) و تعتبر مهمة حفظ الأرقام المهمة الأكثر انتشارا فهي تستعمل في العديد من الاختبارات الموجهة للبالغين و أيضا في الاختبارات المطبقة على الأطفال.

و حسب رودنري و آخرون (Roodenrys,1993) فان مهام حفظ الكلمات تسمح بتقييم الذاكرة العاملة بطريقة أكثر عمقا و هذا لأن الكلمات العائلية يستلزم استرجاعها من الذاكرة الطويلة المدى. و أيضا قام كل من بادلي، امسلي، و يليس، قتروكول

(Emslic,Gathercole,Willis,Baddely,1994) ببناء مهمة تكرار أشباه الكلمات و التي تسمح حسبهم بالحصول على مقياس أكثر دقة و نقاء لقدرات الحلقة الفونولوجية، لأنها تحدد التأثير على استرجاع التمثيلات من الذاكرة الطويلة المدى، و يرى بواي (Boway,1997) أن مهام تكرار أشباه الكلمات لا تقيم فقط الحلقة الفونولوجية و إنما إضافة على ذلك تقيم إدراك الكلام تركيب و تفكيك التمثيلات الفونولوجية، النطق و أيضا المعارف المعجمية.

(Racha Z. opcite pp41-42)

III-4- وظيفة الحلقة الفونولوجية :

تتدخل الحلقة الفونولوجية في عدة أوجه من اللغة و من هذه الوظائف نجد:

III-4-1- دور في اكتساب القراءة :

هناك عدة دراسات أظهرت ترابطا أو صلة بين الذاكرة الفونولوجية و تعلم القراءة، إلا أن هذه التجارب لم تقوم بإعطاء تفسيرات بسيطة، علاوة على هذا اظهر أن الذاكرة الفونولوجية مرتبطة بشدة بعوامل فونولوجية أخرى، مثل الادراك الفونولوجي، أين يظهر دور القراءة مستحسنا . (Baddeley et Bryant ,1983,Morais et al 1987)

- حسب الكاتب :

فان القراءة تقيم علاقات متبادلة مع محدداتها الرئيسية أثناء اكتسابها.

هناك بعض الأطفال الذين يعانون من اضطراب في اكتساب القراءة و هم يظهرون عجزا أو نقصا فونولوجيا قبل بداية عملية القراءة، هذا العجز ارتأى بادلي إلى تحديده على مستوى الحلقة الفونولوجية. (Baddeley, 1997)

III-4-2- دور في الفهم اللغوي:

إن الحلقة الفونولوجية تلعب دورا في اكتساب القراءة كما لها دور في الفهم الشفوي فهذا الأخير يحتاج إلى حد أدنى من التخزين أو الحفظ المؤقت للمعلومة على شكل فونولوجي لكي يحد من الاندماج النحوي و الدلالي كلاك (Clark, 1997) إن هذه المسألة درسها كل من بادلي و معاونوه.

و عرفت أساسا انطلاقا من علم النفس العصبي، و المشكلة تكمن في معرفة إلى أي مدى يعاني المرضى من اضطرابات الذاكرة القصيرة المدى و يظهرون صعوبات في فهم اللغة الشفهية أو الكتابية ؟ إن النتائج التي توصل إليها (Vallar et Baddeley,1984,1987) تبين أن المريضة لها مجال حفظ أرقام يساوي اثنان لا تظهر صعوبات في فهم الجمل البسيطة، لكن أحرزت على نتائج ضعيفة جدا فيما يخص فهم الجمل الطويلة التي تستلزم حفظ قدر معين من المعلومات التي تظهر في الشفهي و الكتابي و يبدو أن وجود عجز على مستوى الحلقة الفونولوجية تصاحبه اضطراب في فهم اللغة لما تطلب المعالجة عملية التخزين مثلما هو الحال في الجمل الطويلة و المعقدة (Seigneuric,1998) إذا كانت الحلقة الفونولوجية تتدخل في فهم الجمل فإن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يظهرون بدورهم اضطرابات في الفهم و هذا ما أكدته دراسة كل من و منجوز سيسيل

(Monjauze Cecile,2000)، سيبوهان فورني (Sibohan Fournier,1990)

III-4-3- دور في التعلم الطويل المدى :

هناك بعض الدراسات تقترح تدخل الحلقة الفونولوجية في الاكتساب على المدى الطويل لأشكال فونولوجية تلعب دورا مهما في تعلم لغات أجنبية .

- و حسب دراسة بادلي،بابغنوا و بالار (Baddeley,Papagnot et Vallar,1988) فقد وصفوا حالة المريضة التي تعاني من حبة و لها مجال حفظ لفظي يقدر ب 2 و قد نسب هذا العجز إلى الحلقة الفونولوجية، قام الباحثون بمقارنة قدرة المريضة على تعلم الكلمات العائلية (كلمات من لغة الأم) و قدرتها على تعلم الكلمات الأجنبية في مهمة تعلم أزواج من الكلمات العائلية مهمة خاصة بالذاكرة ذات المدى الطويل، فأظهرت نتائج توضح عجزها على تعلم أزواج الكلمات الأجنبية. إذن هذه النتائج تقترح أن الحلقة الفونولوجية لها دور في التدريب الطويل المدى على أشكال فونولوجية جديدة، الشيء الذي دفع بالباحثين جاتركول و بادلي (Gathercol et Baddeley ,1989) إلى اعتبار الحلقة الفونولوجية كعنصر يتدخل في اكتساب المفردات الجديدة عند الأطفال الصغار (بوحدي هـ. 2009 ص 25-26)

III-5-1- مفهوم الذاكرة العاملة في موسوعة علم النفس و التحليل النفسي :

تعرف الذاكرة العاملة بأنها نظام ذو مكونات متعددة لفهم الطريقة التي تخزن بها المعلومات و تعالج لاستخدامها في أداء مختلف الأنشطة المعرفية المعقدة .

و عرفها في موسوعته (أبو الديار و آخرون 2012، ص102) بأنها القدرة على التحكم في محتوى الذاكرة قصيرة المدى و تغييره وتعمل الذاكرة العاملة عملاً ديناميكياً نشطاً من خلال التركيز التزامني على متطلبات عمليات التجهيز و التخزين، حيث تعمل على تحويل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، و تؤدي دورها البارز من خلال تكوين نسبة صغيرة من المعلومات لتجهيزها و تعمل على تكاملها و معالجتها مع معلومات أخرى إضافية لتعطينا موقفاً تكاملياً يتناسب وطبيعة الموقف و متطلباته كما تهتم بتفسير المعلومات و تكاملها و ترابط المعلومات الحالية مع المعلومات السابقة و هي ذات أهمية للأنشطة المعرفية ذات المستوى الأعلى مثل الفهم القرائي و الاستدلال الرياضي و التفكير الناقد و اشتقاق المعاني .

III - 2-5 - مفهوم الذاكرة العاملة لدى أخصائي علم النفس :

يشير بادلي و هيتش (Baddeley et Hitch, 1974) إلى أن الذاكرة العاملة تمثل المستودع الذي تخزن فيه المعلومات و تعالج في وقت واحد و هي تعتمد على التفاعل بين مكوناتها و هما، القدرة على التخزين و القدرة على المعالجة و لقد عرفها على أنها أنظمة تخزينية خاصة وظيفتها تخزين المعلومة اللفظية و تسمى هذه الأنظمة المكون اللفظي بالإضافة إلى أنظمة أخرى خاصة بمعالجة المعلومات تسمى (المنفذ المركزي) حيث تتم فيه سلسلة من المعالجات للوصول إلى الاستجابة الصحيحة (أبو الديار م. مرجع سابق، ص 25)

و قدم بادلي تعريفات أخرى عام 1976 للذاكرة العاملة بأنها مصدر للمعالجة محدودة السعة يتضمن الاحتفاظ بالمعلومات في الوقت الذي تعالج فيه معلومات أخرى، أي مواصلة لبعض المعلومات في أثناء معالجة معلومات أخرى (خفاجي، 2005، ص 62)

و على جانب آخر يؤكد " ايريكسون و كينتش (Ericson et Kintche, 1995) على أن الذاكرة العاملة تنشط المعلومات المختزنة في الذاكرة طويلة المدى و تجعلها قادرة على معالجة المعلومات فترة طويلة و هذا يعني أن الذاكرة العاملة تستقبل المعلومات من مصدرين هما : المعلومات الجديدة التي تستقبلها من خلال (الحواس) و المعلومات المختزنة في الذاكرة طويلة المدى .

و تعرف الذاكرة العاملة على أنها " تسجيل مؤقت للأحداث المطلوب تذكرها فترة زمنية محددة (عبد القوي، 1995، ص 174)

و يمكن تعريفها أيضا بأنها " مكون تجهيزي نشط ينقل أو يحول من الذاكرة طويلة المدى و اليها " (الزيات 1997، ص 370)

- و يقدم " روبرت (Robert, 2004) تعريف للذاكرة العاملة على أنها وظيفة العقل الجوهريّة التي تعتمد على أنظمة المكون الجبهي اعتمادا واضحا و قد يظهر ذلك عند إصابة المرضى بإصابات جبهية، فيظهر لديهم ضعف في الأماكن المختصة باللغة في الدماغ .(نفس المرجع ، ص26)

III-6- ترميز المعلومات في الذاكرة العاملة :

حاول الباحثون معرفة كيفية ترميز المعلومات في الذاكرة العاملة، قبل أن يتم استرجاعها أو نسيانها، فتوصلوا إلى أن سهولة تذكرها يعود إلى كيفية تمثيلها في الذاكرة، لكن حدث اختلاف بين هؤلاء الباحثين، فالبعض منهم قاموا بتمثيل المعلومة في الذاكرة حسب شكل واحد، و البعض الآخر قاموا بتعدد الرموز، و سوف نقدم بعض المعطيات التي تؤكد بأن التمثيل المؤقت له عدة رموز، رمز لفظي، رمز بصري، رمز دلالي و رموز أخرى .

III-6-1- الرمز اللفظي :

قدم وكلغرين (Wickelgren,1965) في تجربة مهمة براون بيترسون (Peterson Brown) فأعطى مجموعات من 4 حروف للحالات، ثم قدم لهم مهمة داخلية نقل 8 حروف، أي إعادة كتابتها و طلب منهم إعادة الحروف الأربعة، فلاحظ بأن التذكر يكون أقل جودة عندما تكون الحروف الثمانية متشابهة فونولوجيا مع الحروف الأربعة هذه المعطيات فادت بالباحثين إلى استخلاص بأن المعلومة ترمز بطريقة صوتية - نطقية

(Acoustico-articulatoire) و من المستحيل معرفة إن كان هذا النوع من القدرات راجع إلى معلومة مرمزة صوتيا أو إلى عوامل أخرى، فمن الممكن حدوث تداخل في الوقت الذي ترسل فيه الحالة إجابتها، و إن لم تخزن المادة مسبقا على شكل صوتي، و في هذه الحالة يتم التداخل على مستوى المخرج النطقي (out put articulatoire)(أنور ش 1992، ص 51)

III-6-2- الرمز البصري :

بينت الدراسة التي قام بها كوسيلي و باحثين آخرين إلى أن بعض الأشخاص يعتمدون الصور الذهنية في معالجة المعلومات، بحيث قدموا لهؤلاء الأشخاص خريطة تحتوي على (كوخ - شجرة - حجر - نهر - رمال و حشيش) في الأول يجب على الأشخاص حفظ الخريطة بحيث يمكنهم رسمها ثم يعطي المجرب اسم مكان، و يجب على الحالات تذكر الخريطة ذهنيًا، و يؤشرون على المكان المناسب بعد 5 ثواني يعطي لهم مكانا آخر على

الحالات المرور ذهنيًا من المكان الأول إلى الثاني في خريبتهم الذهنية، ثم يضغتون على زر الإجابة بأسرع ما يمكنهم .

