جامعة الجزائر2

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربيةو الأرطوفونيا

علاقة الطلاقة اللفظية بالوعي الفونولوجي

ـ دراسة مقارنة بين تلاميذ جيّدي القراءة و تلاميذ يعانون من صعوبات فيها ـ

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأرطوفونيا تخصص أمراض اللغة والاتصال.

إعداد الطالبة:

تكوتي إيمان

إشراف الأستاذة:

أ.د.بوسبتة يمينة

السنة الدراسية:

2014ـ2015

الملخص:

يهدف هذا العمل إلى دراسة طبيعة العلاقة بين متغير الوعي الفونولوجي والطلاقة اللفظية ،وذلك لدى القراء الجيدين والقراء الذين يواجهون صعوبات في تعلم القراءة،والمقارنة بين نوعي الطلاقة اللفظية لدى المجموعتين،ولتحقيق هذه الأهداف طبقنا اختبار رسم الرجل واختبار "العطلة" لتقييم القراءة، وهذا لضبط عينة البحث التي تكونت من30 تلميذ مستوى سنة رابعة مقسمين إلى مجموعتين 15 تلميذ قارئ جيد و15 تلميذ يعاني من صعوبة في تعلم القراءة ،خضعوا لاختبار الوعي الفونولوجي واختبار الطلاقة اللفظية .

وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والطلاقة المعجمية لدى أفراد المجموعتين ،في حين عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين مهارة الوعي الفونولوجي والطلاقة الفئوية ،أما بالنسبة للفروق بين نوعي الطلاقة اللفظية المعجمية والفئوية فلم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية.

الكلمات المفتاحية:

الوعي الفونولوجي – الطلاقة اللفظية (الفئوية / المعجمية)- القراء الجيدين –ذوي صعوبات القراءة.

Résumé :

Cette étude vise à mieux comprendre le lien entre la fluence verbale et la conscience phonologique auprès des bons et des mauvais lecteurs.

Nous avons comparé cette relation entre fluence et conscience phonologique chez les deux groupes d'élèves, 30 élèves de 4éme année primaire, qui ont été évalués et catégorisés selon leurs niveaux de lecture, 15 bons lecteurs et 15 mauvais lecteurs qu'ont passé l'épreuve de fluence verbale (lexicale / catégorielle).

Nos résultats montrent que la fluence lexicale est corrélée a la conscience phonologique chez les deux groupes, en revanche il n'existe pas de lien statistiquement significatif entre la fluence catégorielle et la conscience phonologique chez les deux groupes d'étude.

Par ailleurs, les résultats statistiques suggèrent qu'ils n'ya pas de différences entre les deux types de fluences (lexicale ou catégorielle) chez l'échantillon testé.

Mot clés :

Conscience phonologique – fluence verbale (lexicale / catégorielle)- bon lecteur-mauvais lecteur.

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى كل أفراد عائلتي الذين كانوا سندا لي و دعما في كل مراحل حياتي

وكذا فهذا العمل المتواضع مهدى إلى كل طلبة تخصص الارطوفونيا

وكل طلبة العلم الجادين.

إلى كل زميلاتي دفعة الماجستير.

و إلى كل صديقاتي وأخواتي .

إلى الأطفال الذين يتحدون يوميا صعوبة تعلم القراءة.

كلمة شكر

الحمد والشكر لله سبحانه وتعالى الذي وفقنا لإتمام هذا العمل.

كما أقدم جزيل الشكر والامتنان الموصول بالاحترام للأستاذة البروفيسور بوسبتة يمينة على إشرافها على هذا العمل والتي رغم قيمتها العلمية إلا أنها كانت مثالا للتواضع في تعاملها معنا .

و الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا البحث .

كما أشكر كل الأساتذة الذين مدوا لي يد العون : الأستاذ بالمدني من جامعة المسيلة ،الأستاذ ختاش و الأستاذة زغيش وردة وأيضا الأستاذة و الصديقة لينا عورة من جامعة باتنة .

و الأستاذة خطار من جامعة الجزائر.

كما لا يفوتني أن أشكر مدراء المدارس الابتدائية والمعلمين الذين فتحوا لي المجال وسهلوا لي مهمة العمل مع التلاميذ.

أشكر كل من شجعني وساندني ولو بالكلمة الطيبة.

الفهـــــــــــــــرس:

المقدمة 01

الجانب النظـــــــري:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1.الإشكالية 05

2.الفرضيات 08

3.تحديد المفاهيم الدراسة 09

4.أهمية وأهداف الدراسة 11

5.الدراسات السابقة 12

الفصل الثاني: مهارة القراءة

تمهيد:

I- مهارة القراءة

.....19

1-مفهوم القراءة 20

2-تعاريف مختلفة للقراءة 20

3-الميكانيزمات المعرفية المتدخلة في عملية القراءة 22

1.3-عمليات فك الترميز 23

1.1.3-التحليل البصري 23

2.1.3-التعرف على الكلمة.....23

2.3-عملية الفهم 24

القراءة.....25
1.4-نموذج فيرث« Firth» 25
2.4-نموذج الثنائي الأساس لإكتساب القراءة « Seymour».....28
3.4-نموذج الوساطة الفونولوجية لمورتن 30
4.4- تقييم النماذج التطورية.....31
خلاصة الفصل.....32

الفصل الثالث: صعوبات القراءة.

تمهيد

1.صعوبات القراءة.....34
2.أنواع صعوبات القراءة.....36
1.2- صعوبات القراءة التطورية 36
2.2- صعوبات القراءة المكتسبة 36
3.2- صعوبات القراءة الفونولوجية 37
4.2- صعوبات تعلم القراءة السطحية 37
5.2- صعوبات القراءة السيميائية 37
6.2- صعوبات القراءة العميقة.....38
3- أعراض صعوبات القراءة 34
4- أسباب صعوبات القراءة 41
1.4- اسباب اجتماعية انفعالية.....41
2.4- الطرق التعليمية غير المناسبة.....41
3.4- اختلال الجانبية.....42

4.4- اختلال البنية الفضائية والزمانية والمخطط الجسمي.....43
5.4- اضطراب التحكم البصري و السمعي 43
6.4- اضطراب في الوعي الفونولوجي 44
7.4-اضطرابات في عملية الاستحضار و الاسترجاع اللفظي 44
خلاصة.....45

الفصل الرابع: الوعي الفونولوجي.

تمهيد

1.تعريف مهارة الوعي الفونولوجي 48
2. مستويات الوعي الفونولوجي.....49
3. نمو الوعي الفونولوجي.....50
4.أهمية الوعي الفونولوجي.....52
5.العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة 53
6.دور المختص الأرطوفوني في تنمية الوعي الفونولوجي 54
خلاصة.....55

الفصل الخامس: الطلاقة اللفظية.

تمهيد

1.تعريف الطلاقة اللفظية.....57
2.أنـــــــــــــــــــــــــــــــواع الطلاقـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــة اللفظية.....58
1.2.الطلاقة المعجمية.....58

2.2. **الطلاقة الفئوية**.....59

3.نمو الطلاقة اللفظية.....59

4.علاقة الطلاقة اللفظية ببعض المهارات المعرفية..... 60

1.4.الطلاقة الذاكرة.....60

2.4 .النفاذ إلى المعجم.....60

3.4.المهـــــــــارات المعرفيـــــــــة المتضـــــــــمنة في مهـــــــــارة الطلاقـــــــــة اللفظية.....62

5.الطلاقة اللفظية والوظائف التنفيذيـــة.....63

6.العوامل التجريبية المؤثرة على الطلاقة اللفظية.....63

خلاصة.....65

الجانب التطبيقي:

الفصل االسادس:الاجراءات المنهجية للبحث الميداني.

1.الدراسة الاستطلاعية.....68

2.المنهج المستعمل في الدراسة.....70

3.عينة الدراسة.....70

1.3.معايير اختيار العينة.....71

2.3.خصائص العينة.....72

4.الحدود الزمانية والمكانية للدراسة.....73

5.أدوات الدراسة.....75

1.5.أدوات ضبط المتغيرات.....75

1.1.5.اختبار رسم الرجل 75
2.1.5.اختبار القراءة العطلة.....75
2.5.أدوات جمع المعطيات والتحقق من الفرضيات 77
1.2.5.اختبار الوعي الفونولوجي (الصورة المكيفة على البيئة الجزائرية).....78
2.2.5. اختبار الطلاقة اللفظية الفئوية والمعجمية.....79
6.الاجراءات الميدانية للبحث.....80
7. الاساليب الاحصائية.....82
خلاصة
الفصل السابع: عرض و مناقشة النتائج الدراسة.
تمهيد
1.عرض ومناقشة نتائج الاختبارات ضبط المتغيرات:
1.1.اختبار رسم الرجل.....85
1.1. 1. عرض و تحليل نتائج رسم الرجل القراء الجيدين.....86
1.1. 2 . عرض وتحليل نتائج رسم الرجل للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.....87
2.1. اختبار العطلة.....88
1.2.1.عرض و تحليل نتائج العطلة للتلاميذ القراء الجيدين 89
2.2.1.عرض وتحليل نتائج العطلة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.....91
2.عرض ومناقشة نتائج اختبارات التحقق من الفرضيات.....93
1.2. اختبار الوعي الفونولوجي.....93
1.1.2. عرض ومناقشة نتائج الوعي الفونولوجي للقراء الجيدين.....93
2.1.2.عرض ومناقشة نتائج الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.....94
2.2. اختبار الطلاقة اللفظية.....95

1.2.2.عرض نتائج اختبار الطلاقة اللفظية للقراء الجيدين.....95
2.2.2.عرض ومناقشة نتائج الطلاقة اللفظية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة 96
3.التناول الإحصائي.....97
1.3. عرض النتائج 97
1.1.3.عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....97
2.1.3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....98
3.1.3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....99
4.1.3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....99
5.1.3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.....100
6.1.3. عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة.....101
2.3.مناقشة النتائج الفرضيات.....102
1.2.3.مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....102
2.2.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....102
3.2.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....103
4.2.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....104
5.2.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.....104
6.2.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة.....104
4.المناقشة العامة للنتائج.....105
5.التوصيات والاقتراحات.....107
المراجع.....108
الملاحق.

رقـــــــم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	الحالات المدروسة خلال الدراسة الاستطلاعية	69
02	خصائص ومواصفات عينة الدراسة	72
03	الحدود المكانية للدراسة	74
04	جدول درجات الذكاء لدى التلاميذ قراء جيدين	86
05	جدول درجات الذكاء لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	87
06	نتائج اختبار العطلة لدى التلاميذ قراء جيدين	89
07	نتائج اختبار العطلة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة	91
08	نتائج الوعي الفونولوجي للتلاميذ جيدي القراءة	93
09	نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة	94
10	نتائج في الطلاقة اللفظية المعجمية والفئوية للتلاميذ قراء جيدين	95
11	نتائج في الطلاقة اللفظية المعجمية والفئوية لدى ذوي صعوبات القراءة	96
12	نتائج دراسة الارتباط بين الوعي الفونولوجي والطلاقة المعجمية	97
13	نتائج دراسة الارتباط بين الوعي الفونولوجي والطلاقة المعجمية لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.	98
14	نتائج دراسة الارتباط بين الوعي الفونولوجي والطلاقة الفئوية لدى مجموعة التلاميذ قراء جيدين.	99
15	نتائج دراسة الارتباط بين الوعي الفونولوجي والطلاقة الفئوية لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	99
16	نتائج دراسة الفروق في الطلاقة اللفظية المعجمية لدى التلاميذ جيدي القراءة وذوي الصعوبات القراءة.	100
17	نتائج دراسة الفروق في الطلاقة اللفظية الفئوية لدى التلاميذ جيدي القراءة وذوي الصـــعوبات القراءة.	101

فهرس الجداول

رقم الشكل	اسم الشكل	الصفحة
01	يمثل رسم بياني لمعاملات الذكاء للتلاميذ ذوي صعوبات القراء والقراء الجيدين	88
02	رسم بياني يمثل متوسطات زمن القراءة وعدد الكلمات الصحيحة المقروءة و الأخطاء المرتكبة في 3 دقائق	92
03	رسم بياني يمثل متوسطات الوعي الفونولوجي لدى القراء الجيدين وذوي صعوبات القراءة	94
04	رسم بياني يمثل متوسطات الطلاقة اللفظية لدى المجموعتين	97

فهرس الاشكال

مقدمة:

منذ 30 سنة تزايد الاهتمام بدراسة اللغة المكتوبة وذلك لما تحتله من أهمية اجتماعية، ثقافية و تربوية فالاندماج الاجتماعي والنجاح المدرسي يتطلبان التحكم في مهارة القراءة ،فهذه المهـــارة تؤثر على استيعاب جل الأنشطة المدرسية، وأي اضطراب على مســـتواها يـــؤدي إلى صـــعوبة أكاديمية وصعوبات في التعلم وذلك لان القراءة بوابة للإطلاع على كل المعارف الأخرى (p63 ,Boukadida ,2008) .

أثناء سيرورة تعلم القراءة تظهر فروق فردية بين الأطفال ،فتعلم القراءة عند بعض الأطفال يتطلب مجهود شاق وتدريب كبير،بينما يكون سلس وسهل دون صعوبات تذكر عند الآخـــرين، لتصبح القراءة فعلا طبيعيا يحدث بغير مجهود ،هذا المستوى من التحكم و التمكن في استراتيجيات التعرف على الرموز المكتوبة لا يتمكن منه التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، حيث تبقى القـــراءة نشاطا شاقا يتطلب بذل مجهود .(Alegria ,2003)

يعاني جزء من أطفال المدارس في كافة بلدان العالم و منها الجزائر، من صعوبات في تعلـــم مهارة القراءة، وهذا يعتبر سببا في كثير من المشـــاكل الدراســـية ،و يخلـــق تحـــديات للأوليـــاء وللمختصين المحيطين بالتلميذ لمحاولة مساعدة هذه الفئات من الأطفال و يستدعي ذلـــك تـــدخل فرق متعددة التخصصات مكونة مـــن المعلمين،المختصـــين النفســـيين ،المـــربيين و المختصـــين الأرطوفونيين.

فمن الضروري الاهتمام بموضوع صعوبات القراءة و التكفل بها وهذا يتطلب الدراســـة المعمقة لكل العوامل المتدخلة في سيرورات اكتسابها، ومحاولة فهم الإستراتيجيات الكامنـــة وراء صعوبات تعلمها ،قصد إيجاد حلول ناجعة ،مستفيدين مما قدمه العلماء حول هذا الموضوع وتقديم مساهمات لفهم العلاقة بين هذه الصعوبات و متغيرات أخرى، وفي الدراسة الحالية ركزنا علـــى مهارة معرفية- لسانية "الوعي الفونولوجي" والتي تم التطرق لها في الكثير من الأدبيات كعامـــل تنبؤي للنجاح في تعلم وإتقان عملية القراءة،و التي لها دور مساعد في تعلم القراءة ،فالأطفال الذين

لديهم وعي عالي بالوحدات الفونولوجية يتميزون بالتفوق في القراءة ، أمّا الأطفال ذوي الـــوعي المحدود فيعانون من صعوبات في تعلم مهارة القراءة (Delpech 2001, p148).

إضافة لدراسة الوعي الفونولوجي سنبرز في هذه الدراسة بعض الجوانب المتدنية من اللغة الشفهية عند الأطفال ذوي صعوبات القراءة التي بينت الاهتمامات الحديثة بالوظائف التنفيذية عن وجـــود خلل في إستراتيجيات استحضار الكلمات لدى هذه العينة من الأطفال (Moura ,2014) .

لذا فقد جاءت دراستنا الحالية بهدف تحديد العلاقة الموجودة بين مهارة الوعي الفونولوجي والتي تندرج ضمن مهارات الميتامعرفية الضرورية لاكتساب القراءة (اللغة المكتوبة) وبين مـــتغير الطلاقة اللفظية بنوعيها، **المعجمية** والتي تخضع لشروط الفونولوجية و **الفئوية** والتي تخضع لشروط دلالية وذلك لتحديد مستوى ارتباط هذين المتغيرين لدى الأطفال الســـليمين و الأطفـــال ذوي صعوبات القراءة، رغبة منا لتسليط الضوء على الجوانب غير الظاهرة لصـــعوبات تعلـــم القـــراءة ،وبعض المهارات المتدنية لهم التي ليست لها علاقة مباشرة بالقراءة عسى أن تفـــتح نتـــائج هـــذه الدراسة أبواباً للتكفل لم يُسبق طَرقها.

و لمعالجة هذا الموضوع كان من الأنسب ، بتقسيم الدراسة إلى فصول بالطريقة التالية :

قسم نظري مكون من 4 فصول : فارتأينا من الضروري البدء بفصل يوضح الإطار العام للدراسة نستعرض فيه إشكالية الدراسة وأهميتها و عرجنا في الفصل الثاني إلى مهارة القراءة مـــن مختلـــف جوانبها وتم تعرض إلى الميكانيزمات المتدخلة فيها أما الفصل الثالث فدرسنا فيه صعوبات القراءة بذكر أنواعها و أسبابها في حين أن متغير الوعي الفونولوجي فقد تم التعرض له في الفصل الرابـــع واشتمل الفصل الخامس المعنون بالطلاقة اللفظية على تعار يف، أنواع الطلاقـــة اللفظيـــة وكـــذا علاقتها بمختلف العمليات المعرفية كالذاكرة والوظائف المعرفية والنفاذ إلى المعجم ،أمّـــا لـــدى مرورنا للقسم التطبيقي الميداني فهو مكوّن من فصلين :الفصل السادس تناول الإجراءات المنهجية للدراسة من طريقة اختيار العينة وذكر المنهج المستعمل في الدراسة وحدودها الزمنية والمكانية كما بيّنا الأدوات المستعملة لاختبار الفرضيات، ثم نصل إلى الفصل السابع حيـــث عرضـــنا مختلـــف

البيانات التي تم جمعها وكانت مناقشة نتائج الدراسة وتحليلها في ضوء الإجابة على التســـاؤلات والتحقق من الفرضيات ،وككل بحث انتهت الدراسة بالمناقشة العامة لكل النتائج المتحصل عليها واستعراض مختلف المراجع والملاحق .

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة:

1.الإشكالية

2.الفرضيات

3.تحديد مفاهيم الدراسة

4.أهمية وأهداف الدراسة

الإشكالية:

يعتبر تعلم القراءة من الأهداف التربوية الأساسية للمدرسة الابتدائية ،حيث يبدأ تعلمها رسميا عند الالتحاق بالمؤسسات التربوية ، في حين أن الاكتساب الفعلي لهذه المهارة لا يرتبط بالتعلم المدرسي فقط ،بل ينطلق من المعلومات القبلية و المعارف الضمنية التي يملكها الأطفال قبل سن التمدرس (Ecalle ,2003,p22) .

تشير الأدبيات العالمية أن هذه المعارف عن القراءة تتكون قبل سن 3سنوات (Blaye et al,2007) ، نتيجة احتكاك الطفل بعالم مليء بالمثيرات المكتوبة كاللافتات، العلامات التجارية و القصص... ، حيث تساهم كل هذه المثيرات في بناء فكرة حول مغزى القراءة لديه ،و من ثَم يصبح لدى الطفل القدرة على التفريق بين الرسم والكتابة ،و بنموه تزداد معارفه حول القراءة ليتمكن في سن 4-6 سنوات من التعرف على أشكال بعض الكلمات المألوفة ، والوصول إلى معانيها انطلاقا من صفاتها الشكلية ونتيجة ورودها في سياق يومي متكرر(Habib,1999,112) .

إضافة إلى هذا فإن الطفل الذي هو بصدد تعلم القراءة يملك مخزون لساني مستمد من تجربته الشفهية، التي تَسبق وتُمهد لبناء معارفه حول اللغة الكتابية، فالقارئ المبتدأ الذي يملك مخزون شفهي يحتوي على حوالي 2500 كلمة (Blaye et al,2007)، ويطور القدرة على استنتاج أن الكلمات المنطوقة متكونة من تسلسلات و تعاقبات من الأصوات تدعى (الفونيماتPhonème) التي يمكن مطابقتها مع رموز كتابية (حروف Graphème) ،و يجدر الذكر أن بعض هذه الكلمات تتشابه وتتشارك في صفات فونولوجية معينة (كالقافية والاستهلال)،ويتطور الإحساس بهذا التشابه عند الطفل تدريجيا، تسمى هذه الحساسية نحو وحدات الكلام، و قدرة التعامل مع مكوناته بطريقة مجردة "الوعي الفونولوجي" .

نظرا لأهمية هذه المهارة الميتافونولوجية واعتبارها قدرة ضرورية لها علاقة مباشرة بتعلم القراءة (Alegria et al,2004)،فقد كانت ولا تزال موضوع رئيسي للعديد من

الدراسات، إذ يُعد الوعي الفونولوجي عاملا تنبؤياً وتشخيصيا لصعوبات القـــراءة فـــإن الطفل يحتاج إلى عتبة معينة من الوعي بمكونات الكلام إذا قلّ عنها كان ذلك مؤشرا على وجود صعوبات في تعلم القراءة(Delpech,2001,p43)، كما نـــذكر دراســـة (Bradley & Bryant ,1983) والتي أجريت على 403 طفل في سن 4-5 و6 سنوات وأثبتـــت نتائجهـــا وجود علاقة ارتباطية قوية بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة و وجود علاقة تفاعـــل تأثير وتأثر بين المتغيرين.

ومن الدراسات الجزائرية التي تطرقت للموضوع دراسة (أزداو،2011) التي درست تطور الوعي الفونولوجي لدى 130 تلميذ لمدة سنتين في بداية الدراسة الدخول المدرســـي وفي السنة الثانية من التعليم ، عززت نتائج هذه الدراسة أهمية متغير الوعي الفونولوجي كعامل مساعد في تعلم القراءة ويتأثر وينمو بعامل التعلم .

لم تتوقف الدراسات حول الوعي الفونولوجي عند إثبات علاقته القوية بتعلم القـــراءة بل وظفت هذه النتائج في بناء برامج تدريبية على هذه المهارة كوسيلة وقائية وعلاجيـــة لصعوبات تعلم القراءة. (Nancollis,2005)و (Lundberg, 1988).

من جهة أخرى أوضحت الدراسات اللسانية انه إضافة إلى العجز الواضح لـــدى ذوي صعوبات القراءة في المهارات الميتافونولوجية (وعي الفونولوجي) فإنهم يعانون مـــن قصور في العديد من مستويات الفونولوجيا (Alegria&Mousty, 2004) وخلـــل في معالجـــة المعلومة الصوتية و يفشلون في المُهمّات التي تستدعي النفاذ إلى التمـــثلات الفونولوجيـــة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، كالتسمية الســـريعة للصـــور (Aguilard et al,2001) و استحضار الكلمات من الذاكرة اللفظية (Castel et al,2008) و رغم ســـلامة رصـــيدهم اللغوي إلا أن صعوباتهم في تعلم القراءة تتزامن مع لغة شفهية مضطربة علـــى المســـتوى البنيوي« langage oral mal » organisé .

فقد جاءت أبحاث علم النفس المعرفي مؤكدة لما قيل في الدراسات اللسانية، حيث رجح المعرفيون أن فئة التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في تعلم القراءة يعانون كذلك من تدني في الوظائف التنفيذية ونذكر دراسة(Brosnan,2002) و (weily-Blackwell,2011) ،فالفشل في تعلم القراءة يتزامن مع اضطرابات في التخطيط اللفظي و الطلاقة اللفظية حيث جاءت نتائج تطبيق اختبارات الطلاقة اللفظية متدنية لدى هذه العينة (Moura,2014).

و رغم بساطة إجراء الطلاقة اللفظية ، إلاّ أنه يستدعي تدخل العديد من الاستراتيجيات المعرفية : النفاذ إلى المعجم وتنشيط التمثلات الفونولوجية المخزنة في الذاكرة واستراتيجيات البحث،و كثيرا ما يستخدم هذا الاختبار كوسيلة للكشف عن وجود اضطرابات معرفية . بناءا على كل ما سبق و انطلاقا من الدراسات التي اطلعنا عليها فإن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة يواجهون تحديات في المهمات التي تستدعي تدخل مستويات من الفونولوجيا (طلاقة لفظية) وقصور المهارات الميتافونولوجية(وعي فونولوجي) هذا ما يزيد من تعقيد مهمة التعلم بالنسبة لهم ، ويتبادر إلى أذهاننا العديد من الأسئلة حول هذه الاضطرابات هل هي مرتبطة مع بعضها البعض وبالتحديد لدى ذوي صعوبات القراءة أم يوجد علاقة بين هذه العوامل حتى لدى التلاميذ العاديين لذا جاء تساؤل الدراسة الحالية كالتالي:

- هل توجد علاقة بين مهارة الوعي الفونولوجي و الطلاقة اللفظية لدى تلاميذ قراء جيدين و تلاميذ ذوي صعوبات القراءة من الوسط المدرسي الجزائري ؟

و يتفرع من هذا التساؤل الرئيسي 6 تساؤلات فرعية :

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارة الوعي الفونولوجي و الطلاقة اللفظية المعجمية لدى القراء الجيدين؟

2. هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارة الوعي الفونولوجي والطلاقة المعجمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة؟

3. هل يوجد علاقة ارتباطية بين مهارة الوعي الفونولوجي والطلاقة اللفظية الفئوية لدى القراء الجيدين؟

4. هل هناك علاقة ارتباطية بين مهارة الوعي الفونولوجي والطلاقة الفئوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاقة اللفظية المعجمية بين التلاميذ جيدي القراءة وذوي الصعوبات القرائية؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاقة اللفظية الفئوية بين التلاميذ جيدي القراءة وذوي الصعوبات القرائية؟

ومنه للإجابة على هذه التساؤلات تم صياغة الفرضيات الآتية:

الفرضية الرئيسية:

توجد علاقة بين الطلاقة اللفظية والوعي الفونولوجي عند فئتي الأطفال قرّاء جيدين والأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة

تنبثق منها **فرضيات الجزئية:**

1. توجد علاقة ارتباطيه بين مهارة الوعي الفونولوجي والطلاقة المعجمية لدى القراء الجيدين

2. توجد علاقة ارتباطيه بين مهارة الوعي الفونولوجي والطلاقة المعجمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

3. توجد علاقة ارتباطيه بين مهارة الوعي الفونولوجي والطلاقة الفئوية لدى القراء الجيدين

4.توجد علاقة ارتباطيه بين مهارة الوعي الفونولوجي والطلاقة الفئوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاقة اللفظية المعجمية بين التلاميذ جيدي القراءة وذوي الصعوبات القرائية.

6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاقة اللفظية الفئوية بين التلاميذ جيدي القراءة وذوي الصعوبات القرائية.

.تحديد مفاهيم الدراسة:

تعددت المفاهيم للطلاقة اللفظية لدى الباحثين لكن في الدراسة الحالية تبنينا التعريف الموالي الذي يضبط إجرائيا مهمة الطلاقة اللفظية بنوعيها:

- تعريف الطلاقة اللفظية (la fluence verbale):

القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات اللفظية المناسبة بدائل أو المترادفات كاستجابة لمطلب أو مثير لفظي في مدة زمنية محددة، وهي عملية استدعاء اختيارية لكلمات ومفاهيم سبق تعلمها.

***الطلاقة المعجمية:** وتدعى كذلك الطلاقة الفونولوجية وهي القدرة على استحضار كلمات وفق شرط فونولوجي محدد ،في دراستنا الحالية الشرط هو أن تبدأ بحرف معين ، في زمن 1 دقيقة.(عدد الكلمات المستحضرة).

***الطلاقة الفئوية:** ونطلق عليها كذلك الطلاقة الدلالية وهي القدرة استحضار كلمات تنتمي إلى فئة معينة مع شرط عدم التكرار والاشتقاق في زمن 1 دقيقة. (عدد الكلمات المستحضرة) .

- تعريف الوعي الفونولوجي(la conscience phonologique):

يعرف **Zorman** الوعي الفونولوجي على انه آلية تعلم ذاتي مرتبط بفهم مبدأ الأبجدية وهو قدرة الأفراد على التمييز بين مختلف مكونات الكلام و التعامل مع الوحدات الفونولوجية.

أما بالنسبة لدراستنا الحالية فالتعريف الآتي يعكس ما نقصد بمهارة بالوعي الفونولوجي:

النجاح في تحديد الأجزاء الصوتية للكلمات المنطوقة والتحكم في المهارات التالية:

*إعادة الإيقاع المسموع.

*إعادة الجمل.

*التعرف على القافيات.

* إنتاج القافيات.

* التعرف على الصوامت.

*الحذف المقطعي.

- تعريف صعوبات القراءة:

مشكلة خاصة بالتعرف والتلفظ وفهم رموز اللغة المكتوبة، ينتج عنها اختلال واضطراب عميقين في عملية تعلم القراءة ، وفي تعلم الخط وفهم النصوص، وفي المكتسبات المعرفية اللاحقة و في تعلم العلاقة بين الأصوات والحروف phonème/graphème وكذلك وجود صعوبات في التمييز بين الحروف المتشابهة، وتتصف القراءة الجهرية بأخطاء و إبدالات وحذف أو تكرارات للكلمات، كما أن القراءة تتم ببطء شديد وأخطاء في الفهم دون وجود أي اضطراب حسي أو عصبي أو خلل في القدرات العقلية.

القراء الجيدين:

تلاميذ يتمتعون بمستوى قراءة جيد ،قراءة مسترسلة ،دقيقة ،معبرة، قليلة الأخطاء،بدون وجود أي مجهود واضح في فك الترميز .

نعرفهم إجرائيا على أنهم: تلاميذ يحصلون على: _ مؤشر قراءة مرتفع في اختبار العطلة.

_ عدد أخطاء قليلة.

_ وقت قصير مستغرق في القراءة.

القراء ذوي الصعوبات:

تلاميذ يواجهون صعوبات في فك الترميز حيث تكون قراءتهم مُجهدة، تستدعي جهدا كبيرا وقت طويل و كذلك فهي تحتوي على الكثير من أخطاء الإبدال والحذف أو تكرارات للكلمات، عدم مراعاة التشكيل،رغم السلامة الحسية والجسمية للطفل.