بينت النتائج أنه كلما كانت المسافة بين المكانين كبيرة، كلما زاد وقت الإجابة و كل شيء يحدث و كأن الحالة تجوب الخريطة من مكان لآخر، و شبعت هذه التجربة بحالة أي شخص عند تذكره موقف ما ليس حاضرا. (Lemnairee D.1999, pp89-90)

III-6-3- الرمز الدالي :

قام ألزمان، ويكس، اغامير (Eggemeir, Alezman-wickens,1976) باختبار أربعة مجموعات عن طريق مهمة (تعتمد على أربعة محاولات تقدم للمجموعات الأربع عناصر تنتمي لصنف الفواكه في رابع محاولة، بينما المجموعات الثلاث الأخرى، ترى عناصر تنتمي إلى أصناف مختلفة (مهن ، أزهار ، خضر) في المحاولات الأربع .

و النتائج المتحصل عليها تبين بأنه يوجد في الذاكرة العاملة ترميز دالي، و تدل النتائج على :

- تأثير التداخل ظهر عند كل المجموعات، فالنتائج كانت تتناقص في كل محاولة من المحاولات الثلاث .

- بينما عند المجموعة الضابطة فان النتائج زادت في التضاؤل حتى في المحاولة الرابعة .

-إما المجموعات الثلاث التجريبية فنتائجها زادت بين المحاولة الثالثة و الرابعة (opcit, p91)

III- 7- العلاقة بين الذاكرة العاملة و عسر القراءة :

كل البحوث التي أجريت حول العلاقة بين الذاكرة العاملة و عسر القراءة اتفقت فيما بينها حول ضعف عسيري القراءة في اختبارات الذاكرة الفونولوجية(الحلقة الفونولوجية) فهذه الأخيرة كانت الأكثر دراسة مقارنة بالمكونات الأخرى للذاكرة العاملة.

أكرمان و دكمان (Ackerman et Dykman,1993)، روموس و آخرون (Rumus et al, 2008)

وولف و آخرون (Wolff et al, 2003)، سراج و آخرون (Sarage et al, 2007)

جفري و ابرت (Jeffris et Evaratt,2004)

- كما نجد دراسات (Jeffris et al,2004) للذان قاما بمقارنة مجموعة من عسيري القراءة بمجموعة من أطفال يعانون من صعوبات التعلم (اضطراب الانتباه، اضطراب نفسي عاطفي و اضطراب الديسبراكسيا) و مجموعة أخرى من أطفال بدون صعوبات و توصلوا إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم و الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من صعوبات في الذاكرة العاملة اللفظية (الحلقة الفونولوجية) و المكون البصري المكاني أما المجموعة التي تعاني من صعوبات كانت لديهم ذاكرة عاملة قوية، و الأمر المهم ذكره هو أن النتائج التي تحصل عليها المصابين بعسر القراءة كانت أقل من نتائج المجموعة الأخرى التي تعاني من صعوبات التعلم (Nolwenn T. 2010,pp 54.55)

III-8- العلاقة بين الذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية) و الوعي الفونولوجي :

مختلف الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذاكرة العاملة و الوعي الفونولوجي اهتمت بدقة على المكون الأول للذاكرة العاملة ألا و هو الحلقة الفونولوجية من خلال تدخلها في التحويل الاملائي الفونولوجي للكلمة و ذلك من أجل التجميع و الإنتاج، أما بالنسبة للوعي الفونولوجي فانه يتدخل في تجزئة الكلمة و تمثيلها الفونولوجي.

ألواي (Alloway ,2004) بادلي و جاتركول (Baddeley et Gathercole, 1993)

- كما بينت دراسات كل من لوكوك (Lecoq, 1991)، وانر، ترچسن و رشات

(Wagner,Torgesen et Rashatte,1994) بأن الوعي الفونولوجي يلعب دور أكثر أهمية

في اكتساب القراءة مقارنة بالذاكرة العاملة في حين يعتبر كل من وانر و موس

(wagner et Muse,2006) بأن الذاكرة العاملة هي الأكثر أهمية لاكتساب القراءة مقارنة

بالوعي الفونولوجي و اقترح كل من ألواي (Alloway et al ,2004) وجود علاقة بين

الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية بحيث كلاهما يلعب دور هام في الترميز le

codage و في المعالجة الفونولوجية le traitement phonologique و يرى بادلي

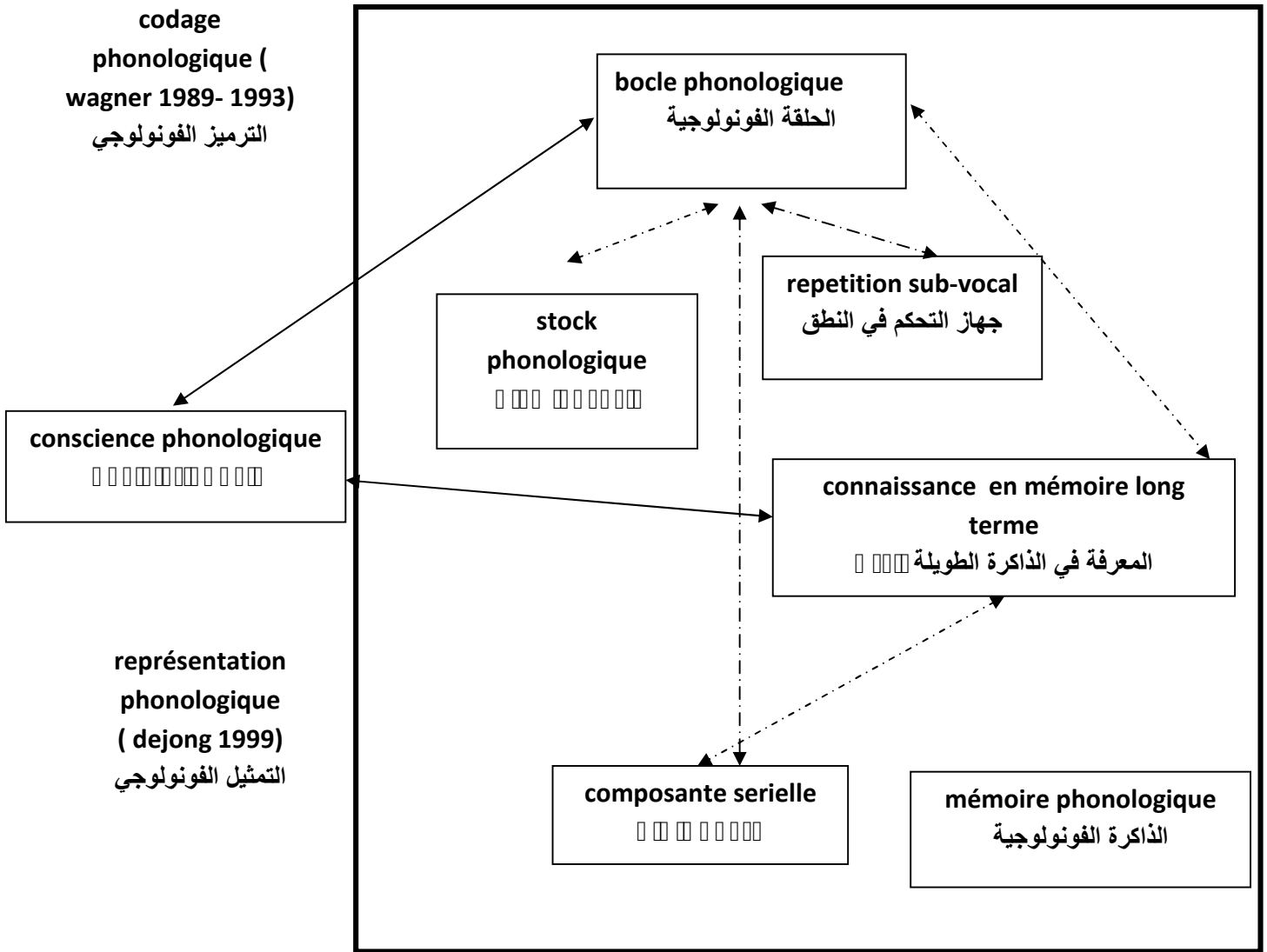
(Baddeley,2000) في هذا السياق بأن الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية منفصلين

عن بعضهما البعض بحيث يقوم كل منهما بإسهامات مختلفة في اكتساب القراءة إلا أن

هناك عامل مشترك فيما بينهما (Zebibe R .opcite,pp62-64)

- و حسب دراسات برات (pratt, 1995) ديونغ و فندريلخ (Dejong et Vander Leij, 1999) وقنر (Wogner et al,1993) فان الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية يشتركان في عامل واحد و ذلك قبل السنة الثانية ابتدائي أي التحضيرية (4 -6 سنوات) و لكنهما ينفصلا عن بعضهما البعض في نهاية السنة الثانية (8 سنوات) إذ نجد هناك علاقة حديثة précoce بين مهام الحفظ و الوعي الفونولوجي في سن 4-6 سنوات و زوال تلك العلاقة في سن 8 سنوات .

الشكل رقم (8) يوضح علاقة الحلقة الفونولوجية بالوعي الفونولوجي .



استنتج الباحث كريستل نثرت (Christelle Nithart, 2008) بأن مهام الوعي الفونولوجي ذات ثقل كبير على مستوى الذاكرة العاملة فمهام الكشف عن الوحدات المشتركة أو التشابه بين الوحدات مثلا يستلزم تخزين مختلف البنود مهام الحذف كذلك تستلزم الحفاظ على السلسلة الفونولوجية في الذاكرة القصيرة المدى لكي تقوم فيما بعد بعزل الوحدات التي يجب حذفها و إعادة بناء سلسلة فونولوجية جديدة من خلال الوحدات المتبقية فمثلا في الوحدات

المشتركة نقدم للطفل كلمتين متشابهتين و نطلب منه استخراج التشابه الموجود (نحل - نمل)
 أما فيما يخص الحذف نعطي للطفل كلمة و نطلب منه حذف مقطع معين و عليه إنتاج
 الكلمة الجديدة أي من خلال المقاطع المتبقية (تفاح - فاح) و كل هذه العمليات تتطلب
 جهد كبير من طرف الحلقة الفونولوجية . (Nithart C.Opcite ,pp35-37)



1- الدراسة الاستطلاعية

2- المنهج

3- مجموعة البحث

4- أدوات البحث

5- مكان و زمان إجراء البحث

1-IV- الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي ينطلق منها كل باحث، فهي القاعدة التي يبنى عليها بحث.

لهذا قمنا قبل الشروع في دراستنا الفعلية بدراسة استطلاعية في شهر أكتوبر 2014 بهدف معرفة مدى توفر العينة البحث، حيث توجهنا إلى عدة مؤسسات تربوية ابتدائية داخل ولاية تيزي وزو، و ذلك بعد أخذ تسريح من طرف مديرية التربية.

بحيث توجهنا إلى عدة مدارس ابتدائية، و قمنا بإجراء مقابلات مع المعلمين للتعرف على وجود حالات تعاني من ضعفنا في القراءة، و قمنا كذلك في بعض المدارس لحضور حصص للقراءة في القسم و ذلك لاختيار العينة المناسبة لتطبيق الاختبارات الملائمة على العينة.

يمكن القول بأن الظروف التي تمت فيها الدراسة الاستطلاعية كانت ملائمة بصفة عامة فقد وجدنا كل التسهيلات من طرف مدراء و معلمين المدارس.

2-IV- المنهج:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي كمنهج أساسي " و هو طريق لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كمياً عن طريق جمع معلومات مقتتعة عن المشكلة و تصنيفها و تحليلها " (محمد شفيق 1985 ، ص 80)

كوننا نبحث عن وصف كمي و كفي للعلاقة القائمة بين ثلاثة متغيرات أي العلاقة بين الوعي الفونولوجي مع الحلقة الفونولوجية و مع القراءة.

3-IV- :

بعد قيامنا بالدراسة الاستطلاعية على مختلف الإبتدائيات قمنا باختيار العينة المناسبة لبحثنا التي تتكون من 14 حالة، (10) ذكرا و (4) إناث، و لقد تم اختيارهم وفقا للشروط التالية:

- أن يكون كل واحد منهم يعاني من عسر القراءة الفونولوجية
- أن يكون مستواهم التعليمي ما بين السنة الثالثة إلى الخامسة، إذ يسمح تحديد غياب أو وجود تكرار السنة من عدة الصعوبات التي يعاني منها الطفل على مستوى التحصيل الدراسي و بشكل خاص القراءة.
- أن لا تكون لديهم أي اضطرابات عقلية أو حسية،حركية .
- أن يتميز بذكاء عادي و ذالك بعد تطبيقا اختبار الذكاء.
- غياب صعوبات مادية تعيق المتدرس مثلا :تدني المستوى الاقتصادي، بعد المدرسة عن المنزل.

و الجدول رقم (1) و (2) يوضحان مختلف مميزات العينة:

01 : يبين المعلومات الشخصية الخاصة بكل حالة

تقويم الحالات	العمر	الجنس	المستوى الدراسي	لغة المنزل	المستوى الإقتصادي و الإجتماعي	بعد المدرسة عن المنزل	إعاقة عقلية حسية أو حركية	إعادة السنة
م-أ	11 سنة	ذكر	السنة الخامسة	الأمازغية بلهجتها القبائلية	ممتاز	قريب من المدرسة	لا	لم يعد السنة
ف-ر	9 سنوات	ذكر	السنة الثالثة	الأمازغية بلهجتها القبائلية	جيد	قريب	لا	لم يعد السنة
ل-ن	11 سنة	ذكر	السنة الثالثة	الأمازغية بلهجتها القبائلية	متوسط	قريب	لا	أعاد السنة الثانية مرتين

أعاد السنة الأولى مرة أما الثانية 3 مرات	لا	قريب	متوسط	عربية دارجة	السنة الثانية	ذكر	11 سنة	م-ب
أعاد السنة الأولى (مرة واحدة)	لا	قريب	متوسط	الأمازغية بلهجتها القبائلية	السنة الثانية	ذكر	9 سنوات	م-إب
لم يعد السنة	لا	قريب	ممتاز	الأمازغية بلهجتها القبائلية	السنة الخامسة	ذكر	11 سنة	إ-ي
لم يعد السنة	لا	قريب	جيد	الأمازغية بلهجتها القبائلية	السنة الثالثة	ذكر	10 سنوات	ط-س-أ
أعاد السنة الثانية	لا	قريب	جيد	عربية دارجة	السنة الثانية	ذكر	9 سنوات	م-ط

خ-م	11 سنة	ذكر	السنة الثانية مكيف	عربية دارجة	جيد	قريب	لا	/
م-ص	9 سنوات	ذكر	السنة الثانية مكيف	عربية دارجة	جيد	قريب	لا	/
ك-ف	10 سنوات	أنثى	السنة الثانية	الأمازغية بلهجتها القبائلية	متوسط	قريبة	لا	أعادت السنة الثانية
م-ي	12 سنة	أنثى	السنة الثالثة	الأمازغية بلهجتها القبائلية	متوسط	قريبة	لا	أعادت السنة الثانية مرتين و مرة واحدة للسنة الثالثة
م-ش	10 سنوات	أنثى	السنة الرابعة	الأمازغية بلهجتها القبائلية	متوسط	قريبة	لا	/
ط-م	10 سنوات	أنثى	السنة الثالثة	الأمازغية بلهجتها القبائلية	جيد	قريبة	لا	أعادت السنة الثانية

استناد على نتائج السجلات المدرسية، و إضافة إلى ملاحظتنا الشخصية اتضحت لنا المعلومات التالية الموضحة في الجدول رقم 02

الحالات الصعوبات	الأولى م.أ	الثانية ف.ر	الثالثة ل.ن	الرابعة م.ب	الخامسة م.اب	السادسة ا.ي	السابعة ط.س أ	الثامنة م.ط	التاسعة خ.م	العاشرة م.ص	الحادي عشر ك.ف	الثاني عشر م.ي	الثالث عشر م.ش	الرابع عشر ط.م
مشاكل في فهم التعليمات	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا
مشاكل في التوجه الزمني و المكاني	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا
مشاكل في الانتباه	لا	لا	لا	لا	نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	نعم	لا	نعم
مشاكل في النقل	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا
مشاكل في الاملاء	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
مشاكل سمعية و بصرية	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا

مشاكل نفسية	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا
مشاكل في الذكاء	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا
مشاكل في التعبير الكتابي	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
مشاكل في الجانبية	لا	لا	نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	نعم	لا	لا	لا
الالتحاق بالروضة أو التحضيرية	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم

4-IV-1-1: اختبار L'alouette

في بحثنا هذا استعملنا أدوات المختص الأرطوفوني ومنها: اختبار القراءة (العطلة)
L'alouette اختبار الوعي الفونولوجي، اختبار الذاكرة.

4-IV-1-2: اختبار L'alouette

اختبار L'alouette هو عبارة عن نص تم تصميمه من طرف الباحث (Lefuvrais ,1967)
ليتم بعد ذلك تعديله من طرف الباحث (Debray ,1980) ليطبق على مجموعة جزائرية من
طرف الباحثة (غلاب ص. 1998). و قد صمم هذا الاختبار لأهداف عديدة منها:

- تشخيص صعوبات القراءة
- خروج الفاحص من الأحكام الذاتية، و يكون لديه مرجع موضوعي.
- تحديد مستوى القراءة عند الأطفال المتدرسين سواء كانوا جيدين في القراءة
(Normaux lecteurs)، أو ضعاف في القراءة (Mauvais lecteurs)

أ- مبدأ الاختبار:

يتكون نص القراءة L'alouette من فقرات سهلة القراءة بالنسبة للأطفال ذوي سبع سنوات، هذا لكي يتمكنوا من تكوين كلمات بسيطة، ليتم بعد ذلك تجميعها على شكل جمل بسيطة و سهلة من الناحية الصرفية، كما أنه مزين برسوم أو صور النص يتكون من 265 كلمة و 29 سلسلة مقطعية.

ب- محتوى الاختبار:

يحتوي الاختبار على الوسائل التالية:

- ورقة تحوي النص المزين بالصور و الرسومات، قصد جلب انتباه الطفل للقراءة و تشويقه.
- ورقة التتقيط، أي يتم تسجيل الإجابات.
- ساعة لحساب الزمن المستغرق أثناء عملية القراءة.

ج- التعليم:

تكون التعليم سهلة و بسيطة، بحيث يطالب من التلميذ أن يقرأ النص الذي أمامه و يطبق بطريقة فردية.

د- تعديل الاختبار:

طبقا للاختبار هذا من طرف الباحثة (غلاب ب. 1998) في رسالة الماجستير المعنونة: " اضطراب تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية" حيث تمت هذه الدراسة على حوالي 140 تلميذ و تلميذة في الأطوار الابتدائية، و تمت على هذا الاختبار بعض التعديلات للغة العربية.

هـ - مبدأ اختبار المعدل:

الاختبار عبارة عن مجموعة من الفقرات التي تعرض على مجموعة من التلاميذ، ليتم بعد ذلك حساب الأخطاء التي يقع فيها أي طفل يعاني من مشاكل على مستوى القراءة، و يتم تصنيف الأخطاء على النحو التالي:

- الالتباس البصري بين الحروف المتشابهة من ناحية الشكل و الصوت (م،ن).
- الالتباس السمعي بين المهموس و المجهور.
- حالة القلب في التسلسل.
- إضافة الحروف
- تغيير مكان الحروف
- الالتباس بين الكلمات المتشابهة
- حذف الجملة.

فالنص يحتوي على 4 فترات و التي بدورها تحتوي على 125 كلمة، كتب النص بخط مختلف من فقرة لأخرى، قصد التأكد من عدم وجود أي مشكل على مستوى الرؤية، و كذا ملاحظة كيف تتغير السرعة بتغير حجم الكتابة. كما نجد النص مزين برسومات مستمدة من الموضوع (الملحق رقم 03).

IV-4-2- الحلقة الفونولوجية:

IV-4-2-1 (Test d'empan des chiffres)

هو اختبار كلاسيكي لوحدة الحفظ، الذي يستعمل في بطارية WISC-III والنتيجة المتحصل عليها في هذا الاختبار تتزايد بطريقة مستمرة ما بين 2 و 13 سنة موازاة مع التطور المعرفي للطفل. و يتكون من وحدة الحفظ للأرقام (Chiffres en ordre directe) و وحدة الحفظ العكسية للأرقام (Chiffre en ordre inverse).

IV-4-2-2 Chiffres en ordre directe

هذا الاختبار يقيس وحدة حفظ الأرقام و هو يحتوي على 8 سلاسل من الأرقام متزايدة إبتداء من السلسلة الأولى المكونة من رقمين إلى آخر سلسلة تحتوي على 9 أرقام كل سلسلة تحتوي على فرصتين، إذا أخفقت الحالة في المحاولة الأولى تعطي لها الثانية و مجموع نقاط هذا الاختبار هو 16 نقطة و تقدم الأرقام للطفل بطريقة سمعية و ذلك بنطق الفاحص للأرقام و على الطفل إعادتها بنفس الطريقة.

- **الهدف:** قياس وحدة الحفظ الفونولوجية للتلاميذ أثناء مهمة بسيطة، لا تستدعي غير التخزين المؤقت للمعلومة.

- **التعليمة:** سوف أقدم لك من الأرقام و كل ما أقدم لك سلسلة من بين هذه السلاسل خليك أن تسمعي جيدا و تعيد بنفس الطريقة التي قدمتها لك.

- و سلاسل الاختيار هي:

- سلسلة عديدين:

9 -2

6 -1

- سلسلة من ثلاثة أعداد:

6-8-3

2-1-6

- سلسلة من أربعة أعداد:

7-1-4-3

8-5-1-6

- سلسلة من خمسة أعداد:

9-3-2-4-8

6-8-1-2-5

- سلسلة من ستة أعداد:

4-7-1-9-8-3

3-8-4-6-9-7

- سلسلة من سبعة أعداد:

8-3-2-4-7-1-5

3-6-1-2-5-8-9

- سلسلة من ثمانية أعداد:

3-6-7-9-5-4-6-1

4-5-1-3-6-7-9-2

- سلسلة من تسعة أعداد:

9-6-4-2-1-7-8-3-5

5-3-8-7-1-9-6-2-4

IV-2-2-4- اختبار وحدة الحفظ العكسية للأرقام (Test d'empare envers des chiffres)

هذا الاختبار يتمثل في تقديم سلاسل متزايدة (من 2 إلى 9 وحدات) للأرقام العشوائية

و نطلب من الحالة أن تعيدها بترتيب عكسي أي انطلاقا من آخر رقم قدم إلى أول رقم

و عندما تخطئ الحالة في ثلاث محاولات لنفس سلسلة الأرقام، تعتبر قد تعددت وحدة حفظها، و تعطي لها العلامة نقطة (1) نقطة لعدد أرقام آخر سلسلة، و هذه التجربة يمكن اعتبارها تقيس قدرة ذاكرة العمل باعتبار أنه كلما كانت سلسلة الأرقام طويلة، كلما كانت احتمالية الاحتفاظ بالأرقام في ذاكرة العمل، و التعرف هي الرقم الأخير من السلسلة غير المذكور كثير. (David Wechsler)

- **الهدف :** قياس وحدة الحفظ، عندما يكون الاختبار أكثر تعقيدا، يتطلب إلى جانب التخزين، معالجة فورية لإعادة ترتيب سلاسل الأرقام قبل استرجاعها.
- **التعليمة :** سوف أقدم لك سلسلة أرقام، استمع إليها جيدا و أعدها بترتيب عكسي أي من آخر رقم إلى أول رقم، و كلما نجحت سأزيد لك سلاسل أخرى.
- و هناك تدريبات يمكن التلاميذ من فهم الاختبار جيدا، و هما :

- التدريب الأول : 2-8

- التدريب الثاني : 6-5

و سلاسل الاختبار هي:

- سلسلة عددين:

5-2

6-3

- سلسلة ثلاثة أعداد:

4-7-5

2-5-9

- سلسلة أربعة أعداد:

6-9-2-7

3-9-4-8

- سلسلة خمسة أعداد:

7-5-3-1-4

2-5-8-7-9

- سلسلة ستة أعداد:

8-9-2-5-6-1

4-9-1-7-6-3

- سلسلة سبعة أعداد:

2-4-3-2-9-5-8

1-8-2-9-7-5-4

- سلسلة ثمانية أعداد:

8-5-2-3-6-1-9-6

-8-4-5-9-7-1-3

(أنظر الملحق رقم 04)

IV-4-3- :

- التعريف بالاختبار:

اختبار " الوعي الفونولوجي " ثم وضعه من طرف

الباحثة " أزداو شفيقة سنة 2012 " في أطروحة الدكتوراة التي جاءت بعنوان " علاقة

الوعي الفونولوجي بالقراءة " تحت إشراف "نوالي حسين"، بحيث قامت بتطبيقه على

عينيه من 30 طفلا في بداية السنة الأولى ابتدائي بمدرسة حليلة السعدية بالجزائر

الوسطى .