ويعرفون في إطار الدراسة الحالية:

على أنهم التلاميذ:

_ يستغرقون وقت طويل في قراءة نص العطلة و/ أو عدد كبير من الأخطاء في نص القراءة.

4.أهمية وأهداف الدراسة:

- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في نقاط أبرزها:

* تكمن أهمية الدراسة في طبيعة الموضوع الذي يبرز جوانب غامضة عن القراءة، ويثري و يعزز جوانب معروفة ومدروسة عنها.

*تأتي أهمية هذه الدراسة في تناولها لمتغيرين هامين ،الطلاقة اللفظية كمهارة تتعلق باللغة الشفوية وكشف علاقتها بالوعي الفونولوجي الذي يعتبر مهارة ضرورية في اكتساب قراءة اللغة المكتوبة.

* نتائج هذه الدراسة هي التي تحدد أهميتها، فكشف العلاقة بين هذين المتغيرين تفتح لنا مجالات جديدة وآفاق لبحوث أعمق في مجال القراءة.

* تتعلق بدراسة متغير الطلاقة اللفظية الذي تم دراسته عند الراشد و عنـــد المتقـــدمين في العمر

و ندرت دراسته عند الأطفال كما لم يتم دراسته في الوسط العيادي الجزائري على حد علم الطالبة.

- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

*التعرض لموضوع القراءة بإيجاد جسر يربطها بالجانب اللفظي الشفوي (العلاقة بين اللغة الشفوية والمكتوبة).

* التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين الطلاقة اللفظية والوعي الفونولوجي .

* ايجاد عامل تنبؤي مساعد على تشخيص الصعوبات القرائية في الوسط الجزائري.

*محاولـــة إبراز أهمية دور المختص الأرطوفوني في المدرسة والمصالح المتعلقة بها.

* الوصول إلى نتائج يمكن توظيفها في بناء بروتوكولات علاجية أرطوفونيـــة لصـــعوبات القراءة، تستند إلى مهارات الطلاقة اللفظية.

5.الدراسات السابقة:

*الدراسات حول صعوبات القراءة والوعي الفونولوجي:

تعددت الدراسات حول الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة على المستوى الدولي وعلى المستوى المحلي في هذا العنصر ركزنا على الدراسات الجزائرية التي درست الموضـــوع ، فنذكر أهم مذكرات الماجستير والدكتوراه في هذا الميدان و المتوفرة على مستوى جامعـــة الجزائر2:

- دراسة (**حميدوش سليمة،2003**) التي قامت بدراسة الوعي الفونولـــوجي ضـــمن نشاط تعلم القراءة عند الأطفال جيدي القراءة،تطرقت هذه الدراسة لبناء اختبار لتقيـــيم الوعي الفونولوجي لدى قراء جيدين متمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي وقد قامت الباحثة بالقياس القبلي و البعدي لمهارة الوعي الفونولوجي في بداية سنة التمدرس وفي منتصـــف السنة لقياس تقدم أو انخفاض مستوى الوعي الفونولوجي لديهم بعامل الاحتكاك بالقراءة.

- دراسة (**لواني يمينة،2006**) حول علاقة الوعي الفونولـــوجي باضـــطراب تعلـــم القراءة، و التي اظهرت وجود علاقة ارتباطية قوية بينهما وقد قمنا باستعمال البروتوكول المكيف على البيئة الجزائرية من طرف الطالبة في تقييم الوعي الفونولوجي لدى التلاميـــذ في بحثنا .

- دراسة (**أزداو شفيقة، 2011**) ، والتي هدفت إلى تحديد دور و تأثير العوامل المعرفية (الوعي الفونولوجي) في اكتساب الطفل للقراءة مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية اللغـــة العربية. هي عبارة عن دراسة طولية لتتبع مجموعة متكونة من 130 تلميذ من بداية الســـنة الأولى ابتدائي إلى غاية بداية السنة الثانية ابتدائي، و التي سمحت بتقييم مســـتوى الـــوعي الفونولوجي لديهم، قبل و بعد سنة كاملة من اكتساب القراءة، حيث أكد تحليل النتـــائج أهمية الوعي الفونولوجي في اكتساب القراءة.

- الدراسة التي قامت بها (**غلاب صليحة**) 2013 في مذكرة الماجستير و الدكتوراه، حيث حاولت تكييف اختبار القراءة «l'alouette» على البيئة الجزائرية ، وأصبحت أداة العطلة معتمدة تستعمل في تشخيص صعوبات القراءة لدى الأطفال الجزائريين والذي قمنا باستعمالها في بحثنا كأداة للتشخيص والتقييم.

- **التعليق على الدراسات :**

الدراسات السابق ذكرها تشترك مع دراستنا في كونها تعرضت لموضوع القراءة لكنها تناولت القراءة مع ربطها بمهارة الوعي الفونولوجي أو استحداث طرق لتقييم القراءة أو الوعي الفونولوجي و تتبع نمو والتطور هذه المهارة في السنوات الأولى من التمدرس.

كما تشترك دراستنا مع الدراسات التي سبقت في العينة أي أن العينة المدروسة هي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

لكن دراستنا الحالية اعتمدت على نتائج السابقة و اهتمت بربط مهارة الوعي الفونولوجي بمتغير آخر ألا وهو الطلاقة اللفظية و مقارنة العلاقة عند المجموعتين (قراء جيدين ،وذوي الصعوبات القرائية) .

***الدراسات حول الطلاقة اللفظية :**

- **دراسة (Cardebat et al,1990)** حيث تعرض الباحثون إلى دراسة التدهور والتقهقر في الوظائف المعجمية –الدلالية لدى مرضى الزهايمر Alzheimer ، وذلك باستعمال اختبار الطلاقة اللفظية المعجمية والفئوية ، شفهيا أو /و كتابيا.

- **دراسة Mark Brosnan et al سنة 2002** تطرقت الدراسة إلى تقييم الوظائف التنفيذية لدى الأطفال والراشدين ذوي صعوبات التعلم حيث وجد الباحثون أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من اضطراب عام في المهام البصرية/ الفضائية و صعوبات في الكف و خلل في التعرف على الترتيب الزمني في عرض المثيرات رغم القدرة على التعرف عليها ،ومن أهم نتائج الدراسة تحديد وجود اضطراب في مهمة **الطلاقة اللفظية** رغم عدم وجود خلل في مستوى الرصيد اللغوي .

- **دراسة (Claudia Rodriguez Arnada 2003)** :أجريت الدراسة بجامعة Trosmo بالنرويج وقد تم فحص وتقييم سرعة القراءة والكتابة ،الطلاقة اللفظية والكتابية لدى 101 شخص سليم تتراوح أعمارهم بين 20 و88 سنة وقد أسفرت النتائج على وجود علاقة تنبؤية قوية بين سرعة القراءة والكتابة و التمكن في مهارة الطلاقة اللفظية .

- دراسة **Gierski et Ergis,2004** التي قامت بتحليل إستراتيجيات الطلاقة اللفظية ومحاولة فهم السيرورة الذهنية خلال مهمة الطلاقة اللفظية وعدم الاكتفاء بالطريقة الكمية.

- دراسة **(Donny Handrawan ,2013)** هذه الدراسة جزء من المشروع الاندونيسي القومي لجمع بيانات مرجعية للمجتمع الاندونيسي خاصة بالطلاقة اللفظية، قدمت في إطار مؤتمر العلوم المعرفية في جامعة ساراواك بإندونيسيا ، هدفت الدراسة لتحديد العوامل المؤثرة على الطلاقة المعجمية (الحرفية) لدى مجموعة مكونة من48 طالب (28اناث و 20 ذكور) ، بخلفية أكاديمية مختلفة (فرع علوم دقيقة/ فرع علوم اجتماعية) ،أبرزت نتائج الدراسة عدم تأثير الجنس و الخلفية الثقافية على الطلاقة اللفظية المعجمية في حين كان عامل الذكاء و مظاهر الإبداع على علاقة وطيدة بالنجاح في مهمة الطلاقة اللفظية.

- دراسة(**Christine Resch et al ,2014**) تطرقت هذه الدراسة الهولندية للتغيرات النمائية التي تطرأ على الطلاقة اللفظية خلال الطفولة المبكرة حيث تم تطبيق مهمة

الطلاقة اللفظية على 225 طفل طبيعي ناطق بالهولندية تتراوح اعمـــارهم بـــين 4و6 سنوات من مجمل النتائج التي خلص إليها هذا البحث نركز على وجود تفاعل بـــين المستوى الثقافي للوالدين والجنس مع عامل إنتاج الكلمات (عدد الكلمات المتحصـــل عليها في مهمة الطلاقة اللفظية).

- دراسة (**MOURA Octavia et al ,2014**) خلال هذه الدراسة تم فحص الوظائف التنفيذية لـــ 50 طفل برتغالي يعانون من صعوبات القراءة النمائية و50 طفل سليم من نفس الفئة العمرية 8-12 سنة ،أظهرت مجموعة صعوبات القراءة نتائج متدنية و فروق ذات دلالة إحصائية في كل من : - سرعة المعالجة – التخطيط –التحويل shifting- والطلاقة اللفظية (الفئوية والمعجمية)، وكانت أكبر الفروق دلالة لصالح مهمة التحويل والطلاقة اللفظية .

أثناء مهمة الطلاقة اللفظية تتناقص انتاجية الكلمات بشكل دال بعد الدقيقة الأولى.

التعليق على الدراسات السابقة:

*الدراسة الأولى التي سبق ذكرها (**Cardebat et al,1990**)تعرضت للطلاقة اللفظيـــة عند الراشد و علاقتها بالاضطرابات العصبية مثل(Alzheimer) أو كونها مؤشر جيـــد للكشف سرعة النفاذ إلى المعجم وتقييم الذاكرة الدلالية و الوظائف المعرفية حيث كانت العينة مكونة من أفراد تتراوح أعمارهم بين 70و90 سنة . في حين بحثنا الحالي يهتم بفئـــة الأطفال المتمدرسين سليمين عصبيا .

*بالنسبة للدراسات:**Brosnan (2002)** و **MOURA (2014)** فقد عنيـــت بدراســـة الوظائف التنفيذية لدى ذوي صعوبات القراءة، اشتركت هذه الدراسات مع دراســـتنا في العينة وتطرقه للطلاقة اللفظية واستخدام المنهج المقارن، لكنها تختلف عن دراستنا التي يعتبر

عامل الوعي الفونولوجي متغير أساسي في الدراسة ، وكذا فكلتا الدراستين كانتا ضـــمن ميدان العلوم العصبية في حين تنتمي دراستنا لميدان المعرفي – اللساني .

*بالنسبة لطريقة التحليل فقد اعتمدنا على الطريقة الكمية على عكس دراسة(**Gierski et Ergis,2004**) التي انتهجت التحليل الكيفي لإســـتراتيجيات الطلاقـــة (التجميـــع والتبديل).

***(Donny Handrawan ,2013)** و(**Claudia Rodriguez Arnada 2003**) (**Christine Resch et al ,2014**) دراسات تطرقت للطلاقة اللفظية عند عينة السليمين وهدفت لإيجاد قيم طبيعية معيارية normative لهذه المهارة عند الراشدين ونموها وتطور آليتها عند الأطفال العاديين ،في حين أن بحثنا يهـــتم بالجانـــب الباثولوجي للمهارة الطلاقة اللفظية .

لم نصادف من خلال بحثنا أي دراسة عربية أو جزائرية تطرقت للطلاقة اللفظية كقـــدرة على استحضار الكلمات والنفاذ إلى المعجم الذهني بل كل الدراسات التي ورد فيها هـــذا المصطلح كانت دراسات تعرضت لمتغير الإبداع أو الابتكار حيث اعتُبِرت الطلاقة معيارا للإبداع . و بالتالي الطلاقة اللفظية كمعيار تقييمي للإبداع اللغوي.

الفصل الثاني:

مهارة القراءة

1. مهارة القراءة
2. تعاريف مختلفة للقراءة
3. الميكانيزمات المعرفية المتدخلة في القراءة
4. النماذج التطورية المعرفية لاكتساب القراءة

تمهيد:

إن مجال صعوبات التعلم من المجالات التي تستقطب الكثير من الباحثين في ميـــدان العلـــوم النفسية التربوية وكذا الارطوفونيا ،وذلك لكونها مشكلاً يمس قطاع الصحة العامة،ومصدر قلـــق وشكوى لدى الكثير المسؤولين والمشرفين على القطاع التربوي بشكل عام و المعلمين والأوليـــاء بشكل خاص ويعتبر المتضرر الأول التلميذ فهذا الأخير رغم المجهودات والمحاولات الـــتي تســـتنفذ جزءا كبيرا من طاقاته المعرفية و الانفعالية إلا انه يعيش فشلا متكررا، يؤدي به هـــذا الفشـــل المدرسي إلى إخفاق في التكييف داخل الوسط المدرسي والعائلي أيضا.

1- مفهوم القراءة:

تشير الدراسات إلى أن مفهوم القراءة بدأ بشكل بسيط لا يتعدى التعرف على الحرف والكلمات المكتوبة وترجمتها إلى أصوات، إلا أنه قد تطور مفهوم هذه العملية وأصبح ينظر إلى القراءة على أنها معقدة مما جعل العلماء يختلفون في تحديد مفهوم القراءة.(هدى المحمود الناشف، 1999).

وقد حاول الباحثون من مختلف التخصصات تعريف عملية القراءة، كل حسب تخصصه ومنطلقاته النظرية فنجد تعاريف بيداغوجية تربوية، وأخرى معرفية ولغوية.

وفيما يلي نستعرض بعض التعاريف الخاصة بمهارة القراءة لعدد من الباحثين في تخصصات مختلفة مع تبيان الفروق فيما بينها .

2 –تعاريف القراءة :

- **تعريف كرافتون (Crafton):**

"القراءة هي إحدى الطرق القوية والمؤثرة في تنمية رصيد الخبرات لدى الفرد، وتطوير خططه العقلية واتساقه الفكري"(Crafton,1983) أشار الباحث في تعريفه للقراءة إلى مدى تأثيرها في التطور الفكري للفرد، وكذا دورها الكبير في تنمية خبراته ومعارفه.

"إن القول بأن فردا ما يعرف القراءة يمكن أن يترجم إلى معنيين، فهو يعني أولا أنه باستطاعة هذا الفرد أن يربط صوتا بحرف وأن يعبر عن حرف بالصوت الذي يناسبه، والقراءة في هذه الحالة يمكن أن تعرف على أنها فك الرموز، ويعني ثانيا أن الفرد يدرك معنى ما يقرأ أو يميز بين هذا المعنى وذلك" .(علي تعوينات، 1983، ص22).

حصر (أفنزني) القراءة في جانبها الفونولوجي والمتمثل في فك الرموز، وربط شكل الحرف بالصوت المناسب له، مع تمييزه لمعاني هذه الرموز.

تعريف ويبر(Weber):

"القراءة هي عملية تطبيق القدرات اللغوية وتوظيفها في التعامل مع محتوى المقروء لاستخراج المعنى من الكلمة المكتوبة".(Weber,1976).من خلال تعريف (Weber) للقراءة، نستنتج أنها وسيلة يوظف من خلالها القارئ قدراته اللغوية لفهم معنى النص المكتوب.

- **تعريف جودمان سميث وجراي (Goodman Smith and Gray):**

"القراءة عملية مركبة، مؤلفة من عدد من العمليات المتشابكة التي يقوم بها القارئ للوصول إلى المعنى الذي قصده الكاتب تصريحا أو تلميحا، واستخلاصه وإعادة تنظيمه، والإفادة منه".(حمدان علي ناصر،1990،ص81). وضح الباحث من خلال تعريفه الهدف من عملية القراءة، وهو فهم معاني النصوص المقروءة والاستفادة منها .

- **تعريف نبيل عبد الفتاح حافظ:**

"القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا"(نبيل عبد الفتاح حافظ،1998،ص56). التعريف المقترح من قبل الباحث، بين أنه حتى تتم عملية فك الرموز المكتوبة، لابد من تدخل الخبرات السابقة للقارئ للتعرف ولفهم مضامين هذه الرموز.

وعليه يمكننا تحديد مفهوم عملية القراءة بشكل مبسط بأنها عملية ترجمة الأصوات حسب الشكل الصوري للحرف ثم ضمها حسب تسلسلها كأجزاء ضمن وحدة كلية للوصول إلى اللفظ السليم للكلمة.(Carputer, 1991).

من خلال استعراضنا لتعريف مختلفة للقراءة لعدد من الباحثين، نجد بعض الاختلاف في المفاهيم، ولكن يمكننا الإلمام بهذه الاختلافات واستنتاج أن القراءة هي عملية ذهنية تستدعي وجود عدة عناصر أو عوامل لاكتمالها.

فلا بد أولا من وجود الرمز المكتوب و الانتقال منه إلى اللغة الشفوية وتسمى قراءة عن طريق عملية عقلية مع استحضار الخبرات السابقة لتحليل المعنى ثم القدرة على الفهم.

لقد قامت (Casalis,1995) بدراسة طريقة تعلم القراءة عند القراء الصغار و كيف يعالج القراء المتمرنين المعلومة المكتوبة، فهذه الدراسات تمثل لعلم النفس المعرفي رهان مهم، و كونت موضوع أبحاثه منذ العشرينية الأخيرة، و الفرق الموجود بين القراء المبتدئين و القراء المتعلمين، و الذي يتعلق بالتعرف على الكلمات، فعند الفئة الأولى يكون التعرف آلي و ممكن، بينما عند الثانية يتعلق الأمر بسياقات واعية و نشيطة في حل المشاكل، لذا يجب أن نفرق بين السياقات التي تتدخل في الفهم و تلك التي تلعب دور في التعرف على الكلمات. (Casalis,1995,P63) .

و لفهم اضطراب الوظائف و مختلف السياقات المتدخلة في عملية القراءة لابد أن نعرض في هذا الفصل مختلف النماذج النظرية التي تناولت هذا الميدان عند الأشخاص العاديين، لكي نستطيع أن نفهم ما يحدث عند الأشخاص الذين يعانون من صعوبات في القراءة حيث أن هذه النماذج تصف الميكانيزمات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى يتمكن من القراءة، حيث يكون بإمكان الطفل أن يقوم بتطوير الجهاز المسؤول عن التعرف عن الكلمات المكتوبة.

3-الميكانيزمات المعرفية المتدخلة في عملية القراءة:

تعتبر القراءة عملية عقلية معقدة تتطلب جملة من الميكانيزمات والعمليات المعرفية والتي تتشكل بدورها من مجموعة من المراحل المتتالية والمعقدة، والتي يمكن تقسيمها إلى عنصرين في معالجة النص الكتابي(Gaona'ch,1987) .

3-1-عمليات فك الترميز:

تسمح بالتعرف على الكلمات المكتوبة انطلاقا من التحليل والمعالجة البصرية، نختصر خطواتها فيما يلي:

3-1-1- التحليل البصري(Analyse Visuelle):

للتعرف على الرموز المكتوبة لابد من توفر وظائف أهمها:

- القدرة على التعرف والتمييز بين الحروف.
- القدرة على التعرف على موقع الحرف في الكلمة.
- القدرة على جمع وضم مجموعة أحرف الكلمة (Fayol,1992) .

3-1-2-التعرف على الكلمة:

يعمل ميكانيزم التعرف على الكلمات بطريقتين:

- **الطريقة الأولى:**

تجري عملية التعرف على الكلمات على أساس أن هناك معجم لغوي أو رصيد لغوي Un lexique mental، أين تخزن جميع الميزات الصوتية ، الرمزية، النحوية، والدلالية، حيث يقوم القارئ بقراءة الكلمة انطلاقا من رمز كتابي مخزن في رصيده اللغوي إنها الطريقة المباشرة العنونة (Procédure d'adressage). (Seidenberg, 1985) .

- **الطريقة الثانية:**

قراءة الكلمات يمكن أن تتم أيضا بطريقة غير مباشرة إذ يتم تقطيع سلسلة الكلمات أو الرموز الكتابية إلى حروف (Graphémes)، والحروف إلى أصوات(Phonémes) إنها طريقة التجميع (Procédure d'assemblage). (Casalis,1995).

وقد أجمع الباحثين في هذا المجال أن الكلمات المألوفة تقرأ باستعمال الطريقة المباشرة، أما الكلمات الغريبة والتي لا تستعمل إلا نادرا أو شبه الكلمات ، فتقرأ باستعمال الطريقة غير المباشرة(Seymour, 1986).

حيث تنشأ ويتشكل القاموس أو المعجم البصري المخزن في الذاكرة (طريق مباشر)، أين يتم التعرف الآلي على الكلمة بدون الوظيفة الفونولوجية، يستعمل القارئ الناضج الطريقتين معا للقراءة بصفة نشيطة وفعالة. (Alegria, 2001) .

فالقراءة عملية عقلية تحتاج إلى مهارات لغوية كالقدرة على ملائمة الصوت المناسب لشكل الحرف، والذاكرة اللغوية الفعالة من خلال الوعي بالوحدات المكتوبة للكلمة، أي الربط بين الحرف والنغمة الصوتية التي تمثله. (Ronald, 2004) .

3-2-عملية الفهم:

يعرفها (Taylor,1990) على أنها عملية عقلية معرفية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاص المعنى العام للموضوع، و يستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم (ماهر شعبان عبد الباري، 2009، ص76).

إن للنمو المعرفي واللساني دورا هاما في عملية الفهم، حيث يسمح للطفل التحكم في قدراته القرائية وبالتالي فهم ما يسمعه وما يقرؤه، وحتى يتم ذلك لابد على الطفل إتقان مجموعة من الميكانيزمات التي نستعرضها فيما يلي:

1- فهم دلالات الألفاظ والجمل والعبارات والربط بين المقروء والمسموع.
2- إدراك العلاقة بين الصورة والألفاظ الدالة عليها.
3- فهم معنى الكلمة من سياق الجملة.
4- القدرة على التعرف على قواعد النحو وتوظيف مختلف الكلمات الضرورية من أجل تكوين وتفسير صحيح ودقيق للنص.
5- القدرة على التعليق واستنباط استنتاجات سهلة من المادة المقروءة.

4-النماذج التطورية المعرفية لاكتساب القراءة:

قبل التطرق إلى الموضوع، نتكلم أولا عن نوعية هذه النماذج المعرفية للقراءة والتي تعتبر تطورية، فالنموذج المعرفي للقراءة يبين أن هناك مراحل للمعالجة غير المتتابعة، كما يصف بمخطط تحليل معلوماتي ويحتوي على (علب وأسهم) بالنسبة للعلب تتمثل في أماكن التخزين أو مراحل تحويل المعلومة، أما الأسهم فتعتبر كمسارات سير المعلومة.كما تشمل أولا النموذجية على التعريف بالدور الذي يتم في كل مرحلة من المعالجة وفي كل عملية ذهنية أو بعبارة أخرى وصف التحويل الذي يكون موضوع المعالجة من علبة إلى أخرى، كما علينا أن نعرف الطريقة التي تسير بها المعلومة بين مختلف السياقات أي نقاط الانطلاق والوصول في كل سهم من هذه المبادئ، والطريقة التي توزع بها المعلومة في النظام يمكن أن تمر من سيرورة إلى أخرى في نظام دقيق ومحدد مسبقا، في هذه الحالة نتكلم عن توظيف تسلسلي، هذا يعني أن مرور المعالجة يكون بالتسلسل أي من السياق البصري إلى الحرفي ثم السيرورة الإملائية أو الدلالية أو العكس فالمعلومة يمكن أن تصل في آن واحد إلى سياقات عديدة .

هذه النماذج تهتم بالقراءة من منظور تطوري، وتصف القراءة بمخطط تحليل معلوماتي، وفيما يخص طريقة التعرف على الكلمات تصنفها على أنها حاسوب يمر بمراحل عديدة إما متتابعة أو متوازية للوصول في الأخير إلى معالجة المعلومة (Salabreux,1995,P23).

4-1-نموذج فريث (Frith.U, 1985):

حسب نموذج فريث فإن عملية اكتساب القراءة تتم حسب تسلسل وتتابع مراحل معينة.
بحيث أن ترتيب المراحل موضوع بدقة متناهية فلا يمكن تجاوز مرحلة ما أو المرور إلى المرحلة التالية دون اكتساب مهارات المرحلة السابقة ويكون اكتساب مهارات القراءة بشكل تطوري حيث يزيد عدد الكلمات التي يمكن قراءتها من مرحلة إلى أخرى بالإضافة إلى تطور عملية معالجة الكلمة.

جعل فريث عملية القراءة تمر بثلاثة استراتيجيات بداية من الإستراتيجية الرمزية أو التمييزية Stratégie logographique متبوع بالإستراتيجية الحرفية أو الأبجدية Stratégie alphabétique وصولا إلى الإستراتيجية الإملائية أو الكتابية Stratégie orthographique.

أ-الإستراتيجية الرمزية(Stratégie Logographique) :

هي استراتيجية ما قبل القراءة وتتميز بالمعالجة العامة والكلية للكلمة، بالاعتماد على التعرف البصري فقط (Stankovic,1989,P40)، حيث تسمح للطفل التعرف على عدد محدود من الكلمات (حوالي 100كلمة) و ذلك انطلاقا من بعض المميزات البصرية، فإن لديه رؤية عامة وتقريبية للكلمات لأنه لا يعرف الوحدات المكونة لها (حروف، مقاطع).(Plazza, 1999, P33-34) .

حسب فريث الإستراتيجية الرمزية هي إستراتيجية تتم من خلالها عملية تخزين الأشكال والرموز البصرية، حيث تعتبر هذه العملية العنصر الأساسي والمسيطر في المرحلة الأولى من تعلم القراءة وتطوير الرصيد اللغوي-البصري.

ب-الإستراتيجية الحرفية:(Stratégie Alphabétique)

في هذه الإستراتيجية يقوم الطفل بقراءة الكلمات اعتمادا على تعرفه على أشكال الحروف وربطها بأصواتها، إنها إستراتيجية تحليلية يتم من خلالها معالجة كل الحروف وفك رموزها، هنا يكون للمعالجة الفونولوجية دور مهم ورئيسي، بالإضافة إلى أن التعرف على الحروف وترتيبها أساسي في هذه المرحلة عكس الإستراتيجية السابقة، فالأخطاء المرتكبة فونولوجية وليست بصرية.(Casalis,1995).

إذن هذه الإستراتيجية تعتمد على كون الطفل يتعلم العلاقة الموجودة بين الحروف وأصواتها فيتعرف ويربط بين الصائتة والمصوتة، ويحلل ويجمع المقاطع، كما أنها تقدم للطفل إمكانية اكتساب الرمز(Le code) الذي يسمح له بالتعرف على الكلمات المألوفة وغير المألوفة وكذا الكلمات التي ليس لها معنى. حسب فريث فإن التمكن من هذه الإستراتيجية يتطلب تعليم

مكثـــف لأن للنظـــام الأبجـــدي دور فعـــال ومهـــم في هـــذه المرحلـــة مـــن تعلـــم القراءة.(Plaza,1999,P35-36) .

ج-الإستراتيجية الإملائية (Stratégie Orthographique):

الإستراتيجية الإملائية هي آخر إستراتيجية يقترحها فريث في نموذجه لتطور القراءة، وهـــي تختلف عن الإستراتيجيتين السابقتين في كونها ليست بصرية عكس الإستراتيجية الرمزية، وليست فونولوجية عكس الإستراتيجية الحرفية، ويتم التعرف على الكلمة المكتوبة على مستوى المقـــاطع (Morphèmes).

تتميز هذه الإستراتيجية بوجود ثروة لغوية واسعة وقدرة على التجميع قائمة علـــى نظـــام معلوماتي أكثر تهيئة وتحضير من الإستراتيجية الحرفية، كما يمكن للطفل الذي يســـتعمل هـــذه الإستراتيجية تحديد في كلمة مكتوبة ما مقطعا ينتمي إلى كلمات أخرى(Estienne,1998) .

❖ **شرح مخطط فريث لإكتساب القراءة:**

المبدأ العام لنموذج فريث هو أن كل مهارة من مهارتي القراءة والكتابة تعمل كمحفز لتطوير المهارة الأخرى، وكما هو موضح في مخطط النموذج فإن الاستراتيجية الرمزية تتطور أولا علـــى مستوى مهارة القراءة لتطبق فيما بعد في مجال الكتابة وهذا عكس الإستراتيجية الحرفية التي تتطور وهذا عكس الإستراتيجية الحرفية التي تتطور في مجال الكتابة لتتحول فيما بعد إلى القراءة.

أما الإستراتيجية الإملائية فتكتسب في مجال القراءة، ولابد من أن مهاراتها وقدراتها في هـــذا المجال تصل إلى مستوى عالي حتى يمكن استعمالها في الكتابة.

إن طريقة فريث في تحليل كيفية المرور والإنتقال من مرحلة إلى أخرى لها دور فعـــال في تفســـير التغيرات التطورية في مهارتي القراءة والكتابة، فلا يمكن لإستراتيجية أن تســـتبدل بـــأخرى أو أن تعمل إستراتيجيتين في آن واحد. فنظرية فريت تقضي بأن العوامل التطورية تولد عملية تداخل بين المراحل، فلابد من إتقان عناصر إستراتيجية السابقة حتى يمكن تحسينها في الإستراتيجية اللاحقـــة،

مثلا: في المرحلة الحرفية، نجد أن مهارة التعرف البصري المباشر على الكلمة موجود وهو ما تم تعلمه خلال الإستراتيجية الرمزية وبالوصول للمرحلة الإملائية يحدث تداخل بين التعرف المباشر على الكلمة المكتسب, في المرحلة الرمزية، وبين مهارات التحليل المقطعي المكتسبة في المرحلة الحرفي(Ecalle,1997,P281-283) .