- مبدأ الاختبار:

مهام الوعي الفونولوجي عددها (7) سبعة، كل واحدة من هذه المهام تحتوي على 3 بنود، ما عدا الخامسة التي تنقسم إلى 3 مهام جزئية، التي بدورها تحتوي على ثلاث بنود.

1-الحكم على القوافي: يجب على الطفل أن يقرر إذا كانت أزواج الكلمات تقفي

مثلا: حجرا بقر [hǧr] [bqr]

2-إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة: يجب على الطفل أن يبحث في قائمته

المعجمية على كلمة تقفي مع الكلمة المقترحة.

مثلا: (يد، خد، جد، مد،.....) ([yad] / [xad] [ǧad] [mad])

3-اختبار كلمة نفي مع الكلمة المقصودة: يجب على الطفل أن يختار من بين

ثلاثة كلمات مقترحة، الكلمة التي تقفي مع الكلمة المقصودة.

مثالا: (شعر، مقص، بحر، ورق) [waraq][miqas][bahr]

[šar]

4-اختيار نفس الكلمة تنتهي بنفس الصامتة: يجب على الطفل أن يختار من بين

ثلاثة كلمات مقترحة، الكلمة التي تنتهي بنفس الحاضنة مع الكلمة المفصودة

مثال: (بصل، رأس، رجل، كلب)

[baal][ra:s][riǧ][kalb]

5- حذف المقاطع: تنقسم إلى ثلاثة مهام جزئية:

- في الأولى (5 a)، يجب على الطفل أن يحذف المقطع الأول و يتلفظ بما تبقى من الكلمة مثلاً: في الكلمة " بقرة " يجب على الطفل أن يحذف [ba] ثم يتلفظ بما تبقى [qara]

- في الثانية (5b)، يجب على الطفل أن يحذف المقطع الأخير (ra) ثم يتلفظ بما تبقى من الكلمة [baqa]

- في الثالثة (5c)، يحذف المقطع الأوسط [qa]، ثم يتلفظ بما تبقى من الكلمة [bara]

6- الصوت الناقص: نسمع للطفل كلمتين، بحيث الكلمة الثانية تتكون من الكلمة

الأولى مع حذف المقطع الأول، يجب على الطفل أن يجد ما هو الصوت المحذوف، مثال (ضباب، اباب) [daba:b] [ba:b]

7- استبدال الفونيم الأول: يتعلق الأمر بحذف الصوت الأول للكلمة و استبدالها

بآخر بشكل يمكنه من تشكيل كلمة جديدة مثال: (توت، حوت، قوت). [qu :t] [tu :t] / [hu :t،

- نظام تنقيط اختبار الوعي الفونولوجي:

بناءً 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 التتقيط المستعمل في الاختبار الأصلي) ما عدا "حذف المقاطع " التي يصل مجموعها إلى (9) نقاط كحد أقصى بنظام ثلاث نقاط لكل واحدة من المهام الجزئية الثلاثة. و يكون المجموع الكلي (27) نقطة.

- كيفية إجراء الاختبار:

- ❖ تم تطبيق الاختبار بصفة فردية، في أوقات الدراسة بمكتب المدير أو المراقبين بالمدرسة، أو في قسم شاغر.
- ❖ يتمحور متوسط الحصص مابين عشرون و ثلاثون دقيقة.
- ❖ قدمت التعليمات بلغة الأم حرصا على أن يفهمها كل أفراد العينة.
- ❖ الاختبار أساسا شفوي، وبما أن ذلك يتطلب اشتراك الذاكرة، لجأنا إلى تكرار البند مرة واحدة.
- ❖ تجنبنا استعمال الكلمات مثل (قافية،مقطع،فونيم) إذ هي ليست معروفة لدى أطفال التجربة
- ❖ لكل طفل ورقة تتقيط التي تدون عليها إجابته، بشكل لا يلفت كثيرا انتباهه.
- ❖ من اجل تحليل دقيق،طلب من أطفال التجربة أن يحددوا بأي صوت تنتهي أزواج الكلمات التي تقفي بالنسبة للبند الأول.(أنظر الملحق رقم 05)

5-IV- المدة الزمنية للبحث :

-الزمن:

تمت مدة إجرائنا للبحث حوالي 7 أشهر من شهر أكتوبر إلى شهر أبريل، حيث قمنا في الأشهر الأربعة الأولى بالتعرف على الحالات و التعامل معهم. أما الأشهر الثلاثة المتبقية قمنا بتطبيق اختبارات البحث مرتين إلى ثلاثة مرات في الأسبوع.

-المكان:

أجريت الدراسة في مختلف المدارس الابتدائية الواقعة في ولاية تيزي وزو و هي كالتالي:

❖ **مدرسة ميمون أرزقي:** تقع قرب مقر ولاية تيزي وزو، و التي تم بناءها سنة

1969 أما بداية التدريس فيها فكان 1972. تحتوي على 418 تلميذ، فنسبة

الإناث هو 197 أما الذكور 221. و عدد الأقسام هو 17 قسم، إضافة إلى

مكتب المدير، المطعم، الساحة). بحيث يهتمون بهم مختصين أرطوفونيين

❖ **مدرسة ميكاشير علي:** هي مدرسة تقع وسط مدينة تيزي وزو. بحيث تحتوي

على 17 قاعة، مكتب للمدير، مطعم، ساحة. و تتمثل نسبة التلاميذ في

.437

❖ **مدرسة ماديو:** يقع في ولاية تيزي وزو بالضبط في منطقة تسمى " لاكاريار "

و هي مدرسة صغيرة تحتوي فقط على 7 أقسام، و تتمثل نسبة التلاميذ في

182 تلميذ .

❖ **مدرسة الاخوة بوزيدي:** المتواجدة في قرية ثوريرث بذراع الميزان و التي

تنتهي إلى ولاية تيزي وزو و التي كانت ثكنة عسكرية، ثم تحولت إلى مدرسة

ابتدائية و ذلك بعد الاستقلال . وتم فتح قسم خاص سنة 2011.

❖ **مدرسة عليان محند صادق:** هي مدرسة واقعة في بوزقان Bouzgane، تبعد

عن ولاية تيزي وزو بمسافة تقدر ب60 كلم . و هي قريبة من دائرة عزازقة

.Azazga

الفصل الخامس: عرض و تحليل النتائج

1-V- نتائج التحليل.

2-V- التحليل الإحصائي.

3-V- تحليل و مناقشة.

-VI - : 03 يمثل نتائج الاختبارات

البيانات الشخصية			الحلقة الفونولوجية			البيانات الفونولوجية								البيانات الزمنية		البيانات الشخصية
الرقم	الاسم	اللقب	الرقم	الاسم	اللقب	الرقم	تعويض	الرقم	الاسم	اللقب	الرقم	قافية مع	الرقم	الاسم	اللقب	الرقم
59/7	0	23/7	30/12	14/5	16/7	27/11	3/1	3/3	9/2	3/1	3/1	3/0	3/3	267/48	17:32	البيانات الشخصية
59/7	0	23/7	30/9	14/3	16/6	27/7	3/1	3/0	9/1	3/1	3/2	3/2	3/0	267/39	20:00	ريان
59/8	0	23/8	30/9	14/3	16/6	27/8	3/0	3/2	9/4	3/1	3/1	3/0	3/0	267/40	16:00	البيانات الشخصية
59/7	0	23/7	30/10	14/4	16/6	27/10	3/0	3/3	9/3	3/0	3/2	3/0	3/2	267/40	20:30	سيد
59/8	0	23/8	30/10	14/4	16/6	27/10	3/0	3/3	9/3	3/0	3/2	3/2	3/0	267/40	20:00	ندير
59/7	0	23/7	30/10	14/5	16/5	27/7	3/0	3/3	9/2	3/2	3/0	3/0	3/0	267/28	10:00	ابراهيم
59/11	0	23/11	30/12	14/6	16/6	27/11	3/0	3/1	9/2	3/2	3/3	3/0	3/3	267/79	08:00	ياسين
59/13	0	23/13	30/13	14/6	16/7	27/11	3/1	3/3	9/2	3/1	3/1	3/0	3/3	267/28	19:31	البيانات الشخصية
59/6	0	23/6	30/9	14/3	16/6	27/10	3/0	3/3	9/3	3/0	3/2	3/0	3/2	267/62	11:00	البيانات الشخصية
59/8	0	23/8	30/10	14/4	16/6	27/10	3/0	3/3	9/3	3/0	3/2	3/2	3/0	267/53	13:42	أمين
59/7	0	23/7	30/12	14/5	16/7	27/12	3/0	3/3	9/2	3/1	3/1	3/2	3/3	267/42	10:00	شهرة
59/7	0	23/7	30/9	14/3	16/6	27/6	3/0	3/2	9/0	3/2	3/1	3/0	3/1	267/84	20:14	البيانات الشخصية
59/8	0	23/8	30/12	14/5	16/7	27/12	3/1	3/3	9/5	3/1	3/1	3/0	3/1	267/37	15:40	البيانات الشخصية
59/8	0	23/8	30/10	14/4	16/6	27/10	3/0	3/3	9/3	3/0	3/2	3/2	3/0	267/79	08:41	يمينة

تم تحويل النتائج السابقة المبينة في الجدول رقم 04 الى نسب مئوية :

البيانات الديموغرافية			الحلقة الفونولوجية			البيانات الديموغرافية و البيئية								البيانات الديموغرافية و البيئية		البيانات الديموغرافية و البيئية
الجنس	العمر	التي لها	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	تعويض	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	قافية مع	قافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية
البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية	البيانات الديموغرافية
11,86	0	30,43	40	28,55	50	40,74	33,33	100	22,22	33,33	33,33	0	100	17,97	17:32	البيانات الديموغرافية
11,86	0	30,43	30	21,42	37,5	27,92	33,33	0	11,11	33,33	66,66	66,66	0	14,60	20:00	البيانات الديموغرافية
13,55	0	34,78	30	21,42	37,5	29,62	0	33,33	55,55	0	0	0	66,66	10,48	16:00	البيانات الديموغرافية
11,86	0	30,43	33,33	28,57	37,5	37,03	0	100	33,33	0	66,66	0	66,66	14,98	20:30	البيانات الديموغرافية
13,55	0	34,78	33,33	28,57	37,5	37,03	100	33,33	0	66,66	0	66,66	0	14,98	20:00	البيانات الديموغرافية
11,86	0	30,43	33,33	28,57	37,5	25,92	33,33	0	11,11	33,33	66,66	66,66	0	10,48	10:00	البيانات الديموغرافية
18,64	0	56,52	40	28,57	50	40,74	33,33	100	22,22	33,33	33,33	0	100	29,59	08:00	البيانات الديموغرافية
22,03	0	47,43	43,33	42,85	43,75	40,74	0	33,33	22,22	66,66	100	0	100	10,48	19:31	البيانات الديموغرافية
10,16	0	26,08	30	21,41	37,5	47,03	100	33,33	0	66,66	0	66,66	0	23,22	11:00	البيانات الديموغرافية
13,55	0	34,78	33,33	28,57	37,5	37,03	0	100	33,33	0	66,66	0	66,66	19,85	13:42	البيانات الديموغرافية
11,86	0	30,43	40	28,57	50	44,44	0	100	22,22	33,33	33,33	66,66	100	15,73	10:00	البيانات الديموغرافية
11,86	0	30,43	30	21,42	37,5	22,22	0	100	0	33,33	0	33,33	33,33	31,46	20:14	البيانات الديموغرافية
13,55	0	34,78	40	28,57	37,5	44,44	0	100	22,22	33,33	33,33	66,66	100	29,58	15:40	البيانات الديموغرافية
13,55	0	34,78	33,33	28,57	37,5	37,03	100	33,33	0	66,66	0	66,66	0	13,85	08:41	البيانات الديموغرافية

1-2-VI (5) يبين العلاقة الارتباطية بين

–*العلاقة دالة عند مستوى 0,05.

126

VI-2-2-الجدول رقم (6)يبين العلاقة الارتباطية بين الحلقة الفونولوجية و قراءة النص:

	lecture texte قراءة النص	boucle phonologique الحلقة الفونولوجية
Corrélation de Pearson العلاقة الارتباطية بيرسون	1	,628*
lecture texte قراءة النص Sig. (bilatérale)		,016
N	14	14
Corrélation de Pearson	,628*	1
boucle phonologique الحلقة الفونولوجية Sig. (bilatérale)	,016	
N	14	14

-*العلاقة دالة على مستوى 0,05.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) وجود علاقة ارتباطية بين نتائج الحلقة الفونولوجية و نتائج قراءة النص حيث أن قيمة معامل الارتباط بيرسون هو $(p = 0,016)$ حيث $p < 0,05$ و ذلك عند مستوى الدلالة 0,05.

VI-2-3 الجدول رقم (7) يبين العلاقة الارتباطية بين الحلقة الفونولوجية و الوعي الفونولوجي:

		conscience phonologique الوعي الفونولوجي	boucle phonologique الحلقة الفونولوجية
conscience phonologique الوعي الفونولوجي	Corrélation de Pearson معامل الارتباط بيرسون	1	,648*
	Sig. (bilatérale)		,012
	N	14	14
	Corrélation de Pearson	,648*	1
boucle phonologique الحلقة الفونولوجية	Sig. (bilatérale)	,012	
	N	14	14

*- العلاقة دالة على مستوى 0,05.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (7) وجود علاقة ارتباطية بين نتائج الحلقة الفونولوجية و نتائج الوعي الفونولوجي حيث ان قيمة معامل ارتباط بيرسون هو ($p = 0,012$) ($p < 0,05$)، و ذلك عند مستوى الدلالة 0,05.

VI-2-4 الجدول رقم (8) يوضح العلاقة الارتباطية بين كل من الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية و قراءة النص:

Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode
1	boucle phonologique, conscience phonologique ^b		Entrée

VI-2-5 الجدول رقم (9): يوضح العلاقة الارتباطية بين كل من الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية و قراءة النص .

Modèle النموذج	R معامل الارتباط بيرسون	R- deux	R-deux ajusté معامل التحديد	Erreur standard de l'estimation الخطا المعياري
1	,682 ^a	,340	,168	2,61220

VI-2-6 الجدول رقم (10): يوضح وجود علاقة ارتباطية بين الحلقة الفونولوجية و الوعي الفونولوجي و قراءة النص .

ANOVA^a معامل

Modèle	Somme des carrés مجموع المربعات	ddl درجة الحرية	Moyenne des carrés متوسط المربعات	D	Sig. الدالة
1 Régression الانحدار المتعدد	301,411	2	150,705	4,785	,038 ^b
Résidu	346,465	11	31,497		
Total	647,875	13			

من خلال الجدول رقم 09 بلغت قيمة معامل بيرسون $R=0,68$ بين الحلقة الفونولوجية و الوعي الفونولوجي و قراءة النص، و هي دالة حيث أن $p<0,05$

VI-2-7 الجدول رقم (11): تبين العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية وقراءة النص.

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T اختبار للفروق	Sig. الدلالة
	A	Erreur standard الخطأ المعياري	Bêta الثقل التنبؤي		
1					
(Constante)	,536	,185		2,891	,015
conscience phonologique	,349	,165	,349	2,460	,011
boucle phonologique	,408	,168	,402	2,587	,012

يوضح الجدول السابق بأن قيمة الثقل التنبؤي للوعي الفونولوجي هي 0,34 و الحلقة

الفونولوجية هي 0,40 و هي دالة عند مستوى 0,05

VI-2-8 الجدول رقم (12): يبين العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي و قراءة الكلمات:

		lecture mots قراءة الكلمات	conscience phonologique الوعي الفونولوجي
lecture mots	Corrélation de	1	,572*
	Pearson		
	Sig. (bilatérale)		,032
	N	14	14
conscience phonologique	Corrélation de	,572*	1
	Pearson		
	Sig. (bilatérale)	,032	
	N	14	14

الملاحظ من خلال الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية بين نتائج الوعي الفونولوجي و قراءة الكلمات المعزولة حيث أن قيمة معامل الارتباط بيرسون $p=0,032$ بحيث $p<0,05$ و ذلك عند مستوى الدلالة 0,05 .

الملاحظ من خلال الجدول رقم (12) بأن $p<0,05$ ، $(p = 0,032)$.

و ذلك عند مستوى الدلالة 0,05.

VI-2-9 الجدول رقم (13) يبين العلاقة الارتباطية بين قراءة الكلمات و الحلقة الفونولوجية:

		boucle phonologique	lecture mots
boucle phonologique	Corrélation de	1	,093
	Pearson		
	Sig. (bilatérale)		,753
	N	14	14
lecture mots	Corrélation de	,093	1
	Pearson		
	Sig. (bilatérale)	,753	
	N	14	14

- العلاقة غير دالة على مستوى 0,05 بحيث $p > 0,05$.

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ عدم وجود علاقة ارتباطية بين قراءة الكلمات و الحلقة الفونولوجية ($p = 0,093$ بحيث $p > 0,05$).

VI-2-10 الجدول رقم (14) يبين العلاقة الارتباطية بين قراءة الكلمات و الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية :

Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode
1	boucle phonologique, conscience phonologique ^b	.	Entrée

VI-2-11 الجدول رقم (15): يبين العلاقة الارتباطية بين قراءة الكلمات و الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية .

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté معامل التحديد	Erreur standard de l'estimation
1	,661 ^a	,437	,334	6,43767

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) بأن معامل الارتباط بيرسون $R = ,661^a$ ، فهو دال احصائياً.

VI-2-12 الجدول رقم (16): يبين الانحدار المتعدد لكل من قراءة الكلمات و الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية .

ANOVA

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig. الدلالة
1 Régression	353,299	2	176,649	4,262	,043 ^b
Résidu	455,879	11	41,444		
Total	809,178	13			

الملاحظ من خلال الجدول رقم (16) بأن ($p = ,043$) منه $p < 0,05$ و ذلك عند مستوى الدلالة 0,05.

VI-2-13 الجدول رقم (17): يبين العلاقة الارتباطية بين قراءة الكلمات و الوعي و الحلقة الفونولوجية .

Modèle النموذج	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	اختبار T للفروق	Sig. الدلالة
	A	Erreur standard	Bêta الثقل التنبؤي		
1	(Constante)	39,128	13,914	2,812	,017
	conscience	,536	,185	2,891	,015
	phonologique				
	boucle phonologique	-,709	,486	-,420	,172

نلاحظ من خلال الجدول السابق قيمة الثقل التنبؤي للوعي الفونولوجي هو 0,43 و الحلقة الفونولوجية هو -0,42 (علاقة عكسية)

3-V-التحليل و المناقشة :

انطلاقا من نتائج التحليل الإحصائي الذي قمنا به توصلنا إلى وجود علاقة ارتباطية بين تدني نتائج الوعي الفونولوجي و تدني نتائج القراءة على مستوى النص و كذلك الكلمات المعزولة .

حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بيرسون لنتائج قراءة النص و الوعي الفونولوجي ب $R=0,61^*$ و هي علاقة دالة حيث $p<0,05$ و ذلك عند مستوى الدلالة 0,05 مثلما هو موضح في الجدول رقم (5) أما معامل الارتباط بين نتائج قراءة الكلمات المعزولة و الوعي الفونولوجي فبلغ $R=0,57^*$ و هي علاقة دالة حيث $p<0,05$ و ذلك على مستوى الدلالة 05,0. مثلما هو موضح في الجدول رقم 12.

أي أن كل الأطفال المصابين بعسر القراءة الفونولوجي يعانون من ضعف في الوعي الفونولوجي مما يصاحبه ضعف على مستوى القراءة سواء في قراءة النص، أو في قراءة الكلمات ، كونهم يجدون صعوبات في تجزئة الكلمة إلى مقاطع و إلى فونيمات، إذ يعتبر هذا الأخير المشكل الأساسي الذي يعاني منه الطفل المصاب هنا، فكلما كان هناك تدني في مستوى الوعي الفونولوجي كان هناك نقص في عدد الكلمات المقروءة.

هذا ما تبينه نتائج بعض حالات دراستنا فكلما كان هناك ارتفاع في مستوى الوعي الفونولوجي كان هناك ارتفاع في عدد الكلمات المقروءة .

مثلا نتائج الحالة (ك-ف) التي تحصلت في نتائج اختبار الوعي الفونولوجي على 44,44% أما نسبة الكلمات المقروءة في النص هو 29,58% أما بالنسبة للكلمات المعزولة فسجل الطفل نسبة 34,78% و نلاحظ كلما كان هناك انخفاض في مستوى الوعي الفونولوجي كان هناك انخفاض في عدد الكلمات المقروءة و هذا ما تبينه الحالة (م-اب) التي سجلت في مهمة الوعي الفونولوجي 25,92% أما نسبة الكلمات المقروءة في النص فكانت 10,48%، أما في قراءة الكلمات المعزولة نسبتها هي 30,43% و من خلال ملاحظتنا للأطفال أثناء القيام بمهام الوعي الفونولوجي و جدنا أن المهام الأكثر صعوبة بالنسبة لهم هي التقطيع (حذف المقطع، تعويض الحرف الأول) و هو ما يمكن تفسيره من خلال تعطل المسار الغير المباشر la voix d'assemblage التي تشكل الطريق الأساسي و الأولي في القراءة خاصة لقراءة و تعلم الكلمات الجديدة، حيث يبقى المعجم الذهني لديهم محصورا في قائمة من الكلمات المألوفة و المتداولة، مثل ما لاحظناه عند الحالات المدروسة حيث بينت نتائج قراءة أشباه الكلمات (0%) إلى عجز كلي عن التفكير و الربط بين الجرافيم و الفونيم ، وهذا ما نجده في الدراسة التي قام بها كل من بوت زونج و دوموا (Botzung et Demont,2003) حيث وجدا أن نتائج المصابين بعسر القراءة الفونولوجي ضعيفة مقارنة بالأطفال في طور التعلم apprentis lecture، و هذا ما يجعلنا نتكلم عن اضطراب نظام التحويل الفونولوجي عند الأطفال المصابين هنا، و كل ما توصلنا اليه سابقا يتماشى مع الملاحظات التي قدمها الباحث باترسون و آخرون

(Paterson et al,1992) و الباحث لوكوك (Lecoq,1999) و مان (Mann,1993) حيث تشير ملاحظاتهم إلى أن الأطفال الناجحين في اختبار القراءة هم أنفسهم الناجحين في اختبار الوعي الفونولوجي، و على العكس من ذلك فإن الأطفال الذين أبدوا مشاكل و صعوبات في القراءة هم أنفسهم سجلوا عندهم ضعف و تدني في الوعي الفونولوجي .

كما بينت نتائج الدراسة الإحصائية إلى وجود علاقة ارتباطيه بين تدني نتائج الحلقة الفونولوجية و تدني نتائج القراءة، سواء في قراءة النص أو في قراءة الكلمات المعزولة حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بيرسون لنتائج قراءة النص و الحلقة الفونولوجية ب $R=0,63^*$ و هي علاقة دالة حيث $p<0,05$ و ذلك عند مستوى الدلالة 0,05 و هذا ما هو موضح في الجدول رقم (6) أما قيمة معامل الارتباط بيرسون لنتائج قراءة الكلمات المعزولة و الحلقة الفونولوجية $R=0,9$ فهي غير دالة إحصائيا بحيث $p>0,05$ و هذا ما هو موضح في الجدول رقم (13) إذ أن تدني مستوى حجم وحدة التخزين الفونولوجي يؤدي إلى تدني مستوى القراءة على مستوى النص، لكن ليس على مستوى الكلمات المعزولة حيث بينت الدراسة الإحصائية إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين نتائج الحلقة الفونولوجية و نتائج قراءة الكلمات المعزولة و هو ما يمكن أن نفسره بأن النص يستدعي تدخل الحلقة الفونولوجية بشكل أكبر، إذ أكدت ملاحظات بادلي (Badelley,1993) على وجود علاقة ارتباطية بين زيادة حجم وحدة التخزين و زيادة تعقيد و طول النص المسموع أو المقروء .