4-2-النموذج ثنائي الأساس لإكتساب القراءة (Seymour,1986):

يرى سيمور من خلال نموذجه الثنائي الأساس لإكتساب القراءة بأن الإستراتيجيات الثلاثة التي وصفها (Frith.U) ، لا توافق مراحل متتابعة في معالجة المعلومة الكتابية، هذا لا يمانع وجود نوع من الترتيب أو التسلسل في ظهور هذه الإستراتيجيات، حيث يعتبرها سيمور بأنها ليست مراحل، لأنه لا يوجد توقف في النمو، فإستراتيجيات مختلفة يمكن أن تتواجد في نفس الوقت وخاصة في بداية الاكتساب، والميزة الهامة هو أن النموذج ذو الأساسين يعتبر أن الطريقتين الرمزية والحرفية تتشاركان معا في إنشاء معجم للكلمات ' (VanHout,1998,P303-304).

فسيمور يعتبر أنه خلال المرحلة الرمزية، لا تعالج الكلمات على أنها عناصر لسانية، وإنما تعالج على أنها عناصر بصرية، فالطفل يستعين بالهيئة العامة للكلمة للتعرف عليها(سمات مرئية بارزة، الحرف الأول من الكلمة، وجود خطوط، نقاط ...) دون الأخذ بعين الإعتبار ترتيب الحروف، المقاطع والعوامل الفونولوجية التي لم يدركها بعد في هذه المرحلة المتقدمة من تعلم القراءة .

كما يرى سيمور بأن الأطفال يلجؤون في بداية تعلم القراءة إلى هاتين الإستراتيجيتين، فالإستراتيجية الرمزية التي سمحت بإنشاء معجم من الكلمات المتعرف عليها بشكل كلي، يستمر استعمالها بينما تظهر تدريجيا تماشيا مع نمو القدرات الميتافونولوجية. (Les capacités méta-phonologiques) ، الإستراتيجية الفونولوجية و تأتي الإستراتيجية المعجمية نتيجة الدمج بين هاتين الإستراتيجيتين.(Gillet ,2000,P53-54) .

يتكون مخطط النموذج الثنائي الأساس ل:سيمور من مركبات مختلفة تصف لنا تدفق المعلومات من مركب لآخر .

أعطى سيمور من خلال هذا النموذج أهمية كبرى للوعي الفونولوجي بكل مكوناته (الوقف: Attaque) (القافية أو النغمة: Rime)، (الصامتة الأولى: CI) (الصائتة: V)، (الصامتة الأخيرة) كما أدخل في النموذج سياقات تعلم القراءة التي اقترحها فريث، وبين كيفية التحليل المقطعي للكلام والعلاقات المتبادلة بين الميتافونولوجيا واكتساب القراءة. ينقسم هذا النموذج الى 3 مراحل و هي كالتالي:

أ- المرحلة المرئية:

تختص هذه المرحلة في التحليل البصري و في معرفة الأشكال الخطية المتعرف عليها بقياسات: حروف، مجموعة حروف، كلمات.

ب- المرحلة الفونولوجية:

تعتبر هذه المرحلة كنظام لانتاج الكلام و تتكون من قسمين متميزين:

- قسم مفرداتي له علاقة بالمخزون المفرداتي، أي المجموع اللغوي المخزن على شكل فونولوجي.
- قسم فونيمي و هو مختص في تحليل الكلام الى وحدات بقياس İntra- morphémique (حرف و مجموعة من الحروف).(Seymour, 1986).

ج- المرحلة الدلالية:

تقوم هذه المرحلة على تحليل الوحدات الدلالية و تعتبر هذه المرحلة أساس الفهم المعبر عن طريق الكلام أو الفعل، كما تدخل في تعيين السمات المعنوية للمفاهيم الشفهية في النموذج.

- الطريق G: يمثل الطريقة الخطية-الفونولوجية (Grapho-phonologique).
- الطريق M: تمثل الطريقة المورفيمية-الفونولوجية (Morphémique) .

- الطريق M: تمثل الطريقة المورفيمية المباشرة المتنقلة من المرحلة المرئية الى المرحلة المعنوية.

- **الطريق G:** تعرف الأشكال الخطية بواسطة المرحلة المرئية، و المعلومة تنتق على طول هذا الطريق الى المرحلة الفونولوجية و التي تتمثل في الوحدات الغرافيمية، هذه الأخيرة التي تجتمع على حسب طبيعة موضعها و تستعمل للترميز سواء مباشرة للتلفظ (انتاج الكلام) أو تخزينها على شكل مفردات.
- **الطريق M:** معرفة الكلمة أو المورفام لها مكانة في المرحلة المرئية، تنتقل الوحدات من نوع (Morphémique) الى المرحلة الفونولوجية على طول الطريق **M** أين يوجد مدخل مختص للمخزون المفرداتي و الذي يمكن أن يكون موجها مباشرة للاجابة الشفهية، الوحدات المورفيمية تنتقل الى المرحلة الفونولوجية مقترنة مباشرة بلفظها. (Wimmer et All, 1994).
- **الطريق M من المرحلة المرئية الى المرحلة المعنوية:** يفترض ممر المعلومة من هذا الطريق معرفة الكلمة أو المورفام في المرحلة المرئية، تحول هذه المورفيمات إلى المرحلة المعنوية على طول الطريق M أين تقرن مع الوحدات الدلالية التي تناسبها. هناك بعض العمليات في المرحلة المعنوية يمكن لها مراقبة الإجابة الحركية الدالة على الفهم. و لإنتاج إجابة شفهية يجب أن تمر المعلومة من المرحلة المعنوية إلى المرحلة الفونولوجية من جهة، و يختار المفاهيم الملائمة من المخزون المفرداتي من جهة أخرى، هذا ما يدل على وجود علاقة متبادلة بين المرحلتين الفونولوجية و المعنوية التي تسمح بفهم ما نقرأ و التلفظ بما نفهم. (Seymour,1996).

4-3-نموذج الوساطة الثنائية لمورتن (Morton,1989)(Double Médiation)

أعاد Morton صياغة نموذج فريث لإكتساب القراءة بحيث بين مختلف خطوات معالجة المعلومة في كل مرحلة وهو يرى أن التحليل البصري للكلمات في المرحلة اللوغوغرافية لا يرتبط

في النظام المعرفي بـــدلالة الألفاظ(Sémantique Verbale)، بـــل بـــــدلالة الصـــور (Sémantique Picturale)، وعليه فإن إضفاء المعنى على الكلمات المكتوبة يكون من نفس طبيعة الصور (VanHout, Estienne,1998,P303-304)، يعتمد هذا النموذج على وسيطين هما:

الوسيط الدلالي والوسيط الفونولوجي.

أ-الوسيط الدلالي:

يستعمل عندما تكون الكلمات المقروءة ذات معنى، ووجد الباحثون بعد تتبعهم لحالات تقرأ بصوت مرتفع، بأن الدخول إلى معنى الكلمة المكتوبة أسبق من فونولوجياتها، فهنا يوضـــح لمـــاذا القارئ ينطق بكلمة صحيحة اعتمادا على سياقاتها.(Tomatis ,1983,P18).

ب-الوسيط الفونولوجي:

يسمح للقارئ بقراءة pseudo-mots اللاكلمات (شبه كلمات)، فونولوجية العنصر لا تؤخـــذ من خلال المعنى، كما هو الحال في الوسيط الدلالي لكن بتجميع الوحـــدات بعـــد تقطيعهـــا إلى وحدات إملائية(حروف، مقاطع)، ثم الإحتفاظ بتلك الوحدات في فونولوجياتهـــا الموافقـــة، إذن فالوسيط الأول يسمح بالتعرف على الكلمات وربطها بمعناها وهذا قبل النطق بها، بينما الوســـيط الفونولوجي فمهمته هي تحليل رموز الكلمات .(Deleplanque,1982,P102).

4-4- تقييم النماذج التطورية المعرفية لاكتساب القراءة:

كرس البحث في علم النفس المعرفي اهتماما خاصا بالقراءة لإعداد نماذج لتوظيف العمليـــات المعرفية الخاصة بالقارئ الماهر، هذه النماذج تصف مختلف مراحل العلاج التي تجمع إدراك الحركة الكتابية بالتعرف على الكلمات(Estienne,1998,P37) حيث تتواجد حاليا ثلاثـــة أنـــواع مـــن النماذج المعرفية للقراءة وأغلبية هذه النماذج تؤكد أن القارئ المبتدئ يمر عبر سياقات وكل واحد منها يتبنى نموذجية معينة للمعالجة. وتتمثل الاتجاهات الأساسية لهذه النماذج في:

إن التسلسل التطوري للمهارات المتتابعة تكتسب في نظام دقيق هي السياقات التالية: السياق التمييزي، ثم يتبعه الحرفي وتتبع بالمرحلة الإملائية.

- نجد أن هناك تجانس بين القراء المبتدئين إن أنهم يمرون بنفس مراحل النمو مهما كانت لطرق المستعملة في التعلم والقراءة.ولكن هذا الموقف انتقد بشدة من طرف (1986 ,Seymour) اللذان يؤكدان أن عدم وجود تجانس بين سلوكات الأفراد وهو مرتبط بطرق التدريس ويكون بصفة جزئية.
- كما أن التطورات ليست مستمرة، فالتغيرات التي يمكن ملاحظتها في التسلسل التطوري هي نوعية وليست كمية.
- وأخيرا وحسب نموذجي(Frith.U)و (Morton.J) فإن اكتساب القراءة والكتابة يحافظ على علاقات متكاملة فالقراءة تلعب دور منشط في بعض الأحيان للكتابة وفي أوقات أخرى يحدث العكس.(Ecalle,1997,P285-286).

إن الاعتماد على النماذج التطورية ذات المراحل يسمح لنا معرفة مختلف أنواع الاضطرابات والصعوبات التي يمكن أن تمس الطريق التطوري لإكتساب القراءة.**(Casalis, 1995, P32).**

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل لمختلف تعار يف مهارة القراءة نماذج التعرف على الكلمة المكتوبة و الميكانيزمات المتدخلة في عملية القراءة ،و سوف نمر لذكر اضطرابها حيث سنقوم باستعراض الأنواع و الأسباب الصعوبات القرائية وذلك تمهيدا لأحد العوامل المسببة لصعوبات القراءة ألا وهي مهارة الوعي الفونولوجي.

الفصل الثالث:

صعوبات القراءة

تمهيد

1. تعريف صعوبات القراءة
2. أنواع صعوبات القراءة
3. أعراض صعوبات القراءة
4. أسباب صعوبات القراءة

خلاصة

تمهيد:

بعد التعرف على العديد من جوانب مهارة القراءة نمر في هذا الفصل لوصف وذكر الحالات التي يحدث فيها اضطراب في تعلم هذه المهارة ،حيث تطرقنا لتعاريف مختلف العلماء لهذا الاضطراب ، سرد مختلف الأسباب الكامنة وراء هذا الاضطراب ومختلف الأعراض الدالة عليه.

1-صعوبات تعلم القراءة:

حدد مفهوم إضطراب تعلم القراءة بأنه يندرج ضمن مفهوم صعوبات التعلم الاكاديمية النمائية، والتي يعرفها (Debray.P,Ritzen.P) على أنها صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب مهاراتها حيث تظهر صعوبة في إكتساب مهارة القراءة لدى الأطفال ذووا الذكاء العادي والمتمدرسين بصفة طبيعية غير المصابين بعاهات حسية، كما تظهر لديهم غالبا صعوبة في تعلم الكتابة أيضا(Debray, 1981,P134) .

في بحثنا هذا لم نتطرق لمصطلح عسر القراءة أو الديسليكسيا، بل إرتأينا استعمال مصطلح اضطراب تعلم القراءة أو صعوبات القراءة وذلك لعدة أسباب أهمها:

- عدم وجود اختبارات خاصة لتشخيص اضطراب عسر القراءة.
- اختلاف الباحثين في تحديد مفهوم موحد لمصطلح عسر القراءة أو الديسليكسيا.
- صعوبة تحديد نوع عسر القراءة لدى الأطفال، وبالتالي استعملنا مصطلح اضطراب تعلم القراءة ليكون مُلم بالمفهوم العام لاضطرابات أو صعوبات القراءة.

وقد تعددت المفاهيم التي تشرح مفهوم اضطراب القراءة، ومن أهمها:

- **تعريف(Frith.U,1985):**

يعرف فريث صعوبات تعلم القراءة على أنها عدم القدرة على التحكم في بعض إستراتيجيات اكتساب القراءة ويرى أن أي اضطراب في اكتساب القراءة هو ناتج عن فشل دائم وعدم القدرة

على المرور إلى الإستراتيجية الموالية، ويحدد ذلك عدم المرور إلى الإستراتيجية الحرفية و التوقف عند الإستراتيجية الرمزية. (Frith, 1985,P29).

- **تعريف(Siegel.L,1988):**

صعوبات القراءة هي ذلك التأخر على مستوى القراءة الذي يظهر من خلال فرق السن، حيث أن عمر الطفل في القراءة يكون متأخر بسنتين عن عمره الزمني مع ذكاء عادي في قيمته الأدنى.

- **تعريف(Herman.R):**

فيعرف صعوبات القراءة على أنها اضطراب مرتبط بنقص في التوجه الجانبي حيث يجد الشخص صعوبة في التوجه الفضائي الخارجي، وهذه الصعوبة تؤثر على قدرة التعامل مع الرموز مثل الأرقام والحروف.

- **تعريف(Fisher,1980):**

يعرف الحالة التي يبدو عليها الطفل ذو الصعوبة في القراءة بأنه على الرغم من أن لديه قدرات بصرية كبيرة وفرص تعليمية إيجابية وقدرة عقلية متوسطة، وخالية من الاضطرابات العصبية أو العيوب الحسية، فإن الطفل يكون غير قادر على قراءة أو كتابة نص يقدم له بصورة عامة.(نصرة محمد عبد المجيد جلجل،1995،ص14-15).

- **تعريف(Borel Maisonny.S):**

تعرف صعوبات القراءة على أنها مشكلة خاصة بالتعرف والتلفظ وفهم رموز اللغة المكتوبة، ينتج عنها إختلال وإضطراب عميقان في عملية تعلم القراءة لدى الأطفال تتراوح أعمارهم مابين 5-8سنوات، وفي تعلم الخط وفهم النصوص، وفي المكتسبات المعرفية اللاحقة.

2- أنواع صعوبات القراءة:

2-1-صعوبات القراءة التطورية:

يتميز هذا النوع باختلال الكفاءات الأساسية أو القاعدية والتي غالبا ما تكون ذات أصل تركيبي.(Van Hout et al,1998,P22).وعلى ضوء النموذج الثنائي الأساسي لإكتساب تعلم القراءة، يقترح سيمور وجود نوعان من إضطراب تعلم القراءة التطوري.

أ-صعوبات القراءة الفونولوجية:

يتميز المصاب بهذا النوع بنقص في تعيين وإستعمال التطابق بين حرف وآخر.

ب-صعوبات القراءة المورفيمية:

هنا يواجه المصاب صعوبة في التحليل البصري لشكل الحرف، أي المشكل يكمن في الوظيفة الرمزية (Graphémique).(Fayol.J,Gombert.J.E,Lecocq.P,Sprenger.J,Chausless.D, 1992,P218)..

2-2-صعوبات القراءة المكتسبة:

قام كل من (Marshall.J,1973) و(Newcombe.F,1970) بملاحظة أفراد لديهم صعوبات في القراءة نتيجة خلل أواصابة وظيفية دماغية معرفية، ومن خلال ذلك قاما باقتراح عدة أنواع لهذا الاضطراب والذي يسمى باضطراب تعلم القراءة المكتسب، تمثلت أنواعه في:

أ-صعوبات القراءة البصرية:

المصاب يرتكب أخطاء بصرية رغم قدرته على النطق بكل الحروف المكونة للكلمة، حيث نلاحظ نقص واضح ناتج عن انحراف داخل نظام التعرف البصري للكلمة ونميز نوعان في هذا الاضطراب:

- اضطراب تعلم القراءة حرف بحرف:

المصاب يهجئ عند كل الحروف المكونة للكلمة قبل أن يتعرف عليها كلية في حين وقت القراءة يطول بإزدياد طول الكلمة.

- إضطراب تعلم القراءة الإنتباهي:

يرتكب المصاب بهذا النوع أخطاء بصرية في مقاطع، أي أن قراءة الحروف المقدمة في مقاطع تكون مضطربة في حين إذا قدمت هذه الحروف منعزلة، فالقراءة تكون سليمة.

2-3-صعوبات القراءة الفونولوجية:

هنا المصاب باستطاعته قراءة الكلمات المألوفة وفهم معناها، لكن الكلمات الوظيفية والكتابة بالأشكال المائلة قد لايستطيع قراءتها ولا يظهر أي تأثر أثناء قراءته للكلمات الطويلة أو تصورها في حين لا يستطيع قراءة الكلمات غير المألوفة لديه بصوت مرتفع مما يدل على وجود اضطراب بين الشكل والصوت وكذلك جمع الأصوات(Andrew.W,Ellis.A.W,1989,P75) .

2-4-صعوبات القراءة السطحية:

المصاب باستطاعته النطق بالكلمات وشبه الكلمات ولا يظهر بأنه لا يدرك معناها والقراءة بصوت مرتفع سليمة، هذا لسلامة العلاقة التي تربط وحدات التعرف البصري للكلمة بوحدات الإنتاج الفونولوجي لها.

2-5-صعوبات القراءة السيميائية:

هنا قراءة بعض الكلمات تبقى محفوظة،لكن المصاب يرتكب أخطاء في الترجمة ، هذا ما يدل على الدخول إلى النظام السيميائي عبر نظام التعرف السمعي للكلمات.

كما أنه في أغلب الأحيان يحاول جمع نطق الكلمات (Assembler la prononciation des mots) هذه الإستراتيجية أو الطريقة تعرضه لارتكاب أخطاء صوتية (Phonétique) إضافة إلى وجود أخطاء مشابهة لتلك التي يرتكبها المصاب باضطراب تعلم القراءة البصري. أما هذا النقص، فيكمن في عدم ارتباط نظام التعرف البصري والنظام السيميائي وكذلك ضياع بعض وحدات التوافق لنظام الإنتاج الصوتي للكلمة (Phonémique).

2-6-صعوبات القراءة العميقة: هذا الإضطراب العميق يميزه:

- إنتاج أخطاء سيميائية عند قراءة الكلمات المعزولة مع وجود أخطاء بصرية وأخرى إشتقاقية.
- إضطراب في قراءة الكلمات غير الملموسة أو الوظيفية.
- عدم القدرة شبه الكاملة على قراءة الكلمات التي لا تحمل معنى.(Fayol.J,1992,P76-77) .

3-أعراض صعوبات القراءة:

يتميز الطفل المصاب بهذا النوع من الإضطراب بأعراض كثيرة ومختلفة منها التي تكون مرتبطة بالجانب النفسي والإجتماعي، وأخرى مرتبطة مباشرة بعملية القراءة والعمليات المعرفية الخاصة بها.

- أما بالنسبة للجانب الأول من الأعراض فنجد:
  - إضطرابات في السلوك.
  - عدم الرضا العام اتجاه نفسه وكذا اتجاه الغير.
  - الميل إلى العزلة و الانطواء.
  - نقص الثقة في النفس.
  - صعوبة في التعامل مع العالم الخارجي وإقامة علاقات إجتماعية.
  - عدم التركيز مع تشتت الإنتباه.(Mucheilli,1979,P02).

- أما الجانب الخاص بعملية القراءة فنجد:
  - التعرف الخاطئ على الكلمات:

✓ عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر.

- ✓ هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة وغالبا أقل من تحصيلهم في الحساب.
- ✓ يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، فهم لايتعلمون بسهولة عن طريق الطريقة البصرية للقراءة، وهم يجدون صعوبات في التفريق بين الكلمات الصغيرة والتي تتشابه في الشكل العام.
- ✓ ظهور صعوبة في القراءة في الاتجاه الصحيح.
- ✓ عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- ✓ قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية والبنائية والصوتية.
- ✓ عدم القدرة على المزج السمعي أو البصري.
- ✓ عدم القدرة على التعرف على الخطأ الموجود في الكلمات الخاطئة.
- ✓ لدى هؤلاء الأطفال صعوبة في قراءة الكلمات المجردة.

- خلط مكاني: وذلك في مواضع الكلمات والحروف، ويشمل:

- ✓ أخطاء في بداية، وسط، ونهاية الكلمة.
- ✓ القراءة في اتجاه خاطئ.
- ✓ الخلط في ترتيب الكلمات المتشابهة في الجملة الواحدة.
- ✓ إبدال مواضع الكلمات والحروف.
- ✓ انتقال العين بشكل خاطئ على السطر.

- قصور الاستيعاب والفهم:

- ✓ هؤلاء الأطفال غالبا ما يقرؤون الكلمات والجمل دون فهمها.
- ✓ الطفل لا يستطيع أن ينسب المعنى الصحيح للكلمات ومقاطع الكلمات التي لها معنى.
- ✓ المعرفة المحدودة لمعاني المفردات.

- ✓ عدم كفاية فهم معنى الجملة.
- ✓ عدم الاستفادة من القراءة من أجل التقييم.
- ✓ عدم كفاية القدرة على القراءة من أجل التفسير.
- ✓ القصور في إدراك تنظيم فقرة.
- ✓ القصور في تذوق النص.(محمد منير مرسي،1984،ص253-254).

- قصور في المهارات الدراسية الأساسية : وتشمل:

- ✓ الافتقار إلى الكفاءة في استخدام المراجع العلمية الأساسية.
- ✓ عدم الكفاءة في استخدام الخرائط، الرسوم البيانية، الجداول والمواد التوضيحية.
- ✓ الافتقار إلى أساليب تنظيم المواد التي تمت قراءتها.
- ✓ الاستخدام غير المناسب لقدرات الفهم.
- ✓ إلمام محدود بالمفردات المتخصصة.
- ✓ الافتقار إلى معرفة الرموز والاختصارات المعمول بها.
- ✓ عدم القدرة على ملاءمة معدل السرعة ليناسب الغرض من قراءة المادة ومدى صعوبتها.

- ضعف القراءة البصرية : وتشمل:

- ✓ عدم تناسب المدى البصري مع الصوتي.
- ✓ عدم مناسبة السرعة والتوقيت.
- ✓ التوتر الإنفعالي أثناء القراءة الجهرية.(محمد منير مرسي،1984،ص255-256).

بعد فترة تدوم العديد من الشهور إلى سنة كاملة من اكتساب وتعلم القراءة، الطفل الذي يعاني من إضطرابات في القراءة لديه قراءة لازالت بطيئة جدا،صعبة، غير متسلسلة، غير أوتوماتيكية، أخطاء صوتية، حروف أو مقاطع مقلوبة، الإضافات، التعويضات (الإبدال)، الحذف، إستبدال الكلمات... ، ونفس هذه الصعوبات موجودة في الكتابة.

(نصرة محمد ،1995،ص31-32).

4-أسباب صعوبات القراءة:

4-1-الأسباب الإجتماعية والإنفعالية:

يعتبر كل من الاستقرار العاطفي والقدرة على التكيف الاجتماعي من احتياجات الطفل قبل البدء في تعلم القراءة، حيث تعتبر كل من الاضطرابات العاطفية والسلوكية، وعدم القدرة على التكيف الاجتماعي الظاهرة لدى هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة من بين أسباب عدم القدرة على القراءة.(عواد،1997،ص100).

يحتاج الطفل قبل البدء في تعلم القراءة إلى الاستقرار العاطفي، والصحة النفسية والقدرة على التكيف الإجتماعي، بحيث أن الإستقرار النفسي يجعل الطفل قادرا على التكيف السريع والإنسجام مع البيئة التعليمية الجديدة.(Boder.E,1989).

4-2-الطرق التعليمية غير المناسبة:

إن تعليم القراءة هو بالنسبة للتلميذ إحترام قواعدها وكيفية تطبيقها دون أن يعلم الطفل لماذا يعتبر إتباعها ذو أهمية بالنسبة للمستقبل، ومن الطبيعي أن يجد الطفل المبتدئ بعض الصعوبات في هضم واستيعاب هذه القواعد وأن يرتكب أخطاء أثناء تطبيقها، لكن الشيء الذي يؤثر سلبا على النمو الطبيعي لعمليتي القراءة والكتابة هو فرض العقوبات على التلميذ الذي لايحسن آداء إحدى أو كلتا هاتين الوظيفتين بمطالبته إعادة كلمة أو جملة لعدة مرات في البيت حتى يضطر لحفظها، وإن نجح الطفل في حفظ هذه القاعدة النحوية أو الكلمة عن ظهر قلب، فإن نفس هذه الأخطاء تظهر في سياقات أخرى أو في جمل ونصوص أخرى.(اسماعيل العيس،1997،ص97). ومن بين الطرق التعليمية التي تعد من بين أسباب ظهور إضطراب تعلم القراءة لدى الطفل نجد:

- **الفروق الفردية بين التلاميذ :** فالمناهج المطبقة وضعت على أساس أن كل التلاميذ متشابهين دون إعتبار القدرات والمهارات الخاصة بكل تلميذ.
- **دور المعلم :** يلعب المعلم دور جد مهم في عملية تعليم القراءة، فلابد أن يتمتع بتكوين متين يسمح له التعرف على حاجات التلميذ ومهاراته بالنسبة لكل مادة يقوم بتدريسها، أما بالنسبة للقراءة فمن المفروض أن يكون المعلم على دراية بطرق إكتساب القراءة عند التلميذ لكل مرحلة، حتى لايقع في الخطأ.
- **طرق التدريس:** من بين طرق التدريس التي تخلق إضطرابات في تعلم القراءة لدى التلميذ نجد:

- عدم الإهتمام بوظيفة القراءة كوسيلة لإكتساب المعارف.
- عدم حث التلميذ على المطالعة خارج البرامج المقررة.
- استعمال وسائل لا تجلب الإنتباه.
- عدم وجود علاقة بين ما يقرأه التلميذ وما في الواقع.
- طول المنهج الدراسي المقرر.
- تشتت الذهن وقلة الحماس والحوافز.
- الإعتماد الكبير على الآخرين.(عزيزي عبد السلام،2003،ص190).

4-3- اختلال الجانبية:

و هو خلل في سيطرة أحد نصفي الكرة المخية الذي يتسبب في سوء استعمال الجانبية (Orton,1925)، كما يختلق اختلال الجانبية مشاكل عديدة في تعلم الطفل القراءة، فنصف الكرة الدماغية الأيسر يتحكم في الوظائف المحركة بينما يقوم نصف الكرة الأيمن بتنفيذها عندما لا يستطيع الطفل تحقيق هذا التوازن بين الجانبين لا يستطيع توزيع الأعمال توزيعا منسجما، فيقوم جزئيا أو كليا الى اليمين، أما الطفل الذي يستعمل اليد اليسرى و لكنه أجبر على استعمال اليد اليمنى ينتج عنه مايلي:

- عدم التوافق الحركي من خرق يدوي أي عدم التأكد من استعمال اليد المناسبة.
- القلق و عدم الانتباه، الخجل و الشعور بالنقص .
- اضطرابات القراءة و الكتابة كتقديم و تأخير الحروف و القراءة بشكل عكسي.

(السيد محمود أحمد،1989،ص38).

4-4- اختلال البنية الفضائية و الزمنية و التصور الجسدي:

يحدث الإختلال في البنية المكانية-الزمنية وكذا التصور الجسدي صعوبات في التعرف على ترتيب وتنظيم الأشياء حسب العلاقة القائمة بينها، مثل:(أعلى، أسفل، يسار، يمين، خلف، أمام...)، وإذا مر وقت إكتسابها فإن الطفل يسيء فهمها ويخلط بينها ثم يصعب معرفتها بسهولة.(Laurendeau,1968).

حيث يظهر لدى الطفل خلط بين الحروف المتشابهة في الشكل مع اختلاف بسيط بين: ض، ص،ط، ظ، ت، ث،ج،ح،خ... نتيجة صعوبة إدراك الفوارق الشكلية بين هذه الحروف أثناء تعلم القراءة، هاتين العمليتين تكشفان أيضا عن صعوبة إدراك التنظيم التسلسلي للحروف داخل الكلمات، أي التعرف على أن كلمة "لغة" مثلا تتكون من تتابع الحروف "ل" ثم "غ " ثم "ة" فنلاحظ إذن أن العلاقة بين الأحرف الثلاثة علاقة مكانية من حيث أنها تنطلق وفق تسلسل مناسب لكتابتها.

إن صعوبات كهذه تمتد جذورها إلى مرحلة قبل مدرسية وكفيلة بأن تعرقل النمو الطبيعي للغة الشفوية والكتابية بالاضافة الى اضطراب القراءة. (اسماعيل العيس،1997،ص97-98).

4-5- اضطرابات في التحكم البصري و السمعي:

يعتمد الطفل كثيرا على حاسة السمع في التعرف على مختلف أصوات الكلام المسموع و التمييز فيما بينها، و تزداد اهمية و حاجة الطفل للقدرة السمعية كلما تشابهت هذه الأصوات من

حيث النطق، كما أن الطفل يعتمد على حاسة البصر أيضا في التمييز بين الحروف المكتوبة وقد يجد صعوبة في التعرف على الحروف المتشابهة من حيث الشكل و كذا الكلمات، فالمشكل ليس على مستوى حاستين السمع و البصر في حد ذاتهما كعجز حسي و انما على مستوى كيفية توظيف و تحريك هاتين الحاستين في عملية القراءة.

و بالتالي فالكثير من الأطفال الذين يعانون من اضطراب في القراءة هم قادرون على الكشف و التمييز بين المفاهيم الفيزيائية –الصوتية التي تساهم في إدراك الكلام، لكنهم غير قادرين على استعمال هذه المعلومة من اجل اشتقاق بصورة صحيحة أو أتوماتيكية البنية الفونولوجية للكلمات المقالة.(Habib,2000,P37-38).

4-6- إضطرابات في الوعي الفونولوجي:

توجد هنالك العديد من النظريات التي تتحدث عن دور الوعي الفونولوجي في اكتساب القراءة، وقد أوضحت العديد من الدراسات بأن الأطفال يكتسبون العديد من خصائص الوعي بأصوات الكلام عن طريق نضج القدرات المعرفية اللسانية (Cognitivo-linguistique)، هذا متضمن في الوعي بالقوافي، التجانسات والبنية المقطعية للكلمات، فتغيرات هذا الوعي تظهر على أنها مرتبطة بالقدرة على القراءة، فالأطفال الذين يتميزون بوعي محدود لأصوات اللغة لديهم غالبا صعوبات في تعلم القراءة، بينما الذين يملكون مستوى عالي من الوعي للأصوات هم غالبا متفوقون في القراءة.(Perfetti,1995).