في حين أن غياب العلاقة الارتباطية في قراءة الكلمات المعزولة دليل على أن استراتيجية القراءة المعتمدة عليها هي الطريقة الكلية الغير مقطعية ، بدليل النتائج الضعيفة المسجلة في الوعي الفونولوجي و عجز الحالات بشكل كلي عن قراءة أشباه الكلمات، هذا ما ذهب إليه اليس (Ellis,1989) حول حالات عسر القراءة الفونولوجي بحيث سجل عجز هذه الحالات على قراءة الكلمات المبتدعة في حين تمكنوا من قراءة الكلمات المألوفة .

كما نلاحظ عند بعض الحالات أنه كلما ارتفعت نسبة الحلقة الفونولوجية ارتفع عدد الكلمات المقروءة، وهذا ما تبينه الحالة (إ- ي) بحيث تحصل على نسبة 40% في الحلقة الفونولوجية، أما عدد الكلمات المقروءة في النص هو 29,59% أما ما يخص عدد الكلمات المعزولة سجل نسبة 56,52%.

و نلاحظ كذلك أنه كلما كان هناك انخفاض نسبة الحلقة الفونولوجية كان هناك انخفاض في عدد الكلمات المقروءة و هذا ما بينته الحالة (م-ط) بحيث تحصل على نسبة 30% في الحلقة الفونولوجية و 10,48% في قراءة النص و 26.08 % في قراءة الكلمات المعزولة.

الملاحظ كذلك بالنسبة للحلقة الفونولوجية هو أن نتائج وحدة الحفظ العكسية كانت متدنية بالنسبة للوحدة التصاعدية (وحدة حفظ الأعداد) و هو ما يمكن تفسيره بتدخل أثر مكون آخر للذاكرة العاملة، ألا و هو المدير المركزي الذي يتدخل بشكل مباشر في نشاطات الاحتفاظ المؤقت و المعالجة الغير الأتوماتيكية مثل العد العكسي هنا.

فكل هذا يتماشى مع ملاحظات الباحثة (بن صافية أمال ، 2002) التي بينت وجود علاقة وطيدة بين الذاكرة العاملة بالخصوص الحلقة الفونولوجية و القراءة . و نجد الباحث بادلي يقول في هذا السياق أن الذاكرة العاملة لا تتداخل في القراءة إلا في حالتين و هما بعد اكتظاظ الذاكرة البصرية القصيرة المدى و عندما تشترط عملية القراءة بتحويل الجرافيم إلى فونيم .

كما بينت نتائج الدراسة الإحصائية إلى وجود علاقة ارتباطية بين تدني نتائج الوعي الفونولوجي علاقة ارتباطية بين تدني نتائج الوعي الفونولوجي و تدني نتائج الحلقة الفونولوجية .

حيث تقدر قيمة معامل الارتباط بيرسون ب 0,65 و هي علاقة دالة بحيث $p < 0,05$ و هي دالة عند مستوى الدلالة 0,05، مثلما هو موضح في الجدول رقم (07)

إذ أن مهام الوعي الفونولوجي تحتاج إلى الحلقة الفونولوجية فمثلا في مهام حذف المقطع يطلب من الطفل أن يحتفظ بالكلمة الأولية ثم يحذف أحد المقاطع (إما في الأول، في الوسط أو في الأخير) حيث يطلب منه أن يشكل كلمة جديدة من خلال ما تبقى من المقاطع و كذلك نلاحظ عند بعض الحالات أن كلما كان هناك ارتفاع في مستوى الوعي الفونولوجي كان هناك ارتفاع في مستوى الحلقة الفونولوجية و هذا ما تؤكدته الحالة (م-ش) حيث تحصلت على 44,44% في الوعي الفونولوجي و نسبة 40% في الحلقة الفونولوجية.

و كلما كان هناك انخفاض في مستوى الوعي الفونولوجي كان هناك انخفاض في مستوى الحلقة الفونولوجية و هذا ما تأكده الحالة (ط-م) التي تحصلت على نسبة 22,22% في الوعي الفونولوجي و نسبة 30% في الحلقة الفونولوجية، و هذا ما أكدته دراسات ويندفور و سنولينق (Windfuhr et Snowling,2001) و آخرون بوجود علاقة ارتباطية بين مهام التخزين المتعلقة بالحلقة الفونولوجية و مهام التقطيع الصوتي المندرج تحت ما يعرف بالوعي الصوتي .

كما تتماشى دراستنا مع دراسة بوتزونق و دومو (Butzung et Demont,2003)بحيث وجدوا أن هناك علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية، فهم يرون ان هناك مكون من الذاكرة يتدخل أثناء القيام بمهام فونولوجية، و أن قدرة التعامل مع بنيات فونولوجية يعود إلى قدرة التخزين الفونولوجي في الذاكرة العاملة .

أما فيما يخص العلاقة الموجودة بين كل من الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية و القراءة، فلقد أثبتت النتائج المتحصل عليها في الدراسة الإحصائية على وجود علاقة ارتباطية دالة حيث حصلنا على معامل ارتباط كلي قدر ب $R=0,68^*$ ، و هذا ما يوضحه الجدول رقم (9) .

- و قيمة R^2 تبين لنا ثقل الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية، عندما يتدخلان على القراءة حيث تقدر نسبة معامل التحديد R^2 ب $R=0,16^*$ و هذا ما تبين في الجدول السابق .

كما يتضح لنا من خلال جدول رقم (11) بأن قيمة الثقل التنبؤي ل β (بيتا) للوعي الفونولوجي هي 0,35 و الحلقة الفونولوجية هي 0,40 و هي دالة إحصائية على مستوى 0.05 و هذا ما يتماشى مع نتائج الانحدار البسيط بين الوعي الفونولوجي و قراءة النص حيث تقدر نسبة معامل الارتباط لبيرسون هو $R=0,61$ و نتائج الحلقة الفونولوجية و قراءة النص هو $R=0,63$

فلاحظ عند بعض الحالات أنه كلما كان الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية جيد زادت نسبة عدد الكلمات المقروءة و هذا ما وجدناه عند الحالة (ف-ك) التي تحصلت علة نسبة 40% في الحلقة الفونولوجية و 44,44% في الوعي الفونولوجي و 29,58% في قراءة النص .

و كلما كان مستوى الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية ضعيف، كلما نقصت نسبة الكلمات المقروءة و هذا ما تبينه الحالة (م-أ) التي تحصلت على نسبة 33,33 % في الحلقة الفونولوجية، و نسبة 25,92% في الوعي الفونولوجي و نسبة 10,48 % في قراءة النص.

أما بالنسبة للعلاقة الموجودة بين الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية و قراءة الكلمات المعزولة، فلقد أثبتت النتائج المتحصل عليها في الدراسة الإحصائية على وجود علاقة ارتباطيه دالة حيث حصلنا على معامل ارتباط كلي $R=0,66$ و هذا ما يوضحه الجدول

رقم (15) أما بالنسبة لثقل الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية ما يعني بمعامل التحديد على قراءة الكلمات المعزولة تقدر ب $R^2 = 0,33$ و هذا ما يوضحه الجدول السابق .

كما يتضح لنا من خلال الجدول رقم (17) بأن قيمة الثقل التنبئي (بيتا) (beta) للوعي الفونولوجي هي 0,43 و الحلقة الفونولوجية هي -0,42 و هي دالة على مستوى 0.05 و سبب ظهور هذه العلاقة الترابطية هو التفاعل الذي حدث بين الحلقة الفونولوجية بالوعي الفونولوجي و التفاعل بين الوعي الفونولوجي و قراءة الكلمات المعزولة، و هذا ما يتماشى مع نتائج الانحدار البسيط حيث قدرت نسبة الحلقة الفونولوجية و الوعي الفونولوجي هو $R = 0,65^*$

نسبة الوعي الفونولوجي و قراءة الكلمات المعزولة هو $R = 0,57^*$.

هذا ما تتماشى عليه دراسة بارباسا و آخرون (Barbasa et al,2009) التي ترى أن القصور في العمليات المعرفية تعتبر أحد أهم العوامل المسؤولة عن صعوبات القراءة و الكتابة .

إن المعالجة الصوتية هي أحد أهم هذه العمليات المعرفية، و أن التعديل في العمليات الصوتية يكون في تنمية الذاكرة العاملة الصوتية (الفونولوجية) و الوعي الفونولوجي على وجه التحديد.

و كذلك دراسة بوتزونغ و دوموا (Botzung et Demont,2003) التي بينت من خلال نتائج الانحدار المتعدد وجود علاقة وطيدة بين كل من الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية و القراءة لدى المصابين بعسر القراءة الفونولوجي .

الاستنتاج العام :

من خلال النتائج التي حصلنا عليها من الدراسة الإحصائية أثناء تناولنا لهذا الموضوع الخاص بالعلاقة بين كل من الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية و القراءة لدى المصابين بعسر القراءة الفونولوجي .

نستخلص أن هناك علاقة بين كل هذه الثلاثة، ما يعني أن كل من الحلقة الفونولوجية و الوعي الفونولوجي يؤثران على القراءة فان كان الوعي الفونولوجي ضعيف كانت القراءة ضعيفة، و نفس الشيء بالنسبة للحلقة الفونولوجية، فيمكن إذن تفسير ضعف الأطفال المصابين بعسر القراءة الفونولوجي في القراءة إلى ضعف كل من الحلقة الفونولوجية و الوعي الفونولوجي .

و هنا نستنتج أن الحلقة الفونولوجية و الوعي الفونولوجي يعملان بشكل متداخل، و أن كلاهما مهمان لإتمام عملية القراءة، و هذا ما يثبت صحة الفرضية الأولى التي ترى أن هناك علاقة بين الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية و الفرضية الثانية التي ترى أن هناك علاقة بين الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية و القراءة لدى المصابين بعسر القراءة الفونولوجي .

كما تبين لنا في فرضيتنا الجزئية الأولى و الثانية بأن هناك علاقة بين الوعي الفونولوجي و القراءة و ذلك فيما يخص قراءة النص أو قراءة الكلمات، و هذا ما يجعلنا نتأكد من

أهمية الوعي الفونولوجي و استحالة الاستغناء عنه في عملية القراءة و هذا ما كانت تثبته كل من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع .

كما تبين لنا أيضا أن هناك علاقة بين الحلقة الفونولوجية و قراءة النص وعدم وجود علاقة بين الحلقة الفونولوجية و قراءة الكلمات، و هذا يعود إلى اكتضاض الذاكرة البصرية عند قراءة النص .

و هذا يستوجب تدخل الحلقة الفونولوجية، و عدم وجوب تدخلها أثناء قراءة الكلمات لأن الطفل هنا يستعمل فقط الشكل الكلي للكلمة و لا يحتاج الى تفكيكها، فهنا نستنتج أنه أثناء قراءة النص نحتاج إلى حلقة فونولوجية أما أثناء قراءة النص فلا نحتاج إليها ن فالحلقة الفونولوجية تتدخل فقط عندما تكون المهمة معقدة .

أما بالنسبة للفرضية الجزئية الثالثة و الأخيرة فانه لا توجد علاقة بين الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجي و قراءة أشباه الكلمات لكوننا سجلنا نسبة 0 % فيما يخص قراءة أشباه الكلمات و هذا ما يؤكد لنا أن الأطفال مصابين بعسر القراءة الفونولوجي .

التي أجريت حول عسر القراءة، ركزت على أن المصاب بعسر القراءة الفونولوجي لديه ضعف على مستوى الوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية، بحيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل من القراءة والوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية.