4-7- إضطرابات في عملية الإستحضار و الاسترجاع اللفظي:

إن الملاحظات الإكلينيكية غالبا ما أشارت إلى صعوبات على مستوى إستدعاء الكلام لدى الأطفال الذين يعانون من إضطرابات القراءة.

هناك بعض من الشك بأن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في القراءة لديهم مشاكل في الذاكرة، حيث أن الأدبيات (Littérature) تنص على أن القراء السيئين لديهم صعوبات في ترميز معلومة فونولوجية في الذاكرة قصيرة المدى، إيجاد معلومة مرمزة فونولوجيا في الـــذاكرة طويلـــة

المدى، إستعمال إستراتيجيات لتسهيل التخزين في الذاكرة ولتنظيم المعلومات بصـــورة فعالـــة في الذاكرة العاملة، هذه الإضطرابات لها نتائج علـــى مســـتوى كـــل مظـــاهر القـــدرات علـــى القراءة.(Habib,2000,P34-35).

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل لمختلف تعار يف صعوبات القراءة و الميكانيزمات المتدخلة في اضـــطراب عملية القراءة ، حيث قمنا باستعراض الأنواع و أسباب الصعوبات القرائية وفي الفصـــل المـــوالي سوف نتعرض لأحد العوامل المسببة لصعوبات القراءة ألا وهو مهارة الوعي الفونولوجي.

الفصل الرابع:

الوعي الفونولوجي

تمهيد

1.تعريف مهارة الوعي الفونولوجي

2.مستويات الوعي الفونولوجي

3.نمو الوعي الفونولوجي

4.العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة

5. دور المختص الأرطوفوني في تنمية الوعي الفونولوجي

خلاصة

تمهيد:

تتألف اللغة الشفهية من وحدات لغوية متنوعة تتفاوت في حجمها ،بين وحدات كبيرة (الجمل، الكلمات و المقاطع) و وحدات صغيرة (المورفيمات و الفونيمات) .

إن مهمة إدراك وجود و التعرف على هذه العناصر أثناء الكلام المتصل مهمة سهلة بالنسبة للراشد في حين يواجه الأطفال الصغار صعوبة كبيرة إدراك إمكانية تجزئة الكلام المتصل إلى وحدات لغوية منفصلة وعناصر لغوية متكررة ، لكن مع التقدم في العمر وعوامل النضج اللغوي يبدأ تطور مهارة الوعي بالوحدات المكونة للغة وهذا ما يدعى بالوعي الفونولوجي الذي سنتطرق إلى تعريفه ونموه ومستوياته ونركز على علاقته وضرورة اكتسابه لتعلم مهارة القراءة .

1.تعريف الوعي الفونولوجي:

يشير الوعي الفونولوجي إلى قدرة الفرد على تحديد الوحدات اللغوية المنفصلة (الفونيمات المقاطع والكلمات) التي يتألف منها الكلام و التحكم فيها ،كما تتميز هذه القدرة بطبيعة ما وراء لغوية métalinguistique وذلك لأعلى التعامل مع اللغة يكون على مستوى مجرد (مستوى التفكير) .

(بيرثنال،2007،ص536).

يُعرف الوعي الفونولوجي على أنه آلية تعلم ذاتي قوي مرتبط بمبدأ الأبجدية، فالطفل عليه أن يبدأ بتعلم المبدأ العام للرمز الأبجدي أولا ثم يكتسب عدد كافي من التطابقات بين الحروف والأصوات للبدء في فك الترميز، هذا التطابق حرف-صوت، يبدأ بسرعة وتدريجيا يصبح آلي.(Zorman,1999,P139).

كما يعرف الوعي الفونولوجي على أنه "قدرة الأفراد على التمييز بين مختلف مكونات الكلام، والوعي بالأجزاء في أبعاد مختلفة والتعامل مع الوحدات الفونولوجية". فهو ليس فطري أو عفوي وإنما يظهر مع تعلم القراءة وينمو في شكل تفاعلي معها (Issoufaly.M, Pimot.B, 1999, P95) .

العديد من المصطلحات تُستخدم للدلالة على الوعي الفونولوجي نذكر منها:

المعالجة الفونولوجية، الوعي الفونيمي ،الحساسية الفونولوجية، و التحليل الفونيمي،الوعي الصوتي ، والوعي اللغوي لكن كلها لا تعكس المعنى الكلي بل مستويات فقط منه ولها معنى محدود لذا لفهم أشمل للمصطلح يجب أن نتطرق لمستويات الوعي الفونولوجي.

2- مستويات الوعي الفونولوجي:

1.2- المستـــويات السطحية :

يُظهر الأطفال حساسية نحو الأنماط الصوتية التي تتكرر بين الكلمات وداخل الكلمات نفسها . فعلى سبيل المثال :قد يدرك الأطفال في هذا المستوى وجود التشابهات الفونولوجية في كلمتي (دار/نار) وقد يلاحظ اشتراك كلمتي (كأس /كرسي) تشتركان في بعض الصفات الفونولوجية . مع ذلك فهو لن يتمكن من في هذه المرحلة من تفسير أوجه الشبه التي تم رصدها في هذه الكلمات.

2.2- المستـــويات العميقة :

حين وصول الأطفال للمستويات العميقة من الحساسية الفونولوجية، يصبحون قادرين على مقارنة الوحدات الفونولوجية و التعامل معها و التحكم فيها فقياسا على المثال السابق على مستويات العميقة يستطيع الطفل مقارنة البنية الفونيمية للكلمتين (كأس/كرسي) واستنتاج اشتراكهما في فونيم واحد.

و كذا ففي هذه المستويات يكتسب الطفل القدرة على التعامل الواعي مع الكلمـــات ، كحذف الأصوات أو تعديل الكلمات ، و عندما تصبح هذه المهارة أكثر تطورا يستطيع الطفـــل تحليل الكلمات أو المقاطع إلى مكوناتها الفونولوجية،حيث يدرك أن كل كلمة أو مقطع متكـــون مـــن سلســـلة مـــن الفونيمـــات المنفصـــلة. (بيرثنـــال،2007،ص ص536-537) .

3.نمو وتطور الوعي الفونولوجي:

يتطور الوعي الفونولوجي من المستويات السطحية إلى المستويات العميقة بشكل تدريجي و مُتصل حيث أيدت أبحاث murray1994 و Anthony et Barker 1998 أن الوعي بالبنية الفونولوجية للغة المنطوقة يزداد تدريجيا عبر مرحلة الطفولة المبكرة و المتوسطة ،و زيادة القدرة اللغوية تسهّل إلى حدّ كبير تطور الوعي الفونولوجي لدى الأطفال.

يكون التطور حسب المراحل التالية:

1.3- وعي الكلمات :

إن فهم و إنتاج اللغة يستدعي التعرف على كلماتها، و ليس ذلك بالمهمة السهلة بالنسبة للأطفال وذلك لأن الطفل نادرا ما يسمع الطفل كلمات معزولة ، فلبناء معجمه الذهني يتوجب عليه أولا تقطيع الكلام المتصل إلى كلمات (Blaye et al,2007) .

عند معظم الأطفال بين سن 2-3 سنوات يبدأ الانتباه إلى البنية الفونولوجية للكلمات بمعـــزل عن المعنى ، و تنمو لديهم حساسية نحو التشابه الفونولوجي بين الكلمات من حيـــث القافيـــة و الاستهلال.

حيث أن الإحساس نحو القافية و الاستهلال يعتمد على قدرة الفرد على تمثيل الكلمات كوحدات منفصلة يمكن تحليلها على أساس فونولوجي.

1.1.3.الوعي بالقافية :

يُعد الوعي بوجود القافية من المؤشرات المبكرة لقدرة الطفل على التعامل مع البنية الفونولوجية للغة المنطوقة وذلك على مستوى الكلمة ، ويمكن قياس الحساسية نحو القافية عند الأطفال الصغار في السن 2 عامين حسب دراسة (Lonigan et al 1998) التي أجريت لاختبار القدرة على التعرف على الكلمة المختلفة في القافية وذلك لعينة من الأطفال بلغ عددهم 356 طفلا تراوحت أعمارهم بين 2-5 سنوات ،طلب منهم تعيين الكلمة المختلفة في القافية بين ثلاث

كلمات معروضة ، وكانت نسبة الإجابات الصحيحة للأطفال في سن الثانية 41% وقد حصل تغيير بالنسبة للأطفال الذين يبلغون 5 سنوات حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة في الاختبارات 50% تقريبا مما يجعل هذه النتائج لا تُعزى للصدفة . (بيرثنال،2007) .

2.1.3. الوعي بالاستهلال :

نعني بالاستهلال في هذا السياق وجود فونام مشترك بين كلمتين (في الوسط ،في البداية أو في النهاية)، وتعكس القدرة على التعرف على الاستهلال كما في حالة القافية وجود الوعي الفونولوجي على مستوى الكلمة ككل ولكن هذه الحساسية ليست فونيمية ،فالأطفال يستطيعون تمييز التشابه الفونولوجي ولكنهم لا يدركون أن التشابه يحدث بسبب وجود فونيم مشترك .

2.3. وعي المقاطع :

بعدما يكتسب الأطفال إدراكا للبنية الفونولوجية على مستوى الكلمة ،يبدءون بإظهار وعي متزايد بالعناصر الداخلية المكونة للكلمة ، في البداية يدرك الأطفال أن الكلمات يمكن تجزئتها إلى مقاطع ، و في سن الرابعة يبدأ الأطفال في إظهار وعي واضح بالاختلافات المقطعية في الكلمات متعددة المقاطع و أشارت (Moats ,2000) أن 50% من الأطفال في سن الرابعة و90% من الأطفال في سن خمس سنوات يستطيعون عد المقاطع في الكلمة.

فالوعي المقطعي يصل إليه الطفل قبل سن التمدرس ، حيث ترجع سهولة إدراكه لكونه يوافق فعل نطقي موحد مع سهولة عزله فمادام المقطع وحدة صوتية مستقرة على مستوى الإيقاعي هذا ما يجعله يتطور مبكرا، يصحب المقطع بظواهر صوتية أخرى كالنبر والتنغيم (لواني،2006،ص28).

في هذه المرحلة يفوق الوعي بالقافية والاستهلال القدرة على التحليل المقطعي، و لذلك فالأطفال يميزون الاختلاف بين بداية ونهاية المقطع بفضل مهاراتهم في تعرف على القافية، وهذه المهارة في التعرف على حدود المقاطع تُمهد للوعي بالأصوات. (بيرثنال،2007).

3.3. الوعي بالفونيمات:

إن الوعي الفونيمي هو أكثر مستويات الوعي الفونولوجي تعقيدا ،فهو القدرة على إدراك أن الفونيمات هي الوحدات المكونة للمقاطع و الكلمات ، ولا يبدأ بالظهور إلا في سن 6 أو 7 سنوات تقريبا حسب (Ball 1993).

إن نمو الوعي الفونيمي يشترط درجة معينة من التجريد وذلك لأنه يتمحور حول وحدات من اللغة الشفهية التي يصعب إدراكها أثناء الكلام المتصل وذلك لعامل التداخل النطقي co-articulation

أي أن الفونيمات لا تنطق بشكل متتابع ولكن في حركة نطقية واحدة داخل مقطع أو كلمة ،هذا ما يفسر تأخر الوصول إلى هذه المرحلة (Sprenger-Charolles et al,2006 ,p 50) .

تضاربت الآراء حول دور الذي يلعبه الوعي الفونيمي في تطور القراءة ،حيث أكد أصحاب الرأي الأول أن تطور القراءة يتقدم مع تطور الوعي الفونيمي و تؤكد وجهة النظر هذه على العلاقة السببية بين الوعي الفونيمي والقدرة على القراءة أي أن القراءة تتطلب وجود مستوى معين من الوعي الفونيمي على الاقل .

أما الرأي الأخر فيؤيد أن الوعي الفونيمي ومهارة القراءة يتطوران بشكل متواز وليس بطريقة سببية.

في حين هناك رأي ثالث يجمع وجهتي النظر السابقتين ويرى أصحاب هذا الرأي أن توفر مستوى معين من الوعي الفونيمي ضروري لتطور مهارة القراءة ، وبعد ذلك يستمر الوعي الفونيمي في التطور بشكل متوازي ومتداخل مع القدرة على القراءة (بيرثنال،2007، ص544).

4-أهمية الوعي الفونولوجي:

يتفق العديد من الباحثين أن الوعي الفونولوجي يشكل مؤشرا جيدا على تعلم القراءة،كما أن تطوير الوعي الفونولوجي يؤدي إلى تحسين قدرة الطفل على القراءة وخاصة في السنوات الأولى من التعليم ، فإن توصل الطفل للوعي لإدراك أنه بإمكانه أن يقوم بتجزئة الكلام إلى فونيمات مستقلة أو يستطيع ضم الفونيمات معا كي يتمكن من تكوين الكلمات المختلفة،فيصبح

بمقدوره أن يربط الصوت بالحرف الذي يدل عليه ويستغل ذلك في قراءة الكلمات لذلك فإن الوعي الفونولوجي يعتبر مؤشرا هاما جداً لتعلم الطفل القراءة وعامل تنبؤيا على وجود صعوبات فيها.(Gillon et al ,1997) .

5-علاقة الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة:

حسب الدراسات التجريبية (Gombert, Baddeley, Juel, Olofsson) التي أقيمت على القراءة خلال العشرينيات الأخيرة أوضحت "أن واحدا من المحددات الأساسية للتقدم التدريجي الأول في القراءة وهو في نفس الوقت وسيلة للوقاية من الفشل في تعلم القراءة؛ هو الوعي الفونولوجي"، لهذا أشارت أبحاث عديدة على وجود صلة بين تعلم القراءة وقدرة التعرف و الاستعمال بطريقة مقصودة لعدد من الوحدات الفونولوجية للغة الشفوية. (Zorman.M,1999,P37).

إن أهمية الوعي الفونولوجي كانت تنسب إلى نموذج إكتساب القراءة، فحسب هذا النموذج فإن الكلام متكون من وحدات تقطيعية، صوتية، وبفضل وعي الطفل يفهم الرمز الأبجدي الذي يسمح له بإنشاء العلاقة بين الصيغة الشفوية للكلام مع الصيغة المكتوبة، أو على الطفل أن يعزل ذهنيا الوحدات الفونولوجية.(Issoufaly.M,Pimot.B,1999,P97) .

وتؤكد دراسات أخرى على وجود رباط قوي ومتبادل بين المستوى المتوصل إليه في القراءة والكفاءات الفونولوجية، فالمهارات الظاهرة في التحليل الفونولوجي تكون تنبؤ جيد للنجاح في القراءة.(Casalis,1995,P20) .

ويقول (Content.A) أن قدرة التحليل الواضح للصوت تبدو مرتبطة بالتعرف على التطابق الحرفي –الفونولوجي، الذي يلعب بدون شك دور جد مهم في اكتساب القراءة (لفك ترميز الكلمات الجديدة). ويشترط وجود حد أدنى من الوعي بالتقطيع عند الطفل غير القارئ الذي يجعله فيما بعد يتطرق إلى تعلم القراءة (وجود الوعي بالمقطع)(Sindirian.L,1992,P20). إن هذا التبادل في هذه المهارات الفونولوجية تنبئ بنجاح جيد في تعلم القراءة. (Estienne.F,1998,P14).

كل ما سبق يؤكد التفاعل الموجود بين مهارة الوعي الفونولوجي والقدرة على القراءة ،ويمكن فهم العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة من خلال تحديد المهارات الأكثر أهمية للقارئ المبتدئ ،و نذكر منها تسمية الحرف والوعي الفونيمي بالإضافة إلى إدراك العلاقات المنتظمة بين الأصوات والحروف (grapheme / phonème) ويتيح التكامل بين هذين المجالين من السماح للطفل بتحليل الكلمات الجديدة ، ويواجه الأطفال الذين يملكون وعيا محدودا بأسماء الحروف و يعانون من مشاكل في الوعي الفونولوجي صعوبات في القراءة .

يتفق كل المؤلفين على فكرة أن الوعي الفونيمي يشكل عاملا تنبؤيا على القدرة القرائية بالأخذ بعين الاعتبار ضرورة المتمثلة في فهم الزمر الأبجدي وبالتالي بدأ التعلم ، من جانب آخر فتعلم القراءة يسهل نمو الوعي الفونولوجي ، ونشير أنه تعلم اللغة يؤدي بالطفل إلى البناء التدريجي للتمثلات الفونولوجية وتطوير مهارات التحليل ، هذا ما يسهل فهم النظام المكتوب وتعلم التطابقات بين الحروف والأصوات التي تسمح بالتمثيل الإملائي.

لذا فالكشف المبكر عن وجود اضطرابات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال يساعد بصورة كبيرة في التوصل إلى العلاج المناسب وتقديم حلول سريعة لفئة الأطفال ذوي صعوبات القراءة وذلك لتقليل الضرر الذي يحدث ، والذي يؤدي إلى الفشل الاكاديمي يمكن التقليل منه والزيادة من فرص النجاح عن طريق التدخل المبكر.(أحمد حسن،2012،ص11) .

6.دور المختص الأرطوفوني في تنمية الوعي الفونولوجي :

للمختص الأرطوفوني دور فعال في تنمية وتطوير المهارات اللازمة لتعلم القراءة والكتابة في مرحلة قبل التمدرس (رغم النقص الكبير في الوسط العيادي الجزائري) .

فإن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التواصل الذين يتوجهون للأخصائي يحتاجون إلى خدمات في تقويم اللغة يحتاجون إلى تطوير استعداداتهم ما قبل المدرسية ومن المتعارف عليه أن

معظم الأطفال الذين يتعامل معهم المختص الأرطوفوني هم عرضة لمواجهة مشاكل في التحصيل العلمي ،وبالتالي فالمختص يشجع الأطفال للانتقال إلى المهمات الأكاديمية اللاحقة والنجاح فيها . نظرا للدور المهم الذي يلعبه المختص الأرطوفوني في تنمية الوعي الفونولوجي الضروري لمهارتي القراءة والكتابة اللتان تعتبران حجر الزاوية في النجاح في التحصيل العلمي و الأكاديمي ، فهذا الدور ينطلق من **الوقاية** مرورا **بالكشف** ومن ثم **التقييم** للوصول إلى **العلاج** الذي يكون في سياق اللعب و بأسلوب غير مباشر وغير ممل بالنسبة للطفل .

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم الوعي الفونولوجي ،مع ذكر مستوياته بنوعيها العميقة منها و السطحية ومن ثم استعرضنا مختلف مراحل نمو الوعي الفونولوجي من الوحدات الكبرى "الكلمات"

إلى الوحدات الأصغر فالأصغر"الفونيمات " وذكرنا الأهمية البالغة لهذه المرحلة في تعلم القراءة ،وعلاقة الوعي الفونولوجي ككل مع مهارة القراءة كونه عاملا تنبئا هاما و عاملا مساعدا وكذا محكا تشخيصيا لصعوبات القراءة في الأخير تكلمنا عن الدور الذي يلعبه المختص الأرطوفوني في تنمية الوعي الفونولوجي الضروري لمهارتي القراءة والكتابة المهمان للنجاح في التحصيل العلمي و الأكاديمي، فهذا الدور ينطلق من الوقاية للوصول إلى العلاج.

الفصل الخامس:

الطلاقة اللفظية

تمهيد

1. تعريف الطلاقة اللفظية
2. أنواع الطلاقة اللفظية
3. نمو الطلاقة اللفظية
4. علاقة الطلاقة ببعض العمليات المعرفية
5. اضطرابات الطلاقة اللفظية
6. العوامل التجريبية المؤثرة على الطلاقة اللفظية

خلاصة

تمهيد:

تعتبر اللغة الشفهية عاملا مساعدا في النجاح المدرسي و الاندماج الاجتمـــاعي ، ويتطلـــب الاكتساب و التحكم في اللغة الشفهية أسس عضوية فيزيولوجية ،عصبية إدراكية و تكامل العديد من الوظائف المعرفية ، لكن قد يحدث خلل أو قصور في التحكم في اللغة يرجـــع لاضـــطراب في الإحدى أو مجموعة من المكونات التحتية ، وذلك يؤدي إلى مشاكل في سهولة الإنتاج.

في هذا الفصل سوف نتطرق إلى مهارة لغوية ترتبط بالعديد من السيرورات المعرفية، والخلـــل فيها يرجع بالضرورة إلى مشاكل على مستوى مهارة أو العديد من المهارات المتعلقة بهـــا ، لـــذا سنبدأ بالتعريف بمهارة الطلاقة اللفظية ،وذكر مختلف أنواعها والتطرق لنموها وأخـــيرا تبيـــان ارتباطها بمختلف الوظائف المعرفية التي تُؤثر فيها وتَتَأثر بها .

1.تعريف الطلاقة اللفظية:

- تعريف الطلاقة اللفظية (la fluence verbale**):**

تعرف الطلاقة على أنها القـــدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الإنتاحات اللفظيـــة المناسبة البدائل أو المترادفات كاستجابة لمطلب أو مثير لفظي في مدة زمنية محددة، وهـــي عمليـــة استحضار اختيارية لكلمات و مفاهيم سبق تعلمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى.(krokman (et al,2003

وتعرف الطلاقة أيضا على أنها مهمة معرفية تقيس القدرة على حفظ وإدارة معلومات خاصة بمهمة جارية في الذاكرة العاملة كمثال البحث عن شيء في فئة معينة (Blaye ,2007,339) .

و يجدر بنا التطرق إلى الفرق الموجود بين مصطلح الطلاقة اللفظية والسيولة اللفظية ، **فإن** الطلاقة اللفظية هي القدرة على استحضار الكلمات من المعجم الذهني اثر تعليمة لفظية في حين الســـيولة اللفظية لها علاقة بدفق الكلام وإيقاعه وتدرس في حالات التاتاة وحالات الافازيا non fluente.

2.أنواع الطلاقة اللفظية:

تقسم الأدبيات المتوفرة حول موضوع الطلاقة هذه المهارة إلى قسمين حسب المعيار الذي يكون على أساسه استحضار الكلمات فتظهر لنا الطلاقة المعجمية أو الطلاقة الحرفية التي تعتمـــد على معيار فونولوجي للاستحضار وأيضا الطلاقة الفئوية أو الدلالية والتي تعتمـــد علـــى معيـــار التصنيف الفئوي.

1.2-**الطلاقة المعجمية:** وتدعى كذلك الطلاقة الفونولوجية وهي عبارة عن عمليـــة استحضـــار كلمات من المخزون اللساني الشفوي وفق شرط فونولوجي محدد في دراستنا الحاليـــة الشـــرط

الموضوع هو أن تبدأ بحرف معين حيث نقوم بحساب عدد الكلمات المستحضرة باستثناء الكلمات المكررة أو ،و يعتبر السن المناسب لابتداء تطبيق اختبار الطلاقة اللفظية المعجمية 10 سنوات هذا لأنها تحتاج إلى مستوى معين من النضج المعرفي العصبي .(sam,2008 ,P77) .

2.2-الطلاقة الفئوية:

يطلق عليها كذلك الطلاقة الدلالية وهي العملية الذهنية التي تمكننا من استحضار أكبر عدد من الكلمات التي تنتمي إلى فئة دلالية معينة مع شرط عدم التكرار والاشتقاق في زمن 1 دقيقة ويقوم الفاحص بحساب عدد الكلمات المستحضرة باستثناء الكلمات المكررة أو التي لا تنتمي للفئة المطلوبة أو المشتقة ويطبق في الفترة العمرية الممتدة من(3-12سنة). (korkman et al ,2003,p203)

3.نمو الطلاقة اللفظية:

تطرقت بعض الدراسات إلى التغييرات النمائية التي تطرأ على الطلاقة اللفظية خلال فترة الطفولة المبكرة والاستراتجيات المستخدمة لدى عينة مكونة من 225 طفل طبيعي ناطق بالهولندية حيث تراوحت أعمارهم بين4و6 سنوات ، أسفرت نتائج الدراسة على وجود تفاعل بين المستوى الثقافي –التعليمي للوالدين مع الجنس ومع عامل إنتاجية الكلمات وتأثيرها على نمو هذه الخاصية عند الأطفال،حيث أن الأطفال في عمر 4-6 سنوات يشهد ون تغييرات كبيرة في استراتيجيات الإنتاج و عدد الكلمات المنتجة.(Aguilard,2011).

بالنسبة لباقي الدراسات التي تطرقت للطلاقة اللفظية اختصت بكبار السن ودلالة تقهقر أدائهم بالتقدم في السن و اضطراب بعض المهارات والوظائف التنفيذية لديهم.

4.علاقة الطلاقة اللفظية ببعض العمليات المعرفية:

يستخدم اختبار الطلاقة اللفظية لتقييم العديد من الوظائف المعرفية :اللغة،الذاكرة الدلالية، الذاكرة العاملة والوظائف التنفيذية.

1.4- الطلاقة اللفظية والذاكرة:

إن استحضار الكلمات مكون مهم جدا يعتبر من المكونات اللغوية والذي يعكس أوتوماتيكيا النفاذ إلى الذاكرة الدلالية تظهر اضطرابات استحضار الكلمة عند الذين يعانون من صعوبات القراءة(Denckla et rudel ;korkman ,1991)

فقد اظهرت الدراسة التي قم بها rudel 1976 أن الأطفال الذين يواجهون صعوبات في القراءة كانوا أبطئ في مهمة استحضار الكلمات

فالإنتاج يكون مكبوح عند الطلب منهم التسمية بشكل متعاقب أي ضمن ترتيب فونولوجي معين . إن الإنتاج البطيء و المتعب المصحوب بحركات جسمية، زيادة على ارتفاع الصوت كل هذه مظاهر قد ترجع إلى صعوبة النفاذ إلى المعجم أو الوصول إلى الكلمات في الذاكرة.

وأيضا يعاني الأطفال ذوي صعوبات القراءة من مشاكل في الذاكرة العاملة اللفظية (swasson 1993).

2.4- الطلاقة اللفظية والنفاذ إلى المعجم الذهني:accès au lexique

إن وفرة المعلومات المتصلة بالكم الهائل من الكلمات التي ندركها ، والنفاذ إليها بسرعة كبيرة، يدفعنا إلى التساؤل عن الكيفية التي تنتظم بها لكي نستطيع النفاذ إليها بشكل صحيح ، و من هنا نفترض وجود بعض القدرات التي تظهر لدى متكلم اللغة ، تسمح بالتأكيد على أن تنظيم المعجم الذهني ذو أبعاد مختلفة. حيث يستطيع أي متكلم أن ينفذ إلى معجمه انطلاقا من مختلف المعلومات اللسانية. مثل إنتاج كلمات لها نفس القافية (معلومات صوتية) وإنتاج كلمات تنتهي أو تبتدئ بحرف معين (معلومات إملائية) ، وإنتاج كلمات من نفس المقولة (معلومات نحوية) ،إنتاج كلمات من نفس الفئة (معلومات دلالية) (Segui,1992 :p71-72)

إن بناء هذا المعجم عند غالبية الأطفال يكون عاديا ،لكن ليس من النادر أن نلاحظ صعوبات تعيق هذا البناء،مثلما هو الحال عند ذوي الصعوبات القرائية الذين يظهرون صعوبات في النفاذ إلى معجمهم الذهني تظهر أعراضه في جانب الطلاقة اللفظية.هذا الأخير يعرف بعدم إمكانية الفرد إنتاج و التلفظ بكلمة – معروفة لديه - في اللحظة أين يكون بحاجة إليها،سواء أثناء الخطاب أو التسمية للصور.فالمفحوص يعطي الانطباع للسامع بأنه يمتلك الكلمة دون الصول إلى التلفظ بها شفويا، فحتى وان نجح في ذلك ،فهذا يكون بعد وقت طويل،فإما يعطي كلمة أخرى قريبة منها دلاليا أو فونولوجيا،أو يعطي إجابة من نوع "لا اعرف".

يزودنا المعجم استنادا إلى Chomsky (1984) بصورة صوتية مجردة لكل وحدة معجمية تسمى الشكل، و بالخصائص الدلالية التي ترتبط بها وتسمى المحتوى. لكن العلاقات الأساسية في المعجم تتميز بكونها علاقات اعتباطية بين المحتوى والشكل مادام أن للكلمات معاني، ولها بنية صوتية أو حرفية ترتبط فيما بينها بعلاقات خاصة تحددها أساليب اكتساب اللغة.

3.4- المهمات المعرفية المتضمنة في مهارة الطلاقة اللفظية:

1.3.4-مهارات الطلاقة اللفظية الفئوية:

تعتبر مهارة الطلاقة الفئوية استرجاع و استحضار يعتمد على البحث في الذاكرة ولا يتطلب مثيرات بصرية،هذه المهمة معقدة وتتطلب تداخل المهارات التالية:

- ✓ التحليل السمعي للمثير .
- ✓ النفاذ إلى المعجم الدلالي.
- ✓ النفاذ إلى المعجم الفونولوجي للخروج الذي يسمح بتنشيط التمثلات الفونولوجية المتوافقة مع الشكل الصوتي المجرد والتي تحمل معلومات حول طبيعة الفونيمات وبنية المقاطع.
- ✓ النفاذ إلى ذاكرة العمل أين يتم تخزين التمثيل الفونولوجي .

✓ تحويل الوحدات الفونولوجية إلى قوالب نطقية داخل برمجة نطقية تنفيذية .

وكما ذكرنا سابق في هذا الفصل فإن هذه المهمة تستوجب حدا من النمـــو المعـــرفي فمـــن الاحسن تطبيقها ابتداء من سن 8 سنوات. (sam ,2008,p77)

2.3.4- مهارات الطلاقة اللفظية المعجمية:

يرتكز هذا الاختبار على مبادئ الاسترجاع الشكلي (المعجمي) وأهداف الاختبار متشـــابهة مـــع الاختبار السابق في مستوى التحليل ،حيث أن مستوى التحليل في هذه المهمـــة هـــو التحليـــل الفونولوجي حيث ،تعتبر مهمة الطلاقة المعجمية أصعب من الطلاقة الدلالية وتســـتوجب نضـــج معرفي اكبر ،فالطفل ينفذ إلى فئة معينة انطلاقا من معلومة سمعية وكذلك إيجاد وتفحـــص كـــل الكلمات التي يعرفها مع مراعاة التعليمة. (sam ,2008,p76).

5.اضطرابات الوظائف التنفيذية و الطلاقة اللفظية :

تُعد الطلاقة اللفظية مُؤشرا على سلامة الوظائف المعرفية و الوظائف التنفيذية فأي خلل أو قصور في أداء مهمة الطلاقة اللفظية يرجع إلى نقص أو سوء استخدام في الوظائف التنفيذية، فـــإن الإنتاج البطيء جدا يَدُل على وجود مشاكل في الإيقاع، قد يُظهر الطفل صـــعوبة في اســـتعمال استراتيجيات البحث عن الكلمات فيقع في خطأ إعطاء كلمات عشوائية في حين أنه عليه استعمال إستراتيجية للبحث مثل ذكر الكلمات حسب الفئات.

و يؤثر استعمال إستراتيجية غير فعالة أو عدم وجود إستراتيجية للبحث أساسا على مهـــارة الطفل و يَظهر ذلك في كثرة الأخطاء و إعطاء كلمات لا تنتمي للفئة الدلالية أو المعجمية المحددة، يرجع ذلك لنقص القدرة على التحكم في الإعادة (الكف) أو لعدم التعود على المهمة حيث هـــي بمثابة شيء جديد أو نقص في الفئة المطلوبة.

الطلاقة المعجمية إنتاج الكلمات في فئة فونيمية معينة يشكل صعوبة إضافية حيث أنهـــا تتطلـــب استعمال المعارف الفونولوجية للبحث والإيجاد ،يتحصل الطفل على عدد أكبر في الطلاقة الفئوية منه في الفئة الفونيمية (korkman et al ,2003,p16).

تعتبر الطلاقة اختبار مساعد بالإضافة لاختبار إعادة الكلمـــات علـــى وجـــود اَضـــطراب فونولوجي شامل.مما يودي إلى مشاكل في القراءة والإملاء وصعوبة في تعلم اللغات الأجنبية

6-العوامل التجريبية المؤثرة على الطلاقة اللفظية:

أثناء تطبيق مهمة الطلاقة اللفظية تتداخل العديد من العامل التجريبية التي تؤثر على نتـــائج الطلاقة من حيث إنتاجية الكلمات ،وفي هذا العنصر سنذكر بعض العوامل التي تؤثر على الطلاقة اللفظية .

1.6-معايير الإنتاج الفونولوجية والفئوية:

اختيار الحروف في مهارة الطلاقة المعجمية حيث استعمل المؤلفين الانجليز حروف (F,A,S) و يتم جمع النقاط لكل حرف وفي الأخير نحسب العدد الكلي ، أما المؤلفين الفرنسيين فيستخدمون الحروف (P ,R,V) ،و بتغيير استعمال حروف مختلفة يتبين لنا أن عدد الكلمات يتغير بتغير الحرف المستعمل ،وقد وضح Borkowski 1967 بتجربة اختبار الطلاقة اللفظية على كل الحروف ما عدا XوZ فقدر أن هناك 3 مستويات من الصعوبة في استعمال الكلمات (Gierski et al,2004)

أما بالنسبة للطلاقة الفئوية فقد استعملت العديد من الفئات : الحيوانات و الفواكه ، الأثاث و المأكولات، و الفئة المستعملة في أكثر الأدبيات هي فئة الحيوانات (cardebat et al 1999), وذلك لأن الإنتاج في هذه الفئة مرتفع بالمقارنة بالفئات الأخرى .

فالنتائج مرتبطة بالحرف أو الفئة المختارة نظرا لتوفر عدد كبير من العناصر فيها أو التعلم المتزايد الذي يتعرض له الأطفال في فئات أو حروف معينة.

2.6- وقت التمرير: Temps de passation

من قواعد تطبيق اختبار الطلاقة اللفظية تحديد الوقت ، هذا القاعدية الإجبارية يتفق عليها مع المفحوص قبل بداية الاختبار ،تطرق crow 1998 إلى دراسة عامل الوقت وتأثيره على الإنتاج الكمي و الكيفي للكلمات فلاحظ على المستوى الكمي أوج تدفق الكلمات في 15 ثانية الأولى ثم بداية التناقص مع زيادة الزمن واقترابه من 60ثا .

أما على المستوى الكيفي فان تناقص الإنتاج مع الزمن في درجة تكرار و ورود الكلمة في اللغة فكلما زادت صعوبة الفئة أو الحرف تزايد الزمن الذي تستغرقه المهمة.

أظهرت الدراسات التي اهتمت بالأزمنة الطويلة أن الإنتاج يكون سـريع في الفتـرة الأولى ثم يتناقص ويكون موزع غلى فترات 15ثا يتخللها صمت طويل ، فالمدة المناسبة للاختبار هي 1د، وهذا ماعملنا به في الدراسة الحالية.

3.6- الجنس:

يعتبر الجنس من العوامل المؤثرة على إنتاجية الكلمات في مهارة الطلاقة اللفظية ،فـاعتبرت البنات أنجح في الطلاقة اللفظية مقارنة بالـذكور (Gierski et al,2004 ,p336 و ترجـع هـذه الاختلافات إلى) عامل الهرمونات ، وأيضا لطبيعة الموضوع في الطلاقة اللفظية الدلالية ، فتـنجح الفتيات في إنتاج عدد أكبر من الكلمات في ميدان الادوات المترلية ، الفواكه بينما ينجح الذكور في فئة أدوات العمل outils de travail وهذا راجع لخصوصية الجنس ودرجة التعـرض للفئـة المطلوبة.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى مهارة الطلاقة اللفظية أنواعها ونموها وكذا علاقتها مع مختلف المهارة المعرفية المتدخلة فيها كما تطرقنا إلى أثرها على مهارة القراءة و قد دار الفصل حول أهمية ضبط العوامل التجريبية كالحروف المستخدمة والجنس وزمن التطبيق.

نلاحظ النقص الكبير في المراجع التي تحدثت عن هذه الخاصية وخاصة لدى الأطفال.

الجانب

التطبيقي

الفصل السادس:

الإجراءات المنهجية للبحث الميداني

1. الدراسة الاستطلاعية
2. منهج الدراسة
3. عينة الدراسة
4. الحدود الزمنية والمكانية
5. أدوات الدراسة
6. الإجراءات الميدانية للبحث

الأساليب الإحصائية

تمهيد:

يعتبر الجانب التطبيقي سبيلا لتحقق من معطيات النظرية المدروسة و وسيلة للتأكد من صحة الفرضيات المقترحة. وسوف نتطرق في هذا الفصل للإجراءات المنهجية للبحث و عرض مختلف الأدوات المطبقة في الدراسة وطريقة معالجة الإحصائية للمعطيات المتحصل عليها لتحقيق أهداف الدراسة .

1- الدراسة الاستطلاعية:

تُعدُ الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة من البحث العلمي، وهي مرحلة تمهيدية استكشافية نستطيع من خلالها الإطلاع على الميدان و جس الواقع، في هذه المرحلة يتم التأكد من ملائمة وسائل القياس، وضبط متغيرات البحث وكذا التعرف على خصائص مجتمع الدراسة.

امتدت الدراسة الاستطلاعية طيلة شهري أفريل وماي2013 ، في 3 مدارس ابتدائية بالعاصمة حيث في بداية زيارتنا كنا نحضر حصص القراءة وحصص التعبير الشفهي مع المعلمين لملاحظة سير الحصص و سلوك تلاميذ من أجل محاولة تعيين التلاميذ الذين تتوفر فيهم الخصائص المناسبة للدراسة.

بعد تعيين مجموعة من التلاميذ بمساعدة المعلمين و الأخصائي الأرطوفوني للصحة المدرسية المتواجدة بمحاذاة الابتدائية ،كنا نقوم بإحضار التلاميذ إلى قاعة والعمل مع كل تلميذ بشكل فردي في حصص النشاطات اليدوية أو الراحة وذلك لمحاولة تطبيق اختبارات البحث ، رغم الصعوبات الكبيرة التي واجهناها في إخراج التلاميذ وتعذر استكمال تطبيق كل الاختبارات عليهم، لكن هذه المرحلة كانت مفيدة بالنسبة للدراسة حيث قمنا بالتدرب على طريقة تطبيق الاختبارات وكذا كيفية التعامل مع العينة، خلق نوع من الألفة والاندماج معهم.

على مدار هذه الدراسة الاستطلاعية تم التعامل مع 9 تلاميذ والجدول يوضح توزيع التلاميذ حسب المدارس:

الحالة	الجنس	السن	المدرسة		الحالة وخصائصها
الحالة01	ذكر	12سنة	الشمس الضاحكة	شوفالي	الحالة تعاني من صعوبات في القراءة، تأخر مدرسي تفكك أسري، سلوك غير ملائم في القسم.
الحالة02	ذكر	9سنوات	الشمس الضاحكة		طفل متكيف مدرسيا، قارئ جيد
الحالة03	أنثى	9سنوات	حفصة أم المؤمنين	بوزريعة	قارئة جيدة تعاني من مشاكل نفسية خجل شديد، ثقتها بالنفس مهزوزة
الحالة 04	ذكر	8سنوات	حفصة أم المؤمنين		قارئ جيد، مشكل نطقي
الحالة 05	ذكر	9سنوات	مسلم مسعود	جسر قسنطينة	صعوبات قراءة، تفكك أسري
الحالة 06	ذكر	11 سنة	مسلم مسعود		صعوبات قراءة فشل مدرسي، غيابات متكررة
الحالة 07	ذكر	13سنة	مسلم مسعود		صعوبات قراءة مستوى معيشي جد متدني
الحالة 08	ذكر	9سنوات	مسلم مسعود		صعوبات قراءة مستوى معيشي جد متدني
الحالة 09	ذكر	9سنوات	مسلم مسعود		صعوبات قراءة مستوى معيشي جد متدني

جدول رقم(1): الحالات المدروسة خلال الدراسة الاستطلاعية.

رغم أن هذه الحالات ساعدتنا على تحديد مسار الدراسة إلا أنه لم يتم اختيار أي تلميذ من التلاميذ السابقين في الدراسة الفعلية ،وذلك لتعذر استكمال تطبيق كل اختبارات الدراسة عليهم وكذا عدم تطابق خصائصهم مع معايير اختيار العينة التي حددت لاحقا وخاصة المستوى الاجتماعي الاقتصادي حيث تنتمي بعض الحالات السابقة إلى مستوى اقتصادي متدني جدا نظرا لموقع مدرسة مسلم مسعود القريب من حي قصديري .

2-المنهج المستعمل في الدراسة:

إن اختيار نوع المنهج في البحوث العلمية يرتبط أساسا بطبيعة المشكل المراد دراسته حيث تندرج الدراسة الحالية تحت عنوان دراسة **مقارنة** أي أن المنهج المناسب لتحقيق أهداف دراستنا هو المنهج **الوصفي المقارن** بحيث يساعدنا هذا المنهج على وصف الظواهر والمتغيرات والمقارنة بينها .

وكذا تهدف هذه الدراسة لكشف **العلاقة** بين متغيري الوعي الفونولوجي والطلاقة اللفظية لذا تم اختيار المنهج **الوصفي الارتباطي** وذلك لمحاولة إثبات وجود و وصف العلاقات الموجودة بين المتغيرين.

3-العينة:

بما أن الهدف الرئيسي لدراستنا هو دراسة طبيعة العلاقة بين متغيري الطلاقة اللفظية والوعي الفونولوجي لدى عينة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة مقارنتها بالتلاميذ قرّاء جيدين إذن وجب علينا الاعتماد على العينة **القصدية** (الغرضية) حيث نقوم باختيار العينة مع ضبط صفاتها حسب معايير محددة تخدم فرضيات البحث.(زرواتي،2008،ص276).

تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ متمدرسين في السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي ،15 تلميذ يتمتعون بمستوى قراءة جيد و 15 تلميذ يعانون من صعوبات في تعلم هذه المهارة ،فعينة دراسة تم اختيارها بطريقة قصدية حسب المعايير المناسبة للدراسة المذكورة أسفله.

1.3- معايير اختيار العينة:

* **العمر الزمني:** حيث يتراوح العمر الزمني بين 8سنوات و11سنة ،وهو العمر الموافق لتلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة والسنة الرابعة ابتدائي ، حيث أن الدراسات تُقر بأنها السن التي يتحكم فيها الطفل بطريقة جيدة في ميكانيزمات القراءة واستراتيجيات الفهم(Wolff, 1990) .

وقبل هذه السن، يكون الطفل في مرحلة التعلم ولا يمكن الإقرار ما إذا كان يعاني من اضطرابات في القراءة، حيث يكتمل في هذا العمر النضج العصبي و زيادة على ذلك يكون التلميذ قد تلقى 3 سنوات على الأقل من التعليم إذن يُستبعد كونه قارئ مبتدأ ،فبعد تلقي 3أو4 سنوات من التدريبات على القراءة بمعدل 3 حصص أسبوعيا فأي صعوبات قرائية يواجهها التلميذ تكون راجعة لكونه يعاني من اضطراب في تعلم هذه المهارة.

وكذا بالنسبة للغة الشفهية للتلميذ ففي هذه السن يُتوقع أنه اكتسب الكفاية اللغوية والقدرة على التواصل، و يملك قاموس لغوي قد يصل إلى 4000 مفردة (www. Onefd.edu.dz).

كما تشير الدراسات المعرفية-العصبية أن مهمة الطلاقة اللفظية تستدعي نمو معرفي متقدم لذا فمن الأحسن تطبيقها ابتداءا من سن 8 سنوات (Sam,2008,p .77).

* **العمر العقلي:** تم تقييم العمر العقلي لكل تلاميذ العينة وذلك للتأكد من أن جميع حالات البحث لا يعانون من مشاكل أو ضعف في الذكاء.
* **مستوى القراءة:** كان مستوى القراءة معيار هام في اختيار التلاميذ حيث أن العينة قسّمت إلى مجموعتين حسب مستوى القرائي للتلاميذ.
* **السلامة الجسمية والنفسية:** تم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات بصرية ،سمعية وكذا أشترط عدم وجود اضطرابات نطقية ، توافق نفسي انفعالي وسلوك متكيف في المدرسة.

* **المستوى اجتماعي اقتصادي :** تم استبعاد التلاميذ الذين ينتمون أوساط جـــد فقـــيرة ،أو يعيشون في أسر متفككة لما له تأثير على تمدرس الطفل.

2.3- **خصائص العينة:** في الجدول الموالي نستعرض أفراد العينة وتوضيح مواصفاتها:

الخصائص	مجموعة التلاميذ القراء جيدين	مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة
السن	يتراوح سن التلاميذ بين 8سنوات و4 أشهر إلى سنوات10.	يتراوح سن التلاميذ بين 9 سنوات إلى 11سنة .
مستوى القراءة	قراءة مسترسلة، عدد محدود مـــن الأخطاء، قراءة معبّرة، تصـــحيح الذاتي للأخطاء، سهولة في التعرف على الكلمات، الدقة والسرعة في التلفظ بالكلمات.	قراءة بطيئة ،تهجئة و بذل مجهود كبير أثنـــاء القراءة ، ارتكاب عدد كبير من الأخطـــاء، قراءة ركيكة متقطعة،غير مفهومة ،كلمـــات دون معنى ،إهمال قراءة حـــروف كلمـــات ،أسطر بأكملها غيـــاب التصـــحيح الـــذاتي للأخطاء .
الســـلامة الجســـمية والنفسية	تلاميذ لا يعانون من أي مشـــاكل سمعية أو بصرية عدم وجـــود أي اضطرابات لغوية أو مشاكل نفسية ،عدم وجود سوابق مرضية.	تلاميذ لا يعانون من أي مشاكل سمعيـــة أو بصرية عدم وجود أي اضطرابات لغويـــة أو مشاكل نفسية عدم وجود سوابق مرضية.
ملاحظات أخرى	مستوى دراسي متوسط إلى جيـــد وسلوك منضبط في القسم	مستوى دراسي دون الوسط إلى حسن،سلوك متوسط إلى حسن.

الجدول رقم (2) : خصائص ومواصفات عينة الدراسة.

4- الحدود الزمنية و مكانية للدراسة:

الحدود الزمنية:

امتدت فترة التطبيق من شهر نوفمبر 2013إلى غاية فيفري 2014 مع احتساب أيام الامتحانـــات والعطل ومدة إضراب المعلمين التي دام أكثر من ثلاث أسابيع.

وزعنا حصص التطبيق حسب برنامج التلاميذ بمعدل حصتين في الأسبوع لكل مدرسة ابتدائية، و تدوم الحصص الفردية مع الطفل من 30 دقيقة إلى ساعة.

الحدود المكانية:

تم اختيار أفراد العينة من 4 مدارس ابتدائية في ولاية بـــاتـــــــــــــنة وذلك لتوفر العينـــة ،قرب المدارس والتسهيلات المقدمة من طرف المديرين وكذا المعلمين، يضم الجدول الموالي وصـــفا للأماكن الدراسة.

المدرسة الابتدائية طارق بن زياد	تقع المدرسة بحي لمباركية بولاية باتنة ،تأسست سنة1996 . تتبع المدرسة نظام الدوام الواحد وتضم 396 تلميذ مقسمين على 12 فوج تربوي، بمعدل فوجين من كل مستوى (من تحضيري إلى سنة 5 ابتدائي) يُشرف على العملية التربوية 14 معلم 12 عربية و02 فرنسية. تحتوي على طابقين من الحجرات ،فناء ،مراحيض، مكتب المدير و الأمانة، و الحجابة .
المدرسة الابتدائية أوشن الطاهر	تقع مدرسة أوشن الطاهر بحي لمباركية بمحاذاة ثانوية صلاح الدين ، تأسست المؤسسة 1958 . تضم المدرسة 430 تلميذ يتبعون نظام الدوام الواحد، موزعين على 14 فوج تربوي تحت إشراف 16 معلم منهم 02 معلمين فرنسية والباقي عربية ، تحتوي المدرسة على كل المستويات الدراسي للطور الابتدائي والتحضيري ، 02 أو 03 من كل مستوى. تحتوي المدرسة على مكتبة ، قاعة إعلام آلي وقاعة معلمين.
المدرسة الابتدائية الحدائق01	مدرسة الحدائق01 والواقعة بحي الحدائق ،فتحت أبوابها سنة 1982 وهي الآن تستوعب عدد من التلاميذ يصل لـ 965 تلميذ موزعين عبر 29 فوج تربوي ، يدرسون بنظام الدوامين في 18 حجرة. 03 أفواج تحضيري،05 سنة أولى، 06 أفواج في كل من السنة الثانية والثالثة، 05 أفواج سنة رابعة وكذا 04 أفواج سنة خامسة. يتكون الطاقم التربوي من33 معلما منهم 04 معلمين لمادة فرنسية. المرافق المتوفرة:فناء ،مطعم،ملعب ،قاعة معلمين مزودة بالإعلام الآلي.

المدرسة الابتدائية الخاصة رؤى	تقع المدرسة بحي الشهداء بباتنة ،تأسست سنة2011 . تتبع نفس البرنامج التربوي المتبع في المدارس العامة،مع إضافة نشاطات معينة دروس القرآن،الفرنسية ابتداءا من السنة أولى ،يحضون بمدرب رياضة وسباحة ومعلم رسم خاص،تتكون من 09 أفواج لا يتجاوز عدد التلاميذ10 في كل فوج ،يشرف عليهم 10معلمين ،المدرسة عبارة عن منزل كبير متكون من3 طوابق،تضم الحجرات ،مكتب الإدارة،قاعة للمعلمين ،قاعة للإعلام الآلي،مراحيض، فضاءات تستعمل للعب وللأكل.

جدول رقم(3) الحدود المكانية للدراسة.

5-أدوات الدراسة:

تم استخدام العديد من الوسائل للوصول للأهداف المرجوة في الدراسة ،في هذا العنصر نرى أنه من الأحسن تقسيم عرض الأدوات إلى أدوات استخدمت لضبط المتغيرات وأخرى لجمع المعطيات والتحقق من الفرضيات ، لتسهيل فهم سيرورة الدراسة.

1.5- أدوات ضبط المتغيرات:

ساعدتنا هذه الأدوات التي سيتم ذكرها في اختيار العينة، وضبط خصائصها، وتحديد مستوى القراءة لدى كل مجموعة مما ساعدنا على تشخيص صعوبات القراءة لدى مجموعة ذوي صعوبات القراءة.

- الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من أهم وسائل جمع المعلومات ،وقد قمنا بملاحظة أفراد العينة أثناء تواجدهم في القسم حصص القراءة والتعبير الشفهي وحصص أخرى ، وأثناء اللعب في الراحة و الأخذ بملاحظات المعلمين الذين يتعاملون معهم يوميا وفي بعض الحالات طيلة سنوات التمدرس ،وكذا ملاحظات بعض الأمهات.

1.1.5- اختبار رسم الرجل: لفلورانس كود يناف Fl Goodenough

***وصف الاختبار:** هو اختبار غير لفظي و وسيلة سهلة تسمح لنا بدراسة الذكاء لدى الأطفال ،يقوم على أساس رسم رجل ، أعدت الاختبار الباحثة **فلورانس كود يناف** 1926 وتم تعديله وإعداده للصورة العربية نعيم عطية ويتكون الاختبار من 51 وحدة أو معيار للتنقيط .

يمكن تطبيق الاختبار بشكل فردي أو جماعي ،يوفر للطفل قلم رصاص ،ممحاة و ورقة بيضاء وتكون

***التعليمة:** أرسم على هذه الورقة رجل يكون على أحسن صورة

ترك الطفل يرسم بحرية دون إعطائه أي مساعدة أو نقد بل نشجعه ونزيل عنه التردد، إذا طرح الطفل أسئلة حول طريقة الرسم ، فنقول له افعل كما تشاء وكما تريد فسيكون رائع.

***التنقيط** بإعطاء علامة(1) للعضو المرسوم بشكل جيد، وعلامة (0) للعنصر غير الموجود، ونقوم بحساب معامل الذكاء QI.

- نحسب العمر الزمني(الحقيقي) للطفل بالاشهر.
- ثم نجمع عدد النقاط المتحصل عليها من خلال رسم الرجل ونحولها إلى ما يعادلها من أشهر كعمر عقلي حسب الجدول المبين في الملحق رقم (1).

- بعد نطبق المعادلة : QI=AM/AR × 100 أي معامل الذكاء =العمر العقلي/العمر الزمني× 100 وبذلك نتحصل على معامل الذكاء الذي يتم تأويله حسب الجدول الموضح في الملحق رقم (2)

2.1.5- اختبار القراءة: العطلة - لغلاب صليحة -

هو عبارة عن نص معنون "العطلة" يتكون من 267 وحدة مورفولوجية تم إعداده من طرف غلاب صليحة في إطار رسالة لنيل شهادة الماجستير في الارطوفونيا وتم تعديله خلال رسالة الدكتوراه وهو نسخة مكيفة من اختبار القراءة alouette .

***وصف الاختبار** :يتكون من نص مطبوع على ورق مقوى مرفق برسومات لها علاقة بمحتوى النص أنظر الملحق رقم 3، و ورقة الفحص يتم فيها تسجيل المعلومات الخاصة بالمفحوص كالسن

والمستوى الدراسي،بالإضافة إلى ورقة البروتوكول التي هي نسخة من الـــنص دون رســـومات، خاصة بالفاحص حيث تمكنه من تتبع القراءة وتدوين كل الأخطاء و زمن القراءة ،كما نجد ضمن الأدوات المرافقة للاختبار ورقة مطبوع عليها النص مع ترقيم الوحدات تستعمل للتنقيط ملحـــق رقم (4) (غلاب،2013،ص164).

***التعليمة:**"سوف تقرأ هذا النص من البداية من هنا" ونشير برأس قلم رصاص إلى عنوان الـــنص إلى غاية آخر كلمة منه مع التأكيد على قراءة كل النص دون توقف.

***التطبيق :**يكون التطبيق فرديا و القراءة تكون جهرية ،يكون التطبيق في مكان مضيء وهـــادئ ، ويتم تسجيل الملاحظات و تنسيخ الأخطاء دون تشتيت انتباه المفحوص ،ويتم تشـــغيل المســـجلة مباشرة بعد قراءة العنوان والاستعداد لقراءة أول وحدة من النص.

* **التصحيح:** في الورقة الخاصة بالمفحوص نسجل زمن القراءة الكلي ،عـــدد الكلمـــات عـــدد الأخطاء ثم يتم طرح هذا الأخير من العدد الكلي لنحصل على عدد الكلمات المقـــروءة بشـــكل صحيح في زمن 3دقائق ، مستعينين بورقة ترقيم كلمات النص ملحق رقم (4) ، نبحث عن عـــدد الأخطاء في 60 ثانية الأولى و كذلك بالنسبة للدقيقة الثانية ، يتم حساب سرعة القراءة في الـــزمن الأول بقسمة عدد الكلمات المقروءة على 60 ثانية ،ونفس الشيء بالنسبة للسرعة القراءة في الزمن الثاني.

أمّا التسارع فيتم حسابه بطرح السرعتين : التسارع=V_1-V_2،إذا كانت القيمة المتحصل عليها موجبة فالقراءة متسارعة أمّا إذا كانت القيمة سالبة نقول أن التسارع متناقص أي سرعة القـــراءة متباطئة.

يُحسب مؤشر القراءة السليمة بطرح عدد الأخطاء من عدد الكلمات المقروءة أي الكلمـــات الصحيحة ونقوم بقسمتها على عدد الكلمات المقروءة، و يمكن الحكم على القراءة أنها سليمة كل ما اقترب المؤشر من 1 وغير سليمة كل ما ابتعدت عن 1.(غلاب،2013،ص159).

***الخصائص السيكومترية لاختبار العطلة:**

الثبات: تراوحت معاملات ثبات أبعاد الرائز بين 0,682 و0,931

الصدق: قامت الباحثة بتحديد الصدق بحساب الجذر التربيعي لكل معامل وتم الحصـــول علـــى معاملات الصدق التي تراوحت بين 0,826 و0,965 ، وهي كما نلاحظ تؤكد تمتع الرائز بالصـــدق والثبات. (غلاب،2013،ص166).

2.5-أدوات جمع المعطيات والتحقق من الفرضيات:

بعد عرض أدوات التي خولتنا لضبط خصائص العينة من ذكاء و مستوى قراءة عـــن طريـــق اختباري رسم الرجل واختبار العطلة سنمر في هذا العنصر لعرض الأدوات التي ســـتمكننا مـــن التحقق من الفرضيات المطروحة، اختبار الوعي الفونولوجي واختبار الطلاقة اللفظية.

1.2.5- اختبار الوعي الفونولوجي (الصورة المكيفة على البيئة الجزائرية) :

قامت الطالبة لواني يمينة بتكييف اختبار الوعي الفونولوجي للغة العربية،اعتمادا على اختبار الوعي الفونولوجي للغة الفرنسية la conscience phonologique ; test d'éducation et de rééducation لسنة 2011 المأخوذة بنوده من كتاب Pierre LECOCQ بعنوان : Apprentissage de la lecture et dyslexie

اعتمدت الطالبة على الأوزان العربية، واختيار لغة سهلة وبسيطة مفهومة من قبل الأطفـــال كلمات مستعملة في الوسط المدرسي ، وقد اُختيرت من كتاب السنة الرابعة ابتدائي أو مـــأخوذة من نص العطلة للباحثة غلاب.

*وصف الاختبار:

يحتوي الاختبار على 3 أقسام :

- القسم الأول: يُعنى بالذاكرة قصيرة المدى يضم بندَي الإيقاع والاحتفاظ بالجمل.
- القسم الثاني: يخاص بالتقطيع وضم بند حذف المقطع البداية والنهاية.
- القسم الثالث:يختص الوعي الفونولوجي بحد ذاته ويضم البنود المتعلقة بالقافية.

***التعليمة:** تعطى التعليمة باللغة العامية (الدارجة) وبلغة سهلة بسيطة، و نعيد التعليمة العديد من المرّات حتى نتأكد أن فشل التلميذ في الإجابة لا يرجع لعدم فهم التعليمة .

* **التطبيق:** لا يقرأ التلميذ الكلمات بل تقرأ من طرف المختَبر، في كل بند يُعطى مثال واحد للطفل وله الحق في محاولتين قبل الإجراء الحقيقي هذا ما يسمح بمراقبة و التأكد من فهم التعليمة من قبَل الطفل.

***التصحيح:** تعطى نقطة 1 لكل إجابة صحيحة و0 للإجابة الخاطئة ثم تجمع النقاط ككل، أحسن نتيجة يمكن أن يتحصل عليها المشترك هي 46 نقطة ، ثم نحول عدد النقاط إلى نسبة مئوية وهي نسبة النجاح في اختبار الوعي الفونولوجي.

2.2.5- اختبار الطلاقة اللفظية:

***وصف الاختبار:**

هو اختبار فرعي subtest موجود في العديد من البطاريات النفسية العصبية،هو اختبار بسيط للإنتاج اللغوي، يدخل في تقييم العديد من الوظائف المعرفية (اللغة، الذاكرة العاملة،الذاكرة الدلالية).

والتصور في هذا الاختبار قائم على أساس أن كمية المفردات التي يعرفها الشخص و مدى سهولة استخراجها من معجمه الذهني (جمعة سيد،2002،ص5).

***التعليمة:** تعطى التعليمة باللغة الدارجة يطلب من الطفل في:

المرحلة الأولى:

* **الطلاقة الفئوية:** ذكر أكبر عدد من أسماء أشياء تنتمي لفئة معينة في دقيقة واحدة (نختار 3فئات الأولى تحتوي عدد كبير من العناصر "الحيوانات"ومن ثم فئة عدد العناصر فيها متوسط"خضر" وفي

الأخير فئة قليلة العناصر"الأثاث") أمّا بالنسبة المرحلة الثانية تمر للطلاقة المعجمية أو (الفونولوجية).