روتييرج (Rotierg d,2010) ديمون و بوتزونغ (Demont et Botzung,2003)

بارياسا و آخرون (Barbasa et al,2009) نانكوليس و آخرون (Nancollis et al,2005)

ديبونج و فندري (dejong et vanderlij,1999) ويندفور و سنولينق (Windfuhre et snowling,2001)

لقد توصلت دراستنا إلى نفس النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات، بحيث لا حظنا أن الطفل المصاب بعسر القراءة الفونولوجي لديه اضطرابات على مستوى الوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية و هذا ما يؤثر على مستوى قرائته.

و هو ما يعني أن علاج و متابعة هذه الحالات بعد تشخيصها طبعا لا بد أن يؤخذ بعين الاعتبار هذه المتغيرات و ذلك من خلال إعداد مجموعة من التمارين الخاصة بها.

و بهذا يمكن أن نقول بأن الأطفال الذين يعانون من اضطراب عسر القراءة الفونولوجي في الوسط الجزائري، مثلهم مثل الأطفال الذين ينتمون إلى بيئات أخرى يعانون من مشاكل على

مستوى الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية التي قد تكون السبب في ظهور عسر القراءة الفونولوجي.

و ضعف النتائج بين الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية و القراءة، بناء على وجود علاقة ارتباطية بينهما.يسمح لنا بأن نقترح اختبارات تقييمية للقراءة و هي "نص العطللة اختبار الوعي الفونولوجي و الذي يتضمن بدوره على أشباه الكلمات و اختبار وحدة الحفظ العددية،و هذا لتشخيص الحالات المصابة بعسر القراءة الفونولوجي.

كما نقترح أيضا ضرورة تنصيب مختص أرطوفوني في كل مؤسسة تربوية لمتابعة و كفالة هذه الفئة و أيضا أهمية تنظيم دورات التوعية للمعلمين بهدف تحسيسهم بخطورة هذا الاضطراب، مما يسمح لهم بمعرفة أساليب و طرق التعامل معهم .

في الأخير نأمل أن تجري دراسة أخرى تشمل عينة للمجتمع الجزائري ككل حتى تتمكن من تعميم النتائج.

١- الكتب العربية :

١- الكتب العربية :

1. ع ، فهم م . (1988) الطفل و مشكلات القراءة ، مصر ، الدار المصرية اللبنانية .
2. أحمد عبد الكريم . (2008) ، سيكولوجية عسر القراءة ، ط1 دار الفكر العربي للنشر و التوزيع.
3. إبراهيم . (2005) اضطرابات النطق و الفونولوجيا ، ط1.
4. تعوينات ع. (1998)، صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.
5. . (1990) البحث في العلوم السلوكية ، بدون مكان النشر .
6. . (1995) ، علم النفس الفزيولوجي، ط2 ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
7. . (2007) ، ط1 دار النشر الكويت .
8. . (1982) ، سيكولوجية الأطفال غير العاديين و استراتيجيات التربية .
9. . (1997) ، علم النفس المعرفي دراسات و بحوث ، القاهرة .
10. . (1997) ، التعليمي، ط3، الكويت دار النشر الكويت.
11. . (2012) ، الكويت مركز
12. . (1985) الخطوات المنهجية لإعداد البحوث العلمية، الإسكندرية المكتب الجامعي الحديث .

13. محمد عبد الحليم عبد الله، كيف نعلم في المرحلة الابتدائية، دار الشعب جبروت.
14. محمد عبد الحليم عبد الله (1998)، تعليم القراءة بين المدرسة و البيت، دار الفكر.
15. نبيل. محمد (1998)، صعوبات التعلم و التعليم في المرحلة الابتدائية، دار الفكر.
16. هدى محمد الناشف. (1999)، صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، القاهرة دار الفكر.

الفرنسية : -

- 17- Debray P, Ritzen B. (1970), la dyslexie de l'enfant,3 éd, casterman.
- 18- Dehaene S. (2007), neurones de la lecture, paris.
- 19-Emmanuel M. (2014), Approche clinique des trouble instrumentaux: dysphasie, dyslexie, dyspraxie, paris.
- 20- Estienne F.(1973), langage et dysorthographe, paris,édition universitaire.
- 21- Ferrand L. (2007), psychologie cognitive de la lecture , bruxelles
- 22- Gillet P,Martory MD , VALDOIS S.(2000),neuropsychologie de l'enfant,marseille.

- 23-Gillet P. Billard C.(1996),cognitive des troubles de la lecture et l'écriture chez l'enfant,marseille.
- 24- GOMBERT(1999), LE DEVELOPPEMENT méta linguistique, édition PUF, paris.
- 25- lemaine .p (1999) , psychologie cognitive éd de boeck,paris
- 26- Maissonny B. (1973) , langage et dysorthographe,paris , édition universitaire .
- 27- Maissony B. (1999), la conscience phonologique et rééducation orthophonique, paris.
- 28- Muchelli R , bourcier.A(1985), la dyslexie maladie du siècle, paris.
- 29- Randal J, SERON X. (2003), trouble de langage: diagnostique et rééducation, SL, liège mardaga.
- 30- Roulin J. (1998), psychologie cognitive , breal.
- 31-Sprenger L.(2003), la lecture et dyslexie approche cognitive,paris.
- 32-sylvie c. (2008) , dyslexie :définitions des trouble remédiations et adaptations pédagogique, SL.
- 33-Vincent E.(2007),la dyslexie,france,gedex 9.
- 34- Ellis w.A.(1989), lecture, écriture et dyslexie, SL.

القواميس:

35-أبو الديار م.(2012)، قاموس صعوبات التعلم و مفرداتها ،ط1، مركز تقويم و تعليم
البحر الأبيض المتوسط.

الفرنسية:

36-Frédérique B et al.(2004), Dictionnaire d'orthophonie, 2^{eme} éd, SL.

: العربية

العربية:

37-إسماعيل ل. (2002) دراسة سيكولوجية لصعوبة تعلم القراءة :دراسة تحليلية مقارنة
بين 8- 12 سنة، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في الأرطوفونيا، غير
منشورة، الجزائر ،جامعة سطيف.

38-الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة :تناول
الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة :تناول
مذكرة لنيل شهادة الماجستير
في الأرطوفونيا، تحت إشراف الدكتورة إبراهيمي سعيدة، الجزائر ،جامعة الجزائر.

39-صليحة غ. (1997-1998) اضطراب تعلم القراءة في المدرسة الأساسية:بناء اختبار
القدرة على القراءة باللغة العربية، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، تحت إشراف الدكتوراه
نصيرة زلال ،الجزائر، جامعة الجزائر.

40-الذاكرة العاملة و المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة،
أثره على الذاكرة العاملة و المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة،
البحر الأبيض المتوسط.

41-بوحدي هـ. (2008-2009) دور الذاكرة النشطة في تطوير التمثيل الفضائي عند
الطفل، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي و المعرفي،الجزائر،جامعة
الجزائر.

42-المرحلة الابتدائية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتورا في
القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية، أطرحة مقدمة لنيل شهادة دكتورا في
الأرطوفونيا، تحت إشراف الهاشمي لوكيا، الجزائر، جامعة الجزائر.

43-مونيكا ش. 2012 (الذاكرة العاملة (التنفيذية، البصرية، الصوتية) لدى طلبة
صعوبات التعلم في القراءة و الرياضيات، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في التربية، تحت
إشراف الدكتور فتحي جروان، حزيران، جامعة عمان العربية.

الفرنسية:

44-chistelle n.(2008), *étude des déficits phonologiques a l'origine des troubles d'apprentissage de la lecture dans la dyslexie et la dysphasie :approches développementale neuropsychologique et anatomie-fonctionnelle*, thèse de doctorat, université louis pasteur strasbourg .

45-Daneil p.(2012,2013), *quelle est la relation entre la structuration temporelle et la lecture*, thèse de doctorat, université paris.

46-Demont E.et Botzung A.à(2003), *contribution de la conscience phonologique et de la mémoire de travail aux difficultés en lecture :*

Etude auprès d'enfant dyslexique et apprentis lectures, université louis pasteur, strasbourg, et l'université de haute bretagne,rennes.

47-Kosir s.(2000), *l'évaluation de la lecture en orthophonie*, mémoire de master 2, université Nancy.

48-Leo S.(2008), *habiletés phonologiques et mémoire de travail verbale chez une population d'enfants grands primaires âges de 6-7ans* , université Claude Bernard ,Lyon 1.

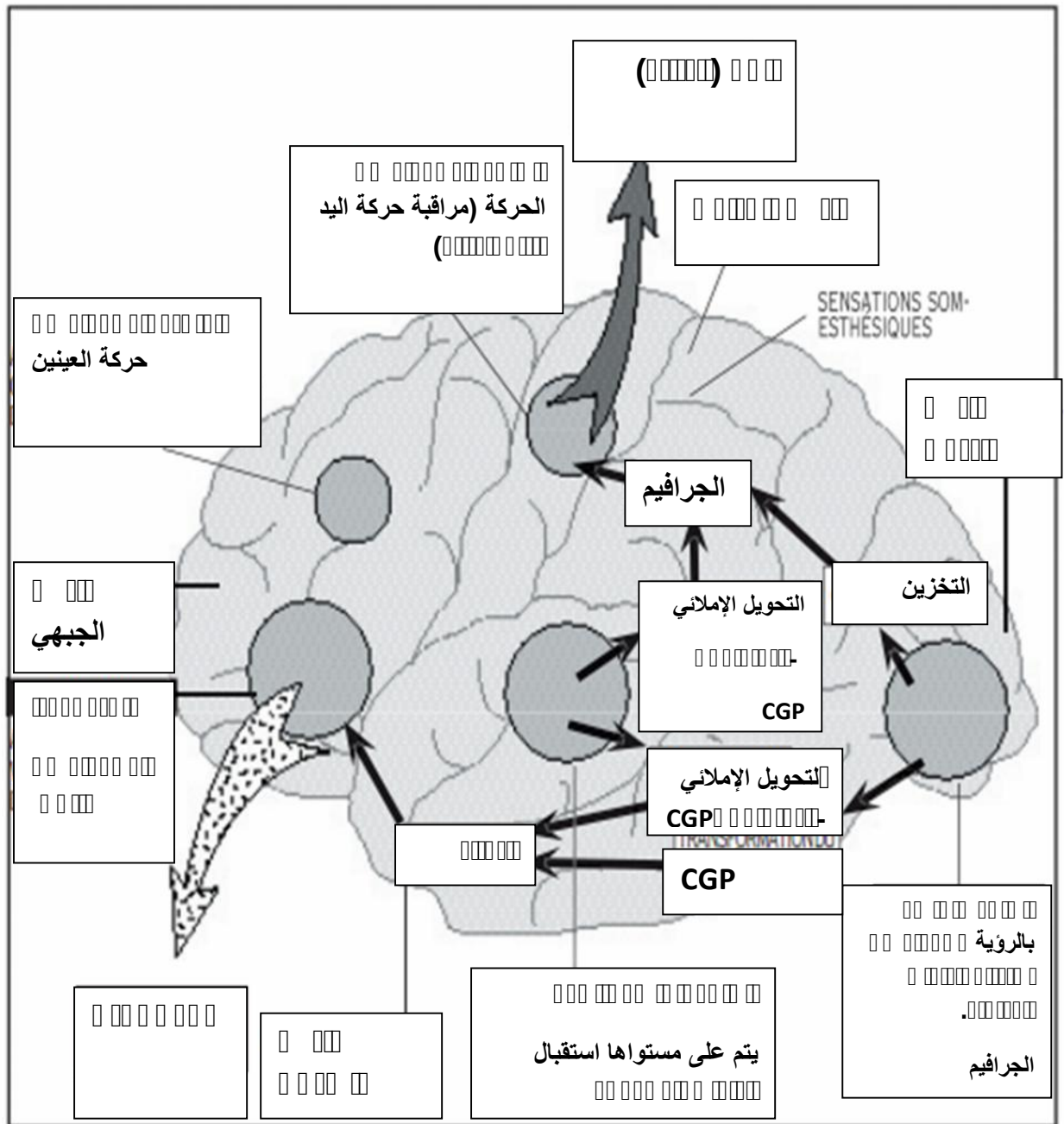
49-Pauline R.(2013 ,2014),*effet de la remédiation neuropsychologique sur les aptitudes en mémoire de travail et en attention partagée* ,paris, université de Lille.