***الطلاقة المعجمية:** نطلب من الطفل ذكر أكبر عدد من الكلمات التي يعرفها و تبدأ بحرف معين (نختار 3 حروف الأول أمامي والثاني متوسط الثالث خلفي).

نطلب منه عدم التكرار و ننبه عليه أن الاشتقاق غير مسموح به مع اعطاء مثال .

***التطبيق:**

نعطي التعليمة للطفل ونتأكد من استيعابه إياها ومن ثم نشغل الميقات chronomètreعند مرور 15 ثانية وعدم إعطاء الطفل أي إجابة نشجعه على إعطائنا كلمة.

*** التصحيح:**

نقوم بكتابة كل الكلمات التي يعطيها لنا الطفل حتى المكررة منها والتي لا تنتمي للفئة المطلوبة، ثم نمنح نقطة1 لكل كلمة مقبولة والمجموع يسجل كنتيجة. اعتمدنا في بحثنا على عدد الكلمات الصحيحة للقيام بالحسابات أي أن الدرجة النهائية هي العدد الإجمالي للكلمات غير المكررة نعطي كل كلمة غير مكررة نقطة و نجمع ونقسم على 3 (جمعة سيد،2002،ص15).
في حين يمكن اعتماد الطريقة الكيفية لتحليل النتائج حساب عدد التحويلات(النقلات) و التجميع ما لم نقم به في هذه الدراسة.

6- طريقة إجراء الدراسة وصعوبات الدراسة:

بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية ، في بعض المؤسسات التي استطعنا فيها التحصل على التصريح بالدخول في ولاية الجزائر العاصمة اذ لم تتوفر الظروف المناسبة لتكملة البحث لكثرة المتربصين وعدم إمكانية العمل الفردي مع التلاميذ .
لذا قمنا بالانتقال إلى ولاية باتنة (مقر سكني) ،أين كان توفر ظروف أنسب للتطبيق اختبارات الدراسة مثلا قاعة هادئة للتطبيق الفردي (المكتبة أو قاعة الأساتذة وفي إحدى المدارس وفرت لنا قاعة إعلام آلي) ، رغم هذا فإن إضراب المعلمين سبب لنا انقطاع في الدراسة .

بعد التحصل على التصريح لدخول المؤسسات كانت الزيارات بمعدل زيارتين في الأسبوع .

حيث بدأنا بحصص الملاحظة التي كان هدفها التعرف على قدرات التلاميذ، الاستماع لمختلف القراءات و جس الجو العام للقسم، وكانت حصص الملاحظة أثناء حصة القراءة و التعبير الشفهي.

كانت حصص الملاحظة متبوعة بنقاشات من المعلمين حول التلاميذ وتم تسجيل كل ملاحظات حول قراءة التلاميذ ، بالنسبة للمعلومات الخاصة بالتلاميذ فقد تم التحصل عليها من ملفاتهم المدرسية.

قبل الشروع في تطبيق اختبارات على التلاميذ، وجب علينا ضبط خصائص العينة من درجة ذكاء وتحديد مستوى القراءة.

-كان تطبيق اختبار "رسم الرجل" بشكل جماعي على كل القسم أثناء حصة الرسم، بعد ذلك قمنا بتعيين من كل قسم التلاميذ الذين سيشاركون في الحصص الفردية اعتمادا على ملاحظاتنا و آراء المعلمين.

و بالنسبة للحصص الفردية أول خطوة هي خلق علاقة مع التلميذ نشرح له انه ليس في امتحان، و لا يعتبر خروجه وحده عقوبة بل بعد تعاونه معنا سيحصل على هدية.

بدأنا بتطبيق اختبار القراءة العطلة وتسجيل القراءة، حيث تم الاستماع للقراءات في وقت لاحق، وتم تصحيح الاختبار بالطريقة المذكورة سابقا، مهما كانت طريقة قراءة التلميذ جيدة أو سيئة نشجع التلميذ ونثني عليه.

في المرحلة التالية قمنا بتطبيق اختبار الوعي الفونولوجي ولطول الاختبار قمنا بتطبيقه خلال حصتين، واجهنا بعض الصعوبات في شرح التعليمة للتلاميذ.

البند الأول: الجزء الأول من البند: نزود طفل بقلم ونطلب منه أن يسمع جيدا عدد الدقات التي سنقوم بها ونطلب منه الإعادة، نحرص أن يعتمد الطفل على ذاكرته السمعية دون وجود سند بصري أي أن تتم الدقات خارج مجاله البصري.

في الجزء الثاني من البند الأول نطلب من التلميذ الاستماع إلى جملة من النص سيعيد قولها هو بعدنا.

البند الثاني:في الجزء الأول نشرح للتلميذ معنى القافية، نطلب من الطفل أن ينشد أنشودة (قسما، أمي و أبي ،.....) من الأناشيد المقررة في سنة الرابعة ابتدائي، ثم بعد ذلك نطلب منه أن يحفظ لنا سورة من السور القصيرة التي تحتوي على كلمات متشابهة، نوجه انتباهه للكلمات التي تنتهي بنفس الطريقة (النازلات، الماحقات، اللامعات،الزاكيات ،الطاهرات،الخافقات...)، سورة الفلق (فلق/خلق ،عقد/مسد /حسد) .

بعد أن نتأكد من فهمه معنى كلمة قافية، و إعطاء مثال نطلب منه تعيين الكلمات التي لها نفس القافية، في هذه الدراسة لتجنبنا استخدام كلمة "قافية" بل نستعمل كلمات لها **نفس اللحن**،بعد ذلك نطلب منه إعطاءنا كلمة تُقفي كلمة أُخرى ثم في المرحلة الأخيرة يجب عليه إيجاد كلمة المتشابهة ضمن عدة كلمات الأخرى .

البند الثالث:في البند الأخير نلفت انتباه التلميذ إلى الكلمات التي تنتهي بنفس الحرف وفي كل مرة نعطي الطفل مثال ومحاولتين.

في الأخير نصل إلى مفهوم المقطع ،و لشرح معنى المقطع نكسر عود إلى نصفين ،و نشبه الكلمة بالعود ونطلب من التلميذ يقسم الكلمة إلى نصفين ويترع الجزء الأول وينطق بالثاني فقط وفي الجزء الموالي من الاختبار يقوم بالعملية العكسية ، يترع الجزء الثاني و يبقي على الأول ،كل إجابة صحيحة نعطي التلميذ نقطة واحدة و صفر إذا أخفق .

في الحصة الأخيرة طبقنا آخر الاختبارات ألا وهو اختبار الطلاقة اللفظية ،في المرحلة الأولى من الاختبار نطلب من التلميذ إعطاء كلمات تنتمي لنفس الفئة (حيوانات، خضر،أثاث) بدون إعادة ونعطيه مثال على الاشتقاق ونحذره من الوقوع فيه ونضبط الميقات على 60 ثانية، وعندما يسمع صافرة النهاية يعرف التلميذ أن الوقت قد انتهى ، في المرحلة الثانية نطلب من التلميذ إعطاء أكبر عدد من الكلمات تبدأ بحرف معين (ف،ش،ح) ونذكره بعدم التكرار ثم نضبط الميقات وتنتهي المهمة عندما يسمع صوت صافرة النهاية ،نكتب كل الكلمات التي يتلفظ بها التلميذ ونعطي لكل كلمة غير مكررة نقطة واحدة و المجموع هو نتيجة الاختبار.

لا ننسى أن نقدم تعزيز للتلميذ في آخر كل حصة(ملصقautocollant، حلوى ،شوكولاطة.....).

7-الأساليب الإحصائية:

بعد تطبيق الاختبارات ،قمنا بجمع النتائج ومعالجتها إحصائيا واستعملنا في ذلك الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية.

- **الإحصاء الوصفي:** ويستخدم لوصف وتلخيص مختلف البيانات في الدراسة استخدمنا الأساليب الإحصائية الوصفية التالية:

- المتوسط
- الانحراف المعياري

- الإحصاء الاستدلالي:

للتحقق من فرضيات الدراسة قمنا باستعانة بنظام spss النسخة 20.0.

حيث قمنا باختيار الإحصاء اللابراميتري مستوى القياس: رتبي لذا قمنا بتحويل المعطيات الكمية إلى رتب واستعملنا الاختبارات التالية تماشيا مع فرضيات البحث.

-استعملنا معامل الارتباط سبيرمان لقياس درجة الارتباط بين المتغيرات التي ليس لا يشترط أن يكون لها توزيع اعتدالي للبيانات، ولا يشترط وجود علاقة خطية بين المتغيرين .

- قمنا باستعمال اختبار مان ويتني الذي يستخدم في تحديد ما إذا كان هناك فروق أو اختلاف المتوسطات بين عينتين مستقلتين و يعد بديلا لابارامتريا لاختبارT لعينتين مستقلتين ويستخدم البيانات العددية.

خلاصة الفصل:

خلال هذا الفصل تم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية التي تم فيها الشروع في البحث ثم قدمنا المنهج المستعمل بالإضافة إلى استعراض العينة المدروسة وذكر خصائصها ،كما تطرقنا إلى الأدوات المستخدمة في البحث لضبط خصائص العينة و التحقق من الفرضيات وجاء شرح تفصيلي لما قمنا به في دراسة الميدانية ،وأخيرا تم عرض الأساليب الإحصائية لمعالجة المعطيات ، أما

في الفصل الموالي سنقوم بعرض ومناقشة النتائج المتحصل عليها مما سيمكننا من التحقق من صـــحة الفرضيات .

الفصل السابع:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1.عرض ومناقشة نتائج الاختبارات ضبط المتغيرات:

1.1.اختبار رسم الرجل

2.1. اختبار العطلة

2.عرض ومناقشة نتائج اختبارات التحقق من الفرضيات

1.2. اختبار الوعي الفونولوجي

2.2. اختبار الطلاقة اللفظية

3.التناول الإحصائي.

2.3.مناقشة النتائج

1.3. عرض النتائج

4.المناقشة العامة للنتائج.

5.التوصيات والاقتراحات

تمهيد:

يَعرض هذا الفصل نتائج دراستنا مع تحليلها ومناقشتها في ضـــوء الفرضـــيات الـــتي قمنـــا بطرحها،وربطها بما توصلنا إليه في الجانب النظري وعلى ضوء الدراسات السابقة ،لـــذا ســـنقوم أولا بعرض ومناقشة نتائج اختبارات التي خولتنا لضبط المتغيرات الدراسة والتي تمثلت في اختبـــار رسم الرجل و اختبار القراءة "العطلة"، ومن ثم تطرقنا إلى عرض ومناقشة الاختبارات التي ساعدتنا كان هدفها التحقق من فرضيات الدراسة، لنصل في الأخير إلى التناول الإحصائي ومناقشة صحة الفرضيات، لنختم بالمناقشة العامة وفتح أفق التوصيات والاقتراحات لأعمال لاحقة أكثر عمقـــا وتفصيلا.

1.عرض ومناقشة نتائج الاختبارات ضبط المتغيرات:

في هذا العنصر سنقوم بتلخيص النتائج المتعلقة باختبار رسم الرجل واختبار "العطلة" بصـــورة مفهومة ومختصرة، حيث أن هذين الاختبارين كانا معايير لتشخيص المجمـــوعتين و تحديـــد ذوي صعوبات القراءة .

1.1. اختبار رسم الرجل:

قمنا بتطبيق الاختبار على عينة البحث لتقييم ذكاء الأطفال واستبعاد أي تدني في الـــذكاء وضمان أن عينة البحث تتمتع بذكاء في إطار الذكاء الطبيعي لا يشوبه خلل أو اضطراب

1.1.1.عرض وتحليل نتائج رسم الرجل للتلاميذ القراء الجيدين:

الجدول الموالي يستعرض نتائج تطبيق اختبار رسم الرجل للقراء الجيدين و فيه تأويل لمعدلات ذكاء كل تلميذ مقرون بالعمر الزمني و العمر العقلي.

التلميذ	العمر الزمني	العمر العقلي	معامل الذكاء	تأويل معدل الذكاء
أدم	106	147	138	ذكاء عالي
عبد الرحيم	119	162	136	ذكاء عالي
يوسف	112	153	136	ذكاء عالي
اشراق	115	153	133	ذكاء عالي
عبد المعز	118	147	124	ذكاء عالي
ريان	100	123	123	ذكاء عالي
ملاك	120	141	117	ذكاء عالي نوعا ما
خالد	104	120	115	ذكاء عالي نوعا ما
ريهام	112	129	115	ذكاء عالي نوعا ما
نعيم	110	114	103	ذكاء عادي أو متوسط
بثينة	112	114	101	ذكاء عادي أو متوسط
منصف	115	111	96	ذكاء عادي أو متوسط
سلمى	103	99	96	ذكاء عادي أو متوسط
شمس الدين	108	102	94	ذكاء عادي أو متوسط
اكرم	117	108	92	ذكاء عادي أو متوسط

جدول رقم(4): جدول درجات الذكاء لدى التلاميذ قراء جيدين

يمثل الجدول السابق معامل الذكاء للتلاميذ قراء جيدين حيث تنحصر أعمارهم الزمنية بين 103-120 شهر في حين بلغ متوسط معامل الذكاء لديهم 114 أي مجموعة القراء الجيدين يملكون ذكاء **عالي نوعا ما** مما يشير أن القراء الجيدين يملكون **ذكاء عالي نوعا ما** بالمقارنة مع ذوي صعوبات القراءة.

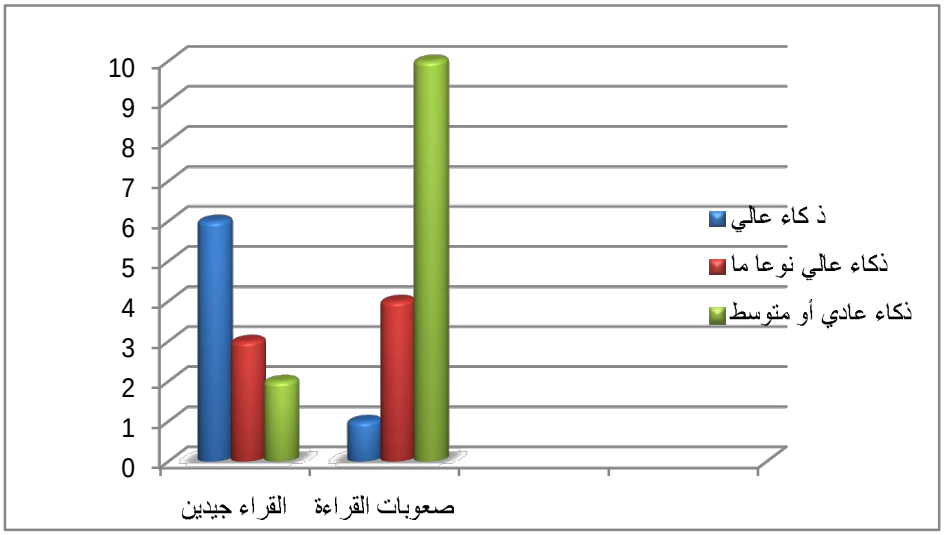
2.1.1.عرض و تحليل نتائج رسم الرجل للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

يستعرض الجدول الموالي نتائج اختبار الرجل لمجموعة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في القراءة وقد قمنا بعرض العمر الزمني للتلاميذ و العمر العقلي وعرض معامل الذكاء وتأويله.

التلميذ	العمر الزمني	العمر العقلي	معامل الذكاء	تأويل معدل الذكاء
إسكندر	115	147	127	ذكاء عالي
جاسم	117	135	115	ذكاء عالي نوعا ما
فريال باية	123	141	114	ذكاء عالي نوعا ما
ام الخير	112	129	113	ذكاء عالي نوعا ما
ادريس	130	144	110	ذكاء عالي نوعا ما
فتيحة	116	126	108	ذكاء عادي أو متوسط
باديس	114	123	107	ذكاء عادي أو متوسط
أحمد معز	115	120	104	ذكاء عادي أو متوسط
لطفي	113	114	100	ذكاء عادي أو متوسط
عبد المؤمن	109	108	99	ذكاء عادي أو متوسط
أنيس	132	126	95	ذكاء عادي أو متوسط
سندس	114	105	92	ذكاء عادي أو متوسط
أية	116	106	91	ذكاء متوسط أو عادي
عبد الرحمان	132	120	90	ذكاء عادي أو متوسط
عبد الوهاب ادم	109	99	90	ذكاء عادي أو متوسط

جدول رقم(5): جدول درجات الذكاء لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

الجدول السابق يستعرض معاملات ذكاء لدى التلاميذ الذي يعانون من صعوبات القراءة ويتراوح عمرهم الزمني مابين 109-132 شهر و متوسط عمرهم العقلي 122 في حين بلغ متوسط معامل الذكاء لديهم 103,66 أي ذكاء عادي أو متوسط هذا ما يبرز عدم وجود أي تخلف أو اضطراب في الذكاء.



الشكل رقم:1 يمثل مدرج تكراري لمعاملات الذكاء للتلاميذ

ذوي صعوبات القراء والقراء الجيدين

من خلال تطبيق اختبار الذكاء الذي أكدت نتائجه على أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لا يعانون من مشاكل في الذكاء والذي كان شرطا أساسيا في التشخيص و اختيار العينة كما يبين الشكل السابق، أن قمنا بالتأكد من مستوى مجموعة القراء الجيدين يتمتعون بمتوسط ذكاء عالي نوعا ما ،كما أثبتت دراسة الذكاء انه عامل مؤثر في النجاح في مهمة الطلاقة المعجمية لذا استوجب ضبط العامل لدى ذوي القراءة .(Hendrawan ,2013)

2.1. اختبار العطلة -لغلاب صليحة-:

استخدمنا اختبار العطلة كوسيلة للاستدلال على وجود صعوبات في تعلم مهارة القراءة ، وفي هـــذا العنصر سوف نعرض نتائج المجموعتين لمختلف النقاط الخاصة بالاختبار في ما يخـــص الـــزمن والأخطـــاء والكلمات الصحيحة والسرعة والتسارع .

1.2.1.عرض وتحليل نتائج اختبار العطلة للقراء الجيدين:

يمثل الجدول الموالي مختلف النتائج المحصل عليها من خلال الاستماع إلى تسجيلات قراءة التلاميذ ذوي القراء المسترسلة حيث قمنا بتسجيل زمن القراءة و حساب الكلمات المقروءة في 3د وعد الكلمات الصحيحة و الأخطاء المرتكبة بالنسبة للدقيقة الأولى و الثانية وهذا ما خولنا لحساب السرعة والتسارع وكان المؤشر القراءة الصحيحة آخر ما دون في الجدول :

الحالة	السن بالاشهر	زمن القراءة الكلي بالثواني	الكلمات المقروءة 3د	الكلمات الصحيحة	الاخطاء في 3د	كلمات في 1د	عدد أخطاء 1د	V1	كلمات في 2د	عدد الاخطاء 2د	V2	التسارع	المؤشر
أدم	106	169	267	264	03	94	03	1,56	97	00	1,61	+0,05	0.98
عبد الرحيم	119	108	267	257	10	151	03	2,51	125	06	2,60	+0,09	0,96
أكرم	117	170	267	255	12	100	02	1,66	92	06	1,53	-0,12	0,95
ريهام	112	180	267	256	11	75	02	1,25	100	04	1,66	+0,41	0,95
ملاك	120	168	267	253	14	97	02	1,61	95	05	1,58	-0,02	0,94
يوسف	112	163	267	260	07	115	03	1,91	193	04	3,21	+1,3	0,93
منصف	115	189	260	246	14	83	03	1,38	89	05	1,48	+0.10	0,92
شمس الدين	108	188	260	244	16	78	05	1,30	97	07	1,61	+0,31	0,91
ريان	100	126	250	237	13	105	01	1,75	129	12	2,15	+0,4	0,88
معز	118	200	246	237	09	84	01	1,40	88	05	1,46	+0,06	0,88
خالد	104	138	260	234	26	86	12	1,43	95	10	1,58	+0.05	0,84
بثينة	112	181	263	222	41	84	18	1,4	99	15	1,65	+025	0,83
سلمى	103	209	225	220	05	69	02	1,15	86	01	1,43	+0,28	0,82
نعيم	110	210	226	210	16	78	07	1,3	97	04	1,61	+0,31	0,78
إشراق	115	222	217	213	04	75	02	1,25	78	02	1,3	+0,05	0,77

جدول رقم(6): نتائج إختبار العطلة لدى التلاميذ قراء جيدين

يمثل الجدول السابق مختلف نتائج التلاميذ قراء جيدين في اختبار العطلة حيث تـــراوح زمـــن القراءة لديهم بين: 108 و222 ثا و يرجع طول المدة عند بعض التلاميذ ليس لبطئ التعرف علـــى الكلمة لكن للقراءة التعبيرية التي يؤدونها .

أما عدد الأخطاء في زمن 3 دقائق فتراوح لدى هذه المجموعة بين فقط 3 أخطاء إلى 26 خطأ و كان ذلك نتيجة التسرع في القراءة ليس إلى عدم قدرة على التعرف على الكلمة .

كان التسارع إيجابي لدى كل الأطفال ما عدا تلميذ واحد كانت قراءته متباطئة (-0,12) .

في حين أن مؤشر القراءة كان مرتفع وقريب من الواحد لدى كل الحالات، إلا في حـــالات التلاميذ ذوي القراءة المعبرة حيث أن مؤشر القراءة السليمة يتأثر بعامل الزمن أكثر ما يتأثر بعامل الأخطاء ، إذن فهؤلاء التلاميذ يعتبرون من القراء الجيدين الذين يتميزون بقراءة مسترسلة، واضحة معبرة مع أخطاء قليلة في زمن قصير و مؤشر القراءة قريب من الواحد.

2.2.1.عرض تحليل نتائج اختبار العطلة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

سنقوم بعرض مختلف النتائج المحصل عليها من خلال الاستماع إلى تسجيلات قراءة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الجدول الموالي الذي تضمن سن هؤلاء التلاميذ و الزمن المستغرق في قراءتهم لنص العطلة ثم سجلنا عدد الأخطاء المرتكبة في 3 دقائق عموما الزمن الأقصى للقـــراءة ثم بالتحديـــد الدقيقة الأولى ثم الدقيقة الثانية و كعامل اساسي في التشخيص تم تحديد سرعة القراء وحســـاب المؤشر القراءة الصحيحة :

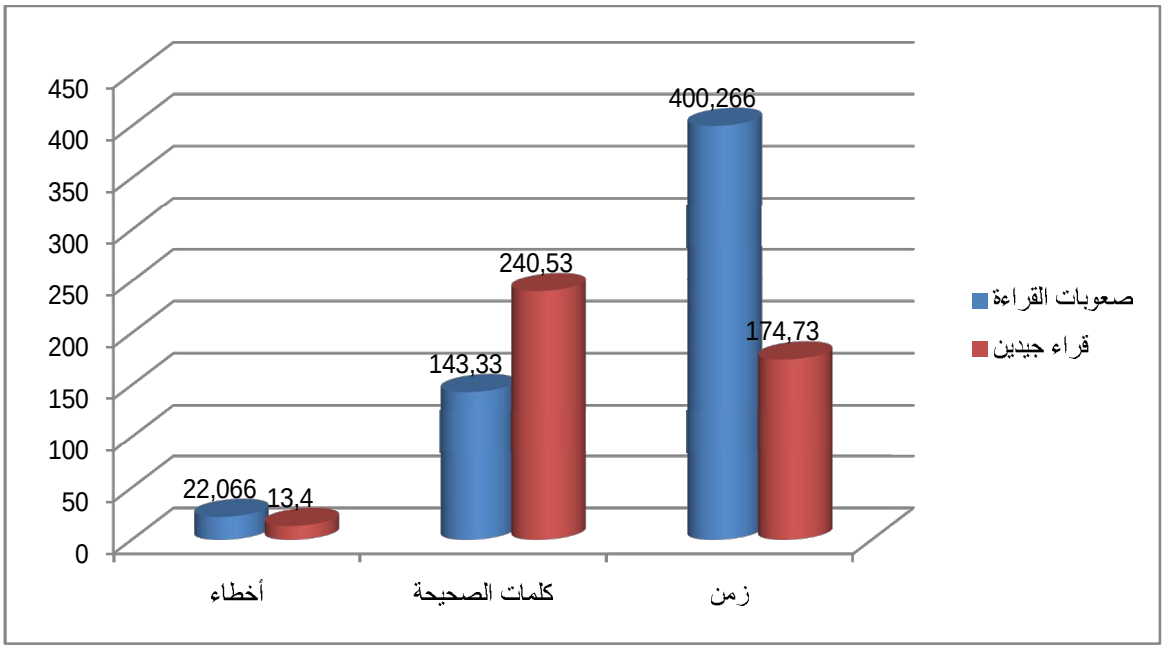
الحالة	السن بالاشهر	زمن القراءة الكلي بالثواني	الكلمات المقروءة 3د	الكلمات الصحيحة	الاخطاء في 3د	كلمات في د1	عدد أخطاء د1	V1	كلمات في 2د	عدد الاخطاء د2	V2	التسارع	المؤشر
لطفي	113	2010	38	33	05	21	02	0,35	04	03	0,06	-0,28	0,12
أم الخير	112	368	115	99	16	40	07	0,66	29	02	0,48	-0,18	0,37
جاسم	117	378	119	109	10	32	02	0,53	40	04	0,66	+0,13	0,40
سندس	114	364	131	119	12	46	05	0,76	46	07	0,76	0	0,43
فريال باية	123	296	167	132	35	46	08	0,76	57	11	0,95	+0,19	0,49
أنيس	132	261	155	138	17	56	07	0,93	49	08	0,81	-0,11	0,51
إدريس	130	360	136	144	12	43	05	0,71	40	03	0,66	-0,04	0,53
عبد المؤمن	109	303	163	147	16	43	03	0,71	51	08	0,85	+0,14	0,55
عبد الرحمن	132	260	186	151	35	69	13	1.15	43	08	0.71	-0.43	0,56
أية	116	271	186	159	27	59	07	0,98	68	10	1,13	+0,15	0,59
إسكندر	115	274	178	168	10	67	07	1.11	48	03	0.8	-0.13	0,62
فتيحة	116	222	206	173	33	69	09	1,15	71	11	1,18	+0.03	0,64
عبد الوهاب	109	230	207	175	32	77	10	1,28	67	10	1,11	-0,16	0,65
أحمد معز	115	222	217	196	21	67	06	1,11	85	05	1,41	+0,3	0,73
باديس	114	185	257	207	50	81	18	1,35	82	14	1,36	+0,01	0,77

جدول رقم: (7) نتائج اختبار العطلة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة

يمثل الجدول السابق نتائج القراءة اختبار العطلة لذوي صعوبات تعلم القراءة حيث تُعبر مختلف النتائج على معايير لتشخيص اضطراب تعلم القراءة حيث أنهم كلهم تجاوزوا كلهم الزمن المحـــدد للقراءة المقدر بـــــ 3 دقائق ، مع عدد أخطاء يصل عددها حتى 50خطأ في حالة "باديس".

التسارع مختلف فتارة متسارع وتارة أخرى متباطئ أما مؤشر القراءة الصحيحة فهو منخفض في معظم الحالات ما عدا حالتين رغم أن قراءتهم كانت جد سيئة وعدد الأخطـــاء لـــديهم كـــبير

ويتجاوز المعدل الطبيعي إلا أن عامل الزمن يتدخل ليرفع مؤشر القراءة.فهذه المجموعة من تلاميـــذ يعانون من صعوبات واضحة في مهارة القراءة.



الشكل رقم 02 : مدرج تكراري يمثل متوسطات زمن القراءة وعدد الكلمات الصحيحة المقروءة و الأخطاء المرتكبة في 3 دقائق

من كل ما سبق استعرضنا نتائج تلاميذ المجموعتين في اختبار القراءة نص العطلة،حيث أن نتائج اختبار بينت عند ذوي صعوبات القراءة ارتفاع عدد الأخطاء بمتوسط 22 خطأ ،طول زمـــن القراءة حيث يقدر متوسط زمن القراءة لصعوبات القراءة 400ثا وهي مدة بعيدة جدا عن المـــدة العادية القصوى الممكن استغراقها والتي تقدربـــ180ثا، وهذا ما يفقد النص بنيته الكليـــة وكـــذا معناه الحقيقي،مؤشر القراءة السليمة كذلك غير مرتفع على عكس القراء الجيدين الذي تـــراوح متوسط مؤشر القراءة لديهم بـــ: 0,88 أمّا عدد الكلمات الصحيحة فكان العلامة الفارقة حيـــث قدر متوسط عدد الكلمات الصحيحة لدى ذوي صعوبات القراءة بـــ :143 كلمـــة في حـــين بالنسبة للقراء الجيدين كان المتوسط 240 كلمة صحيحة وهو قريب للعدد الكلي لكلمات النص أي بنسبة 90%.

2.عرض ومناقشة نتائج اختبارات التحقق من الفرضيات:

حيث سوف نستعرض مختلف النتائج المتحصل عليها في اختبارات التي طبقت على عينة الدراسة وتم جمع المعطيات للتحقق من الفرضيات ، و تمثلت في اختبار الوعي الفونولوجي واختبار الطلاقة اللفظية.

1.2. اختبار الوعي الفونولوجي:

تم تطبيق الاختبار على عينة البحث ورصد النتائج ثم تصنيفها حسب القراء (قراء جيدين /ذوي صعوبات قرائية) وفي هذا العنصر سنعرض نتائج الاختبار و النتائج الإحصائية الوصفية خاصة بكل مجموعة.

1.1.2. عرض وتحليل نتائج الوعي الفونولوجي لدى القراء الجيدين:

التلاميذ	يوسف	عبد المنعم	ملاك	عبد الرحيم	سلمى	أدم	ريان	شمس الدين	منصف	اشراق	ريهام	خالد	اكرم	نعيم	بثينة
الوعي الفونولوجي	40	39	37	37	37	37	36	35	35	34	32	30	29	27	22

جدول رقم(8: نتائج الوعي الفونولوجي للتلاميذ جيدي القراءة.

يمثل الجدول السابق نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لمجموعة القراء الجيدين حيث أن نسبة النجاح في الاختبار تراوحت بين 86,97 % و 48% وهي نسبة عالية تتوافق مع الدراسات السابقة (لواني 2006) ،(حميدوش،2003)

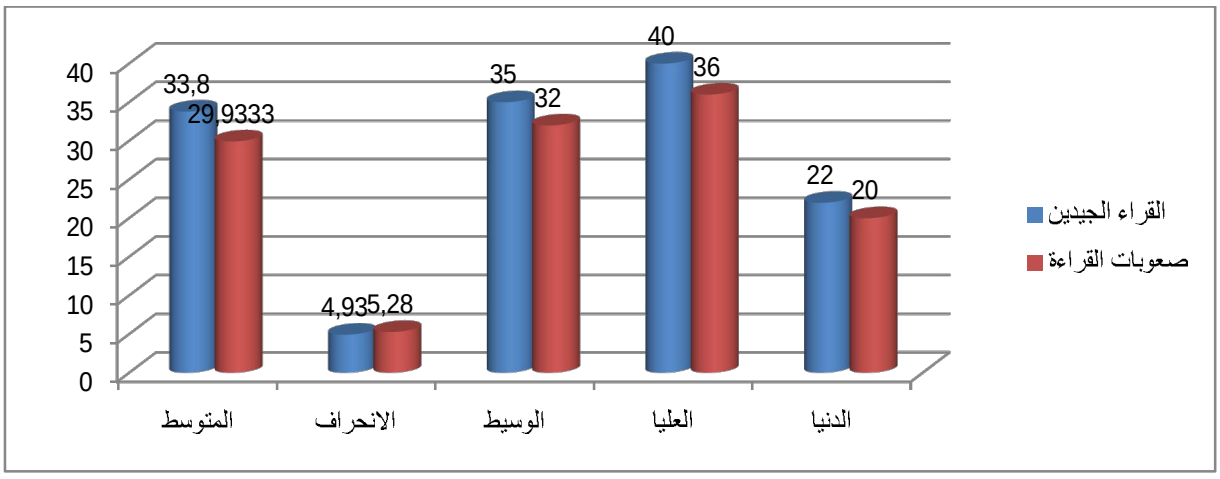
التي أكدت على ارتفاع نتائج الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ القراء الجيدين.

2.1.2.عرض نتائج الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة :

التلاميذ	عبد الرحمان	عبد المؤمن	أحمد معز	سندس	لطفي	أية	عبد الوهاب ادم	إسكندر	ام الخير	بادیس	جاسم	فريال باية	فتيحة	ادريس	أنيس
الوعي الفونولوجي	20	21	25	26	26	29	29	32	33	33	34	34	35	36	36

الجدول رقم(9): نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

بعد تطبيق وتصحيح اختبار الوعي الفونولوجي ظهرت النتائج الموضحة أعلاه والتي تظهر متدنية مقارنة مع مجموعة القراء الجيدين حيث أن نسبة النجاح قدرت بـــ 40% وهي نسبة متدنية تتوافق مع الدراسات السابقة للبحث حيث اعتبرت جل الأدبيات التي تحدثت عن القراءة على اعتبار الوعي الفونولوجي عامل تنبؤي على وجود صعوبات في تعلم القراءة (Nancollis 2005)، وهذا راجع لأهمية الفائقة للفونولوجيا في تعلم اللغة المكتوبة حيث أن القدرة على تحليل اللغة الشفهية إلى مجموعة من الأصوات وقابلية التحكم فيها ،قاعدة أساسية في تعلم القراءة بالإضافة لما نسميه وسائط التحويل والوعي بالفونيمات conversion (phonème/ graphème) .(Barrouillet et all,2007, p.390)



الشكل رقم :03 مدرج تكراري يمثل متوسطات الوعي الفونولوجي لدى القراء الجيدين وذوي صعوبات القراءة.

الشكل البياني المبين أعلاه يوضح تدني كل قيم الإحصاء الوصفي للوعي الفونولـــوجي لعينـــة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، حيث انه يوجد فروق في المتوسطات لصالح القراء الجيـــدين في مهارة الوعي الفونولوجي كما أجمعت الدراسات السابقة المذكورة في الفصل الأول. في اختبـــار الوعي الفونولوجي ظهرت فروقات بين المجموعتين في التحكم في مهارة الوعي بالبنية الفونولوجية للغة وهذا ما توافق مع الدراسات النظرية التي أكدت العلاقة السببية بين تدني مســـتوى الـــوعي الفونولوجي ووجود مشاكل لدي ذوي صعوبات القراءة (لواني 2006).

2.2. اختبار الطلاقة اللفظية

1.2.2.عرض وتحليل نتائج اختبار الطلاقة اللفظية للتلاميذ جيدي القراءة:

يستعرض الجدول الموالي نتائج مجموعة التلاميذ ذوي مستوى جيد في القـــراءة في مهـــارة الطلاقة المعجمية والفئوية والنتائج المعروضة هي عبارة عن معدلات للتطبيقات 3 اختيارات في في المهمة الفئوية والمعجمية

التلاميذ	الطلاقة المعجمية	الطلاقة الفئوية
شمس الدين	3,66	5,66
عبد المعز	8	9,66
اكرم	2,66	5,66
بثينة	6	10
اشراق	7,33	6
ملاك	3,66	6
عبد الرحيم	6	13
يوسف	6	12,33
منصف	4	6,33
سلمى	5,33	8,33
ريهام	5	6
نعيم	2	9
أدم	8,33	8,66
ريان	7,66	9,33
خالد	4	8,33

جدول رقم (10) نتائج الطلاقة اللفظية المعجمية والفئوية للتلاميذ قراء جيدين.

يمثل الجدول المبين أعلاه القيم التي تحصل عليها تلاميذ قراء جيدين في مهمة الطلاقة اللفظية (معجمية/ فئوية) ونلاحظ من خلال الجدول ارتفاع قيم الطلاقة اللفظية عن المجموعة خاصة الطلاقة المعجمية أو الحرفية حيث كانت أعلى قيمة 12,33 كلمة /1د بالنسبة للطلاقة الفئات أو الدلالية ، بينما الطلاقة المعجمية لم تتجاوز 8,33 كلمة /1 د هذا يوافق دراسة(korkman et all ,2003)أكدت النتائج حيث يتحصل الأطفال على عدد أكبر من الكلمات في الطلاقة الفئوية .

2.2.2 .عرض وتحليل نتائج الطلاقة اللفظية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

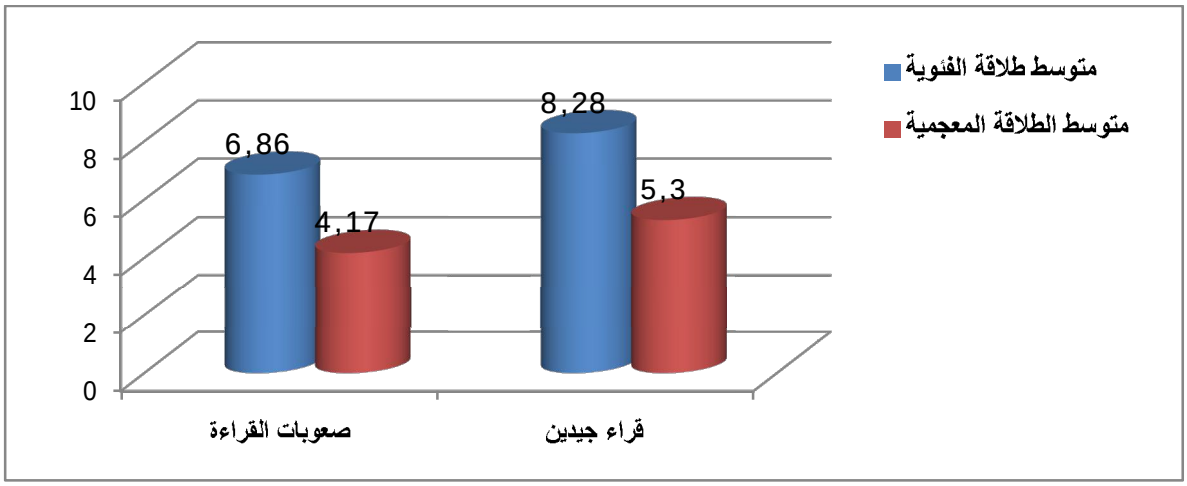
الجدول الموالي يبين نتائج الطلاقة اللفظية المعجمية والفئوية لدى ذوي صعوبات القراءة ، النتائج المتحصل عليها هي معدلات لتطبيق الطلاقة في ثلاث حروف وثلاث فئات.

التلاميذ	الطلاقة المعجمية	الطلاقة الفئوية
جاسم	7,33	6,66
ام الخير	5,33	7,33
سندس	2,66	7,33
ادريس	5,66	7,66
فتيحة	4	8,33
أية	4	6,33
أنيس	3,33	6,33
عبد المؤمن	4	9
فريال باية	7,33	9
إسكندر	4	3,33
أحمد معز	2	7
باديس	4	5
عبد الوهاب ادم	2,33	6,33
لطفي	3	5,33
عبد الرحمان	3,66	8

الجدول رقم(11) : نتائج في الطلاقة اللفظية المعجمية والفئوية لدى ذوي صعوبات القراءة.

يمثل الجدول السابق نتائج الطلاقة اللفظية لدى ذوي صعوبات القراءة وتراوحت القيم من 2كلمات/1د بالنسبة للطلاقة المعجمية إلى 9 كلمات/1د بالنسبة للطلاقة فئوية، رغم ذلك فإن

نتائج هذه المجموعة تبقى متدنية بالنسبة لمجموعة القراء الجيدين هذه النتائج جاءت متوافقة مع ما بينته نتائج(Moura 2014) .



الشكل 04 : مدرج تكراري يمثل متوسطات الطلاقة اللفظية لدى المجموعتين

يُظهر الرسم البياني فروقات بين متوسطات الطلاقة المعجمية والفئوية لدى المجموعتين لصالح مجموعة القراء الجيدين في كل الاختبارين، رغم وجود تفاوت في كل من المجموعتين بين الطلاقة المعجمية و الفئوية لصالح هذه الاخيرة.

3.التناول الإحصائي:

1.3. عرض النتائج :

ويتعلق الامر بعرض النتائج الاستدلالية وفق فرضيات البحث

1.1.3.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية بين مهارة الوعي الفونولوجي والطلاقة المعجمية لدى القراء الجيدين وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط سبيرمان والجدول الموالي يحتوي على النتائج الاحصائية.

معامل الارتباط سبيرمان	**0 ,49**
الدلالة الاحصائية	0,05

جدول رقم (12) يمثل نتائج دراسة الارتباط بين الوعي الفونولوجي والطلاقة المعجمية.

يقدر معامل الارتباط بين الوعي الفونولوجي و الطلاقة اللفظية المعجمية يقدر بـــ 0,45 وهو معامل ارتباط متوسط موجب لكن يجب التأكد من دلالة الارتباط .

مستوى الدلالةP =0,05 ، وهي تساوي 0.05

إذن يمكن اعتبار قيمة معامل الارتباط سبيرمان دالة إحصائية ونقبل الفرضية القائلة بوجود ارتباط بين الوعي الفونولوجي والطلاقة اللفظية المعجمية .

2.1.3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تم طرح فرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والطلاقة اللفظية المعجمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة ولهذا الغرض استخدمنا معامل الارتباط سبيرمان و يظهر الجدول الموالي قيمة ودلالـــة الارتباط:

معامل الارتباط سبيرمان	**0 ,576***
الدلالة الاحصائية	0,024

* دال عند مستوى 0,05

جدول رقم (13) يمثل نتائج دراسة الارتباط بين الوعي الفونولوجي والطلاقة المعجمية لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

مما سبق يقدر معامل الارتباط بين الوعي الفونولوجي و الطلاقة اللفظية المعجمية يقدر بـــــ 0,57 وهو معامل ارتباط متوسط موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05

تحققت الفرضية القائلة بوجود ارتباط بين الوعي الفونولوجي والطلاقة اللفظية المعجميـــة لـــدى التلاميذ ذوي الصعوبات القراءة.

3.1.3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

نصت الفرضية على وجود علاقة ارتباطيه بين مهارة الوعي الفونولوجي والطلاقة الفئوية لدى القراء الجيدين

معامل الارتباط سبيرمان	0,337
مستوى الدلالة	0,219

الجدول رقم (14) يمثل نتائج دراسة الارتباط بين الوعي الفونولوجي والطلاقة الفئوية لدى مجموعة التلاميذ قراء جيدين.

يقدر معامل الارتباط بين الوعي الفونولوجي و الطلاقة اللفظية المعجمية يقدر بـــ 0,337 وهو معامل ارتباط ضعيف موجب.

معامل الارتباط سبيرمان غير دال إحصائيا وذلك لان: p-value =0.219 0 وهي أكبر مـــن0,05 إذن

نرفض الفرضية القائلة بوجود ارتباط الوعي الفونولوجي والطلاقة اللفظية الفئوية.

4.1.3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

قمنا بفرض أنه يوجد علاقة بين مهارة الوعي الفونولوجي والطلاقة اللفظية الفئويـــة لـــدى ذوي صعوبات القراءة ولها استعنا بمعامل سبيرمان لدراسة العلاقة

معامل الارتباط سبيرمان	**0,057**
الدلالة الاحصائية	**0,84**

الجدول رقم (15) يمثل نتائج دراسة الارتباط بين الوعي الفونولوجي والطلاقة الفئوية لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

يقدر معامل ارتباط بين الوعي الفونولوجي والطلاقة الفئوية لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بـــــــــ:0,057 وهو معامل ارتباط ضعيف جدا

أما بالنسبة للدلالة الإحصائية فهذا المعامل غير دال احصائيا عند مستوى دلالة 0,05 ، لذا لا نقبل الفرضية الرابعة وهذا يدل على عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين الوعي الفونولوجي والطلاقة الفئوية لدى ذوي صعوبات القراءة.

5.1.3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

والتي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاقة اللفظية المعجمية لدى التلاميذ جيدي القراءة وذوي الصعوبات القراءة" ولدراسة الفروق بين المجموعتين استخدمنا الاختبار اللاباراميتري مان ويتني والجدول الموالي

قيمة مان ويتني	**71**
الدلالة الاحصائية	0,083

الجدول(16) يمثل نتائج دراسة الفروق في الطلاقة اللفظية المعجمية لدى التلاميذ جيدي القراءة وذوي الصعوبات القراءة.

تقدر قيمة اختبار مان ويتني بـــ 71 أما بالنسبة لدلالة الفروق

P-value=0.083> 0.05

0,08وهي أكبر من 0.05 إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاقة اللفظية المعجمية لدى التلاميذ جيدي القراءة وذوي الصعوبات القراءة نرفض الفرضية الخامسة القائلة بوجود فروق بين تلاميذ القراء الجيدين وذوي الصعوبات .

6.1.3.عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاقة اللفظية الفئوية لدى التلاميذ جيدي القراءة وذوي الصعوبات القراءة هذا كان نص الفرضية السادسة التي اخترنا اختبار مان ويتني u de mann-Whitney كوسيلة لدراسة دلالة الفروق .

قيمة مان ويتني	**79.5**
الدلالة الإحصائية	0.17

الجدول(19) يمثل نتائج دراسة الفروق في الطلاقة اللفظية الفئوية لدى التلاميذ جيدي القراءة وذوي الصعوبات القراءة.

تقدر قيمة مان ويتني بـــ 79.5 أما بالنسبة للدلالة

مستوى الدلالة sig= 0,17 وهي أكبر من 0.05 إذن نرفض الفرضية وجود فروق بين تلاميذ القراء الجيدين وذوي الصعوبات .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاقة اللفظية الفئوية لدى التلاميذ جيدي القراءة وذوي الصعوبات القراءة.

2.3-.المناقشة نتائج الفرضيات:

انطلاقا من النتائج المتوصل إليها في البحث الحالي ، وبناءا على الاطار النظري والدراسات السابقة القريبة من الموضوع ، سنحاول تفسير نتائج الفرضيات السابقة.

قمنا بتقديم أهم النتائج التي جاوبت لنا على التساؤلات المطروحة في الدراسة وسنحاول تفسير ومناقشة كل فرضية من فرضيات البحث للالمام بموضوع المطروح.

1.2.3-مناقشة وتفسير الفرضية الأولى:

جاء نصها"وجود علاقة ارتباطية بين مهارة الوعي الفونولوجي والطلاقة المعجمية لدى القراء الجيدين "وأسفرت النتائج تطبيق اختبار سبيرمان على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين مما يدل على ارتباط المهارتين عن فئة القراء الجيدين كما لاحظنا ارتفاع متوسطات الطلاقة المعجمية لدى هذه المجموعة توازيا مع ارتفاع متوسطات الوعي الفونولوجي ، هذا ما توافق مع مقال (Alegria,2004) الذي ورد فيه أن المهارات الفونولوجية و الميتافونولوجية ترتبط وتساهم و هي ضرورية في نجاح في عملية القراءة ، رغم ذلك فيبقى عامل الوعي الفونولوجي مرتبط ارتباط قوي بمهارة تعلم القراءة.

تشترك مهارة الوعي الفونولوجي مع الطلاقة المعجمية لأن كلتا المهارتين تستدعي التحليل على المستوى الفونولوجي وتستوجب تنشيط التمثلات الفونولوجية محددة التي تحمل معلومات حول طبيعة الفونيمات وبنية المقاطع .

2.2.3-مناقشة وتفسير الفرضية الثانية: الفرضية الثانية نصت على **وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والطلاقة اللفظية المعجمية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.**

أثبتت نتائج حساب معامل سبيرمان للارتباط على وجود علاقة متوسطة بين الطلاقة المعجمية وبين الوعي الفونولوجي وتعتبر العلاقة الموجودة بين الطلاقة المعجمية والوعي الفونولوجي راجعة

لكون كل من المهمتين تشتركان في استراتيجيات معرفية محددة ،فالوعي الفونولوجي هو معرفة وتحكم في البنية الفونولوجية للغة المنطوقة وقابليتها للتقطيع و إمكانية تطبيق ذلك على اللغة المكتوبة و وضحت دراسة (لواني ،2006) وجود تدني في نسبة النجاح في مهارة الوعي الفونولوجي لدى ذوي صعوبات القراءة، و كذلك فإن مهمة استحضار كلمات تبدأ فونيم محدد تستدعي معرفة البنية الفونيمية للكلمة، لذا المهارتين تشهدان قصور عند الأطفال ذوي صعوبات القراءة ، فمهارة الطلاقة المعجمية تستدعي تنشيط التمثيلات الفونولوجية المخزنة في الذاكرة ،وقد بينت دراسة (Alegria,2004) و(wiley-blackwell et all,2011) اضطراب الوظائف التنفيذية لدى ذوي صعوبات القراءة ومن بينها مهارة الطلاقة اللفظية والتخطيط اللفظي .

3.2.3-مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

أما بالنسبة للطلاقة الفئوية التي دُرست في الفرضية الثالثة والتي نصت : **وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي و الطلاقة اللفظية لدى القراء الجيدين**

لم تتحقق الفرضية، حيث أسفرت النتائج الإحصائية على عدم وجود علاقة جوهرية بين المتغيرين في هذه الدراسة عند فئة القراء الجيدين رغم أن هؤلاء ينجحون في كلتا المهمتين، إلا أنه لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المهمتين قد يرجع هذا لصغر حجم العينة أو لاستخدامنا أسلوب إحصائي يستدعي تحويل النتائج الكمية إلى رتب مم يضعف من قوة ودقة النتائج.

4.2.3-مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة:

لم تتحقق الفرضية الرابعة التي نصت على :**"وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي والطلاقة اللفظية الفئوية لدى ذوي صعوبات القراءة".**حيث لا توجد دلالة إحصائية لمعامل الارتباط بين المتغيرين عند ذوي صعوبات القراءة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة(Alegria, 2004) بين الباحث من خلال دراسته وجود صعوبات في استحضار الكلمات تابعة لمعيار فونولوجي وعدم وجود هذه الصعوبات في الكلمات التابعة للمعيار الدلالي مما اتفق مع النتيجة التي توصلنا إليها كون مهارة الطلاقة الفئوية تستدعي التحليل على المستوى الدلالي والنفاذ إلى المعجم الدلالي على نقيض مهارة الوعي الفونولوجي التي يتم فيها التحليل على المستوى الفونولوجي .

5.2.3-مناقشة وتفسير الفرضية الخامسة:

بالنسبة للفرضيات الفارقية فالفرضية الخامسة التي دارت حول **وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاقة اللفظية المعجمية لدى التلاميذ جيدي القراءة** برفض الفرضية وجود اختلاف بين القراء الجيدين و ذوي الصعوبات في الطلاقة المعجمية أظهر النتائج الإحصائية عدم وجود اختلافات بين المجموعتين في هذه المهمة جاءت هذه النتائج مناقضة لملاحظاتنا الميدانية و للدراسات السابقة حول الموضوع التي أثبتت وجود فروق في هذه المهمة بين العينتين (Moura,2014) و(Alegria,2004).

6.2.3-مناقشة وتفسير الفرضية السادسة:

الفرضية السادسة حول وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاقة اللفظية الفئوية لدى التلاميذ جيدي القراءة وذوي الصعوبات القراءة إذ لم تتحقق الفرضية القائلة بوجود فروق بين تلاميذ القراء الجيدين وذوي الصعوبات في الطلاقة اللفظية الفئوية.

هذا ما توافق مع توقعات العديد من الدراسات التي رجحت وجود فروق في الطلاقة المعجمية وعدم وجودها في الفئوية (Alegria et all, 2004,p.263).

4-المناقشة العامة:

كان الهدف من هذه الدراسة إعطاء صورة أوضح لبعض الاستراتيجيات المعرفية- اللسانية ومحولة كشف العلاقات القائمة بينها و المقارنة بين حالتها لدى القراء الجيدين وذوي صعوبات القراءة ، بعد كل مراحل البحث وتطبيقنا لاختبار الوعي الفونولوجي والطلاقة اللفظية على مجموعتين من التلاميذ ، مجموعة ذات مستوى قراءة جيد وأخرى تعاني من صعوبات في تعلم القراءة ومما آلت إليه نتائج اختبار صحة الفرضيات، جاءت بعض نتائج الدراسة الحالية مؤكدة وموافقة لنتائج بعض الدراسات السابقة في حين تعارض جزء منها مع ما سبق من أبحاث.

فبالنسبة للنتائج المتعلقة بعلاقة الوعي الفونولوجي بالطلاقة المعجمية فقد تحققت الفرضيتين عند القراء الجيدين وذوي الصعوبات ، وانسجمت نتائجنا مع دراسات سبقت ، ترجع العلاقة بين المتغيرين لانطلاقهما من استراتيجيات مشتركة ،واعتماد كل من المهارتين على المعالجة الفونولوجية، والنفاذ إلى التمثلات الفونولوجية المجردة ،فالوعي الفونولوجي يتطلب مهارة في التحكم في بنية الكلمات في حين أن الطلاقة المعجمية تستدعي تقنيات بحث في المعجم الذهني عن كلمات انطلاقا من بنيتها الفونولوجية.

على خلاف الفرضيتين المتعلقتين بالطلاقة المعجمية ، الفرضيات التي دارت حول الطلاقة الفئوية لم تتحقق إذ لم تظهر النتائج وجود علاقة جوهرية بين الوعي الفونولوجي والطلاقة الفئوية لدى عينتي الدراسة ، على حسب ما اطلعنا عليه من الدراسات السابقة لم تثبت الدراسات وجود علاقة مباشرة بين صعوبات القراءة وبين الطلاقة الفئوية ،و نرجع ذلك لاختلاف وعدم اشتراك الطلاقة الفئوية والوعي الفونولوجي في مستوى التحليل حيث ينفذ التلميذ إلى معجمه الدلالي كخطوة أساسية لاستحضار الكلمات على أساس دلالي فئوي.

على عكس توقعاتنا جاءت الفرضيات الفارقية بعدم وجود فروق بين ذوي صعوبات القراءة والقراء الجيدين في الطلاقة اللفظية بنوعيها المعجمية والدلالية ، رغم ان دراسة Alegria et Mousty سنة2004 توقعت وجود فروق في الدلالة المعجمية وعدم وجودها في الطلاقة الدلالية ،لا يمكننا الجزم في أسباب عدم وجود هذه الفروق ، لاحظنا أن هناك اختلاف بين ملاحظاتنا الميدانية وبين النتائج الإحصائية الموجودة بين أيدينا،قد يرجع ذلك لصغر حجم العينة أو لاستعمالنا الإحصاء اللاباراميتري، حيث تم تحويل المعطيات إلى رتب لذا قد تفقد بعض من المعلومات الهامة التي تؤدي إلى عدم تحقق الفرضيات، وعدم تحقق جزء من فرضيات الدراسة يفتح لنا مجال البحث في أسباب الكامنة وراء ذلك ودراسة هذه السيرورات المعرفية لدى عينة اكبر واشمل مع ضبط متغيرات الجنس والخلفية الثقافية والتعليمية للوالدين التي تتدخل في أداء التلاميذ .

إن الفروق الموجودة على مستوى اللغة المكتوبة(القراءة) تظهر بشكل اقل حدة في اللغة الشفهية لكن هذه الأخيرة مرتبطة بالقراءة فهي يمكن أن تكون مدخلا لإعادة التربية الاورطوفونية

لاضطرابات القراءة خاصة الطلاقة المعجمية فهي بارتباطها بالوعي الفونولوجي تشترك معه في الميكانيزمات الخاصة بحدوثه،فيمكننا اقتراح طرق شفهية لتحفيز اللغة المكتوبة (القراءة) .وتجدر الاشارة أن هذه النتائج لا يمكن تعميمها لصغر عينة الدراسة و اختيار عينة اكبر سيجعل النتائج اكثر مصداقية ، وفيما يلي بعض الاقتراحات والتوصيات لبحوث قادمة.

5.التوصيات والاقتراحات:

من خلال نتائج هذه الدراسة يمكننا تقديم اقتراحات تفتح المجال لأبحاث أخرى في المستقبل جاءت هذه الاقتراحات نتيجة تساؤلات لم يسعنا دراستها كلها في هذه الدراسة لكنها تبقى مطروحة وتفرض نفسها في ساحة البحث العلمي:

_ دراسة أثر التدريب الأطفال ما قبل سن القراءة على الوعي الفونولوجي في البيئة الجزائرية.

_ دراسة أثر التدريب على استراتيجيات استحضار الكلمات ودورها في تحسين القدرة على التعرف الكلمة .

_دراسة تنمية الوعي الصرفي la conscience morphologique في اكتساب القراءة لدى الطفل الجزائري .

_ اقتراح برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي يتضمن تنمية الطلاقة اللفظية المعجمية موجه للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

_ تحليل نوعي للأخطاء المرتكبة في الطلاقة اللفظية المعجمية والفئوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة حسب آليات التجميع والتغيير .

_ العمل على عينة اكبر حجما لتعميم النتائج والتحقق منها .

- ضبط مغيرات الجنس والخلفية الثقافية للوالدين في اختبارات الطلاقة اللفظية.

المراجع

مراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم سليمان عبد الواحد يوسف،(2007) ، **المخ و صعوبات التعلم :رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي**، القاهرة، المكتبة الأنجلومصرية.

2. أرزو نسيمة،(2006) ، **مشاكل استحضار الكلمة أصغر وحدة لفظية دالة، دراسة على مستوى الكلم عند المصاب بالحبسة**، ماجستير في اللسانيات العيادية، ، معهد اللسانيات وعلوم التبليغ، جامعة الجزائر2 .

3. البدراوي زهران،(2008) ، **علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي :تحليل الأخطاء**، القاهرة :دارالآفاق العربية.

4. بكداش كمال، (2002) ، **علم النفس ومسائل اللغة، بيروت :دار الطليعة.**

5. البيطار ليلى ،(2004) ،**المهارات الدراسية و العملية** ، رام الله : دار الشروق.

6. تعوينات علي، (1983) **صعوبات تعلم القراءة**، الجزائر :ديوان المطبوعات الجزائرية.

7. حداد –الصايغ اليانور، (2008) ،**التحديات اللغوية في اكتساب وتطور القراءة في اللغة العربية، مبادرة لتنمية احتياطي بحث وتطوير في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أم في إسرائيل.**

8. حراحشة ابراهيم محمد علي، (2007) ، **المهارات القرائية وطرق تدريسها :بين النظرية والتطبيق، عمان** :دار الخزامى للنشر و التوزيع.

9. دلاش الجيلالي، (1992) **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، ترجمة يحياتن محمد، الجزائر،ديوان المطبوعات الجامعية.

10. راشد عدنان غائب، (2002) ،**ذوي الصعوبات التعليمية**، عمان :دار وائل للنشر.

11. الرفاعي أنس؛ سالم محمد عدنان، (2009) **تسريع القراءة و تنمية الإستيعاب**، دمشق :دار الفكر.

12. .الزغلول عماد عبد الرحيم، (2006) **نظريات التعلم**، عمان :دار الشروق.

13. .السرطاوي زيدان أحمد، (2006) **تقييم صعوبات التعلم في القراءة**، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض.

14. السيد عبد الحميد سليمان، (2003) **صعوبات التعلم والإدراك البصري – تشخيص وعلاج**–القاهرة :دار الفكر العربي.

15. شامية أحمد، (2002) **دراسة تمهيدية منهجية متخصصة في مستويات البنية اللغوية**،الجزائر، دار البلاغ للنشر و التوزيع.

16. طالب الإبراهيمي خولة(2000) ، **مبادئ اللسانيات**، الجزائر :دار القصبة للنشر.

17. طه هيثم، (2008)، **ا كتساب القراءة و الكتابة البعد التطوري و التفكيري**،مبادرة لتنمية احتياطي بحث وتطوير في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أم في إسرائيل،، الأكاديمية الوطنية للعلوم لجنة مجال اللغة و التنور اللغوي.

18. الظاهر قحطان أحمد، (2004) ،**صعوبات التعلم**، الأردن :دار وائل للنشر.