50- Racha Z.(2009),*le rôle de l'apprentissage de la lecture dans le développement de mémoire de travail* , université François-Rabelais de tours.

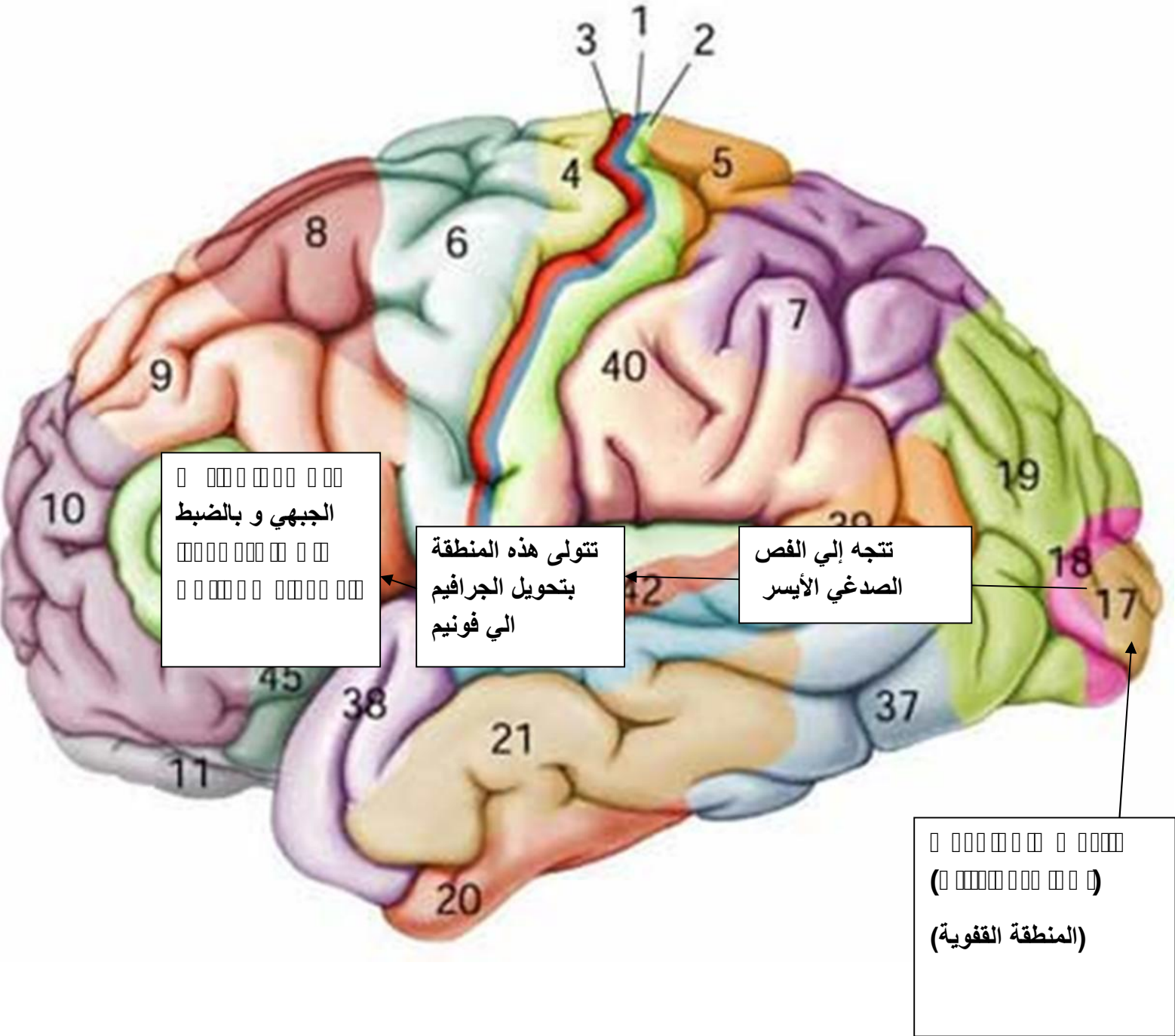
Les cites internet :

51- Michel B.(2005),*codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail* ,[http :corelo.revues,1110](http://corelo.revues.org/1110).

1: يبين مناطق المسؤولية ع (الحواس) والتي تتدخل في عملية التحويل
 - الفونولوجي (الجرافيم الي فونيم) CGP .



2: يبين المناطق الخاصة بالقراءة





بهارفقتہ **المدينة**

الرملية



سقف

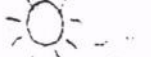
سقف المنازل و تمايلت و تقاطير حبات

منزلهم ففخت الحركة ولم يبق

انتهت العطلة عاد فارس الى منزله و التحق بالمدرسة و في فناءها و و لرفاقه عن

عند حلول فصل الصيف دعا فارس صديقه جلوس لقضاء العطلة الصيفية على شواطئ البحر

ع بزرگه میاهها.

A simple line drawing of a sailboat on water. The sailboat has a single mast and a triangular sail. It is positioned on a body of water represented by wavy lines. In the upper left corner, there is a sun with rays. The drawing is minimalist and appears to be a child's sketch.

1- الحكم على القافيات:

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

التعليمة:

« fi kul merra na tilek zuğ kelmet, wenta lazem tasma mlih wetqulli ida kanu yaxlasu kifkif wella maši kifkif »

"في كل مرة نعطيك زوج كلمات، و اني لازم تسمع امليح اذا كانوا يخلصوا كيف كيف ولا ماشي كيف كيف".

[ħağar] – [baɣar] □ □ - □ □ □ : □ □ □ □

[qitta] – [batta] □□ □—□□ □ :□ □□□ □□

$$[\text{qism}] - [\text{dufr}] \quad \square\square - \square\square\square$$

طبيب – حبيب [tabib] – [ħalib] النهائي:

[xubz] – [xayt] خيط – □□

شام - دام [šam a] – [dam a]

2- كلمة قافية:

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

التعليمة:

« sma mlih lelkelma lli na tihalek u hawass la kelma wahduxra taxlass
kifkif kima hijja, ya ni lazam ikun essut kifkif fellaxxar »

"اسمع مليح للكلمة الي نعطيها لك او حوس على كلمة وحدة اخرى تخلص كيف كيف كيما هي،يعني لازم يكون الصوت كيف كيف فاللخر.

يد (جد -) [yad] – [xad - ġad - mad]

[na:r] : ن ا

[ğabal] ا ب

ختبار النهائي: [ra :s] ا ر

[alam] ا ل م

[qalb) □ □

3- قافية مع كلمة مقصودة:

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

التعليمة:

« na□ tilak fellawell kelma, ba□ dha telt kelmet wahduxrin, binathum
Wahda taxlas kifkif kimalkalma llawla lazem tqulli ama hiya »

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

[ša□ r] / [miqas]_ [baħr] _[waraq] □ □ □ – □ □ □ – □ □ □ : □ □ □ □ □ □ □ □

Rima:l / ħama:m-wuğu:h-ğima:l □ □ □ – □ □ □ □ – □ □ □ □ : □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

□ adm / milħ- walad- laħm □ □ □ – □ □ □ – □ □ □ : □ □ □

□ □ ختبار النهائي:

قهوة: □ □ □ □ - □ □ □ □ - [qahwa] / [du:da]- [y a:ba]-[ħalwa] □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

□ □ □ □ : □ □ □ □ - □ □ □ □ - □ □ □ □ : [serwa:l] □ □ □ □ - □ □ □ □ - □ □ □ □ : [usbu□] / [murabar]-[mistara]-

عصافير: دراهم – طباشير – [asa:fiɾ]/ [dara:him]- [taba:ʃir]- [aːla:m]

4 – الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة:

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

التعليمة:

« durk qrib kif kif, bessah essut li nesamuh fillexar elkelma
lazem talqah sghir bezzaf ya ni qsir »

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

الاسم : [basal] / [raas] – [riġl]- [kalb] – [qalb] – [qalb] : [basal] / [raas] – [riġl]- [kalb]

الاسم : [xatam] / [muallim] – [kabš]- [saːa] : [xatam] / [muallim] – [kabš]- [saːa]

الاسم : [hatab] : [dawaa]- [talġ]- [kitab] : [hatab] : [dawaa]- [talġ]- [kitab]

الاسم : [inab] / [layl]- [ġayb]- [šams] : [inab] / [layl]- [ġayb]- [šams]

الاسم : [dahr] : [ayn]- [šitaa]- [sukkar] : [dahr] : [ayn]- [šitaa]- [sukkar]

[tɪfl]- [ɣ azal]- [dawaa]-[kurras]

□ □□ – □□□ – □□□ :□□

5 – □□ □□□ □□ :

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

التعليمة:

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

- "nabdaw ennahu lawwal alism wensuf was yabqa (qara)"
- "ennahu laxxar el ism wensuf was yabqa (baqa)"
- "ennahu masat el ism wansufu wach yabqa (bara)"

"تعرف " البقرة" عندها راس (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"

– "نبدأو انحوا اول الاسم ونشوف واش يبقى (قرة)"

□ – "□□□□□□□□□□ الاسم يقعد (بق)"

□ – "فللخر انحو وسط الاسم، بيقالنا اللول والللخر ديالو (برة)"

[baqara]

□□□□

:□□□□□□

[faraša]

فارسا : فـ ا ر شـ ا

[mistara]

مستارا

ختبار النهائي:

[zarbiyya] زربية

[mifta:h] مفتاح

[usfu :r] رفس

6 – فـ ا ر شـ ا : فـ ا ر شـ ا

نقدم 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 ta tili zug kelmet elkalma etanya gebnaha
melkelma elawla

menbaad manahina essut elewel qulli skun huwa »

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

[daba :b] / [ba :b]

باب / باب : باب

[tuffa :h] / [fa :h]

فاف / فاف : فاف

[qita :r] / [ta :r]

تات / تارت

ختبار النهائي: [samaa] / [maa]

[tura :b], [ra :b]

[ħigara] / [ğara]

7- تعويض الحرف الأول :

التعليمة :

« kima qbil , na tik kelma, wenta tnaħi ssout llawal li tessam u, bessah hna natlab menek tzid tbadlu bwahdaxur bas ikun 3andna kalma gdida »

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

[tut] / [ħu :t – qu :t – u :t.....]

توت – قوت – هوت

: تعويض

[3am]/[fam – dam – šam – yam]

(فام – دام – شام – يام)

: تعويض

[raml] / [naml - ħaml]

(رامل – نامل – هامل)

[tari:q]

طريق : اختبار النهائي

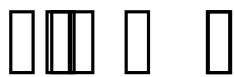
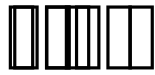
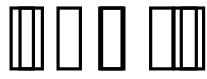
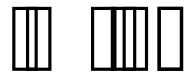
[ğism]

()

[kalb]

(7)





ثِيَابَ

ثِيَابَ

ثِيَابَ

مَزْهَعَةً

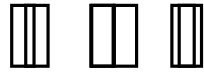
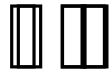
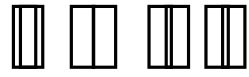
ثِيَابَ

ثِيَابَ

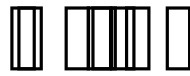


أَزْهَانُ



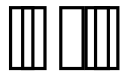
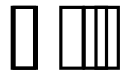


تَلَامِيْعُ



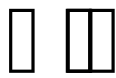
حَيَوَانَا

مُوظِفِيرُ



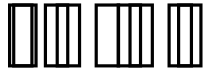
هَاشِفُ





فيل

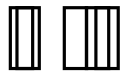




٢٩ تَمَاسِيحُ

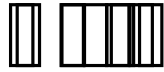


سَيَّارَةٌ



صَهْرٌ





قَنَادِيلُ



نَشَوِيَّاتٍ

زَمْهَرِيرُ