19. عاشور راتب قاسم محمد فخري، (2005) **المهارات القرائية والكتابية :طرائق تدريسها واستراتيجياتها**، عمان :دار المسيرة.

20. عبد الهادي نبيل، (2001) ، **القياس و التقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**،الأردن :دار وائل للنشر.

21. عبد الهادي نبيل، صوالحة محمد، (2007)**تطور اللغة عند الأطفال**،الأردن : الأهلية للنشر.

22. الفرماوي حمدي علي، (2006) نيروسسيكولوجيا :**معالجة اللغة واضطرابات التخاطب**،القاهرة :المكتبة الأنجلومصري.

23. الياسري حسين نوري، (2006) صعوبات التعلم الخاصة، بيروت :الدار العربية للعلوم.

مراجع باللغة الأجنبية:

1. Alegria J., (1995). Évaluation, remédiation et théorie *:* le cas de la lecture. Glossa, , France, Unadrio, n° 46.

2. Bonin P., (2007). Psychologie du langage : Approche Cognitive de la Production Verbale des Mots, Bruxelles, De Boeck Université .

3. Boukadida N., (2008). Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe : étude longitudinale, Thèse de Doctorat en Psychologie, s/d., Gombert J.E., Université Européenne de Bretagne.

4. Blaye A. & al ;(2007) Psychologie du développement cognitif de l'enfant ,Paris :de Boeck .

5. Carbonnel S., Valdois S., Gillet P., & Coll., (1996). Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte, Paris : Solal.

6. Casalis S., Colé P., & Royer C., (2003). Traitement morphologique et lecture : une stratégie compensatoire pour les dyslexiques ? Glossa, France : Unadréo, n° 85.

7. Chevrie- Muller Cl., Narbona J., (2000). Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques, Paris : Masson .

8. Clavel-Inzirillo B., Brienne S., & Eymin K. (2003). Etude du fonctionnement cognitif de sept enfants dyslexiques lors de six épreuves opératoires et d'une épreuve écrite, Glossa France : Les Cahiers de l'Unadréo. n° 86.

9. Dehaene S., (2006). les mécanismes cérébraux de l'apprentissage de la lecture et de la dyslexie, UPL62851_ cours 2006_5 variabilité culturelle.pdf consulté 15/06/2009. 13 :18 .

10. Dubois, J. & al., (1989). Dictionnaire de linguistique, Paris : Larousse.

11. Ecalle J., Magnan A.,(2003). L'Apprentissage de la lecture : Fonctionnement et Développement Cognitifs, Paris : Armand Colin.

12. Ecalle J., (2003). Développement des processus d'identification de mots écrits : une étude transversale entre 6 et 8 ans, Rééducation orthophonique,n°.

13. Ecalle J., Magnan A., (2006). Des difficultés en lecture à la dyslexie : problèmes d'évaluation et de diagnostic, Glossa, France, Les Cahiers del'Unadréo, n° 97.

14. Estienne F., (1971). Lecture et dyslexie, Paris : Éditions Universitaires.

15. Estienne, F., Van Hout, A., (1998). Les dyslexies : Décrire, Evaluer, Expliquer, Traiter, Paris : Masson.

16. Garanderie de la, A., (1994). Une pédagogie de l'entraide, France
17. Habib M., (1997). Dyslexie : le cerveau singulier, Paris : Solal.

18. Habib M., Rey V., (2000). Dyslexie, dyslexies dépistage, remédiation et intégration, Marseille : Publications de l'Université de Provence.

19. Habib M., (2004). Bases neurobiologiques de la dyslexie, in Metz-Lutz M.-N., & al., Développement Cognitif et Troubles des Apprentissages : Evaluer, Comprendre, Rééduquer et Prendre en charge ;Marseille ;Solal.

20. Hommet C., Jambaqué I., Billard C., Gillet P., (2005). Neuropsychologiede l'enfant et Troubles du Développement, Paris : Solal.

21. . Jamet, E., (1997). Lecture et Réussite Scolaire, Paris : Dunod.

22. . Lecocq P., (1991). Apprentissage de la lecture et dyslexie, Liège : Mardaga.

23. Le Normand M.-Th., Plaza M., (2000). Troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture, les dyslexies, in Chevrie- Muller Cl., Narbona J. Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques, Paris : Masson.

24. Lemaire, P., (1999). Psychologie Cognitive, Bruxelles : De Boeck Université.

25. Morais J., Robillart G. & Coll., (1998). Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux, Observatoire National de la lecture, Paris : Odile Jacob.

26. . Mousty Ph., (1995). Illustration d'une démarche cognitive dans l'évaluation diagnostique des troubles de la lecture et de l'écriture, Glossa**,** France : Les Cahiers de l' Unadrio, n° 46 &47.

27. Mucchielli-Bourcier A., (2001). Prévention et traitement des troubles scolaires de l'apprentissage : Avec OUROUS, Méthodes de Neuro-Psychomotricité, Paris : Harmattan.

28. Noël M-P., (2007). Bilan Neuropsychologique de l'enfant, Belgique, Mardaga, Paris S.G. & Ayers L. R., Aussanaire-Garcia Tr. (2000). Réflichir et devenir, Apprendre en autonomie, Paris : DeBoeck.

29. Peugeot J., (1997). La connaissance de l'enfant par l'écriture : L'approche graphologique de l'enfance et de ses difficultés*,* Paris : Dunod.

30. Rondal, J-A., Seron, X., (2003). Troubles du langage : Bases Théoriques et Rééducation*,* Belgique : Mardaga,

31. . Segui J., (1992). Le rôle le lexique mental et l'identification des mots écrits : code d'accès et rôle de contexte, France

32. . Sprenger-Charolles, L., Casalis, S., (1996). Lire, Lecture et Ecriture : Acquisition et Troubles du développement*,* France : Presses Universitaires de France.

33. Van Hout A., Estienne F., (1998). Les dyslexies, Décrire. Évaluer. Expliquer. Traite*r,* Paris : Masson.

34. Zorman. M .,(1999). Evaluation de la conscience phonologique et entrainement des capacités phonologiques en grande section maternelle, Revue : Rééducation orthophonique ,n° 197.

الرسائل الجامعية :

1. أرزو نسيمة،(2006) ، مشاكل استحضار الكلمة أصغر وحدة لفظية دالة، دراسة على مستوى الكلم عند المصاب بالحبسة:مذكرة لنيل شهادة ماجستير في اللسانيات العيادية، ، معهد اللسانيات وعلوم التبليغ، جامعة الجزائر2 .

2.بوفلاح كريمة ،(2006-2007).استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة :مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي،تحت إشراف نواني حسين.

2.حميدوش سليمة،(2002 -2003).دراسة الوعي الفونولوجي ضمن نشاط تعلم القراءة عند الأطفال جيدي القراءة من السنة الرابعة:مذكرة الماجستير تخصص أرطوفونيا،تحت إشراف طيفياني مليكة.

3.جعدون صليحة ،(2009-2010). صعوبات الانتقال من الشفهي إلى الكتابي لدى الأطفال المتمدرسين في السنة الثالثة :مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس اللغوي المعرفي،تحت إشراف حسين نواني.

4.غلاب- قزادري صليحة،(2012-2013).عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري

تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة و اقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة:أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في الارطوفونيا ، تحت إشراف رابح قدوري .

5. لواني يمينة ،(2005-2006). علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة: مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس اللغوي المعرفي،تحت إشراف حسين نواني.

رقم الملحق	اسم الملحق
01	جدول العمر العقلي مقارنة بالنقطة المتحصل عليها في اختبار رسم الرجل المقترح من طرف Goodenough Florance
02	جدول يمثل تأويل معدل الذكاء.
03	جدول تصحيح رسم الرجل
04	اختبار الوعي الفونولوجي
05	ورقة عد كلمات نص العطلة
06	نص مطبوع يمثل نص العطلة
07	النتائج الاحصائية spss

العلامة في الاختبار	العمر العقلي		العلامة في الاختبار	العمر العقلي		العلامة في الاختبار	العمر العقلي	
	بالسنوات	بالشهور		بالسنوات	بالشهور		بالسنوات	بالشهور
2	3 ½	42	19	7 ¾	93	36	12	144
3	3 ¾	45	20	8	96	37	12 ¼	147
4	4	48	21	8 ¼	99	38	12 ½	150
5	4 ¼	51	22	8 ½	102	39	12 ¾	153
6	4 ½	54	23	8 ¾	105	40	13	156
7	4 ¾	57	24	9	108	41	13 ¼	159
8	5	60	25	9 ¼	111	42	13 ½	162
9	5 ¼	63	26	9 ½	114	43	13 ¾	165
10	5 ½	66	27	9 ¾	117	44	14	168
11	5 ¾	69	28	10	120	45	14 ¼	171
12	6	72	29	10 ¼	123	46	14 ½	174
13	6 ¼	75	30	10 ½	126	47	14 ¾	177
14	6 ½	78	31	10 ¾	129	48	15	180
15	6 ¾	81	32	11	132	49	15 ¼	183
16	7	84	33	11 ¼	135	50	15 ½	186
17	7 ¼	87	34	11 ½	138	51	15¾	189
18	7 ½	90	35	11 ¾	141			

الملحق رقم:(1) يمثل الجدول العمر العقلي مقارنة بالنقطة المتحصل عليها في اختبار رسم الرجل المقترح من طرف Florence Goodenough.

Intelligence très supérieure	ذكاء عالي جدا	140 أو اكثر
Intelligence supérieure	ذكاء عالي	120إلى 130
Intelligence légèrement supérieure	ذكاء عالي نوعا ما	110إلى 119
Intelligence normale	ذكاء عادي او متوسط	90إلى109
lenteur d’esprit	بطء التفكير	80إلى89
Débilité	البله	70إلى 79
Arriération mentale vraie	تأخر عقلي حقيقي	69
Arriération mentale forte	تأخر عقلي قوي	50إلى68
Imbécillité	الغباء (ضعف العقل)	تحت 20 إلى 49

الملحق رقم(2):جدول يمثل تأويل معدل الذكاء.

	الاعضاء	النقطة
1	وجود الرأس	
2	وجود الساقين	
3	وجود الذراعين	
4	وجود الجذع	
5	إذا كان طول الجذع أطول من عرضه	
6	ظهور الكتفين	
7	اتصال الذراعين والساقين بالجذع	
8	إذا كان اتصال الذراعين والياقين بالجذع في الأماكن الصحيحة	
9	وجود الرقبة	
10	اتصال خطوط الرقبة مع الرأس والجذع	
11	وجود إحدى العينين أو كلاهما	
12	وجود الأنف	
13	وجود الفم	
14	وضوح الأنف والفم والشفتين	
15	وجود فتحتي الانف	
16	وجود الشعر	
17	وضوح حدود الشعر	
18	وجود الملابس	
19	وجود قطعتين من الملابس	
20	تغطية الملابس للجسم وعدم الشفافية	
21	ظهور تفاصيل الملابس بحيث تكون أكثر من مجرد قطعتين (4قطع)	
22	إذا كانت الملابس كاملة تماما costume	
23	وجود الأصابع	
24	إذا كان عدد الأصابع صحيح	
25	إذا كانت تفاصيل الأصابع واضحة	
26	إذا كان الإبهام متمايز	

ملحق رقم(3): جدول تصحيح رسم الرجل

27	إذا كانت راحة اليد متمايزة و واضحة	
28	ظهور مفصل الكتف أو مفصل الكوع	
29	ظهور مفصل الركبة أو مفصل القدم	
30	تناسب حجم الرأس مع الجسم	
31	تناسب الذراعين مع الجذع بحيث تكون أطول منه قليلا	
32	تناسب طول الساقين بحيث لا تكون أقل من الجذع ولا أطول منه	
33	تناسب حجم القدمين	
34	وجود الذراعين والساقين من بعدين	
35	ظهور الكعب	
36	التوافق الحركي لخطوط الرسم بحيث تكون اتصالاتها واضحة	
37	ظهور الحركة في خطوط الرسم مع نوع من الدقة	
38	وضوح خطوط الرأس وتوافق حدودها مع الرقبة	
39	التوافق الحركي للجذع	
40	التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين	
41	وضوح تقاطعات الوجه في أماكنها الصحيحة	
42	وجود الأذنين	
43	إذا كانت الأذن في المكان الصحيح	
44	وجود الحاجب و رموش العينين	
45	وضوح جفن العين	
46	إذا كان شكل العين صحيحا بحيث يكون طولها أكبر من عرضها	
47	إذا كان الإبصار واضحا	
48	ظهور الذقن والجبهة	
49	بروز الذقن و وضوح تفاصيله	
50	الرسم الجانبي أو البروفيل الجزئي	
51	الهيئة والرسم البرفيل الكلي	

المجموع

ملحق رقم(3): جدول تصحيح رسم الرجل

اسم ولقب التلميذ: المؤسسة: تاريخ التطبيق:

تصحيح الاختبار الوعي الفونولوجي

1/الإيقاع

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21

المجموع: /21

2/الاحتفاظ بالجمل

قضى فارس	عطلة الربيع	في الجنوب	فتعرف	على صديق	اسمه	جلول

المجموع: /7

3/الوعي الفونولوجي

أ/الحكم على القوافي:

مدينة	قمر	خريف

المجموع: /3

ب/ الكلمة التي تقفى:

فصل	بحر	نعال

المجموع: /3

ج/قافية مع الكلمة الدالة:

صيف	صحن	مغيب

المجموع: /3

الملحق رقم (4): استمارة تصحيح اختبار الوعي الفونولوجي

د/نفس نهاية الكلمة الدالة:

بستان	طريق	برد

المجموع: /3

و/إزالة المقطع:

1-المقطع المبدئي:

برتقالة	شجاع	بياض

المجموع: /3

2-المقطع النهائي

برتقالة	شجاع	بياض

المجموع: /3

المجموع الكلي : /46.

الملحق رقم (04) (إختبار الوعي الفونولوجي)
المكيّف للغة العربية

الإختبار:

1- * * *
2- ** **
3- ** *
4- * * *
5- ****
6- *** *
7- * * ** *
8- ** ** ** **
9- *** **
10- * * * *
11- **** *
12- *****
13- ** * **
14- ** ****
15- ** * * *
16- * *** **
17- ** **** *
18- ** * * **
19- * ** * ***
20- ** *** ** *
21- ** * ** ** *

المجموع:...../21

ب- الإحتفاظ بالجمل:

1/ قَضَى / فَارِسُ / عُطْلَةَ الرَّبِيعِ / فِي الجَنُوبِ / فَتَعَرَّفَ / عَلَى صَدِيقٍ / إِسْمُهُ / جَلُّـولٍ.

7/....

الملحق 4 (إختبار الوعي الفونولوجي)

3- الوعي الفونولوجي

أ- الحكم على القوافي:

المثال:

عَاصِفْ - وَاقِفْ - كَاتِبْ - نَاجِحْ - قَارِىءْ.

المحاولة:

لاَعِبْ: وَاحِدْ - حَاسِبْ - حَارِسْ - خَاسِرْ.

غُرَابْ: بَيْتْ - لُعْبَة - سَمَكَة - قِطَارْ.

الإختبار:

مَدِينَة: سَفِينَة - قَرِيبَة - خَمِيرَة - سَمِيكَة.

قَمَرْ: قَارِبْ - قَائِدْ - قِسْمْ - قَارِصْ.

خَرِيف: ضَعِيف - شَرِيطْ - شَرِيفْ - ضَمِيرْ.

* المجموع: ...../3

؟ ب- الكلمة التي تقفى:

المثال:

فَارِسْ: شَاحِبْ - طَائِفْ - جَالِسْ - خَائِفْ.

المحاولة:

- مِقْلَمَة: ....
- مِفْتَاحْ: ...

الإختبار:

فَصْلْ: ....

بَحْرْ: ....

نِعَالْ: ....

المجموع :...../3

الملحق 4. إختبار الوعي الفونولوجي

ج- قافية مع كلمة دالة:

المثال:

رِزْقْ: رِجْل – عِطْرْ – سِلْمْ – رِفْقْ.

المحاولة:

صَحْرَاءْ: جَمِيلَة – بَيْتْ – سَمْرَاءْ – بَيْضَاءْ.

دَعْوَة: رَوْضَة – قِطْ – رَوْعَة – سَحَابْ.

الإختبار:

صَيْفْ: سَيَارَة – قَلْبْ – ضَيْفْ – مَكْتَبْ.

صَحْنْ: لَحْنْ – شَحْنْ – عُصْفُورْ – لَيْلْ.

مَغِيبْ: رَجُل – طَبِيبْ – عَجِيبْ – فَأْرْ.

المجموع:...../3

د- نفس نهاية الكلمة الدالة:

المثال:

صَبَاحْ: رَبَاحْ – مَنَالْ – سَهْم – ثِيَابْ.

المحاولة:

نَخِيلْ: سَاعَة – جَمِيل – طَبِيبْ – بَابْ.

بَيْتْ: عِيد – بُسْتَان – زَيْت – رَمْلْ.

الإختبار:

بُسْتَانْ: دَار – فُسْتَان – نُقْصَانْ – حَشِيشْ.

طَرِيقْ: حَافِلَة – شَمْعَة – بَرِيقْ – جَمِيلْ.

بَرْدْ: فَرْدْ – كَلْب – كِتَاب – بَاخِرَة.

المجموع:...../3

المجموع :...../9

الملحق 4 : (إختبار الوعي الفونولوجي)

و- إزالة المقطع:

1-المقطع المبدئي:

المثال:

سُلَحْفَاةُ (سُلَحْ ← فَاةُ)

المحاولة:

مَحْصُولُ : ....

رَمَادِيَةُ: ....

الإختبار:

بُرْتُقَالَةُ : ....

شُجَاعُ : ....

بَيَاضُ : ....

2-المقطع النهائي:

المثال:

سُلَحْفَاةُ ← سُلَحْفَا.

المحاولة:

مَحْصُولُ : ....

رَمَادِيَةُ: ....

الإختبار:

بُرْتُقَالَةُ : ....

شُجَاعُ : ....

بَيَاضُ : ....

المجموع:...../3

تمضي فارس عطلة الربيع في الجنوب في مدينة من مدن / 12

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

الصحراء الواسعة تعرف هناك على صديقه جلول أدب كثيرا / 14

13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26

الجولات التي قام بها رفقته و بعض أبناء المدينة لعب على الكثبان /17

27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43

الرملية و تسلق أشجار النخيل العالية /11

44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54

عند مغيب أحد الأيام تمردت الطبيعة و هبت رياح عنيفة فارتجفت /19

55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72

سقوف المنازل و تمايلت الأشجار و تطايرت حبات الرمال في كل اتجاه /17

73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89

إنها زوبعة رملية /5

90 91 92 93 94

سارع الناس إلى منازلهم فخفت الحركة و لم يبق في الخارج سوى الغربان /21

95 96 97 98 99 100 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

ناعية في السماء /5

16 17 18 19 20

في الصباح هدأت الطبيعة وزال غضبها فدبت الحركة في ساحة المدينة /20

21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40

لم يخف فارس من تلك الرياح القوية لأنه يسكن قرب البحر في الشمال /21

41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61

ملحق رقم 05 : ورقة عد كلمات نص العطلة

1

لَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى الْبَحْرِ عِنْدَمَا يَثُورُ وَ يَغْضَبُ فَيُرْعِي وَ يُزْبِدُ وَتَرْتَفِعُ

62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81

أَمْوَاجُهُ عَالِيَاتٌ

25 /

82 83 84 85 86

يَهْدَأُ فَيُصْبِحُ مِطْوَاعًا تَخُوضُ فِيهِ السُّفُنُ وَ يَسْبَحُ النَّاسُ فِي شَوَاطِئِهِ بِاطْمِئْنَانٍ

22/

87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 00 1 2 3 4 5 6 7 8

انْتَهَتْ الْعُطْلَةُ عَادَ فَارِسُ إِلَى مَنْزِلِهِ وَ الْتَحَقَ بِالْمَدْرَسَةِ وَ فِي فِنَاءِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ

22/

9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحْرَاءِ

5/

32 33 34 35 36

عِنْدَ حُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ دَعَا فَارِسُ صَدِيقَهُ جُلُولَ لِقَضَاءِ الْعُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِئِ الْبَحْرِ

21/

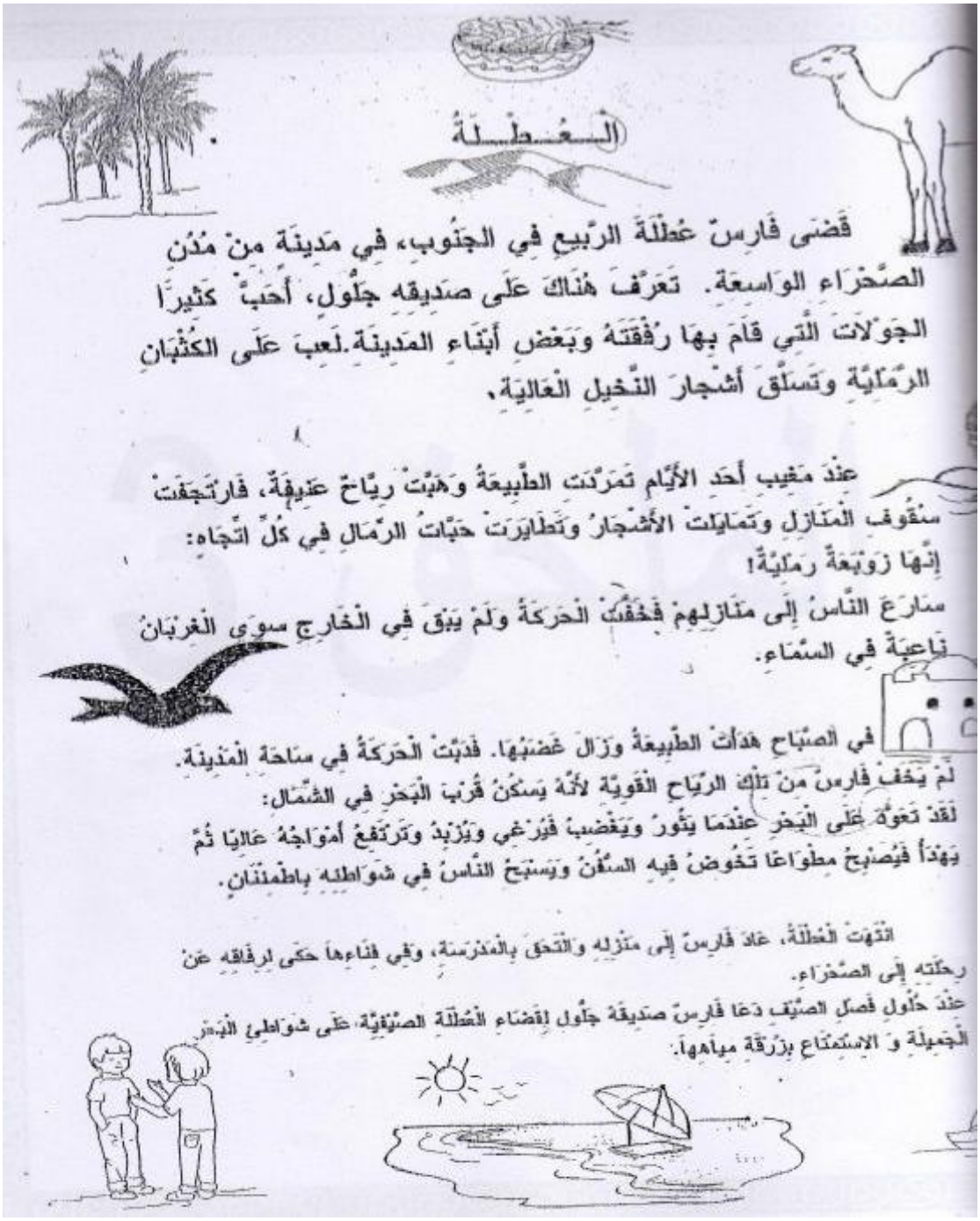
37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57

الْجَمِيلَةِ وَ الاسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا

/ 10

58 59 60 61 62 63 64 65 66 67

ملحق رقم (5)



العطلة

قضى فارسٌ عطلة الربيع في الجنوب، في مدينة من مُدن الصحراء الواسعة. تعرّف هناك على صديقه جلول، أحبّ كثيرًا الجولات التي قام بها رفقته وبعض أبناء المدينة. لعب على الكثبان الرمليّة وتسلّق أشجار النخيل العالية.

عند مغيب أحد الأيام تمرّدت الطبيعة وهبّت رياح عنيفة، فارتجفت سقوف المنازل وتمايلت الأشجار وتطايرت حبّات الرمال في كلّ اتّجاه: إنّها زوبعة رمليّة!

سارع الناس إلى منازلهم فخفّت الحركة ولم يبق في الخارج سوى الغربان ناعبة في السماء.

في الصباح هدأت الطبيعة وزال غضبها. دبّت الحركة في ساحة المدينة. لم يخف فارس من تلك الرياح القويّة لأنّه يسكن قرب البحر في الشمال: لقد تعوّد على البحر عندما يثور ويغضب فيرعى ويزبد وترتفع أمواجه عاليًا ثمّ يهدأ فيصبح مطواعًا تخوض فيه السفن ويسبح الناس في شواطئه باطمئنان.

انتهت العطلة، عاد فارس إلى منزله والتحق بالمدرسة، وفي فناءها حكى لرفاقه عن رحلته إلى الصحراء.

عند حلول فصل الصيف دعا فارس صديقه جلول لقضاء العطلة الصيفيّة على شواطئ البحر الجميلة و الاستمتاع بزرقة مياهها.

الملحق: رقم(6): يمثل نص المطبوع العطلة

معامل الارتباط

لدى العاديين

باستعمال بيرسون

Corrélations[a]

		الوعي.الفنولوجي	الطلاقة.المعجمية	الطلاقة.الفئوية
الوعي.الفنولوجي	Corrélation de Pearson قيمة معامل الارتباط	1	.438	.178
	Sig. (bilatérale)الدلالة		.103	.525
	N ن	15	15	15
الطلاقة.المعجمية	Corrélation de Pearson	.438	1	.395
	Sig. (bilatérale)	.103		.145
	N	15	15	15
الطلاقة.الفئوية	Corrélation de Pearson	.178	.395	1
	Sig. (bilatérale)	.525	.145	
	N	15	15	15

قيمة الارتباط غير دالة بين كل الابعاد

2- لدى ذوي صعوبات التعلم

Corrélations[a]

		الوعي.الفنولوجي	الطلاقة.المعجمية	الطلاقة.الفئوية
الوعي.الفنولوجي	Corrélation de Pearson	1	.510	-.081-
	Sig. (bilatérale)		.052	.774
	N	15	15	15
الطلاقة.المعجمية	Corrélation de Pearson	.510	1	.197
	Sig. (bilatérale)	.052		.481
	N	15	15	15
الطلاقة.الفئوية	Corrélation de Pearson	-.081-	.197	1
	Sig. (bilatérale)	.774	.481	
	N	15	15	15

هناك علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي و ط المعجمية

باستخدام اختبار سبيرمان

Corrélations non paramétriques

1- لدى العاديين

Corrélations[a]

			الوعي.الفنولوجي	الطلاقة.المعجمية	الطلاقة.الفئوية
Rho de Spearman	الوعي.الفنولوجي	Coefficient de corrélation قيم معامل الارتباط	1.000	.498	.337
		Sig. (bilatérale)الدلالة	.	.059	.219
		N ن	15	15	15
	الطلاقة.المعجمية	Coefficient de corrélation	.498	1.000	.536*
		Sig. (bilatérale)	.059	.	.039
		N	15	15	15
	الطلاقة.الفئوية	Coefficient de corrélation	.337	.536*	1.000
		Sig. (bilatérale)	.219	.039	.
		N	15	15	15

هناك علاقة بين الوعي والطلاقة المعجمية - هناك علاقة بين المعجمية والفئوية

2- لدى ذوي صعوبات

Corrélations[a]

			الوعي.الفنولوجي	الطلاقة.المعجمية	الطلاقة.الفئوية
Rho de Spearman	الوعي.الفنولوجي	Coefficient de corrélation	1.000	.576*	.057
		Sig. (bilatérale)	.	.024	.840
		N	15	15	15
	الطلاقة.المعجمية	Coefficient de corrélation	.576*	1.000	.193
		Sig. (bilatérale)	.024	.	.492
		N	15	15	15
	الطلاقة.الفئوية	Coefficient de corrélation	.057	.193	1.000
		Sig. (bilatérale)	.840	.492	.
		N	15	15	15

هناك علاقة بين الوعي والطلاقة المعجمية

الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار ت

Test-t

العاديين.صعوبات		ن	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
الوعي.الفنولوجي	1.00	15	33.8000	4.93095	1.815	0.08
	2.00	15	30.6667	4.51453		
الطلاقة.المعجمية	1.00	15	5.3087	1.97013	1.849	0.07
	2.00	15	4.0647	1.70447		
الطلاقة.الفئوية	1.00	15	8.2860	2.36703	2.609	0.06
	2.00	15	6.8860	1.55187		

الفروق باستخدام اختبار لا بارمتري اختبار مان ويتني

Test de Mann-Whitney

Rangs

العاديين.صعوبات		ن N	متوسط الرتب Rang moyen	مجموع الرتب Somme des rangs
الوعي.الفنولوجي	1.00	15	18.90	283.50
	2.00	15	12.10	181.50
	Total	30		
الطلاقة.المعجمية	1.00	15	18.27	274.00
	2.00	15	12.73	191.00
	Total	30		
الطلاقة.الفئوية	1.00	15	17.70	265.50
	2.00	15	13.30	199.50
	Total	30		

Test[a]

	الوعي.الفنولوجي	الطلاقة.المعجمية	الطلاقة.الفئوية
قيمة مان ويتني U de Mann-Whitney	61.500	71.000	79.500
ويلكوكسون W de Wilcoxon	181.500	191.000	199.500
Z	-2.122-	-1.735-	-1.373-
Signification asymptotique (bilatérale) الدلالة	.034	.083	.170
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	.033[b]	.089[b]	.174[b]

الملحق رقم (7): النتائج الاحصائية spss